



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Sciences

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Zdravotně sociální fakulta
Ústav sociálních a speciálněpedagogických věd

Diplomová práce

Supervize jako nástroj rozvoje studentů – budoucích sociálních pracovníků

Vypracovala: Bc. Alžběta Šabartová
Vedoucí práce: Mgr. Bohdana Břízová, Ph.D.

České Budějovice 2016

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá tematikou supervizí v rámci studia sociální práce. Hlavním nástrojem zkvalitňování vzdělání v sociální práci v České republice je Minimální standard vzdělávání v sociální práci, který vydala Asociace vzdělavatelů v sociální práci. Student sociální práce jako budoucí sociální pracovník má být dle tohoto standardu vybaven nejen teoretickými znalostmi, ale také praktickými, ke kterým se řadí odborná praxe a supervize.

Je také zásadní uvědomit si fakt, že student jako budoucí sociální pracovník ponese zodpovědnost při pomoci lidem v obtížných situacích. Proto by škola měla zajistit, aby veškeré informace, které student při studiu dostává, byly podávány pro něj v uchopitelné podobě. Je proto důležité, aby škola svým studentům zajistila supervizi, která má zvýšit kvalitu odborné přípravy studentů, nabídne jim vhled do profese sociálního pracovníka a pomáhá jim řešit nejen rozpory, které má student mezi teorií a praxí.

Odborná praxe a supervize jsou předměty, které na sebe vzájemně navazují a jsou pro studenta nevyhnutelné. Supervize odborné praxe je vnímána jako nástroj rozvoje studentů v mnoha oblastech a vede k získávání nových dovedností a znalostí. Supervize má studenta například naučit spolupracovat při vytváření supervizního kontraktu, přijímat zpětnou vazbu, využívat supervizi jako obranu vůči stresu, identifikovat svá silná a slabá místa nebo rovněž nalézat situace a témata, se kterými bude na supervizi docházet. Na druhou stranu je velmi důležité uvědomit si, že supervize je tvořena lidmi, a proto celý její průběh, i to zda bude prospěšná a efektivní, záleží především na dovednostech a schopnostech supervizora a na motivaci a ochotě supervidovaných spolupracovat.

Cílem diplomové práce je zjistit názory supervizorů a studentů vysokých škol na supervizi realizovanou v rámci studia budoucích sociálních pracovníků. Dále byly pro práci stanoveny dvě výzkumné otázky. Jak vnímají studenti - budoucí sociální pracovníci supervizi, která je realizovaná v rámci studia? V čem spatřují supervizoři

smysl supervize (která je realizovaná v rámci studia) pro studenty budoucí sociální pracovníky?

Potřebné informace pro zpracování diplomové práce byly získány kvalitativním výzkumem. Za nejvhodnější metodu sběru dat bylo zvoleno dotazování a technika polostrukturovaného rozhovoru. Pro potřeby práce byly zvoleny dva výzkumné soubory. První tvoří studenti nejstarších ročníků oborů sociální práce na Zdravotně sociální fakultě a Teologické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Druhý výzkumný soubor je tvořen supervizory působící na Zdravotně sociální fakultě a Teologické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Získaná data byla vždy fixována zvukovým záznamem na mobilní telefon a následně doslovně přepsána. K analýze dat byla použita metoda vytváření trsů.

Z výzkumu vyplynulo, že studenti převážně vnímají supervizi jako užitečnou a smysluplnou. Studenti oceňují možnost předávat si své zkušenosti. Rozpory se objevili v oblasti představy o délce supervizního setkání. Většinou studenti nevědí o čem při supervizi hovořit. Převážná část studentů nemá problém svěřovat se při supervizi, ale byly zjištěny v tomto ohledu i nedostatky.

Z pohledu supervizorů odborných praxí bylo zjištěno, že smysl supervize spatřují zejména ve vzdělávání studentů, rozšiřování jejich vědomostí, propojování teorie s praxí, podporování studentů při výkonu jejich odborné praxe a možnosti dát studentům prostor k reflexi vlastních praxí. Objevila se také myšlenka, zavést supervize přímo a pracovištích, kde studenti vykonávají svojí odbornou praxi.

Diplomová práce může sloužit jako zpětná vazba pro supervizory a vzdělávací materiál pro studenty. Může také posloužit k vytvoření ucelenějšího obrazu o fungování školních supervizí odborných praxí, které probíhají v rámci vysokých škol.

Klíčová slova: supervize, odborná praxe, supervize studentů, studenti sociální práce, rozvoj studentů, pomáhající profese

Abstract

The Dissertation deals with an issue of supervisions as a part of studies of social work. The main instrument of improving the social work education in the Czech Republic is the guideline The Minimum Standards of Education in Social Work issued by the Association of Educators in Social Work. According to this Standard, a student of social work, as a future social worker, shall have not only theoretical, but also practical knowledge which include professional practical training and supervision.

It is also essential to become aware of the fact that a student, as a future social worker, will bear the responsibility when helping people in difficulties. Therefore, the school should ensure that any information a student receives during his/her study, is supplied to him/her in a seizable form. That is why it is important that the school provides its students with a supervision which is to improve the quality of their professional preparation, offer them insight in social worker profession and help them solve not only any divergences a student can see between theory and practice.

Professional training /practical preparation/ and supervision are subjects which are linked to each other and are essential for a student. Professional training supervision is perceived as an instrument for student development in many spheres and leads to the acquisition of new skills and knowledge. Supervision shall, for instance, teach a student to cooperate in creating a supervision contract, to receive a feedback, make use of the supervision as a stress defence, identify his/her strengths and weaknesses or also be finding situations and topics he/she will be submitting at the supervision. On the other hand, it is very important to realize that supervision is formed by people and therefore, the entire progress of it, as well as whether or not it will be beneficial and effective, is dependent above all on the skills and competencies of the supervisor and on willingness of supervised people to cooperate.

The aim of the Dissertation is to seek higher-education supervisors' and students' views of the supervision implemented as a part of future social workers' studies. Two research questions have been raised within the Dissertation. How do the students – future social workers – perceive the supervision which is implemented as a part of

studies? What do supervisors consider as the purpose of supervision (which is realised as a part of studies) for students – future social workers?

The necessary information for the elaboration of the Dissertation were acquired through qualitative research. Interviewing and a semi-structured dialogue technique were chosen as the most suitable data collection method. Two research groups were chosen for the needs of the Dissertation. The first group consists of highest-class students in the field of social work at the Faculty of Health and Social Sciences and Faculty of Theology at the University of South Bohemia in České Budějovice. The other research group consists of supervisors operating at the Faculty of Health and Social Sciences and Faculty of Theology at the University of South Bohemia in České Budějovice. The data gathered were always fixed in the form of a mobile phone sound record and word by word transcribed subsequently. For data analysis the method of clustering was used.

The research showed that students perceive supervision as useful and purposeful. Students appreciate the possibility of exchanging their experience. Differences appeared regarding the duration of the supervision session. Students mostly do not know what to talk about during supervision. Greater part of the students has not a problem to confide to a supervisor, but shortcomings were also found in this respect.

Regarding the supervisors of professional practical training, in their opinion, the purpose of supervision is especially to educate students, improve students' knowledge, interconnect the theory and the practice, support students in the course of their professional practical training and give students the opportunity to reflect their own practical experience. There was also raised an idea to establish supervision directly in workplaces, where students exercise their professional practical training.

The Dissertation may serve as a feedback for supervisors and as an educational material for students. It can also be used to obtain a more comprehensive picture of functioning of school supervisions of professional practical training that takes place in universities.

Key words: supervision, professional practical training, student supervision, the students of social work, development of students, helping professions

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby diplomové práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé diplomové práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 16. 5. 2016

Bc. Alžběta Šabartová

Poděkování

Velice ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí práce Mgr. Bohdaně Břízové, Ph.D. za cenné rady, trpělivost, povzbudivá slova, vstřícnou spolupráci a také za čas věnovaný vedení této práce.

Obsah:

Úvod	12
1 Teoretická východiska	13
1.1 Vymezení supervize.....	13
1.1.1 Funkce supervize	16
1.1.2 Techniky supervize.....	18
1.2 Supervize - součást vzdělávání sociálních pracovníků.....	19
1.2.1 Propojení teorie s praxí.....	21
1.3 Potřebují sociální pracovníci supervizi?.....	24
1.4 Specifika supervize odborné praxe	26
1.4.1 Rozvoj studentů díky supervizi	31
1.4.2 Možnosti zkvalitnění supervize odborné praxe	39
2 Cíl práce a výzkumné otázky	41
2.1 Cíl práce.....	41
2.2 Výzkumné otázky	41
3 Metodika	42
3.1 Kvalitativní výzkum	42
3.2 Popis a výběr výzkumného souboru	42
3.3 Vlastní realizace výzkumu a zpracování dat.....	45
3.4 Etika výzkumu	46
4 Vyhodnocení	48
4.1 Výzkumná otázka č. 1.....	48
4.1.1 Shrnutí výzkumné otázky č. 1	67
4.2 Výzkumná otázka č. 2.....	68

4.2.1	Shrnutí výzkumné otázky č. 2	77
5	Diskuse	78
6	Závěr	84
7	Seznam použitých zdrojů	86
8	Přílohy	96

Seznam použitých zkratk

ASVSP – Asociace vzdělavatelů v sociální práci

TF JU - Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

VO – Výzkumná otázka

ZSF JU - Zdravotně sociální fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

Úvod

Téma své diplomové práce Supervize jako nástroj rozvoje studentů – budoucích sociálních pracovníků jsem si zvolila proto, že jsem se supervizí setkávala ne jenom během mého studia, ale jako budoucí sociální pracovníci mě pravděpodobně supervize čekají i nadále a vím, že v pomáhajících profesích má supervize své nezastupitelné místo. Zajímalo mě tedy, jaký názor na supervizi mají ostatní.

Role sociálního pracovníka je velmi náročná a je důležité umět se zastavit, ohlédnout se za svojí prací, poučit se z praxe kolegů, získat potřebnou podporu a předcházet tak stresu, který může být i prvotním znakem syndromu vyhoření.

Odborná praxe a supervize jsou předměty, které na sebe vzájemně navazují a jsou pro studenta – budoucího sociálního pracovníka nevyhnutelné. Pomáhají mu získat praktické zkušenosti, nové znalosti, dovednosti. Supervize je vnímána jako podpora profesního růstu studenta.

Má diplomová práce se skládá ze dvou částí. Teoretická část vymezuje klíčové pojmy související se supervizí. Následně se zabývám vzděláváním sociálních pracovníků v České republice, a jakou roli v tomto procesu hraje supervize. Velká část práce je věnovaná specifikům supervize odborné praxe a možnostem rozvoje studentů díky supervizi.

Na teoretickou část navazuje část praktická. Ta je tvořena kvalitativním výzkumem, který je uskutečněn technikou polostrukturovaných rozhovorů. Zvolila jsem si dvě výzkumné otázky. Jak vnímají studenti budoucí sociální pracovníci supervizi, která je realizovaná v rámci studia? V čem spatřují supervizoři smysl supervize (která je realizovaná v rámci studia) pro studenty budoucí sociální pracovníky?

Cílem praktické části mé diplomové práce je zjistit názory supervizorů a studentů vysokých škol na supervizi realizovanou v rámci studia budoucích sociálních pracovníků.

Tato práce může přispět k lepšímu orientování se v problematice supervizí odborných praxí a odhalit názory zúčastněných na její realizaci.

1 Teoretická východiska

1.1 Vymezení supervize

Slovo supervize je složené ze dvou slov z latiny – „super“, znamenající nad, nej a „vize“, které můžeme přeložit jako vidina nebo zjevení (Havličková, 2011). Bártlová (2007) upozorňuje na původ slova supervize také v angličtině, kde toto slovo můžeme přeložit jako dohled, dozor, kontrolu, řízení nebo vedení. Havličková (2011) zdůrazňuje, že významy slova supervize mohou vyvolávat představu jakési vyšší kontroly nebo vztahu nadřízenosti a podřízenosti. Bártlová (2007) z tohoto důvodu objasňuje, že význam slova supervize můžeme překládat i jako nadhled nad problémem, se kterým si nevíme rady. V oboru sociální práce supervize vznikla spolu s profesí sociálního pracovníka koncem 19. století a v současné době je supervize považována za jednu z důležitých forem podpory kvality v sociálních službách (Havrdová, 2013). Weld (2012) zdůrazňuje, že v globálním prostředí nabývá supervize na stále větší důležitosti.

Pokud se zaměříme na definici supervize, musíme si uvědomit, jak také upozorňuje Vaska (2012), že definice supervize není jednotná - někteří autoři ji doplňují o její funkce a cíle, jiní ji spojují s úlohami, které plní supervizor.

Matoušek (2003) ve svém Slovníku sociální práce pojem supervize definuje jako kvalifikovaný dohled zaměřený na kvalitu činnosti.

Havrdová (2013) píše o supervizi jako o odborně vedené reflexivní interakci osob, jež směřuje k vyšší kvalitě práce v dané pracovní oblasti.

Český institut pro supervizi (2006a) zase vymezuje supervizi jako bezpečnou, laskavou a obohacující zkušenost, kdy supervizor je průvodcem, jenž pomáhá objevovat nová řešení problematických situací.

Autoři Maroon, Matoušek a Pazlarová (2007) uvádějí definici supervize jako vzdělávacího procesu předávání zkušeností kvalifikovaným pracovníkem méně zkušenému pracovníkovi či studentovi.

Hawkins a Shohet (2012) považují supervizi za spojení snahy supervidovaného a supervizora. Hawkins a Shohet (2004) dále hovoří o supervizi jako interakci supervizora a supervidovaného, jejímž cílem je zlepšit schopnost supervidovaného účinně pomáhat lidem. Stejní autoři hovoří také o supervizi, jako o vztahu v němž je úkolem jednoho člověka usnadňovat rozvoj terapeutických schopností druhé osoby.

Michková a Mojžíšová (2008) definují supervizi jako metodu práce zaměřenou na podporu a rozvoj profesionality, jejímž úkolem je pomoci pracovníkům lépe se orientovat ve své profesní činnosti. Podle Svobodové (2003) se jedná o nástroj vzdělávání a rozvoje lidských zdrojů. Holá (2013) doplňuje, že supervize umožňuje reflexi vlastního profesionálního jednání.

Maroon, Matoušek a Pazlarová (2007) poukazují na důležitost supervize pro studenty sociální práce, ta by je měla naučit udržovat si kontrolu nad zadaným úkolem a rozšiřovat si své obzory.

V neposlední řadě Foitová (2003) zdůrazňuje, že supervize není žádný všelék, prospěch ze supervize závisí na angažovanosti a motivaci supervidovaných a také na dovednostech supervizora.

Vztah aktérů

Venglářová (2007) upozorňuje, že se jedná o vztah, jenž je upraven kontraktem, který dle Láskové (2007) definuje podmínky, za kterých se bude celý proces odehrávat. Havrdová (2008c) dodává, že smyslem kontraktu je zprůhlednit, co od supervize aktéři očekávají, určit jejich povinnosti a stanovit bezpečný rámec pro společnou práci, který musí zahrnovat pravidlo mlčenlivosti o sdělených informacích.

Každý mezilidský vztah na počátku ovlivňují obavy z přijetí, nejistoty a později také sympatie či nesympatie (Havrdová, 2008b).

Michková (2008) poukazuje, že vztah aktérů supervize ovlivňuje průběh i výsledek supervize, proto je nezbytné založit vztah na otevřenosti, důvěře a srozumitelnosti. Jelikož je supervize zaměřená na rozvoj supervidovaného, Valášek se Svobodovou (2002) zdůrazňují, že supervizor má vytvářet podmínky vřelosti, respektu, opravdovosti, vcítění a pochopení.

Vaska (2012) dodává, že i v tomto vztahu může dojít k nedorozuměním a konfliktům, z tohoto důvodu upozorňuje na důležitost partnerské spolupráce jako kooperaci dospělých lidí, otevřené komunikace, transparentnost kontroly a stanovení hranic. Havrdová (2008b) upozorňuje, že vztah supervidovaných k supervizorovi by neměl v žádném smyslu skupinu odvádět od úkolu, na kterém chce v rámci supervize pracovat. Stejná autorka dále uvádí, že výhodou je, pokud si skupina může svého supervizora vybrat.

Vztah aktérů přibližuje Hambálek (2007) k osobě (supervizorovi), která stojí někde nad krajinou, hledí na ní z vrchu, vidí souvislosti a má širší úhel pohledu, než druhá osoba (supervidovaný), která krajinou kráčí. Stejný autor zdůrazňuje, že pohled ze shora se nerovná pohledu lepšímu, jde pouze o pohled jiný, z nadhledu.

Supervizor

Kvalifikační standardy pro supervizory nejsou zatím nikde přesně definované, přibývá samozvaných supervizorů, kteří nemusí mít žádnou praxi ani vzdělání (Český institut pro supervizi, 2006b). Například supervizoři, kteří jsou členy Českého institutu pro supervizi, musí mít vysokoškolské vzdělání humanitního směru nebo medicíny, minimálně 15 letou praxi v pomáhajících profesích, dlouhodobou zkušenost s vedením lidí, dokončený akreditovaný psychoterapeutický výcvik, musí také absolvovat supervizní výcvik, který obsahoval 140 hodin přímé výuky a 400 hodin aktivit spojených se supervizním tématem a zároveň se všichni tito supervizoři musí řídit etickými zásadami pro supervizi (Český institut pro supervizi, 2006b).

Naopak ti, kteří se chtějí stát členy Institutu supervize a koučování HERMÉS Praha, musí projít výcvikem supervizorů, který tento institut provádí. Jejich výcvik zahrnuje 500 hodin průpravy pro profesionální práci supervizora a kouče. Celý výcvik je dvouletý a vychází ze systematického přístupu (HERMÉS Group, ©2008b).

Supervizor zodpovídá za celý proces supervize, vyjednává kontrakt, vytváří bezpečné prostředí a také tvořivou a dynamickou atmosféru (Havrdová, 2013).

Supervizor má mezi aktéry supervize vedoucí roli, k jeho dalším kompetencím řadí Jeklová s Reitmayerovou (2007) například poskytování podpory, odpovědnost za

supervizní činnost, motivování supervidovaného k rozvoji, podávání zpětné vazby, dovednost vést lidi, hlídat časový průběh, strukturovat debatu.

Havrdová (2008b) upozorňuje, že některé tyto kompetence postupně přebírají supervidovaní, role supervizora je tedy méně výrazná, a to po vytvoření jasné dohody, vzájemné důvěry a vytvořením zvyků a rituálů.

Supervidovaný

Úspěch supervize není zaručen pouze výběrem dobrého supervizora, stejnou měrou se na efektivnosti supervize podílí supervidovaní (Michková, Mojžíšová, 2008).

Havrdová (2008b) řadí ke kompetencím supervidovaného schopnost formulovat své potřeby očekávané od supervize, ujasnit si své téma na každé setkání, otevírat případné konflikty, angažovat se na tématech ostatních, respektování hranic, poctivost a pravdivost ve vztahu k celému procesu a zachovává sebeúctu druhých.

Téma, které by si supervidovaný měl na supervizi přinést, by mělo zahrnovat sporné a eticky závažné téma z jeho praxe (Havrdová, 2013). Institut supervize a koučování HERMÉS Praha naopak uvádí, že tématem může být cokoliv kde supervidovaný cítí potřebu pomoci či podpory (HERMÉS Group, ©2008a). Supervidovaný má během procesu supervize objevovat nové pohledy a učit se přemýšlet o daných věcech i jiným způsobem (HERMÉS Group, ©2008a).

1.1.1 Funkce supervize

Havrdová (2008a) píše, že každá supervize má tři základní funkce, které jsou v každé supervizi přítomny v různé míře.

Autoři odborné literatury (Havrdová, 2008a; Michková, Mojžíšová, 2008; Vaska, 2012; Maroon, Matoušek, Pazlarová, 2007; Hawkins, Shohet, 2004; Matoušek, 2003) se shodují na funkci vzdělávací, podpůrné a kontrolní, též označované jako řídicí či administrativní.

Vzdělávací funkce

Vzdělávací funkce supervize se týká rozvoje vědomostí, porozumění a schopností supervidovaných (Vaska, 2012). Účelem je zlepšit odbornou schopnost pracovníka při práci s klientem (Havrdová, 2008a). Michková s Mojžíšovou (2008) dodávají, že pracovníci si tak mohou uvědomit nevhodné stereotypy, učí se řešit problémy a hledají nové postupy práce. A Lásková (2007) hovoří v této souvislosti o zvyšování odbornosti předáváním zkušeností z dobré praxe.

Maroon, Matoušek a Pazlarová (2007) uvádí, že tato funkce je klíčová pro studenta při studiu, neboť supervizor pomáhá studentovi zpevnovat a propojovat již nabyté znalosti s aktuální situací. Pro studenty nebo začínající pracovníky vyzdvihuje vzdělávací funkci supervize i Koláčková (2003), podle které tento aspekt supervize napomáhá propojení teorie s praxí.

Podpůrná funkce

Protože rozvoj sociálního pracovníka není jen záležitostí intelektuální, ale také emocionální, vztahuje se tato funkce supervize k prožívání a pocitům supervidovaného (Maroon, Matoušek, Pazlarová, 2007).

Mezi projevy podpůrné funkce supervize uvádí Michková (2008) spolunesení pracovní zátěže, sdílení, předávání odhodlání a naděje. Dle Michkové a Mojžíšové (2008) je supervidovanému nabídnuta pomoc při zvládnání emocí, které sám prožívá, které vznikají v týmu nebo se kterými se setkává ze strany klientů.

Pokud by pracovník takovým emocím nevěnoval pozornost, mohlo by dojít k identifikaci s klientem, stresu a dokonce až k syndromu vyhoření (Hawkins, Shohet, 2004). Také Lásková (2007) a mnoho dalších autorů považuje tuto funkci supervize jako prevenci syndromu vyhoření.

Účel podpůrné funkce spatřuje Havrdová (2008a) v povzbuzování, překonávání potíží, tvorbě dobrého vztahu, podporování a zplnomocňování supervidovaného.

Vaska (2012) poukazuje na skutečnost, že tato funkce má velmi blízko k terapii, tyto hranice jsou velmi křehké, u supervize jde o zvýšení pocitu bezpečí pro účinnou reflexi a sebereflexi.

Kontrolní funkce

Cílem této funkce je zajištění dodržování zákonných norem, práv klientů, standardů kvality a etického kodexu profese (Michková, Mojžíšová, 2008). Havdová (2008a) spatřuje účel kontrolní funkce v nasměrování pracovníka, aby jednal v rámci stanovených pravidel.

Brožková Doubková a Thelenová (2010) uvádí, že i tato funkce napomáhá k rozvoji pracovníka a to díky možnosti zachycení jeho silných a slabých stránek.

Je důležité poznamenat, že k dosahování cílů této funkce nejsou používány sankce, ale využívá se motivace ke zlepšení některých činností, hledání společných alternativ a stimulování postojů ke změnám (Vaska, 2012).

Důležitou úlohu supervizora vyzdvihují Maroon, Matoušek a Pazlarová (2007), kteří upozorňují, že supervizor může mít na starosti i nábor nových pracovníků, rozdělování pracovních úkolů, koordinaci práce nebo také může působit jako spojující článek zajišťující bezchybnou komunikaci v organizaci.

1.1.2 Techniky supervize

Hajný (2008) uvádí, že způsobů jak probíhá supervize, je tolik, kolik je supervizorů - jak si supervizor uspořádá průběh setkání, závisí na jeho výcviku, vzdělání, zkušenostech i osobnímu postoji. K technikám supervize můžeme zařadit například kresbu nebo modelování z různých materiálů (Brožová Doubková, Thelenová, 2010) nebo také videozáznam, který může být dobrým zdrojem zpětné vazby a usnadňuje popis a hledání souvislostí chování (Halíčková, 2011). V následujícím textu blíže popíši techniku Bálintovské skupiny a hraní rolí.

Bálintovská skupina

Bártlová (2007) nazývá tuto techniku také jako „na problém zaměřená skupina“, kdy je daná skupina vedena moderátorem a měla by mít přibližně 5-15 členů. Charakteristické pro tuto techniku je, že supervidovaný přichází s „případem“, se

kterým si neví rady (Michková, 2008). Výhodou této techniky je, že umožňuje držet se zvoleného tématu a nevzdalovat se od něj (Bártlová, 2007). Proces má předem stanovená pravidla a postupuje se v daných pěti krocích (Bártlová, 2007), ale i přes vymezená pravidla postupu umožňuje technika volnou práci skupiny (Havlíčková, 2011). Havlíčková (2011) definuje roli moderátora, který je vždy na straně reflektující osoby a nabízí nové roviny porozumění vztahů. Účastníci nejdříve skupině přednesou své případy a poté se hlasováním vybere jeden (Sojka, 2008). Fáze procesu jsou: představení případu, otázky, fantazie, praktické náměty na řešení, shrnutí (Venglářová, 2007).

Hraní rolí

V rámci hraní rolí je možné hrát vlastní roli nebo role vyměnit (Bártlová, 2007). Účastníkům je umožněno lépe pochopit vlastní reakce a získat nový pohled do osobní situace (Bártlová, 2007). Fichtenhofer (2008) popisuje, že díky výměně rolí získává supervidovaný možnost, změnit úhel svého pohledu, je mu umožněno pohlédnout na sebe samého v situaci, kterou si zvolil za téma. Stejný autor také zmiňuje, že supervidovaný díky pohledu na sebe samého může být schopen poradit si jak jednat, odstranit/potvrdit své předsudky nebo pocity.

Prakticky se tato technika může využít tak, že supervidovaný řekne několik vět tak, jak je říká jeho klient, napodobí pozici, v jaké sedává, může i zkusit mluvit přesně jako jeho zvolený klient (Hajný, 2008). Supervidovaný může hrát i sám sebe a hovořit přesně tak, jak mluví ke klientovi, ve stejném tempu, tónu i s použitím vlastních odpovídajících gest (Hajný, 2008).

1.2 Supervize - součást vzdělávání sociálních pracovníků

Sociálního pracovníka charakterizuje Novotná (2014) jako člověka, který se rozhodl věnovat tomuto oboru, splnil potřebné vzdělání a jeho úkolem je pomáhat lidem dosáhnout nebo navrátit způsobilost k sociálnímu uplatnění. Další úkoly sociálního

pracovníka dle Vavrečkové (2007) jsou radit, učit sociální adaptaci, vnímat potřeby těch, kteří jsou v nouzi a nemohou si pomoci sami, projevovat empatii s klienty a učit klienty samostatnosti a zodpovědnosti.

Zákon o sociálních službách č. 108/2006 Sb., v platném znění, vymezuje předpoklady pro výkon sociálního pracovníka, kterými jsou dle uvedeného zákona plná svéprávnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a odborná způsobilost (Česko, 2006). Odbornou způsobilostí dle tohoto zákona rozumíme vyšší odborné vzdělání nebo vysokoškolské vzdělání v akreditovaném programu zaměřeném na zákonem vyjmenované obory (Česko, 2006). Zákon také odbornou způsobilost stanovuje za určitých podmínek pro osoby, které vystudovaly vysokou školu v jiné oblasti studia a pro osoby, které složili maturitní zkoušku v sociálně právním oboru nejpozději do roku 1998 (Česko, 2006).

Vavrečková (2007) doporučuje, aby toto povolání vykonávali převážně vysokoškolsky vzdělaní pracovníci, protože profese sociálního pracovníka je velmi náročná a mohlo by se tak předcházet poškození klientů.

S cílem zvyšovat odbornou kvalitu vzdělání v sociální práci vznikla Česká Asociace vzdělavatelů v sociální práci (ASVSP) (Kuzníková, 2011). ASVSP je sdružení, které na národní úrovni sdružuje vysoké a vyšší odborné školy, které vzdělávají sociální pracovníky (Navrátilová, 2007b). ASVSP si jako nástroj dosahování výše zmíněného cíle zformulovala Minimální standard vzdělávání v sociální práci ASVSP (Kuzníková, 2011) a usiluje v rámci vysokoškolské přípravy sociálních pracovníků o propojení akademického a profesionálního vzdělání, tedy o co největší získání praktických dovedností (Truhlářová, 2010).

Dle ASVSP (©2009) by školy měly mít ve svém studijním programu vedle specifických předmětů dané osobitým profilem jednotlivých škol, také tyto následující disciplíny: Úvod do sociologické teorie, Úvod do psychologické teorie, Teorie a metody sociální práce, Metody a techniky sociálního výzkumu, Úvod do právní teorie a praxe, Sociální politika, Sociální patologie, Menšinové skupiny, Zdraví a nemoc a v neposlední řadě také právě Odbornou praxi a Supervizi odborné praxe.

Ve stejném dokumentu se dočteme, že právě supervize je vnímána jako nástroj profesního a osobního růstu studentů/tek, kteří se tak učí hledat vlastní identitu sociálního pracovníka a systematicky rozvíjí své odborné kompetence (ASVSP, ©2009).

Huraj (2007) upozorňuje, že vedle vědomostí získaných studiem, má být kompetentní sociální pracovník schopen koordinovat pracovní procesy, posuzovat fakta v kontextu více disciplín, vidět jednání klienta v širším kontextu, pracovat v souvislostech, navrhnout účinná řešení, vytvářet projekty s cílem získat finanční zdroje a spolupracovat s jinými odborníky. Vaska (2012) doplňuje další schopnosti včetně zodpovědnosti, trpělivosti, preciznosti, životního optimismu a lásky k profesi.

1.2.1 Propojení teorie s praxí

Navrátilová (2007b) předkládá dilema, týkající se způsobu vzdělávání budoucích sociálních pracovníků. Dle této autorky je odborná společnost rozdělena na dva tábory – jeden zastává názor, že studenti by měli projít odborným výcvikem a studium by mělo být zaměřeno na praktické dovednosti. Druhý tábor představuje stanovisko, že studenti mají být vzděláváni v teoretických disciplínách, které rozvíjí jejich intelektuální výbavu, což je podle nich univerzálnější a následně využitelnější v mnoha odvětvích praxe (Navrátilová, 2007b).

Hanáková (2007) zmiňuje, že pro studenty sociální práce jsou důležité, jak teoretické znalosti, tak praktické dovednosti, včetně jejich propojení. Palaščíková (2012) dodává, že praxe je nezbytná část profesní přípravy. Navrátil (2007a) ovšem upozorňuje, že akademické vzdělání se mnohdy liší od potřeb praxe.

Dle Brožové Doubkové a Thelenové (2010) dochází ke střetu teorie a praxe při odborných praxích. Obdobný názor má i Kahánková (2010), která k cílům odborné praxe řadí právě propojování teorie a praxe sociální práce, srovnávání studentovy teoretické představy s praktickou realizací výkonu sociální práce. Též autorka dále k cílům řadí profesní růst studenta, podněcování reflexe zkušeností z praxe

a zprostředkování této zkušenosti a způsobů práce klíčovou osobou, která studenta provází místem odborné praxe. K výhodám odborné praxe Tomka a Kasanová (2006) řadí i formování vlastní osobnosti studenta, zkušenost s různými cílovými skupinami.

Kopřivová (2010) upozorňuje, že ačkoliv je teorie s praxí spjata, různorodost praxe neumožňuje využívat teorii v celém jejím rozsahu. Tato autorka také dodává, že teorie pro praxi dává koncepty, o které se pracovník může opřít. Janebová (2010) jako vysokoškolská pedagožka také vyzdvihuje důležitost teorie ve výuce, velký nedostatek ovšem spatřuje v tom, že pedagogové neumí studentům vysvětlit, jak jimi sdělované informace využít v praxi.

Podle Navrátila (2007a) bychom si měli uvědomit, že sociální práce je obor, který vzdělává absolventy, kteří budou nést odpovědnost za pomoc při řešení problémů lidí v nouzi, nejde proto o vzdělávání teoretiků, ale hlavně praktiků. Aby tyto praktické dovednosti získané během odborné praxe byly pro studenta uchopitelné, měla by škola zajistit svým studentům supervizi (Hanáková, 2007).

Teorie učení

Navrátilová (2007b) je zastávkyní propojení teoretického i praktického vzdělávání v sociální práci a k podpoře svého tvrzení uvádí teorii učení. Kahánková (2010) upozorňuje, že příležitost k učení nabízí jak odborná praxe, tak i supervize. Navrátilová (2007b) tvrdí, že sama praxe, kde používáme určitou dovednost, nevede k rozvoji dané dovednosti.

Armstrong (2007) zdůrazňuje, že musíme rozlišovat pojmy učení a vzdělávání. Učení můžeme definovat jako získávání nových zkušeností, znalostí či schopností, zatímco vzdělávání je způsob, kterým se podporuje učení (Armstrong, 2007).

Rohlíková a Vejvodová (2012) ve své knize tvrdí, že právě mezi zkušeností z praktické činnosti a efektivním vzděláním existuje nezbytný vztah. Navrátilová (2007b) dále uvádí, že rozvoj dovedností musí být podpořen řadou faktorů, třeba i sebereflexí k těmto zkušenostem. Podle Kahánkové (2010) takovému procesu učení nejlépe odpovídá Kolbův cyklus učení.

Kolbův cyklus učení

Kahánková (2010) zdůrazňuje, že pokud se má člověk učit ze své zkušenosti, musí o ní přemýšlet, pracovat s ní, poučit se z ní a také jednat – tomu všemu odpovídá Kolbův cyklus učení. Kolbův cyklus učení popisuje průběh efektivního učení u dospělého člověka, v našem případě při vzdělávání sociálních pracovníků (Navrátilová, 2007b). Rohlíková a Vejvodová (2012) zmiňují Kolbův cyklus učení jako proces utváření znalostí nikoliv lineární formou, ale cyklickým procesem (Obrázek 1). Medlíková (2013) doplňuje, že její představa o tomto procesu učení není cyklus, ale spirála, která nekončí a vyvíjí se spolu se studentem (Obrázek 2).

Obrázek 1: Cyklus učení



Zdroj: Price, Maier, 2010

Obrázek 2: Spirála učení



Zdroj: Kahánková, 2010

Kolbův cyklus učení tvoří čtyři fáze (Folwarczná, 2010). Jako první fáze bývá uváděna konkrétní zkušenost (Kahánková, 2010), která může být plánovaná nebo nahodilá (Armstrong, 2007). Dle Folwarcznové (2010) to znamená, že buď zkušenost sami vyhledáme, nebo čekáme, až se nám naskytne.

Druhou fází je pozorování a reflexe zkušeností (Price, Maier, 2010). V této fázi jde o zpětný pohled, reflexi situace, které jsme se účastnili, odpovědět si na otázky typu, co jsme prožívali, jak se nám dařilo, co se nepodařilo (Kahánková, 2010).

Třetí fází nazývá Price a Maier (2010) abstraktní myšlenky a koncepty. Někde se můžeme setkat s pojmenováním konceptualizace problému v abstraktní úrovni

(Kahánková, 2010) nebo abstraktní vytváření pojetí, teorií (Armstrong, 2007). V tomto bodě přepracováváme prožitky z předchozí fáze do závěru a specifikujeme, co jsme se naučili (Folwarcznová, 2010). Dle Medlíkové (2013) jde také o hledání možností jak jinak řešit danou situaci a jak svojí práci vylepšit. V případě, že se člověk znovu ocitne v podobné situaci, může využít nové pojetí a myšlenky, které v této fázi vytvořil (Armstrong, 2007).

Poslední fázi nazývá Price a Maier (2010) aplikace učení v nových situacích. V jiných publikacích se můžeme také setkat s označením aktivní experimentování (Armstrong, 2007), Folwarcznová (2010) používá označení ověřování důsledků pojetí v nových situacích: aktivní experimentování. Medlíková (2013) tuto fázi vysvětluje jako zkoušku reálnosti a realizovatelnosti nové cesty, možností, inovací v praxi.

Kahánková (2010) upozorňuje, že po dokončení čtvrté fáze, se člověk ocitá opět ve fázi první, prožívá novou zkušenost, kde využívá poznatky z předešlého cyklu. Folwarcznová (2010) dodává, že pokud v naší práci nedojde ke zlepšení nebo žádoucí změně, nemělo vyvozování prožitků během cyklu žádný význam.

Výše popsané fáze můžeme dle Hroníka (2007) propojit s psychologickými pojmy – v první fázi se tak jedná o prožívání, ve druhé fázi o vnímání, ve třetí jde o přemýšlení a čtvrtá fáze je o konání.

Folwarcznová (2010) zdůrazňuje přínos Davida Kolba, který zastával názor, že jedinci se liší ve schopnosti učit se v jednotlivých fázích cyklu. Hroník (2007) poznamenává, že učení může začít v kterékoliv fázi, poté je ale nezbytné absolvovat celý cyklus.

1.3 Potřebují sociální pracovníci supervizi?

Sociální práce patří do skupiny pomáhajících profesí (Géringová, 2011). Hupková (2011) definuje povahu pomáhající profese, která spočívá v pomoci ostatním lidem při řešení různých nesnází, problémů, potíží i ve výchově a zdokonalování člověka. Vávrová (2012) tvrdí, že práce osob vykonávající pomáhající profesi je jedna

z nejnáročnějších a nejzodpovědnějších. Novotná (2010) dodává, že tato profese klade na pracovníka vysoké osobnostní i odborné nároky, musí také zvládat umění jednat s klienty a vést je.

Člověk vykonávající pomáhající profesi má určité motivy a očekávání, které ho přivedly k volbě tohoto povolání (Hawkins, Shohet, 2004). Stejní autoři také tvrdí, že pokud pomáhající osoba lpí na svých profesních očekáváních, není schopna jasně vidět silné stránky klienta. Osoba v pomáhající profesi velmi často čelí obtížným osudům klientů, jen málo kdo je proti takové zátěži imunní, proto se pak může cítit unavený (Plevová, 2012). Bártlová (2007) uvádí, že právě vyrovnání se s pracovním stresem, zpracování emočních aspektů práce, potřeba obrátit se na někoho s těžkostmi jsou důvody, proč taková osoba potřebuje supervizi.

Další důvody proč pomáhající pracovník potřebuje supervizi, vyjmenovává Hawkins a Shohet (2004) - uvádí například, že supervizor pomůže pracovníkovi lépe porozumět klientovi, uvědomit si své reakce na klienta, pracovník získá zpětnou vazbu o obsahu a procesu své práce, dostává oporu a porozumění, podněty jak zefektivnit využívání vlastních osobních i profesních zdrojů, návrhy k zajištění kvality práce. Carroll (2014) upozorňuje, že supervize také nabízí ochranu klientů supervidovaného, supervize supervidovanému dále pomáhá identifikovat jeho síly, slabiny, zaujatosti a pohledy na svět, dále mu pomáhá také udržet krok s vývojem jeho profese.

Nezbytnost supervize vyzdvihuje i Vaska (2012), který upozorňuje na začínající sociální pracovníky, či studenty, kteří musí kromě výše uvedených úloh bojovat také s nejistotou a „syndromem začátečníka“, měla by jim být tedy věnována větší pozornost, aby svojí profesi vykonávali od začátku zodpovědně a kvalitně. Supervize studentům také pomáhá při profilaci a profesionalizaci (Vaska, 2007). Schavel (2007) dodává, že supervize zkvalitňuje odbornou přípravu studentů, poskytuje studentům vhled do budoucí profese a poskytuje obraz o fungování jednotlivých institucí sociálních subjektů. Palaščíková (2012) doplňuje, že student se má naučit kriticky se vracet k vlastnímu výkonu a reflektovat faktory, kterého ho ovlivňují.

Téma pro supervizi

Havrdová (2008c) uvádí, že témata pro supervizi jsou velmi složitá, mohou být aktuální nebo supervidovaného trápit delší dobu. Autorka dále uvádí, že supervize pomáhá nahlédnout na téma z jiného úhlu, u složitějších témat si ujasnit jejich provázanost.

Vaska (2012) shrnuje nejčastější témata začínajících sociálních pracovníků:

- Jak realizovat první kontakt s klientem?
- Jak mám postupovat?
- Jak klienta správně motivovat?
- Postupoval jsem správně?
- Jak správně klást otázky?

Lásková (2007) rozšiřuje příklady témat, které se mohou v rámci supervize objevit:

- Odpovídají mé postupy potřebám klienta?
- Nevím, co mi brání v dorozumění se s klientem.
- Mohu respektovat klientovi potřeby/hodnoty?

Paláčšáková (2012) dodává, že studenti často potřebují v rámci supervize prostor pro řešení otázek týkajících se jejich postavení v organizaci, vztahů na pracovišti, profesní identity, vlivu společenských norem, náplně sociální práce a rozporu mezi kontrolním a pomáhajícím aspektem.

1.4 Specifika supervize odborné praxe

Havrdová (2008d) poukazuje na rozdíly v supervizi zaměstnanců (profesionální) a studentů (školní nebo též vzdělávací). Stejná autorka dodává, že rozdíly jsou patrné v cílech supervize, vztazích ve školách a na pracovištích. Školní supervize se také liší v tom, že je pro žáky povinná a supervizorem je ve většině případů učitel školy, výjimečně externí zaměstnanec (Havrdová, 2008b). Rozdíl můžeme spatřit také v zakázce supervize, zaměstnanci do supervize přinášejí téma, ve kterém jsou osobně angažováni na rozdíl od studentů, kteří jsou na odborné praxi většinou jen pozorovatelé,

proto se jejich zakázka týká vlastních vnitřních postojů nebo překvapenosti z reality profesionálního výkonu sociální práce (Brožová Doubková, Thelenová, 2010). Supervize studentů navazuje bezprostředně na jejich odbornou praxi (Palaščíková, 2012).

Odlišnosti mezi studentskou a zaměstnaneckou supervizí uvádí i Vaska (2012):

- účelem studentské supervize je vzdělávání, u zaměstnanecké je účelem prohloubení kvality služeb,
- hlavním cílem supervize u studentů je rozbor současné odborné praxe, v organizacích k cílům patří zlepšování účinnosti poskytovaných služeb.

Supervize je součástí doprovázení studenta na praxi, slouží k hodnocení nikoli k revizi průběhu praxe (Brožová Doubková, Thelenová, 2010). Gabura (2007) dodává, že supervize studentů formuje odborné jednání budoucích sociálních pracovníků, představuje proces jejich osamostatňování, nabývání profesionální jistoty, je zdrojem odborné pomoci a prostředkem aktivace potenciálu. Cílem supervize odborné praxe je tedy nejen porozumění smyslu supervize v pomáhajících profesích, ale také zažít si tento proces a učit se z vlastních zkušeností (ASVSP, ©2009).

Havrdová (2008b) upozorňuje, že se u studenta může objevit dilema, zda má do supervize přinést téma s kterým si neví rady a určitým způsobem tak ukázat svoji slabinu s potřebou prokázat supervizorovi (učiteli) schopnost zvládnout svou profesionální roli.

Vaska a Čavojská (2012) upozorňují na skutečnost, že negativní zkušenosti ze školní supervize si student – budoucí sociální pracovník nese do své profese, kde bude supervizní setkání vnímat též negativně a bude mu dlouhou dobu trvat, než pochopí, jak a v čem mu může být celý proces prospěšný.

Vztah aktérů

V kapitole 1.1 byl zdůrazněn vliv vztahu mezi supervizorem a supervidovaným. Také Maroon, Matoušek, Pazlarová (2007) upozorňují na důležitost otevřenosti, upřímnosti, posilování důvěry a prostoru pro sdílení myšlenek, nápadů a pocitů ve studentské supervizi.

Vaska (2012) připomíná charakteristiky tohoto vztahu, kdy supervizor ke studentovi vystupuje v roli „nadřízeného“, zejména pokud zastává i roli pedagoga a student se s ním může setkat na jiných předmětech, kdy ho daný profesor učí, zkouší a dává mu úkoly. Měl by být podporován rozvoj vztahu tak, aby se z „žáka“ postupně mohl stát „kolega“ a zároveň byla zachována oboustranná úcta (Vaska, 2012).

Havrdová (2007) upozorňuje, že supervizor jako zaměstnanec školy, má mnoho povinností, na některých školách k úkolům supervizora přibývají i povinnosti týkající se organizace praxí a odpovědnost za jejich zdárný průběh, tato role by proto neměla být podceňována.

Navrátilová (2007a) zdůrazňuje, že supervizor ve škole musí splňovat podmínku vysokoškolského vzdělání, znalost teorií a metod sociální práce a stále častěji se směřuje k požadavku, aby měl minimálně základní supervizní výcvik. Také Vaska (2007a) upozorňuje, že i supervizoři studentů, by měli být kvalifikovaní pracovníci s certifikovaným vzděláním v supervizi. A právě od roku 2017 již bude podmínkou, že supervizor studentských supervizí musí mít zkušenosti z vlastní supervize, chápat účel školní supervize v návaznosti na odborné praxe, znát školský systém vzdělávání v sociální práci a hlavně být absolventem výcviku v supervizi minimálně v rozsahu 150 hodin, případně mít tento výcvik alespoň zahájený (ASVSP, ©2009).

Vaska (2007a) se dále zamýšlí nad problematikou, zda kdyby supervizi vykonával pedagog, který není „vystudovaný“ supervizor, zda bychom tento celý proces v kontextu odborných praxí mohli nazývat supervizí.

Student má v supervizi také zvláštní postavení, jelikož jeho účast je povinná, patří k jeho školním povinnostem (Havrdová, 2008b).

Očekávání a překážky ve studentské supervizi

Vaska (2012) upozorňuje, že začínající sociální pracovník neví, co může od supervize očekávat a většinou si spojuje supervizi s pojmem kontrola, z toho důvodu musí supervizor objasnit cíle a podstatu setkávání, nabízet možnosti, příklady a motivovat účastníky k aktivitě.

Hanáková (2007) píše, že k hlavním studentovým očekáváním patří podpora při vstupu na pracoviště a možnost mít s kým konzultovat své obavy. Vaska a Čavojská (2012) upozorňují, že proces je pro studenta ztížen autoritou, kterou představuje učitel, a vztahy mezi spolužáky. Překážky v získávání supervize jsou různé, Hawkins a Shohet (2004) upozorňují například na předchozí zkušenosti se supervizí (negativní i pozitivní), potíže s autoritou, neochota odhalit své emoce a pocity, geografické překážky, potíže s přijímáním podpory a další. Vaska a Čavojská (2012) dále uvádí pocity supervidovaných studentů, ty jsou hodně ovlivněny školním prostředím a vyučovacím systémem, studenti se obávají „trapného ticha“ a doufají, že někdo něco poví místo nich.

Hanáková (2007) řadí k očekávání školy propojení teoretických a praktických dovedností studentů, podporu využívání zkušeností v osobním růstu, naučit studenty uvažovat o svých zkušenostech, rozvíjet schopnost nadhledu a akceptace jiných řešení, úkolem supervize z pohledu školy je také kontrola a hodnocení průběhu studentovy praxe.

Skupinová supervize

Podle počtu supervidovaných můžeme rozlišit supervizi individuální a skupinovou (Jeklová, Reitmayerová, 2007). Pro práci se studenty je preferována skupinová forma (Havlíčková, 2012). Podle standardu ASVSP by mělo supervizní skupinu tvořit 3-12 účastníků (ASVSP, ©2009). Vaska (2012) upozorňuje, že student má mít právo i na individuální supervizi a to po dohodě se supervizorem, kdykoliv ji v průběhu praxe potřebuje.

Skupinová supervize se vyznačuje tím, že členové mají stejný pracovní zájem (v našem případě studijní obor), nemají však společný pracovní úkol a neexistují mezi nimi vztahy podřízenosti a nadřízenosti – tím se odlišuje od týmové supervize (Havrdová, 2008b).

Skupinová supervize má před individuální řadu výhod, Jeklová a Reitmayerová (2007) spatřují následující výhody, které platí i pro studentskou supervizi:

- lepší využití času – supervizí projde více lidí najednou,

- úspora finančních prostředků,
- podpůrná atmosféra mezi členy skupiny,
- zpětná vazba od ostatních členů i supervizora,
- více členů skupiny, více životních zkušeností,
- příležitost využít mnohé supervizní techniky.

Hawkins a Shohet (2000) nabízí výčet nevýhod této formy supervize:

- neodráží dynamiku jedince, ale spíše skupiny,
- méně času na každého jedince,
- možnost soupeření mezi členy skupiny.

Vávrová (2012) zdůrazňuje důležitost bezpečného prostředí v rámci supervizních sezení, možnost vyjádření upřímných pocitů, vzájemná úcta, respekt k názorům jiných a zachování důstojnosti všech členů. Za předpoklad bezpečného prostředí považují Brožová Doubková s Thelenovou (2010) zachování mlčenlivosti o všech informacích ze supervize, zejména o informacích týkající se účastníků supervize a jejich klientů.

Skupinová forma práce je charakteristická několika znaky, jak uvádí Havrdová (2008b), patří k nim vytyčení cíle každého sezení, stanovení pravidel skupinou, dodržování časového rozpětí schůzek, rovnoměrné zapojení účastníků, možnost vytvořit společné rituály a pravidelné hodnocení a sebehodnocení skupiny.

Vaska (2012) podotýká, že skupina pracuje na základě dohody, kterou společně uzavřeli, v níž je definovaný supervizní cíl, hranice, ale praktické věci jako je místo střetávání, čas, délka, finanční podmínky a vše co je pro supervizi důležité.

Realizace supervize odborné praxe

Můžeme rozlišit dva modely supervizí studentů. Navrátil (2007a) rozlišuje supervizi v rámci výuky na univerzitě nebo supervize s instruktorem praxe přímo na pracovišti. Navrátilová (2007a) uvádí, že většinou probíhá supervize ve škole, obsah supervize se řídí požadavkem studentů – co potřebují řešit, někteří supervizoři zařazují zážitkové hry, preferována je skupinová forma supervize, nabízena je i individuální forma. Stejná autorka také uvádí, že školy nechávají na jednotlivých supervizorech, zda zvolí nějaký supervizní model a jaké metody využije (Navrátilová, 2007a).

Hanáková (2007) popisuje model supervize na Zdravotně sociální fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Uvádí, že se využívá skupinová forma supervize s přibližně 10 studenty, roli supervizora přebírá pracovník fakulty (Hanáková, 2007). Obvykle čtrnácti dnům praxe odpovídá jedna skupinová supervize, v délce tří vyučovacích hodin. (Břízová, Bockschneiderová, 2007). První setkání se nazývá úvodní, studenti jsou zde seznámeni se smyslem setkávání, vyjasní si pravidla a mohou si upřesnit představy o tom, čeho mají na praxi dosáhnout (Hanáková, 2007). Další supervize závisí na přístupu supervizora a na dohodě, kterou si se studenty první hodinu vytvořili (Hanáková, 2007). Za účelem zvyšování odborných kompetencí supervizora má od roku 2006 každý supervizor odborných praxí na Zdravotně sociální fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích svoji individuální supervizi (Břízová, Bockschneiderová, 2007).

1.4.1 Rozvoj studentů díky supervizi

Rozvoj studenta je zaznamenáván pomocí souboru dokumentů, tak zvaného portfolia (Rada pro rozvoj sociální práce, ©2011). Portfolio můžeme také považovat za důkaz o tom, že student doopravdy umí něco ze sociální práce a zvládá to i adekvátně prezentovat (Brožová Doubková, Thelenová, 2010).

Havlíčková (2012) upozorňuje, že portfolio je nedílnou součástí supervize odborné praxe, zároveň se jedná o nástroj sebe prezentace, který v budoucnu může zvýšit uplatnitelnost na trhu práce a pomoci při žádosti o pracovní místo. Student může svému budoucímu zaměstnavateli díky portfoliu prokázat v čem je kompetentní a jaké konkrétní zkušenosti během svého studia nasbíral (Palaščíková, 2012).

Brožová Doubková a Thelenová (2010) řadí portfolio k metodám vzdělávání, kdy absolvent studia by měl být schopen použít portfolio ke svému dalšímu profesnímu růstu. Kahánková (2010) podotýká, že portfolio umožňuje dokumentovat a propojovat nabyté vědomosti, dovednosti, praktické zkušenosti a zaznamenat proces plnění cílů učení. Portfolio může také obsahovat silné a slabé stránky studenta (Palaščíková, 2012).

Student si své portfolio zakládá na začátku studia a vede ho po celou dobu a při státní závěrečné zkoušce ho předkládá komisi k nahlédnutí (Brožová Doubková, Thelenová, 2010). Portfolio by mělo obsahovat dokumentaci o absolvované praxi, doklad postupného profesního a osobního růstu v podobě reflexí a sebereflexí (Rada pro rozvoj sociální práce, ©2011). Složka také může obsahovat doklady o zahraničních stážích, smlouvy, vlastní hodnocení odborných praxí a seminární práce realizované v předmětu Odborná praxe a Supervize odborné praxe (Brožová Doubková, Thelenová, 2010).

Uvědomění si etických hodnot v sociální práci

Pro práci sociálního pracovníka je nutností chápat hodnoty a profesní etiku spojenou s touto profesí, především kvůli zranitelnosti a bezmoci klientů, kteří hledají u odborníka pomoc (Maroon, Matoušek, Pazlarová, 2007).

Student by si díky praxi a supervizi měl osvojit základní pravidla a hodnoty sociální práce (Kahánková, 2010). Sociální pracovník musí také dodržovat mravní zásady spojené s výkonem jeho povolání, tyto zásady upravuje v České republice Etický kodex sociálních pracovníků (Chrenková, Sobková, Vajd'áková, 2007). Dle něj sociální pracovník chrání důstojnost a práva svých klientů, nediskriminuje, dodržuje zásady povinné mlčenlivosti a ochrany osobních údajů, respektuje své kolegy, dbá na udržování prestiže svého povolání, odborně se vzdělává. (Matoušek, 2003).

Při supervizi je důležité provést rozbor etiky, tak aby student pochopil nejen své pocity a myšlenkové pochody při práci s klientem, ale i pocity a myšlení klienta (Maroon, Matoušek, Pazlarová, 2007). Student by měl být schopný popsat dilema, se kterým se v souvislosti s místem praxe či cílovou skupinou setkal a navrhnout možnosti vyrovnání se či řešení tohoto dilematu (Kahánková, 2010).

Získání informací o fungování organizace

Student by měl být schopen zařadit postavení organizace v síti služeb sociální práce, rozumět náplni práce sociálního pracovníka, pod jehož vedením pracoval, orientovat se v interních pravidlech organizace a zjistit jakým způsobem je organizace

financována (Kahánková, 2010). Maroon, Matoušek a Pazlarová (2007) dále uvádí, že student by měl být seznámen s cíli dané organizace, organizační strukturou, s cílovou skupinou, hlavními problémy klientů a jejich příčiny.

Rozvoj komunikačních dovedností

Vedle dalších oblastí, ve kterých supervize napomáhá k rozvoji, nabízí supervize také rozvoj v komunikačních dovednostech ((HERMÉS Group, ©2008a).

Novotná (2014) zdůrazňuje nezastupitelnou roli komunikace v sociální práci – sociální pracovník musí efektivně komunikovat s osobami s různým handicapem nebo v obtížných životních podmínkách. Také autorky Chrenková, Sobková a Vajďáková, (2007) vyzdvihují úlohu komunikace při práci s klientem.

Hupková (2011) hovoří o efektivní komunikaci, která stojí na základě vzájemného porozumění, schopnosti přijímat i dávat zpětnou vazbu, a vytváří prostor pro oboustrannou komunikaci.

Kahánková (2010) vyjmenovává komunikační dovednosti potřebné při práci s klientem, řadí k nim aktivní naslouchání, objasňování, parafrázování, vysvětlování, umění klást otázky, vytváření atmosféry důvěry, schopnost klienta rozhovořit, oceňování ale také práci s mlčením.

Student jako budoucí sociální pracovník by měl umět používat komunikaci jako nástroj spolupráce s klientem, proto by se měl umět vyhnout problematickým výrokům a chybám, ke kterým Markovič a Markovičová (2010) řadí příkazování, vnucování rad, neurčité či pohrdavé výroky, zatajování informací, bagatelizování, poskytování falešné naděje či lhaní.

Kahánková (2010) doporučuje rozvíjet uvedené dovednosti formou popisu konkrétní komunikační situace, které se student na odborné praxi účastnil. Na základě toho student může hledat své silné a slabé stránky, zaměřit se nad cílem jednání, kde jednání probíhalo, jaký byl začátek rozhovoru, které komunikační aktivity byly využity, jaká byla verbální a neverbální komunikace přítomných, jak byl hovor ukončen, co ho zaujalo v jednání sociálního pracovníka a zda v komunikaci které se účastnil, zaznamenal nějaké chyby (Kahánková, 2010).

K rozvíjení schopnosti rozpoznání neverbálních prvků komunikace, doporučuje Brožová Doubková s Thelenovou (2010) cvičení, kde studenti budou postupně předvádět a rozpoznávat sdělení prostřednictvím těla, neverbálních složek komunikace jednotlivé informace typu: nebudu s Vámi hovořit; to je ale výborná zpráva; kde je hasicí přístroj nebo je mi moc líto, že Vás potkalo takové neštěstí.

Sebereflexe

Vávrová (2012) uvádí míru rozvoje sebereflexe u supervidovaných jako jedno z kritérií úspěšné supervize. Sebereflexe se považuje za jeden z nástrojů profesního růstu (Žilová, 2010).

Havlíčková (2012) popisuje sebereflexi jako složkou sebepoznání, jedná se o umění reflektovat svoji činnost, práci a své postoje. Brožová Doubková a Thelenová (2010) pro lepší porozumění dodávají, že pomocí sebereflexe se snažíme pochopit vlastní nevědomé a neuvědomované souvislosti, pocity, fantazie a jejich odraz v pracovní činnosti. Můžeme také říci, že se jedná o techniku, která učí uvažovat a hovořit sám o sobě (Havlíčková, 2012). Hupková (2011) definuje sebereflexi jako schopnost vědomého sebepoznávání, sebevymezení a sebehodnocení. Žilová (2010) rozvíjí pojem sebereflexe o jakýsi vnitřní dialog, kde sociální pracovník hodnotí svůj způsob, formy a metody práce, myšlenky, které v něm práce vyvolává a emoce, pocity či postoje, které jeho práci provází.

Student nebo pracovník, který zvládá sebereflexi, může získat náhled na své chování, pochopit souvislost svých emocí s nevyřešenými problémy a zároveň se v rámci supervize setká s příběhy druhých (Géringová, 2011).

Autorky Brožová Doubková s Thelenovou (2010) považují schopnost vlastní sebereflexe za autosupervizi. Autosupervizi rozumí tyto autorky nejvyšší stupeň sebereflexe, kdy v kontextu supervize odborných praxí je student schopný pokládat si vhodné, příslušné otázky před nástupem na praxi, během výkonu praxe i po jejím absolvování. Cílem autosupervize je sebehodnocení vlastní práce, vyhodnocování vlastních pocitů a reakcí (Havlíčková, 2012).

Kahánková (2010) navrhuje pár otázek pro sebereflexi studentů:

- Co mi přináší práce v organizaci?
- Jak vycházím s mentorem odborné praxe?
- Jakým způsobem pracuji v týmu?
- Co se mi daří?
- Co mi činí potíže?
- Co mohu příště udělat jinak?

Práce se zpětnou vazbou

Pro sociálního pracovníka je důležitou kompetencí nejen přijímat zpětnou vazbu, ale také jí poskytovat (Kahánková, 2010). Stejná autorka také upozorňuje, že se zpětnou vazbou se student setkává i v rámci odborné praxe, kdy tuto reflexi může získat od pracovníků organizace, ale také od klientů.

Kadushin a Harkness (2014) zdůrazňují, že zpětná vazba je důležitá pro supervizora, stejně tak i pro supervidovaného. Michková (2008) považuje zpětnou vazbu jako neoddělitelnou část supervize, kterou poskytuje supervizor supervidovanému (ale i obráceně) za účelem zvýšit jeho schopnost sebereflexe, nabídnout jiný pohled a podporu.

Zpětná vazba by měla poskytnout informaci o tom, jak se chování druhého člověka jeví nám i okolí, neměla by se změnit v kritiku a dávání rad, ale pouze popsat jeho konkrétní jednání a reflektovat jak na nás působí (Hupková, 2011). Účinnost zpětné vazby se dá zvýšit tím, že jí poskytneme co nejdříve po činnosti, které se týká (Kahánková, 2010). Havlíčková (2012) uvádí příklad vhodných slov k poskytnutí zpětné vazby – líbí se mi; zaujalo mě; všiml jsem si.

Novotná (2014) podává rozdělení zpětné vazby na pozitivní, která vede k opakování původního chování, a negativní, která může vést ke snížení či úpravě dřívějšího jednání.

Konstruktivní zpětná vazba má být dle Michkové (2008):

- srozumitelná a jasná,
- subjektivní (nejde o objektivní pravdu),

- součástí práce (pravidelnost poskytování snižuje riziko nahromadění negativních věcí),
- vyvážená ve smyslu pozitivních a negativních informací,
- založená na konkrétním příkladu.

Za důležitá hlediska poskytování zpětné vazby považuje Valášek a Svobodová (2002) dobré načasování i prostředí pro tuto reflexi. Aby se zpětná vazba stala hodnotným zdrojem informací, měla by být atmosféra naplněna empatií, upřímností, uznáním a čestností (Valášek, Svobodová, 2002).

Ani přijímání zpětné vazby (zejména kritické) není jednoduché, měli bychom dávat najevo, že zpětnou vazbu oceňujeme a bereme ji na vědomí; upřesňujeme si nepochopené věci; nebereme si zpětnou vazbu osobně, ale jako impuls k dalšímu učení; zvažujeme, co si můžeme z reflexe odnést a co v budoucnu můžeme udělat jiným způsobem (Kahánková, 2010).

Hupková (2011) nabízí mnoho cvičení jak rozvíjet způsobilost poskytování zpětné vazby, jedno takové cvičení se nazývá Klubko – skupina sedí v kruhu a vybranému účastníkovi dáme do ruky klubko špagátu, tato osoba si omotá konec klubka na zápěstí a hodí klubko jinému členovi skupiny a zároveň mu poskytne pozitivní zpětnou vazbu, i tento člen si klubko obmotá kolem zápěstí a s poskytnutím pozitivní zpětné vazby hází klubko dalšímu hráči. Takto pokračuje hra dál, dokud se nevystřídají všichni, kteří si chtějí dát zpětnou vazbu (Hupková, 2011). Po ukončení se skupina zamyslí nad vytvořenou sítí, nad její hustotou, jak se při tom cítili, co je překvapilo, kdo dostal nejvíc zpětných vazeb a jaká zpětná vazba měla pro ně největší hodnotu (Hupková, 2011). Autorka také dodává, že toto cvičení je velmi emocionálně silné, musí se proto používat citlivě a v případě potřeby by měl být zadavatel této hry schopný poskytnout hráčům pomoc při zpracování jejich negativních pocitů.

Brožová Doubková a Thelenová (2010) zdůrazňují, že zpětná vazba je dobře využitelná ke konci supervizního procesu, skupina se tak ohlédne za práci, kterou v rámci supervize vykonali, k tomu posouží otázky typu:

- Udělali jsme toho dneska dost?
- Jsme s tím pro dnešek hotoví?

- Myslíte, že jsme dnes udělali velký kus práce?

Stejně autorky vysvětlují, že supervidování v těchto situacích hovoří o svých pocitech a dochází tak k odlehčení, úlevě od napětí a do celé situace se může vmístit humor.

Profesní rozvoj

Vaska a Čavojská (2012) píše o profesionálním rozvoji jako o získávání větší jistoty v práci a pod pojmem osobní rozvoj představují jako odbourávání vnitřní nejistoty.

Pod těmito pojmy vidí Vaska (2012) schopnost konzultace a řízení svého odborného a osobního růstu včetně způsobilosti kvalifikovaně se rozhodovat a plnit stanovené cíle ve stanoveném čase.

Na začátku je student nesamostatný, plný strachu a nejistoty, protože má velmi málo profesních dovedností (Maroon, Matoušek, Pazlarová, 2007). Stejní autoři z tohoto důvodu vyzdvihují potřebu supervize, která pomůže studentovi upevnit jeho základní postoje a utvořit jeho vlastní styl práce.

Brožová Doubková s Thelenovou (2010) vymezují znaky odborného růstu, těmi jsou: sledovat vývoj zákonodárství ve svém oboru; prohlubovat své informace; navštěvovat vzdělávací semináře; přemýšlet o příčinách svého stresu; znát své stereotypy a předsudky.

Duševní hygiena

Jak již bylo uvedeno v kapitole 1.1 funkcí supervize je chránit supervidované před negativními důsledky pracovního stresu a pomáhat mu se zvládnutím emocí.

Novotná a Žilová (2010) považují duševní rovnováhu sociálního pracovníka za jednu z podmínek úspěšné pomoci klientovi. Čeledová a Čevela (2010) považují právě duševní pohodu jako jednu ze složek zdraví a to vedle atributu tělesného a sociálního.

V této kapitole se nechci věnovat přímo syndromu vyhoření, protože součástí definice vyhoření je dle Láskové (2007) již určitou dobu v pomáhajících profesích pracovat, tuto podmínku tudíž většina studentů nespĺňuje. Naproti tomu Hawkins a Shohet (2004) upozorňují, že je nezbytné zaobírat se syndromem vyhoření dříve, než

k němu dojde, sledovat příčiny a projevy stresu, zamyslet se nad motivací k výkonu profese, vědět kde hledat podporu a věnovat se smysluplným a radostným činnostem v osobním životě. Šišláková (2007) zdůrazňuje i rizika vzdělávání sociálních pracovníků, které od studentů vyžadují adaptovat se na negativní životní události, stres a v této situaci dobře fungovat. Studenti se potýkají s různými zdroji napětí:

- bezradnost při aplikaci teoretických poznatků do praxe,
- strachem z nového, z něčeho co neodpovídá jejich dovednostem,
- příliš velké nároky,
- nereálná očekávání vůči realizaci praxe,
- předsudky vůči klientům organizace,
- nekvalifikovaný supervizor,
- osobní citlivá místa, současný životní příběh studenta – praxe v organizaci pracující s alkoholiky, přičemž jeden z rodičů studenta je alkoholik – může to vést ke snaze dostat se z vlastních problémů díky pomoci klientovi nebo k identifikaci s klientem (Šišláková, 2007).

Duševně zdravý člověk je podle Novotné a Žilové (2010) schopný zvládat obtížné životní situace, nahlíží na sebe realisticky, vyzařuje zdravou sebedůvěrou, adekvátně vnímá realitu, imunní vůči stresu, spontánní a přirozený.

Duševní hygienou můžeme rozumět proces, jehož výsledkem je duševní zdraví, rovnováha (Čeledová, Čevela, 2010).

Účinným prostředkem duševní hygieny, který můžeme lehce aplikovat je relaxace (Lásková, 2007). Tu lze definovat jako uvolnění a odstranění svalového i psychického napětí systematickým cvičením (Novotná, Žilová, 2010). Lze také říci, že se jedná o osvojenou obrannou reakci na stres (Novotná, Žilová, 2010). Relaxační technik je mnoho, jedna z nich je autogenní trénink, jehož definici uvádí Lásková (2010). Jedná se o systematické cvičení, které má za cíl rozvinout schopnost dosáhnout v celém těle příjemného a naprostého klidu a uvolnění (Lásková, 2010).

Mezi prostředky duševní hygieny řadí Novotná s Žilovou (2010) i úpravu životosprávy, dostatečný spánek a odpočinek, efektivní hospodaření s časem a oddělování pracovního a volného času.

Aby supervize přispívala k duševnímu zdraví studentů, měla by mít jasná a srozumitelná pravidla, díky kterým se předejde možným zmatkům u studenta, student by měl vědět, na koho se může obrátit a co je jeho náplní praxe – jde tedy o tlumení rizikových faktorů (Šišláková, 2007). Šišláková (2007) dále zdůrazňuje, že supervize by měla posilovat aktiva studentů – nabídnout studentovi potřebnou odbornou literaturu, vést studenta k přijetí sebe samého, se slabými stránkami má být pracováno citlivě, tak aby se nestaly zdrojem ponížení či zablokování studenta, nabídnout studentovi individuální supervizi, ukázat smysluplnost sociální práce jako profese a zároveň dbát na to, aby supervize nepřešla v psychoterapii. Stejná autorka také hovoří o budování efektivních systémů adaptace – při supervizi je oceňováno to, co se podařilo, supervize má rozvíjet sebereflexi studenta, naučit zpracovávat a vyjadřovat emoce.

Novotná s Žilovou (2010) upozorňují na obraz společnosti o sociálním pracovníkovi, jedná se o duševně zdravého jedince, který má kladné osobnostní rysy, je poctivý, sociálně zralý, empatický, psychicky stabilní se střízlivým životním optimismem.

Merhautová (2008) nabízí možnost, jak téma duševní hygieny v rámci supervize zpracovat technikou malování. Supervidovaní dostanou za úkol namalovat 3 obrázky, na jednom bude postava bez očisty, na druhém samotná očista a na posledním postava po očistě, autorka ze svých zkušeností uvádí, že někteří supervidovaní malují sprchu, sport nebo kulturu (Merhautová, 2008). Nad obrázky se poté vede diskuze, co nánosy „špíny“ způsobuje, jak se projevuje a jak očistu provádět, účastníci by si také měli uvědomit, že očista je pro život důležitá a to tělesná i duševní (Merhautová, 2008).

1.4.2 Možnosti zkvalitnění supervize odborné praxe

Vaska (2007b) řadí k nejdůležitější možnosti poskytování kvalitní supervize vzdělávání samotných supervizorů a osob, které vedou studenty na praxi v organizaci. Navrátil a Navrátilová (2007) zdůrazňují, že celý systém praxí a supervizi studentů je závislý na pracovištích, kde studenti vykonávají svojí praxi, některé organizace

neumožňují studentům vykonávat sociální práci a studenti se zde stávají pasivními pozorovateli. Vaska (2007b) proto upozorňuje na potřebu, aby mezi školou a organizací byla nastavena dobrá spolupráce, s tímto názorem se ztotožňuje i Navrátilová (2007a), která zdůrazňuje, že kvalitu praxí ovlivňují hlavně organizace poskytující praxe.

Hanáková (2007) upozorňuje, že komunikace mezi pracovištěm, kde student vykonává praxi a školou je velmi důležitá v případě modelu supervize, v němž je supervizorem učitel ze školy, nikoli pracovník organizace. Nedostatkem tohoto modelu může potom být, že supervizor nemůže účinně reagovat na aktuální potřeby studenta, pokud je sám student do supervize nepřinese a neidentifikuje (Hanková, 2007).

Dále také Navrátil (2007b) zdůrazňuje, že problematika odborných praxí a supervizí je v českém prostředí zkoumána pouze v malé míře. Toto může zřejmě souviset s tím, že se stále mnoho neví o tom, co během praxe funguje a co ne (Navrátil, 2007b). Proto tento autor jako jistý druh zkvalitnění supervizí vidí právě v hlubším prozkoumání praktického vzdělávání v našich podmínkách.

2 Cíl práce a výzkumné otázky

2.1 Cíl práce

Cílem této práce je zjistit názory supervizorů a studentů vysokých škol na supervizi realizovanou v rámci studia budoucích sociálních pracovníků.

2.2 Výzkumné otázky

Pro diplomovou práci byly stanoveny dvě výzkumné otázky (VO).

VO 1: Jak vnímají studenti - budoucí sociální pracovníci supervizi, která je realizovaná v rámci studia?

VO 2: V čem spatřují supervizoři smysl supervize (která je realizovaná v rámci studia) pro studenty budoucí sociální pracovníky?

3 Metodika

3.1 Kvalitativní výzkum

Ve své práci jsem se rozhodla získat potřebné informace kvalitativním výzkumem. Švaříček a Šedová (2007) popisují podstatu kvalitativního výzkumu, ve kterém jde o prozkoumání určitého jevu do hloubky a přinést tak o něm co nejvíce informací. Úkolem výzkumníka je informovat o názorech účastníků výzkumu (Hendl, 2005).

Za nejvhodnější metodu sběru dat jsem zvolila dotazování a techniku polostrukturovaného rozhovoru. Polostrukturovaný rozhovor se dle Miovského (2006) vyznačuje tím, že výzkumník má předem připravené okruhy otázek, na které se bude účastníků ptát. Miovský (2006) také zdůrazňuje vhodnost použití doplňujících otázek, kdy si od účastníka necháme objasnit, jak danou věc myslí, a ověřujeme si, zda jsme jeho odpovědi správně pochopili.

Otázky k rozhovoru tvoří otázky otevřené a uzavřené škálové. Při jejich sestavování jsem vycházela z výzkumných otázek a teoretické části práce. Scénář otázek příkládám do přílohy. Vzhledem ke skutečnosti, že se můj výzkum skládá, ze dvou výzkumných souborů mám také dva scénáře otázek. Scénář otázek pro první výzkumný soubor je k nalezení v Příloze 1 a scénář otázek pro druhý výzkumný soubor je v Příloze 2.

3.2 Popis a výběr výzkumného souboru

Pro potřeby této práce jsem zvolila dva výzkumné soubory. První výzkumný soubor tvoří studenti nejstarších ročníků oborů sociální práce na Zdravotně sociální fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (ZSF JU) a Teologické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (TF JU). Studenti nejstarších ročníků daných oborů byli zvoleni z důvodu, že je možno očekávat, že budou mít nejvíce

zkušeností se supervizí odborných praxí a jejich názor bude tak ucelenější. Za obory sociální práce těchto dvou fakult jsou pro účely této práce považované níže vyjmenované obory a to vždy v prezenční i kombinované (dálkové) formě studia:

- v bakalářském studiu:
 - Sociální práce ve veřejné správě (ZSF JU),
 - Rehabilitační-psychosociální péče o postižené děti, dospělé a seniory (ZSF JU),
 - Sociální a charitativní práce (TF JU),
- v magisterském studiu:
 - Rehabilitační-psychosociální péče o postižené děti, dospělé a seniory (ZSF JU),
 - Etika v sociální práci (TF JU).

Komunikační partneři z výše popsaného základního souboru byli vybráni metodou kvótového záměrného výběru. Miovský (2006) charakterizuje tuto metodu tak, že je nutno definovat podskupiny ze základního souboru, z nichž si na základě velikosti podskupin zvolíme počet členů jednotlivých podskupin pro výzkum. S takto nastaveným klíčem vyrazíme do terénu se snahou získat zvolený počet účastníků z jednotlivých podskupin (Miovský, 2006). V mém případě jsem si zvolila dvě podskupiny. První podskupinu tvoří studenti ze ZSF JU. Jelikož tato fakulta nabízí více výše vyjmenovaných oborů, zde jsem si nastavila počet účastníků 5. Druhou podskupinu tvoří studenti z TF JU, kde bylo mým cílem získat 3 účastníky. V každé podskupině jsem chtěla jednoho studenta dálkové formy studia. Nejdříve jsem oslovila všechny studenty daných oborů prostřednictvím emailové korespondence na jejich třídní emaily a čekala jsem na zpětnou reakci. Poté jsem se individuálně domluvila s jedinci, kteří projevíli zájem o účast v mém výzkumu. Rozhovory probíraly do té doby, než byly naplněny mé kvótní požadavky. Celková velikost tohoto prvního výzkumného souboru činí 8 komunikačních partnerů.

Tabulka 1 znázorňuje charakteristiku prvního výzkumného souboru, jsou v ní uvedeny fiktivní jména komunikačních partnerů, název fakulty, na které studují a forma jejich studia.

Nejkratší rozhovor s komunikačním partnerem z toho souboru po zaokrouhlení na celé minuty trval 8 minut, naopak nejdelší rozhovor 31 minut. Průměrné délka jednoho rozhovoru byla 16 minut.

Tabulka 1: Charakteristika prvního výzkumného souboru

Jméno	Fakulta	Forma studia
Alena	Zdravotně sociální fakulta	prezenční
Barbora	Zdravotně sociální fakulta	prezenční
Cecílie	Teologická fakulta	prezenční
Doubravka	Zdravotně sociální fakulta	prezenční
Eliška	Zdravotně sociální fakulta	prezenční
Františka	Teologická fakulta	dálková
Gita	Teologická fakulta	prezenční
Hedvika	Zdravotně sociální fakulta	dálková

Zdroj: Vlastní výzkum

Druhý výzkumný soubor tvoří vyučující-supervizoři působící na ZSF JU a TF JU. Další podmínkou je aby tito supervizoři vedli supervizi u studentů studujících obory sociální práce, které byly podrobně vyjmenovány výše. Za vyučující supervizory nejsou pro účely této práce považováni externí vyučující, doktorandi, osoby toho času na rodičovské dovolené a vedoucí této práce. Základní soubor tvoří tedy 7 osob. Komunikační partneři z tohoto souboru byli získáni metodou totálního výběru. V případě této metody se výběrový soubor komunikačních partnerů rovná souboru základnímu (Miovský, 2006). Bylo tak osloveno všech 7 potencionálních komunikačních partnerů. S participací na výzkumu souhlasili 2, ostatní se buď omluvili, nebo na oslovení nereagovali, přitom email byl zasílán na jejich oficiální univerzitní pracovní email.

Tabulka 2 zachycuje fiktivní jména supervizorů a délku jejich praxe. Ostatní identifikační údaje nebyly zjišťovány z důvodu malého základního souboru, proto by osobám nemohla být zaručena anonymita.

Delší rozhovor s komunikační partnerkou z toho souboru po zaokrouhlení na celé minuty trval 26 minut, kratší rozhovor byl v rozsahu 18 minut.

Tabulka 2: **Základní údaje druhého výzkumného souboru**

Jméno	Délka praxe
Ilona	od roku 2003
Jindřiška	od roku 2003

Zdroj: Vlastní výzkum

3.3 Vlastní realizace výzkumu a zpracování dat

V průběhu března byli pomocí emailové pošty kontaktováni potenciální komunikační partneři. S těmi, kteří souhlasili s účastí ve výzkumu, jsem si postupně domluvila osobní schůzku, v rámci které byly uskutečněny rozhovory. První provedený rozhovor byl pilotáží, nebyl zahrnut do výsledků práce. Účelem pilotního rozhovoru bylo ověřit srozumitelnost otázek. Na základě tohoto rozhovoru byla vyškrtuta otázka, týkající se počtu absolvovaných supervizí, protože se studentka nemohla dopočítat, kolik jich v rámci celého svého studia měla.

Všechna data získaná pomocí rozhovorů byla fixována zvukovým záznamem na mobilní telefon a následně doslovně přepsána. Tyto přepisy byly základem, ze kterého jsem vycházela. Poslední rozhovor proběhl 1. dubna 2016.

K analýze dat byla použita metoda vytváření trsů. *„Metoda vytváření trsů slouží obvykle k tomu, abychom seskupili a konceptualizovali určité výroky do skupin, Tyto skupiny (trsý) by měly vznikat na základě vzájemného přeryvu (podobnosti) mezi identifikovanými jednotkami. Tímto procesem vznikají obecnější, induktivně zformované*

kategorie, jejichž zařazení do dané skupiny (trsu) je asociováno s určitými opakujícími znaky, určitým charakteristickým uspořádáním atd.“ (Miovský, 2006, s.221).

Při interpretaci dat byla použita technika přímých citací, která slouží k zajištění důvěryhodnosti (Švaříček, Šedová, 2007). U přímých citací je používán symbol „tří teček“ někdy označovaných též jako „trojtečka“, která označuje vynechání určité části textu.

3.4 Etika výzkumu

Autoři odborné literatury (Hendl, 2005; Miovský, 2006; Švaříček, Šedová, 2007) se shodují na důležitosti dodržování zásad etického jednání při výzkumu.

Od všech komunikačních partnerů byl získán informovaný souhlas. Před začátkem každého rozhovoru jsem jednotlivé komunikační partnery seznámila s účelem výzkumu a průběhem rozhovoru. Všichni účastníci znali své právo kdykoliv ukončit svoji účast ve výzkumu a měli možnost se na cokoliv zeptat. Dále byli všichni komunikační partneři ubezpečeni, že veškeré získané informace budou použity výhradně pro potřeby této práce. Všichni účastníci byli také obeznámeni se svým právem na korekci přepsaného rozhovoru a s právem seznámit se s výsledky výzkumu. Práva na seznámení se s výsledky výzkumu využila jedna komunikační partnerka.

Každý komunikační partner si sám mohl zvolit prostředí, ve kterém se rozhovor uskuteční.

Z důvodu anonymity v práci neuvádím jména účastníků, při vyhodnocení výzkumu používám jména fiktivní. Anonymizována byla i konkrétní jména supervizorů, která uváděli studenti při rozhovorech, a to použitím velkých písmen abecedy („A“, „B“, „C“). Přiřazená písmena ve větě, jsou používána v pořadí, v jakém student supervizory zmiňoval, a to vždy v každé větě opět od písmene „A“. Proto vždy stejné písmeno může v různých větách označovat jiného supervizora. Jedná o opatření, které by mělo snížit riziko k identifikaci supervizora, protože v definovaném výzkumném souboru jich je malý počet.

V rozhovorech s komunikačními partnery se objevovalo velké množství osobních údajů a konkrétních jmen, které byly při vyhodnocování výsledků vynechány nebo anonymizovány. Z tohoto důvodu jsem se také rozhodla do příloh nepřikládat doslovné přepisy rozhovorů, abych co nejvíce ochránila anonymitu komunikačních partnerů. Dalším důvodem k tomu kroku je také skutečnost, že definovaný základní výzkumný soubor komunikačních partnerů není tak velký, což opět snižuje anonymitu. Důvěryhodnost sdělení nahrazuji výroky komunikačních partnerů v podobě přímých vět.

4 Vyhodnocení

4.1 Výzkumná otázka č. 1

První výzkumná otázka zní: „Jak vnímají studenti budoucí sociální pracovníci supervizi, která je realizovaná v rámci studia?“. Při vyhodnocení této otázky vycházím z dat získaných od prvního výzkumného souboru. Data jsou zde prezentována ve výsledných trsech.

Důležitost supervize pro sociálního pracovníka

Komunikační partneři vnímají potřebu supervize pro sociálního pracovníka jako velmi důležitou složku jeho zaměstnání. Františka o supervizi hovoří jako o preventivním nástroji před vyhořením. Alena se domnívá, že sociální pracovník potřebuje oporu od kolegů a možnost sdělovat své zkušenosti. Doubravka k důležitosti vypovídání pro sociálního pracovníka říká: „...*má nějakou mlčenlivost, co nemůže vynášet ven, takže je to v tom, že si může popovídat o tom problému.*“. Gita za důležité považuje to, že na supervizi dostane člověk prostor k uvolnění stresu a frustrace a zároveň bude pochopen.

Komunikační partnerky Gita s Doubravkou se shodují na potřebě vidět věci z různých úhlů, slyšet jak kdo řeší které situace.

Barbora vyzdvihuje i to, že supervize posiluje pracovní kolektiv. Alena má obdobný názor, tvrdí: „...*domnívám se, že si tam můžou vyříkat ty neshody, když jeden pracovník nahlíží na něco jinak než druhý.*“. Hedvika ovšem zmiňuje, že v praxi je nejhorší, pokud se supervize účastní i vedoucí pracovník.

Zkušenost s více supervizory

Cecílie, Doubravka, Františka, Gita a Hedvika mají zkušenost pouze s jedním supervizorem v rámci školy. Doubravka svoji odpověď rozvádí o upřesnění, že byla se

svým supervizorem po celou dobu studia spokojená. Byla zvyklá na styl, jakým byly supervize vedeny, věděla, co se po ní bude chtít a jakým způsobem vypracovat kompetence. Františka může osobu supervizora porovnat jen s tím, kterého má v práci a říká: *„Supervizoři jsou taky lidé, mají svou osobnost, přístup a praktiky. No a je dobrý, když jste naladěni na stejnou vlnu, ale zároveň být trochu odlišní, aby dokázal odpovědět na otázky, měl odstup a byl objektivní.“*

Barbora má zkušenost se dvěma supervizory, žádné rozdíly v nich však nespátřuje. Alena s Eliškou vyzkoušely ve škole supervizi pod vedením tří různých supervizorů. Aleně vyhovovali všichni supervizoři, kteří se ovšem lišili svým přístupem a stylem vedení supervize. Také Eliška ze své zkušenosti říká, že každý supervizi vede úplně jinak a za nejhorší považuje fakt, že každý požaduje jiné výstupy z praxe, to dokládá její výrok: *„...A ani B nemaj povědomí o tom, co jsou to anamnézy, že my co jsme je psali s C tak jsme je měli všechny přesně rozdělený a logicky co tam spadalo. Kdežto ty výstupy před tím nemaj žádnéj, žádnéj systém, žádnéj řád.“*. Eliška dodává, že ze začátku jí supervizoři A ani B nevadili, protože nevěděla jak má supervize vypadat, to se dozvěděla až nyní, kdy má na supervize někoho jiného.

Charakteristika supervize a její smysl

Komunikační partneři hodnotí supervizi převážně jako užitečnou. Cecílii přijde supervize užitečná v tom, že v zaměstnání člověk už ví co od supervize očekávat a ze své zkušenosti může potvrdit, že supervize v praxi se velmi podobá té školní. Františka si myslí, že supervize by měla být důležitá pro všechny a jde v ní hodně o vztah mezi supervizorem a supervidovaným, vyzdvihuje také důležitost bezpečného prostředí. Doubravka supervizi hodnotí jako užitečnou převážně v tom, že se může vypovídat, slyšet názor ostatních, protože sama nikdy nad různými situacemi s odstupem času nepřemýšlí. Obdobný názor jako Doubravka má i Gita, která hovoří o supervizi jako možnosti popovídat si s lidmi, sdílet s nimi názory a dojmy a doplňuje: *„Také si myslím, že supervize slouží studentovi k tomu, aby si uvědomil své pracovní nasazení na praxi, jestli pro něho byla přínosem a tak podobně. Prostě aby si zhodnotil student sám pro sebe svoje působení na té praxi.“*

Doubravka s Františkou se shodly, že školní supervize má studenty připravit na supervizi v zaměstnání, aby studenti věděli, o co jde a jak supervize vypadá. Barboře se líbí, že při supervizi zjistí, co kdo zažil na praxi a může z vyprávění poznat více pracovišť, dozvědět se jak které organizace fungují, co se tam dělá a na co se zaměřují. Gita doplňuje, že studenti se mohou prostřednictvím supervize podělit o své dojmy nebo problémy, které je potkali na praxi. Dále se zmiňuje, že tak mohou vyventilovat své emoce a slyšet názory ostatních. Cecílie cíl supervize spatřuje v pomoci studentům s problémy, se kterými se mohou setkat.

Někteří komunikační partneři se ke školní supervizi stavěli skepticky. Alena například říká, že cílem supervize je zápočet a že studenti většinou supervizi neberou vážně, chodí tam jen proto, aby měli docházku, a nic od ní neočekávají. Smysl supervize nespatřuje ani Hedvika: „*Školní supervize mi nepřijde moc prospěšná... nenapadají mě žádný cíle, který by školní supervize měla plnit.*“.

Barbora s Eliškou se shodují, že supervizor se studenty jsou při supervizi na stejné úrovni. Přičemž Eliška ještě dodává: „*...ale záleželo na supervizorovy, že když jsme měli, nevím řeknu třeba A, tak tam ta ona byla na výši, ale když jsme měli B, tak to bylo úplně o něčem jiným.*“ Gita si myslí, že supervizor je ve vedoucí pozici a také v roli mediátora, který: „*...koriguje názory, doptává se, řídí diskuzi, no a funguje v ní jako podpora.*“ . Františka zdůrazňuje, že supervizor: „*...by měl být schopen ve studentech podněcovat jejich potenciál a pomáhat jim najít svoje silný a slabý stránky.*“ . Cecílie zastává názor, že supervizor by měl umět studenty vyslechnout. Doubravka supervizorovi připisuje roli pozorovací, zhodnocovací a také to, že by měl být schopen poskytnout radu, pokud se ho student na něco optá a dohlížet zda jdou supervidování správným směrem. Alena si myslí, že supervizor má korigovat diskuzi studentů a ke své roli se vyjádřila následovně: „*Ode mě se očekává, že se budu aktivně zapojovat, sdělovat své poznatky z praxe...*“ .

Vývoj postoje k supervizi během studia

V odpovědích komunikačních partnerů často zaznívalo, že ze začátku nevěděli co od supervize očekávat. Poté co si na supervizi udělali svůj názor, se dle slov

komunikačních partnerů jejich vztah k supervizi neměnil, z jejich výpovědí však patrný posun lze vyvodit.

Gity a Hedviky vztah k supervizi se nezměnil. Ani Františka si není vědoma nějaké změny ve vnímání supervize, ale pokud se u ní přeci jen něco mělo změnit tak snad jen to, že vnímá supervizi při výkonu pomáhající profese jako více důležitou. Barbora sice ze začátku netušila, co jí při supervizi čeká, ale poté si žádné změny ve vztahu k supervizi není vědoma, pouze vnímá, že díky ní je člověk více otevřený a nebojí se mluvit tak jak tomu bylo ze začátku. Aleny vztah k supervizi se také nezměnil, ale vzpomíná si, že před první supervizi byla nervózní: „...nevěděla jsem co čekat. Všichni říkali, že tam budeme malovat a vymýšlet různé básničky... aktivní hry, které vyloženě nesnáším. A pak jsem zjistila, že ta supervize není tak zlá, že tam člověk sdělí svoje emoce, pocity, názory a je to pohoda.“. Stejně jako Barbora a Alena ani Doubravka nevěděla co od supervize čekat, znala jí pouze teoreticky: „...o supervizi nám hodně povídala i paní X¹, tak jako hezky, takže jsem k tomu měla už tak jako pozitivní hezký přístup už vlastně od té doby, takže jsem vlastně i očekávala, že to pro mě bude nějakým způsobem přínosný...“. Doubravka ještě dodává, že přínosněji supervizi vnímá až teď ve třetím ročníku, protože toho více zná a lépe si dává věci do souvislostí než na začátku studia.

Cecíliin postoj se změnil, jak sama říká: „Jo, miň mě to potom bavilo už.“

Velký vývoj v postoji k supervizi u sebe spatřuje Eliška, která říká: „Na první supervizi jsme měli člověka, kterej to dělal podle mě poprvé, takže to bylo úplně, úplně jiný než když jsme měli teď ve třetíku paní A, která tomu opravdu rozumí.“

Vliv supervize na výkon praxe

Barbora, Cecílie, Františka, Gita i Hedvika si myslí, že školní supervize neměla žádný vliv na výkon jejich praxe. Obdobnou odpověď uvádí i Doubravka s Eliškou, ovšem ty svůj názor podkládají. Eliška se vyjádřila: „Myslím si, že ne. Já jsem nikdy nenarazila na žádný problém, kterej by mi bránil ve výkonu praxe a já jsem ten typ člověka, kterej to řekne narovinu, že ho nějaký druh sociální páce nezajímá a oni se

¹ Písmeno „X“ označuje jméno vyučujícího, které bylo anonymizováno.

k tomu, jako ke mně tak postaví a daj mě tam, kde mě to bude bavit.“. Naopak z výpovědi Doubravky, která uvádí, že supervize ani jí výkon praxe nijak neovlivnila, menší posun vyplývá – velmi pozitivně hodnotí, že při supervizi může slyšet své spolužáky a tím si uvědomit, že také prožívají podobnou situaci a jsou si ve spoustě věcí nejistí. Doubravka v tom pro sebe vidí uklidnění, že dané pocity nemá sama.

Alena vliv supervize na praxi připouští. Zmiňuje se o případu, kdy šla na praxi, na které byla před tím její spolužačka. Díky supervizi, na které její spolužačka o daném zařízení vyprávěla, Alena věděla, co má očekávat: „...*jsem věděla, do čeho půjdu, že jsem tušila, že se mě budou chtít uživatelé dotýkat, jak mám reagovat, jak ona reagovala a co radí ta supervizorka, jak byjsme se měli pak zachovat my...“.*

Výhody supervize

Eliška s Hedvikou si myslí, že supervize nemá pro ně žádné výhody. Hedvika k tomu ještě dodává: „*Teorie je úplně jiná než praxe.“.*

Barbora s Doubravkou se shodují v názoru, že prostřednictvím supervize mají možnost dozvědět se o fungování více organizací. Toto tvrzení dokládám výrokem Doubravky: „...*člověk nemá šanci to všechno oběhat sám, stihnout, tak tím jak poslouchám ty spolužáky tak vlastně mám daleko větší rozhled co všechno je možný nebo co jak funguje, než kdybych měla svůj omezenej třeba na těch šest organizací a víc vlastně ne.“.*

Františka s Gitou spatřují výhodu ve sdílení názorů. Františka další plusy vidí v předávání zkušeností, možnosti svěřování se s problémy a také podle ní dodává supervize motivaci k práci. Gita k dalším výhodám řadí možnost vypovídat se nebo naopak vyslyšet zážitky ostatních, z kterých si může vzít ponaučení.

Cecilie spatřuje výhodu v tom, že supervize může jedinci pomoci s problémem. Alena k přínosům supervize řadí ztužování kolektivu v rámci dané supervizní skupiny, ale zároveň to vnímá jako částečnou nevýhodu, pokud při sbližování skupiny zjistí o daném jedinci, že má úplně jiné názory a nesednout si. Dokládám Aleny výrok: „...*ale zároveň je to i nevýhoda, zjistíš, že někteří spolužáci mají tak stupidní názory...“.*

Nevýhody supervize

Doubravka žádná negativa na supervizi nespatřuje a jak sama říká: „...ani mi nevadí na to ráno vstávat v sedm čtyřicet... jako já to fakt vnímám pozitivně, hodně přínosně, ráda na ně chodím, takže myslím si, že nemám, vůbec k tomu nemůžu nic říct.“.

Hedvika za velkou překážku v supervizi označuje skutečnost, že se nikdo před ostatními neotevře a poté se vytváří umělý problém, aby bylo co řešit.

Gitě nejvíce vadí, že se stále dokola rozebírají stejné věci a dodává k tomu: „Někdy je to až stresující a otravný, rozebírat stejné věci neustále a neustále dokola.“.

Barboře se na supervizi nelíbí, že musí říkat osobní věci, názory a pocity. Tuto situaci zažila nedávno na supervizi: „...já mám třeba i trošku takhle z praxe negativní zkušenost, tak jsme to tam třeba takhle hodně rozbírali a to nevím, jestli to třeba ostatním nevadilo, že se tam jako řešil problém spolužačky a mě...“. Pak ještě dodává, že to ovšem vyloženě jako negativum nevnímá.

Eliška jako nevýhodu označuje skutečnost, že musí na supervizi vstávat a dále jí vadí, že nemůže být daný den na praxi: „...narušit nějakou ten řád v té praxi, člověk by tam rád, v pátek tam máj super den, nějakou tu akci a já tam bejt nemůžu, protože musím na supervizi. To mi přijde takový hloupý, že kdyby to bylo třeba po odpoledních tak to bude jednodušší.“.

Alena si myslí, že některé supervize jsou zbytečně moc dlouhé a dodává: „...když tam teď člověk nepřinese žádný téma, tak je zbytečný to z něj vytloukat, protože ne každá praxe musí být tak zaměřena, že se ti tam stane něco špatného nebo něco, co bysi chtěl sdělit ostatním...“. Obdobný postoj má i Cecílie, která říká: „...potom se tam nudíme, když problém není a je to zbytečný.“.

Františka nevýhodu supervize spatřuje v okamžiku, kdy není na stejné vlně se supervizorem a nemůže se ztotožnit s jeho názory: „Popsala bych to jako sympatie se supervizorem, ale asi i s kolektivem. Můžou to být výhody v smyslu nových přístupů a postupů, ale zároveň i nepřekonatelný nevýhody, který vyřeší až změna supervizora či obměna kolektivu.“.

Bezpečné prostředí při supervizi

Alena, Cecílie a Hedvika se shodují, že při supervizi se mohly cítit vždy bezpečně. Hedvika k tomuto tématu ještě dodává: „*Při supervizi ve škole jsem se cítila bezpečně, protože se nikdy neřeší vážné téma, které člověka může ohrozit v práci. V rámci praxe nemůže prakticky student zažít něco, co ho může ohrozit, vždy musí být pod dohledem sociálního pracovníka a nikdy by neměl zůstat s klientem sám.*“. Alena a Cecílie si myslí, že bezpečnému prostředí na supervizi napomohl kolektiv spolužáků, s kterými si rozumí.

Gita se vyjádřila k problematice, zda se cítila při supervizi bezpečně: „*Většinou ano.*“ a říká, že tomu také napomohl dobrý kolektiv a navíc vyzdvihuje důležitost důvěry a skutečnost, že by nikdo neměl nikoho nutit říkat něco, co nechce nebo mluvit o tématech, které nechce.

Stejně jako předchozí komunikační partneři se bezpečně při supervizi cítila i Doubravka, která je ale nyní ve skupině s jinými spolužáky: „*...v loni jsem byla s lidma, s kterýma jsem se celkově jako ve třídě víc bavila a byli mi bližší i mimo školu, takže tam se mi otevíralo v podstatě úplně snadno.... Ted' co jsem ve skupině lidí...úplně mi nevadí se otevřít, si říkám jsme lidi...byli tam samozřejmě i ty, s kterejma jsem se bavila, ale jako v hodně menší části zastoupeni. A mezi nimi i jedna osoba, s kterou jsme vzájemně nesdíleli úplně sympatie, ale přijde mi, že tím jak jsme byli i v menší skupině a všichni jsme se tam fakt otevřeli, tak byla nejenom ta přátelská atmosféra, ale ted' i ten kontakt s tou holčínou, s kterou jsme to neměly tak jako dobrý tak vnímám, že je daleko, posunul se jinak, jo už je to na takovým to, kamarádky asi nikdy nebudem, ale jako nevadíme si.*“. Důvodem toho posunu spatřuje Doubravka v tom, že byli v malé skupině a museli přijít společně do kontaktu. Velký vliv na výše popsanou skutečnost připisuje Doubravka supervizorovi: „*...cítím z něj ten klid, že všechno je dobrý a myslím si, že tím dokáže i ovlivnit tu skupinu celkově.*“. Dle jejího názoru mohli být při sdělování všichni velmi otevření, i přes skutečnost že se svěřovali vyučujícímu a nikdo nemusel nic skrývat.

Také Františka si myslí, že bezpečného prostředí při supervizi lze dosáhnout díky dobrému kolektivu, má ovšem i zkušenost kdy se sešli na supervizi ve špatném

kolektivu a to pak řešila tím způsobem, že když chtěla znát odpověď na nějaké své otázky, obracela se výhradně k supervizorce. Vedle kolektivu tak Františka vyzdvihuje roli supervizora, který má bezpečné prostředí navodit.

Eliška se potýkala s překážkami, které bránily tomu, aby se mohla cítit bezpečně, uvádí: „...u A jsem měla trošku problém, protože vím, že se kamarádi s B, prostě ty vazby člověk ví, ale jako museli jsme něco říct, ale jako taky jsme se tu a tam dozvěděli, že se dostalo něco ven k jiným vyučujícím.“. Bezpečné atmosféry při supervizi by Eliška docílila tím, že by se neměnil supervizor. Myslí si, že během semestru si supervizor nemůže vytvořit vztah ke studentům. Dále také vyzdvihuje vliv dobrého kolektivu, který se jí v supervizní skupině sešel a díky kterému tam vznikala důvěrnější atmosféra.

Barbora zastává názor, že bezpečné prostředí při supervizi vzniklo díky nastaveným pravidlům, které si vytvořili. Na druhou stranu přiznává, že právě kvůli těmto pravidlům byla důvěra ohrožena: „...jsme si dali pravidlo, že budeme chodit včas a takhle a dodržovali to studenti, ale nedodržovala to ta supervizorka, tak to jsme byli jako docela naštvaní.“. Další překážku v nastolení bezpečného prostředí vidí Barbora v nerovném přístupu supervizora k různým supervizním skupinám: „A ještě když jsme vlastně zjistili, že tu druhou skupinu pouštěla dřív...tak jsme jí to i trochu naznačili a od té doby je ta atmosféra jakoby taková vyhrocenější...ale trošku vnímáme, že už jakoby ta supervizorka k nám taky nemá takovou důvěru a my k ní taky...nás tam drží i když nemáme už o čem mluvit...“.

Témata supervizních setkání a práce s nimi

Aleny si vzpomíná, že hodně řešili obtěžování ze strany klientů s mentálním postižením, riziko napadení klientem nebo situace, kdy klient odmítá pomoc: „...ty se snažíš jim pomoci a oni nechtějí, třeba při práci s Romama.“. Také Cecílie uvedla, že se se objevovala témata týkající se Romů, převážně v souvislosti s dávkami. K dalším tématům Cecílie uvádí: „...jak reagovat na postižení, jak pracovat s cílovkami a jestli jsme to dělali dobře.“.

Barbora uvádí, že často si její skupinka nosila témata týkající se supervize v organizacích. Dále si často vyprávěli kdo je kde na praxi, co tam zažil, jaké činnosti vykonával a s čím se setkal. Také uvádí, že vyloženě žádný problém neřešili.

Témata týkající se předávání zážitků z praxe uvádí kromě Barbory také Doubravka a Františka. Doubravka dále uvádí, že si říkali vše, od svých pocitů, spolupráci s ostatními zaměstnanci, jak probíhala práce s klienty. Jediný problém, který se v supervizní skupině Doubravky vyskytoval, byl ten, že některý student nebyl na praxi zapojován do činnosti.

Františka doplňuje výčet témat o etické otázky v přístupu ke klientům. Témata týkající se etiky zmiňuje i Gita a přidává, že také řešili problémy v pracovním kolektivu.

Eliška uvádí, že ne na každé praxi se vyskytne téma, které by si chtěla přinést na supervizi, poté musí na supervizi jen z povinnosti. Uvádí také zkušenost se supervizorkou A kdy museli přinést téma: „...*u A jsme museli prostě jako něco přinést, ale i kladného i záporného...třeba vlastně přístup toho sociálního pracovníka k tomu studentovi, zda je aktivní nebo pasivní. Ale řešili jsme i takové věci jako je sexualita u zdravotně postižených a tak.*“.

Hedvika také uvádí, že většinou nikdo neměl žádný problém na praxi a proto řešili pouze obecné věci, které je například překvapili nebo které nečekali. Uvádí, že za celou dobu detailně rozebírali pouze jednu věc: „...*to byla praxe v rámci dětského domova, jedna studentka měla pocit, že se dětem málo věnují.*“.

Konkrétní práce s tématy se, jak také zmiňuje Alena, liší vždy podle supervizora. Alena uvádí, že někdy jen převyprávěli svůj příběh, a jak situaci řešili. U jiné supervizorky museli uvést, proč téma přináší a k čemu chtějí dospět. Výsledek vidí Alena vždy stejný, problém byl pokaždé vyřešený, protože jim supervizorka k tomu řekla svůj názor a případně i to, na co by se měl student příště zaměřit. Stejně jako Alena i Barbora vyzdvihuje to, že slyší názory ostatních. Barbora se se svojí spolužačkou setkala s problémem na praxi a nesly si tento problém na supervizi: „...*jsme chtěly vědět názor ostatních a ty supervizorky, co nám k tomu řekne, jak by oni třeba jednali nebo postupovali nebo jak by se k tomu vůbec postavili, proto nám šlo spíš o ten názor a to*

vyřešení to už jsme si museli vyřešit my sami.“. Barbora shrnuje, že jí nejvíce supervize pomohla v tom, že se mohla vypovídat a měla se komu svěřit.

Cecílie oceňuje, že na supervizi slyší zkušenosti ostatních, které slouží jako podklad k řešení konkrétních témat.

Doubravka popisuje, jak práce s tématy probíhala v její supervizní skupině: „...kdo chtěl tak se ujal slova, nebo jsme šli popořadě, to podle toho jak se nám chtělo, neměli jsme v tom žádnéj systém, ... až se tak nějak vypovídal tak většinou jsme se ho doptávali, co nás koho zajímalo, kdo měl k čemu blíž, takže když někdo chtěl mluvit dlouho, tak mluvil dlouho, když někdo chtěl mluvit kratší dobu nebo nechtěl rozebírat tak nemusel.“ Dále říká že většinou problém vyřešili, nejvíce mluvili o zapojování studentů na pracovišti, jedna její spolužačka měla problém, že jí nechtěli pouštět k práci: „...třeba jedný holčíně to dodalo odvalu, že viděla, kde všude my ostatní jsme byli nebo tak a ju furt nechtěli pouštět. Že fak ju to, já nevím, nakoplo k tomu, že byla vytrvalá, snažila se jako, nevzdalo to a díky tomu už se taky na konci praxe, už ju začali brát na různý šetření, že taky si to tak trochu vyprosila...“.

Františka uvádí, že se hlavně učili pracovat sami se sebou a reflektovat své pocity a dojmy, umět je pojmenovávat. K řešení problému se však vždy snažili dostat. Také Gita s Hedvikou uvádí, že vždy bylo snahou téma či problém uzavřít a vyřešit. Hedvika se ještě zmiňuje, že hlavně diskutovali, protože nikdo neměl na praxi problémy. Eliška se vyjadřuje, že ona sama nikdy neměla takový problém, který by potřebovala dlouze rozebírat, proto zastává názor, že supervize pomáhá jak komu, vždy ale záleží na daném jedinci: „...ale záleží na tom, jestli ten člověk si to dokáže v sobě jako srovnat.“.

Průběh supervize

Barbora popisuje, že se na první supervizi vzájemně představí, udělají si kartičku se jménem, nastaví si pravidla supervize, řeknou si, kdo jde kam na praxi a co od toho čekají. Na dalších supervizích si povídají o tom, kde jsou na praxi, co tam dělají, co prožili, co se jim líbilo a nelíbilo.

Cecílie uvádí, že v jejích skupince si nejdříve představili organizace, na kterých jsou na praxi, poté si řekli, kdo má jaký problém, vybrali ten nejzávažnější a o něm diskutovali.

Doubravka shrnuje průběh do tří fází, kdy mají supervizi nultou, poté klasické supervize a supervizi závěrečnou: „...*máme vlastně ještě jednu před tím, kde si říkáme, porovnáváme si podle jednotlivých stupňů, jaký pracoviště preferujeme, co od něj očekáváme, to si vlastně supervizor tohle všechno zapisuje. A dáváme tomu třeba známky od jedničky do trojky, kde se nejvíce těšíme a tak, kde jaký máme obavy...mezi tím si samozřejmě říkáme ty zkušenosti a tak.... A ta poslední je vlastně v tom, že supervizor vytáhne co má zapsaný z té první supervize a my si vlastně řekneme, tak já jsem se nejvíce těšil sem, nejmíň sem a naopak tam kam jsem se nejmíň těšil tak ono to bylo nejlepší jo. Nebo někde jsem se bál, že to bude takhle a takhle a mile mě to překvapilo nebo naopak.“. Doubravka shrnuje, že takto nastavený supervize se jí líbí a pomáhají jí urovnat si svá původní očekávání s tím, jaká byla realita.*

Aleně se líbí přístup supervizorů, kteří se zeptají, jak by supervidovaní chtěli, aby supervize probíhala: „...*když nemají rádi ty přiblblý hry, tak že tomu vyjdou, že to tam tolik nedávaj nebo skoro vůbec.*“. Naopak se jí nelíbí, když už si není o čem povídat, že je supervize zbytečně protahována. Následně Alena popisuje jak probíhá supervize, které se účastní ona, její popis se moc neliší od vyprávění Barbory, Cecílie nebo Doubravky: „...*supervizorka se zeptá jak se máme, usměje se, my se usmějeme, ta a zopakujeme si kdo byl na jakým zařízení a pak se nás zeptá jaký máme daný téma, odhlasujeme si ho, daný student o něm promluvil, pověděl svoje pocity, jak to řešil no a pak se k tomu vyjádřili ostatní a pak se k tomu vyjádřila ta supervizorka.*“.

Eliška průběh supervizi porovnává se všemi třemi supervizory, které vystřídala: „...*s A... nebylo to o to, že jsme si museli přinést téma a de facto jsme ani nevěděli v tom prváku jak to formulovat tak, aby to jako to bylo téma... výstupy byly asi čtyř stránkový a neměli vůbec žádnou, prostě žádnou strukturu. U paní B, ono se to tak stupňovalo, tak ona už má přece jen nějaký zkušenosti, tak tam to bylo takový jako lepší, ale nejhorší u mě bylo, že jsme museli odevzdávat ty výstupy tištěný. A když to opravila tak se to tisklo znova... a ty výstupy od ní taky nevypadaj úplně nejlíp. No a pak jsme*

měli C no a sní to bylo úplně úplně o něčem jiném. ... po první supervizi jsme všichni věděli, že to nebylo ono, protože... jsme jeli v těch starých kolejích a byla to jedna z nejhorších supervizí... no a pak na druhý supervizi to bylo už úplně jiné, že už jsme věděli co od C čekat, jaký otázky padnou a vždycky se nás ptala, jak se cítíme, což mi přišlo hrozně fajn, že i podle toho přizpůsobila tu atmosféru. A nehráli jsme žádný stupidní hry.“

Gity popis průběhu supervize je podobný jako od Elišky či Doubravky: *„...uděláme kolečko, kde kdo byl na praxi, jak se mu tam líbilo, jaký z toho má dojmy, poté ukážeme rukou, jak moc jsme byli spokojeni a pak již nastává diskuze, která vyplývá z problému, které si navzájem sdílíme. Většinou je to doprovázeno ještě nějakým písemným projevem v podobě výstižných slov nebo tak.“*

Františka uvádí, že školní supervize byla z počátku spíše teoretická, učili se jí používat a sebereflektovat. Dále se zmiňuje, že některá praktická cvičení jí nebyla nijak užitečná, stejně jako několik hodin supervize, v rámci kterých nebylo co řešit, ovšem jak sama říká: *„Ale je třeba to brát pozitivně, i špatná zkušenost je zkušenost.“*

Hedvika stejně jako Františka zastává názor, že školní supervize je pouze teoretická a doplňuje: *„...spíš si jenom povídáme, než abyjsme řešili něco závažného.“*

Ideální a smysluplná supervize

Barboře přijde nejužitečnější, když si na supervizi předávají i ty negativní zkušenosti a ona pak jde na praxi připravená, že ji nemusí potkat jen samé dobré věci: *„...abychom nešli s tím, že všude je všechno ideální a dobrý a že nás nikde nic špatného nečeká...“*

Alena jako největší překážku současné supervizi vidí čas kdy je realizována. Tvrdí, že někteří studenti, kteří nemají praxi v okolí Českých Budějovic, mohou mít problémy dostat se na supervizi brzy ráno nebo naopak pokud je supervize večer, mohou mít problémy dostat se zpátky tak, aby mohli další den opět nastoupit na praxi.

Aleně a Elišce na současném stavu nevyhovuje interval, který jim přijde někdy moc dlouhý, jindy příliš krátký. Dokládám výrokem Elišky: *„... by to mohlo bejt volnější třeba hodinu sem, hodinu tam, že jak si prostě určí ti supervizoři, jak se jim to bude v tý*

hodině hodit... bych dala určitě volno v tom, jak dlouhou supervizi, protože při nultý supervizi co si člověk řekne o tom, kam jde... nějaký ty kompetence, všechno co je napsaný v průvodci a přijde mi to takový zbytečný a pustit dřív nás nemůžou.“.

Barbora a Cecílie uvádějí, že by stačilo mít méně supervizí. Cecílii dodává, že podstatná je supervize až v zaměstnání, kde se řeší skutečné problémy, na druhou stranu přítomnost supervize na škole vnímá pozitivně, protože věděla, co ji v práci čeká: *„...protože právě teď jedna kolegyně vůbec nevěděla, co to supervize je a tak se jí to tam muselo vysvětlovat a takhle já už jsem tušila do čeho tak nějak jdu.“.*

Na rozdíl od Barbory s Cecílií, které by chtěly méně supervizí, zastává Doubravka názor, že poslední supervize by mohla být delší: *„...někdy by fakt bodlo, tu poslední supervizi mít i fakt delší, aby to, teď jsme byli v časovém presu, že než si to každéj řekl..., ale... třeba loni jsme to stihli krásně jo...“.*

Eliška si myslí, že užitečnější by byla supervize, kdyby měli od začátku jednoho supervizora, který by ale musel být na dobré úrovni: *„...mě by hrozně potěšilo, kdyby ti prváci měli od začátku jednoho člověka, protože potom to bude úplně o něčem jiným. A hlavně aby dostali dobrýho člověka, protože u nás to dělaj lidi, který většinou nejsou podle mě až dostatečně profesně zdatní... nemaj spíš ty předpoklady jako psychicky třeba. Já chápu, že A to dělala třeba poprvé nebo podruhé, že se třeba ještě hledá, ale to by podle mě měla škola od studentů prostě zjistit, kdo je podle nich dobrej. Myslím si, že by prošla jenom B...“.*

Eliščina představa o smysluplné supervizi je taková, jakou zažila se svojí poslední supervizorkou a tom by nic neměnila, jediné co škole vytýká je, že každý supervizor má jiné požadavky na výstupy z praxe: *„Přesně tak jak to dělá A...všechno bylo tak jako hrozně v přátelský atmosféře, smáli jsme se... a že odevzdat výstup z praxe tak, aby byl v pořádku je docela oříšek u ní,..., ale zase když to vidím v těch papírech, když co mám v portfoliu ke státnicím, tak vidí, že prostě musím obě ty první zprávy kompletně přepsat, protože to vůbec nevypadá hezky, když jsou každý jiný.“.*

Gita je s průběhem školní supervize spokojená jen do určité míry, supervize jí občas přijde zbytečná, jindy jí zaujme podnětná diskuze.

Hedvika by na školní supervize nic neměnila a přijde jí v pořádku: „*Myslím si, že tím jak je ta supervize fakt jen teoretická tak je to naprosto v pořádku, nic bych neměnila.*“.

Doubravka si myslí, že přesně tak jak vypadá její školní supervize, se dá považovat za supervizi smysluplnou. Dále uvádí, že velký vliv na to mají její spolužáci ze supervizní skupiny a přístup supervizora: „*...ty lidi z mé třídy to fakt zajímá a baví, takže o tom to je jiný, že to bereme fakt vážně... hodně to asi ovlivňuje ten supervizor a ta skupina celkově těch lidí, jaký se tam sejdou a jak na to nahlížení oni. Protože jakmile by tam byl třeba někdo, kdo by to bral jako, mě to nezajímá nebo nechci vám to říkat, tak už to narušuje nějaký ten jakoby ten pocit v tý nějaký, toho vztahu mezi těma lidma...*“.

Rozvoj prostřednictvím supervize

Komunikačním partnerům byly pokládány škálové otázky, jak moc si myslí, že jim supervize pomohla v rozvoji v daných oblastech:

- uvědomění si etických stránek/dilemat sociální práce,
- získání informací o fungování jednotlivých organizací,
- rozvoj komunikačních dovedností,
- schopnost sebereflexe,
- schopnost přijmout a pracovat se zpětnou vazbou,
- práce s duševní hygienou,
- znalost svých předsudků a stereotypů,
- profesní rozvoj (větší jistota v práci, odbourání vnitřní nejistoty, prohloubení znalostí a informací).

Jejich odpovědi zachycuje tabulka 3. V každé buňce je uveden počet odpovědí od komunikačních partnerů.

V tabulce 3 vidíme, že komunikační partneři svůj největší rozvoj spatřují v rozšiřování si informací o jednotlivých organizacích a ve schopnosti sebereflexe. Dále považují za významnou oblast rozvoj komunikačních dovedností a uvědomění si etických stránek sociální práce. Velký rozvoj komunikační partneři také spatřují

v oblasti profesního rozvoje. Naopak nejmenší rozvoj díky supervizi spatřují komunikační partneři v oblasti znalosti svých předsudků a stereotypů a v práci s duševní hygienou.

Tabulka 3: **Míra rozvoje prostřednictvím supervize**

Oblast rozvoje	Velký rozvoj	Mírný rozvoj	Neutrální	Spíše žádný rozvoj	Žádný rozvoj
Uvědomění si etických stránek/dilemat sociální práce	3x	4x	1x	-	-
Získání informací o fungování jednotlivých organizací	5x	3x	-	-	-
Rozvoj komunikačních dovedností	4x	2x	2x	-	-
Schopnost sebereflexe	6x	-	2x	-	-
Schopnost přijmout a pracovat se zpětnou vazbou	1x	4x	3x	-	-
Práce s duševní hygienou	1x	2x	3x	2x	-
Znalost svých předsudků a stereotypů	1x	2x	5x	-	-
Profesní rozvoj	5x	1x	1x	1x	-

Zdroj: Vlastní výzkum

Kromě oblastí rozvoje uvedených ve škálových otázkách mohli komunikační partneři uvést, zda je napadají ještě další oblasti, ve kterých vnímají nějaký svůj posun či rozvoj. Doubravka doplnila to, že se vůbec dozvěděla co to je supervize, jak probíhá a co od ní očekávat. Pokud by i tuto svoji oblast měla zařadit na škále, zvolila by mírný rozvoj: „...ale ne proto, že by ta supervize probíhala špatně, ale myslím si, že proto, že

nás to X² dokázala dobře naučit a dost živě vysvětlit, takže jako už potom jsme si to zkusili po tý praktický stránce,...“.

Komunikační partneři měli možnost svojí volbu zdůvodnit či okomentovat, jejich zdůvodnění se nachází níže.

Rozvoj v oblasti uvědomování si etických stránek a dilemat sociální práce

Alena, Eliška a Gita se shodují, že etické stránky sociální práce byly častým tématem supervize. Alena říká, že její supervizní skupina si občas jako téma nosila různé rozpory, které pocítují, nebyli si jistí, zda určitou činnost dělají dobře nebo ne. Také Eliška se vyjádřila, že téma etiky řešili velmi často, na druhou stranu o dané problematice hovoří ve všech předmětech, proto se přímo na supervizi již nedozvěděla nic nového a svůj rozvoj hodnotí v neutrální pozici: „...*jak o tom mluvíme všude, tak si myslím že jsme tak rozvinutý, že jako jsme se nemohli nic moc nového dozvědět.*“.

Doubravka uvádí, že i oni se na supervizi touto oblastí zabývali: „*jsme právě řešili něco tady takovýho, jak se zachovat, hodí se tohle, hodí se tohle, ve vztahu klient a my praktikanti, ...a pak se k tomu vyjádřil i vlastně supervizor se svým názorem, takže v tomhle si myslím, že byl velký rozvoj.*“.

Rozvoj v oblasti získání informací o jednotlivých organizacích

Gita s Hedvikou za velký přínos v této kategorii vidí to, že si mezi spolužáky předávali informace o tom, kdo je kde na praxi a jak to tam probíhá. Barbora se shoduje s Gitou a dodává, že jí to velmi pomáhalo při volbě jakou praxi zvolit příště.

Eliška díky předávání si informací považuje za zajímavou možnost porovnání různých zařízení: „...*jsme třeba měli možnost porovnat domovy pro seniory a i v jiných regionech a to bylo hodně zajímavý, takže si myslím, zas by bylo i super kdyby se to nějak sdílelo i ostatním studentům, protože pak si to člověk snáží vybere, když ví, do čeho jakoby jde.*“. Také Doubravka ocenila možnost rozšířit si přehled o jednotlivých organizacích: „... *ne jenom tady, ale máme porovnání mezi různějma městama, krajema. Díky tomu vím, že třeba různý kraje mají i různý standardy nebo postupy při*

² Písmeno „X“ označuje jméno vyučujícího, které bylo anonymizováno.

různých věcech, který dodržujou. Tím jak jsme každé od jinud ...tak jsme přicházeli tady na tyhle věci...“.

Rozporuplná byla Alena, která tvrdí: „...někdy ti spolužáci nebyli schopni sdělit relevantní informace, tak to nebylo moc přínosný, ale zároveň to bylo přínosný, že si člověk řekl, tak tohle bych nechtěla zažívat, s tou skupinou bych neuměla pracovat.“.

Rozvoj v oblasti komunikačních dovedností

Barbora hodnotí rozvoj v této oblasti jako velký, protože musí poslouchat ostatní, musí při supervizi mluvit, být otevřená a rozebírat své zkušenosti.

Gita hodnotí svůj rozvoj v této oblasti jako mírný, zdůvodňuje svojí volbu tím, že při supervizi jedinec musí opravdu hodně komunikovat a formulovat své myšlenky a také reagovat na ostatní.

Podobný názor má také Doubravka, říká že v jejich skupince formulování myšlenek, naslouchání i doptávání se fungovalo výborně: „...fakt jeden mluvil, občas jsem to i pozorovala, ...všichni přítomní co tam byli to žrali, hltali, nasávaly ty informace jo...a zpětně když se pak někdo ptal, tak právě i zopakoval, pochopila jsem to takhle a takhle, myslela jsi to takhle...třeba někdo řekl no a jak to dopadlo, nebo jak to teda oni řešili, že jsme se ještě pídili dál co se dělo potom...“.

Eliška si naopak myslí, že komunikační dovednosti nejdou naučit, nejde se v nich rozvíjet: „...podle mě člověk to buď umí, nebo ne.“. Přesto volila neutrální rozvoj: „...jako je možný, že fakt někdo když má zábrany, ale u nás se to jako nestalo...“.

Rozvoj v oblasti sebereflexe

Eliška hodnotí rozvoj ve schopnosti sebereflexe jako velký, díky názorům spolužáků si lépe ujasní, co dělala dobře nebo špatně, jak by měla příště postupovat. Také Františka vnímá v této oblasti velký rozvoj, a to díky možnosti provést sebereflexi s odstupem času. Doubravka také volila velký rozvoj v oblasti sebereflexe. Sama sebe často reflektuje a stejně jako Františka zde zmiňuje sebereflexi s odstupem času: „Takže tady na to jsem i sama pro sebe zaměřená. ...člověk si občas přijde už jen tím, že o tom povídá takhle zpětně, tak...si i odpoví sám na otázky, který měl...“.

Cecílie vnímá svůj rozvoj v této oblasti také jako velký: „...protože nikdy jsem nemusela o sobě takhle mluvit.“.

Rozvoj v oblasti přijímání zpětné vazby

Cecílie s Gitou se shodují, že s přijímáním zpětné vazby nikdy neměli problém, jedna přiřazuje této oblasti mírný rozvoj, druhá neutrální. Neutrální rozvoj zvolila v této kategorii i Hedvika: „...člověk už to má tak nějak z praxe zažitý, tak mu ta školní supervize v tom nějak navíc nepomůže.“. Tak Doubravka volila neutrální rozvoj v přijímání zpětné vazby: „...protože ať se řeklo nebo řešilo cokoliv, tak vlastně ten supervizor řekl jo dobře, v pořádku, tohle bereme...“.

Alena považuje svůj rozvoj v této oblasti za mírný, protože si myslí, že ne všichni jsou zvyklí přijímat zpětnou vazbu a někomu to může i vadit nebo jí přijímají neradi. Stejně jako Alena i Eliška zde volila mírný rozvoj, její odůvodnění je ale jiné: „...mi přijde, jak jsou všichni kamarádi a kamarádky takže jim, tomu druhému nedokážou říct narovinu, co si myslí, jak by to udělali oni. Že oni to třeba odsouhlasí, jo v pohodě, ale potom si tam někde vzadu řeknou, no udělal to blbě. Že možná tam jako ta zpětná vazba nebude stoprocentní oproti třeba cizímu člověku, kterej k tomu druhému člověku nic necítí, je to jenom kolega nic víc.“.

Naopak Františka si myslí, že supervize měla velký vliv na její rozvoj přijímání zpětné vazby: „...v rámci supervize zpracováváme a přijímáme názory ostatních...i když jsme přesvědčeni o těch svých názorech, že jsou jediný správný.“.

Rozvoj v oblasti práce s duševní hygienou

Alena a Gita se shodují, že žádné techniky duševní hygieny nerozebírali a nepracovali s ní, proto míru rozvoje volili spíše žádný.

Neutrální rozvoj zaznamenala Cecílie, Eliška a Hedvika. Přičemž Cecílie s Hedvikou uvádějí, stejně jako Alena a Gita, že žádné techniky duševní hygieny se při jejich supervizi neobjevily. Eliška uvádí, že určitá forma práce s duševní hygienou se objevila, ale až s její poslední supervizorkou.

Mírný rozvoj v oblasti práce s duševní hygienou uvádí Františka a Doubravka. Oběma pomáhá vyslechnutí si příběhů ostatních. Doubravka navíc vyzdvihuje možnost, že se má komu vypovídat: „...*když to řeknem tak to ze sebe za prvý dostanem, člověk si jako by se s tím líp vyrovná, smíří se s tím nebo cokoliv, přijme to za své, tak si myslím, že bylo i obohacující. Taky si myslím, že bylo i obohacující to, když někdo takhle něco říkal a já jsem mohla jen poslouchat, protože jsem si to stáhla i na sebe.*“.

Barbora stejně jako Doubravka oceňuje možnost vypovídat se a rozvoj v této oblasti hodnotí jako velký: „...*protože se opravdu vypovídáš, protože sdělovat to jinde nemůžeš,...*“.

Rozvoj v oblasti znalosti vlastních předsudků a stereotypů

Františka a Cecílie již o spouště svých předsudků a stereotypů ví a uvědomují si je, proto volí neutrální rozvoj. Babora také v oblasti rozvoje vlastních předsudků a stereotypů dala neutrální rozvoj, protože již na střední škole měla podobné praxe jako teď na vysoké škole a z toho důvodu již k žádnému většímu rozvoji v této oblasti nemohlo dojít.

Alena hovoří o mírném rozvoji: „...*člověk má nějaký ty předsudky třeba o Romech a pak jsme slyšeli ty příběhy, že třeba u nich to bylo uklizený a šli do normální rodiny a tam nepořádek. Že celkově ty předsudky a stereotypy o různých cílových skupinách se změni...*“.

O určité míře uvědomění hovořila také Eliška, která celkovou míru rozvoje zhodnotila jako mírný rozvoj: „*Člověk si to tak uvědomí proti čemu je.... Vůči Romům, vůči matkám, který opustí své dítě... . A potom ten supervizor nás k tomu jako ved, že je to v nás předsudek...*“.

Doubravka hovoří o v této oblasti o velkém rozvoji a doplňuje, že to byla také jedna z kompetencí jako výstup z praxe. Doubravka zastává názor, že v této oblasti pozoroval rozvoj každý a často se s tím na supervizích setkávali: „...*třeba já, že jsem byla v diagnostíku a první co mě napadlo vypíchnout, co je taky prostě předsudek a stereotyp, že tam byl jenom jeden Rom a zbytek bílejších, jo. Že moje očekávání bylo třeba úplně naopak. Takže a to ten Rom patřil mezi ty hodnější.*“.

Oblast profesního rozvoje

Alena oblast profesního rozvoje hodnotí jako velký rozvoj a vyzdvihuje možnost, že v praxi vidí, jak reaguje profesionál, školitel a stačí jen jeho pozorování. Cecílie v této oblasti u sebe také vnímá velký rozvoj a dodává, že díky školní supervizi si dovedla představit supervizi ve svém zaměstnání a hned se na ní napojit. Naopak Hedvika ze své zkušenosti z práce uvádí, že jejich supervize je odlišná a školní supervize jí v této oblasti vůbec nepomohla, na škále proto hodnotila jako spíše žádný rozvoj.

Eliška volila v této oblasti velký rozvoj, avšak uvádí: „... *praxe byly tak krátký...člověk jako nemohl získat tu jistotu v tý práci, spíš se ujistí jako v tom, jestli to bude dělat nebo ne...ujistění se, jestli je to povolání pro něj...*“.

4.1.1 Shrnutí výzkumné otázky č. 1

Komunikační partneři vnímali převážně supervizi jako užitečnou a smysluplnou. Na supervizi odborných praxí studenti pozitivně hodnotí hlavně možnost předávat si informace o fungování různých organizací, předávat si své zkušenosti, vypovídat se či slyšet zážitky ostatní, z kterých si mohou vzít ponaučení.

Nevýhodu komunikační partneři spatřovali převážně ve vytváření umělého problému v případě, kdy si žádný student z praxe do supervize žádné téma nepřinese.

Někteří komunikační partneři hodnotili kladně i bezpečnou atmosféru při supervizi. Pocit bezpečí zvyšuje dle komunikačních partnerů dobrý kolektiv, přístup supervizora nebo také to, že se nikdy neřeší téma, které by člověka ohrozilo při jeho kariéře. Naopak jiní komunikační partneři se při supervizi necítili bezpečně. Jedna komunikační partnerka uvádí, že je prostředí fakulty malé a člověk ví, jaké jsou zde vazby mezi vyučujícími a bála se něco říci, také se i dozvěděla, že se nějaké údaje dostaly mimo supervizní skupinu.

Komunikačním partnerům většinou nevyhovuje čas, kdy je supervize realizována nebo celkově její délka. Jedné komunikační partnerce nevyhovuje to, že kvůli supervizi

přichází o den praxe. Jiní kritizovali dojíždění, protože mají praxi na druhé straně republiky. Objevovaly se i myšlenky, že by supervize nemusela mít pevně danou dobu trvání, protože někdy na supervizi již není již co řešit a jindy by bylo zapotřebí supervizní setkání protáhnout.

Supervizi jako nástroj rozvoje vnímají komunikační partneři nejvíce v oblasti získání informací o fungování jednotlivých organizací, v profesním rozvoji, ve schopnosti sebereflexe a v oblasti rozvoje komunikačních dovedností.

4.2 Výzkumná otázka č. 2

Druhá výzkumná otázka zní: „V čem spatřují supervizoři smysl supervize (která je realizovaná v rámci studia) pro studenty budoucí sociální pracovníky?“. Při vyhodnocení této otázky vycházím z dat získaných od druhého výzkumného souboru. I zde jsou data prezentována ve výsledných trsech.

Charakteristika a cíle supervize

Obě komunikační partnerky se shodují, že cílem supervize odborných praxí je podpora studentů při jejich praxi a za nejvyužívanější funkci supervize považují právě funkci podpůrnou.

Komunikační partnerka Ilona charakterizuje supervizi odborných praxí jako druh podpory profesního růstu u studentů, zejména v prvních ročnících: „... jde nějakým způsobem o pomoc jako získat nějakou větší jistotu v té profesi... jsou to aspekty, které ovlivňují každého začátečníka.... V tom třetím ročníku už se víc ptají... už daleko víc řešíme nějaké konkrétní situace, a oni sami jsou schopni navrhnout řešení nebo znát řešení. Takže tam už se to blíží víc té supervizi v té běžné profesi...“. Dle Ilony při supervizi studenti také dostávají prostor k reflexi vlastní praxe.

Jindřiška popisuje školní supervizi prostřednictvím funkcí, které supervize plní a které ona využívá. V rámci podpůrné funkce podpora studentů během výkonu odborné praxe a v rámci vzdělávací funkce rozšiřování vědomostí, propojení teorie a praxe.

Teoretický rámec

Ilona uvádí, že absolvovala kurz pro supervizi v pomáhajících profesích na Univerzitě Karlově v Praze. Sama za sebe uvádí, že poslední dobou je ovlivněna transakční analýzou.

Jindřiška sděluje, že nejčastěji využívá buď klasickou supervizi ve skupině, nebo jednotlivce ve skupině a do toho promítá různé techniky. Využívá projektivní techniky, techniky arteterapie a přehrávání rolí.

Ilona nejčastěji využívá techniku Bálintovské skupiny a na rozdíl od Jindřišky techniku přehrávání rolí nevyužívá: „...protože mám pocit, že k tomu studenti mají hodně odstup a to jako studenti denního studia. Ono je rozdíl vést vlastně setkání pro studenty kombinovaného studia supervize a pro supervize u denního studia, jim to někdy přijde hodně nepřirozené jako přehrávat role. Spíš to zůstává na fázi nějaké diskuze nebo úvah...“.

Výhody supervize

Obě komunikační partnerky se shodují, že velkou výhodou supervize je vytvoření prostoru pro sdílení zkušeností. Jindřiška vyjmenovává i další výhody, ke kterým také řadí skupinovou formu supervize, kde mají studenti prostor: „...reflektovat svoje zkušenosti, sdílet zkušenosti s ostatními studenty, výměna zkušeností mezi studenty navzájem, možnost se i zeptat a podělit se o to co se jim daří, ale i o to co se jim nedaří, co by chtěli nebo potřebovali zlepšit. Zejména mi fakt přijde ta skupinová forma výborná pro podporu studentů navzájem a i rozšíření si obzorů...co kde na kterých pracovištích vlastně je možný...“. Jindřiška výhodou supervize také spatřuje v oblasti, že sami studenti se hlásí ke konkrétnímu supervizorovi. Jindřiška se také pozastavuje nad střídáním supervizorů, kdy mají studenti každý semestr jiného supervizora, vnímá, že to do jisté míry může být výhoda, ale také nevýhoda.

Nevýhody supervize

Jako negativa supervize zmiňuje Jindřiška situaci, kdy mají studenti praxi na opačném konci republiky a musí na supervize dojíždět třeba i večer předem, aby stihli

supervizi následujícího dne ráno. Jindřišce také občas přijde, že je na supervizi vyčleněn příliš krátký čas: „... i třeba na půl dne, na den, jo, že si myslím, že s řadou věcí by se dalo víc pracovat...“. Jindřiška jako negativum také vidí, že školní supervize je v podstatě nepřímá, myslí si, že mnoho studentům by mohla více pomoci supervize přímá, tedy přímo na pracovišti.

Ilona do určité míry vnímá jako nevýhodu to, že zastává vedle role supervizora i další role: „... když jsem vedoucí praxe tak chci po studentech, aby mi odevzdávali zprávu, tak už potom když chci jako supervizor vytvořit nějaké bezpečné prostředí tak ten student může očekávat, že ho budu nějakým způsobem kontrolovat nebo opravovat.“.

Témata supervizních setkání

Ilona s Jindřiškou se shodují, že témata se často týkají práce s klienty. Ilona uvádí převážně témata týkající se vymezení hranic a vztahů s klienty nebo i postupy práce s klienty, které nejsou studentům jasné: „u těch nižších ročníků je to také to téma související s jejich nejistotou, to znamená, kde jsou hranice jo. Často řešíme otázky hranice já-klient, jako jak si ohlídat vlastní hranice, k tomu myslím souvisí i to ano mám právo říct ne,... oni to vnímají, tak jsem sociální pracovník, nesmím být zranitelný, musím ve všem vyhovět klientovi... nějaké postupy nad kterými mají studenti otazník, tak probíráme, jestli bylo na místě postupovat i jinak...čeho byl vlastně pozorovatele, že nějakým způsobem pracovník s klientem takhle jedná a student se ptá proč...“.

Stejně jako Ilona i Jindřiška uvádí, že k častým tématům, které si studenti na supervize nosí je práce s klienty: „...specifika jednotlivých klientů, třeba práce s klienty s duševní poruchou, s mentálním postižením...“.

Ilona také uvádí, že při supervizi se vyskytují témata vztahu nejenom ke klientům, ale i k pracovníkům a kultuře organizace. Další tematikou, která se objevuje, je syndrom vyhoření: „...to je ale důležité pak vztáhnout k těm studentům, jako když je pracovník vyhořelý, oni se s tím sami neseťkávají jako já vyhořelý pracovník... my to pak obracíme způsobem, co můžu udělat pro to, abych nevyhořel...“.

Jindřiška přidává okruhy témat týkajících se konfliktních situací na pracovišti: „...*agresivita klientů, ale i konflikty klientů navzájem nebo konflikt mezi studentem a klientem...nějaký nesoulad prostě se školitem...*“.

Jindřiška výčet témat doplňuje o nesoulad teorie s praxí či návrhy studentů na změnu pracovního postupu.

Průběh supervize

Obě komunikační partnerky uvádí, že jsou s nastavením supervizi spokojené. Ilona velkou výhodou spatřuje v nastavení, že celkově jsou praxe za zápočet a ne za zkoušku, se kterou souvisí hodnocení: „...*to znamená, že když student splní požadavky, nejenom že je na praxi, napíše zprávu z praxe, ale že vlastně dochází také na ty semináře, tak potom má nárok na zápočet.*“.

Ilona popisuje, že většinou úvodní fáze hledání tématu supervize trvá trochu déle než by si představovala, vždy ale záleží na studentech. Uvádí i pozitivní zkušenost se skupinami, kde můžou začít rovnou a poté dle jejího názoru funguje klasická supervizní práce. Má zkušenost, že v prvním ročníku kdy studenti chodí na supervizní semináře, toho o supervizi moc nevědí: „...*zmapovat si situaci, zmapovat skupiny...ale je to o ochotě těch studentů přijít s tím tématem, je pravda, že tohle se daleko víc daří v menších skupinách.*“. Proto v poslední době prohlubují studentům znalosti v rámci teoretického bloku, kde mají studenti možnost dozvědět se více o supervizi, jak ji využívat.

Obě komunikační partnerky se shodují, že v závěru každého supervizního setkání si od studentů vyžadují zpětnou vazbu. Chtějí vědět, s čím studenti odcházejí, co si ze supervize odnášejí. Ilona uvádí, že pokud zjistí, že skupině něco nějakým způsobem nesejde, jedná se pro ni o důležitý impulz něco změnit.

Ideální a smysluplná supervize

Obě komunikační partnerky se shodují, že aby mohly poskytovat co možno nejkvalitnější supervizi, potřebují také svoji vlastní supervizi a svého supervizora.

Co se týká smysluplné supervize, Ilona se vyjadřuje, že žádnou supervizi nepovažuje za ztracenou. Má opravdu radost, když vidí, že skupina našla užitečné téma a to ať pro jednoho studenta nebo pro celou skupinu. Ilona také nabízí svým studentům možnost individuální supervize, která není zařazena v rozvrhu, této možnosti využívá přibližně jeden až dva studenti za rok. Za dobrý základ pro ideální supervizi Ilona vyzdvihuje adaptační kurzy, které škola nabízí studentům: „... *ještě než nastoupí do školy tak zažijou čtyř denní adaptační kurz, který je zaměřen právě na budování vztahů mezi sebou... domnívám se, že z toho kurzu přijíždí dobrá parta, jako nejsou tam úplně všichni, je to zase dobrovolné...pomůže vybudovat mezi sebou dobré vztahy a znají se, tak už je to opravdu trochu jiný...*“.

Jindřiška za ideální supervizi považuje takovou, na které se všichni aktivně zapojí a odnáší si z ní to, co chtějí. Také si myslí, že smysluplná supervize by měla probíhat v důvěrném prostředí: „... *významná je jako ta atmosféra, příjemný prostředí jakoby důvěry jo, že tohle mi přijde jako hodně výborný, aby ty věci se mohli otevírat...*“.

Co se týče změn, Jindřiška by uvítala možnost v podobě supervize přímo na pracovištích, kde studenti vykonávají praxi: „... *si myslím, že by ti studenti mnohdy uvítali jo, protože i někdy během těch praxí nemají možnost třeba s tím školitelem... něco se stane, hned to reflektovat jo, že čekat třeba týden, čtrnáct dní až se dostanou na supervizi, takže i tohle bych vlastně uvítala jako možnost zlepšení, pak je otázka toho praktického zajištění s tím, aby to šlo.*“.

Rozvoj prostřednictvím supervize

Komunikačním partnerkám byly pokládány škálové otázky, jak moc si myslí, že supervize pomohla jejich studentům v rozvoji v daných oblastech:

- uvědomění si etických stránek/dilemat sociální práce,
- zisk informací o fungování jednotlivých organizací,
- rozvoj komunikačních dovedností,
- schopnost sebereflexe,
- schopnost přijmout a pracovat se zpětnou vazbou,
- práce s duševní hygienou,

- znalost svých předsudků a stereotypů,
- profesní rozvoj (větší jistota v práci, odbourání vnitřní nejistoty, prohloubení znalostí a informací).

Jindřiška i Ilona měly problém s konkrétním zařazením oblastí rozvoje. Shodují se, že je rozdíl mezi studenty bakalářského a navazujícího studia a také mezi studenty denní a dálkového formy studia. Jindřiška vždy volila jednu z možností na škále, s tím že v každé oblasti vnímá u studentů v navazujícím studiu rozvoj již o něco větší. Ilona také vnímá velké rozdíly mezi jednotlivými studenty, z tohoto důvodu ve 4 případech zvolila možnosti dvě.

Jejich odpovědi zachycuje tabulka 4. Z důvodů výše vysvětlených jsou ve 4 oblastech zachyceny odpovědi tři.

Největší rozvoj u studentů spatřují obě komunikační partnerky v oblasti zisku informací o fungování jednotlivých organizací a shodují se, že v této oblasti by supervize opravu měla napomáhat k velkému rozvoji. Určitý rozvoj spatřují také v oblasti uvědomění si etických stránek sociální práce, schopnosti pracovat se zpětnou vazbou, při práci s duševní hygienou a oblasti znalosti předsudků a stereotypů.

Dále měly komunikační partnerky možnost svoji volbu zdůvodnit, tato odůvodnění se nacházejí v trsech níže. Kromě oblastí rozvoje uvedených ve škálových otázkách mohly komunikační partnerky uvést, zda je napadají ještě další oblasti, ve kterých vnímají nějaký svůj posun či rozvoj svých supervidovaných studentů.

Tabulka 4: **Míra rozvoje prostřednictvím supervize**

Oblast rozvoje	Velký rozvoj	Mírný rozvoj	Neutrální	Spíše žádný rozvoj	Žádný rozvoj
Uvědomění si etických stránek/dilemat sociální práce	1x	2x	-	-	-
Získání informací o fungování jednotlivých organizací	2x	-	-	-	-
Rozvoj komunikačních dovedností	-	1x	1x	-	-
Schopnost sebereflexe	1x	-	1x	-	-
Schopnost přijmout a pracovat se zpětnou vazbou	-	2x	-	-	-
Práce s duševní hygienou	1x	2x	-	-	-
Znalost svých předpokladů a stereotypů	1x	2x	-	-	-
Profesní rozvoj	-	1x	2x	-	-

Zdroj: Vlastní výzkum

Rozvoj v oblasti uvědomování si etických stránek a dilemat sociální práce

Jindřiška uvádí, že zde velmi záleží na tématech, které si studenti přináší na supervize. Opět zde zdůrazňuje velké rozdíly mezi studenty bakalářského a navazujícího studia a také mezi denní a dálkovou formou studia: „...*ti dálkaři si umí tu supervizi víc vysytit...*“.

Ilona k oblasti uvědomění si etických stránek popisuje, že zde se rozhodně jedná o téma, které si studenti s sebou přináší na supervize: „...*ať už jsou to první ročníky jako téma důstojnosti klienta nebo ať už jsou to kombinovaní studenti...už mají tak*

nastavené postupy takhle je to, takhle je to a najednou si říkáme, je to správně, kde jsou ty hodnoty...“.

Rozvoj v oblasti získávání informací o jednotlivých organizacích

Obě komunikační partnerky se v této oblasti shodují, že zde supervize napomáhá studentům k velkému rozvoji. Ilona doplňuje, že studenti jak prezenční, tak i dálkové formy studia, kladně hodnotí možnost nahlédnout do života jednotlivých organizací, ale zároveň podotýká: *„Já si jenom říkám, že jsem radši, když si odnesou i víc z těch seminářů než jenom toto.“.*

Rozvoj v oblasti komunikačních dovedností

Jindřiška v této oblasti zvolila na škále možnost „neutrální“ a dodává: *„... no nepřijde mi, že by je ta supervize zrovna v tomhle podporovala...“.*

Ilona uvádí, že tato oblast není prioritní, na kterou se při supervizi zaměřuje, ale určitý mírný rozvoj u svých studentů spatřuje: *„... jakože my netrénujeme jakým způsobem... student si sám dává nějaké individuální cíle na praxi... pokud je v kontaktu nebo přímé práci s klientama tak vždycky říkám trénujte komunikační dovednosti, takže to oni pak reflektují ve zprávě...“.*

Rozvoj v oblasti sebereflexe

Jindřiška zastává názor, že u studentů bakalářského stupně sebereflexe ještě moc není, proto volila možnost neutrální rozvoj. U navazujících studentů ale již v oblasti sebereflexe vidí rozvoj o něco větší, než je tomu u studentů v začátcích.

Naopak Ilona se snaží své studenty k sebereflexi vést a vidí u nich velký rozvoj: *„Do toho je tlačíme, jako našim cílem to je a hodně se na to zaměřujeme... to si myslím, že je nejvíc co můžeme studentovi dát, aby se naučil.“.*

Rozvoj v oblasti přijímání zpětné vazby

Obě komunikační partnerky se v této kategorii týkající se rozvoje studentů v oblasti přijímání zpětné vazby shodují na mírném rozvoji. Ilona dodává, že se zpětnou vazbou se svými studenty při supervizi určitě pracují.

Rozvoj v oblasti práce s duševní hygienou

Ilona oblast rozvoje studentů v oblasti práce s duševní hygienou hodnotila dle různých ročníků. Uvádí, že zde existují rozdíly a dává mírný až velký rozvoj. Dále uvádí, že tuto problematiku se studenty otevírá, až když si ji sami studenti přinesou na supervizi jako své téma a upřesňuje, že s každým ročníkem se tak děje minimálně jednou. Ilona také odkazuje na část rozhovoru, kde jsme se bavily o tématech, které si studenti na supervize nosí. Zde zmiňovala, že studenti se nesetkávají s tématem oni jako vyhořelý pracovník, proto téma vždy převádí na ně, jako na studenty – co mohou udělat proto, aby nevyhořely.

Rozvoj v oblasti znalosti vlastních předsudků a stereotypů

Obě komunikační partnerky zmiňují, že s touto oblastí se při vedení svých supervizí setkávají. Jindřiška zde volila kategorii mírného rozvoje studentů a Ilona mírného až velkého rozvoje studentů, opět s odkazem, že existují velké rozdíly mezi jednotlivými studenty.

Oblast profesního rozvoje

Komunikační partnerka Ilona vnímá růst studentů v oblasti profesního rozvoje zejména u studentů prezenčního studia. U těchto studentů pozoruje zejména zisk jistoty. Podotýká, že je to opravdu jiné, než u studentů, kteří jsou již starší a přicházejí studovat z nějaké profese a už museli určitým způsobem profesně obstát.

4.2.1 Shrnutí výzkumné otázky č. 2

Komunikační partnerky se shodují, že supervize by měla podporovat studenty při výkonu odborné praxe a dávat jim prostor k reflexi jejich praxe. V odpovědích také zaznívá to, že supervize má studenty vzdělávat, rozšiřovat jejich vědomosti a pomáhat studentům s propojením teorie a praxe. Vyzdvižena byla i úloha důvěrného prostředí a celková atmosféra, která je v supervizní skupině.

K výhodám supervize komunikační partnerky řadí vytvoření prostoru pro sdílení zkušeností a pro vzájemnou podporu. Pozitivně bylo také upozorněno na adaptační kurzy, kdy se kolektiv studentů seznámí a vytvoří se dobrá skupina lidí, která pak společně lépe pracuje. Nevýhodu naopak komunikační partnerky vidí v příliš krátkém času, který je vymezen na supervizi, nebo v tom, že školní supervizor zastává více rolí, což může samotný průběh supervize negativně ovlivňovat.

Jedna komunikační partnerka také upozorňuje, že je důležité, pokud se vyskytne při supervizi téma, které se přímo netýká studentů, vztáhnout to na ně, aby si to později uměli aplikovat – konkrétně pokud se objeví téma syndromu vyhoření, diskutovat se studenty na téma, co mohou dělat, aby se oni sami jednou nestali vyhořelým pracovníkem.

Objevila se také myšlenka, zavést supervize přímo na pracovišti, kde student vykonává praxi, kde by bylo eventuální zlepšení v tom, že student by měl možnost reflektovat nějaký problém ihned a nemusel by čekat třeba čtrnáct dní na školní supervizi.

5 Diskuse

Cílem diplomové práce je zjistit názory supervizorů a studentů na supervizi realizovanou v rámci studia budoucích sociálních pracovníků. Nejdříve jsem se zaměřila na názor studentů, kde jsem se zajímala o to, jak studenti vnímají supervizi, která je realizovaná v rámci studia. Druhá část výzkumu je zaměřena na názor supervizorů, převážně na to, v čem spatřují smysl supervize pro studenty.

Nehledě na zkušenost jakou mají komunikační partneři z řad studentů se supervizí odborných praxí, se všichni vyjádřili, že vnímají supervizi v povolání sociálního pracovníka jako velmi důležitou součást této profese. Ke stejnému zjištění došla také ve své práci Hlavicová (2015). Vaska a Čavojská (2012) ovšem upozorňují, že pokud student bude mít negativní zkušenost se supervizí během svého studia, může to ovlivnit i jeho vnímání supervize v jeho následné profesi.

Supervize studentů bezprostředně navazuje na jejich odbornou praxi (Palaščáková, 2012) a je pro studenty povinná (Havrdová, 2008b). Jak dokazuje výzkum, tento fakt se odráží na vnímání supervize některých studentů, kteří se k supervizi staví skepticky a chodí na ni pouze z toho důvodu, aby si splnili docházku a získali zápočet. Komunikační partnerka supervizorka Ilona naopak vidí ukončení odborných praxí a supervizí zápočtem jako výhodu, protože při ukončení předmětu zkouškou by musela navíc studenty známkovat. Výzkum také ukázal, že velká část komunikačních partnerů z řad studentů vnímá supervizi jako užitečnou a přínosnou.

K cílům supervize komunikační partneři z řad studentů zařadili předávání si informací o fungování různých organizací, výměnu názorů a zkušeností, vypovídat se a slyšet příběhy ostatních, z kterých si mohou vzít ponaučení. Dle studentů by je také supervize měla připravit na supervizi v zaměstnání tak, aby věděli, co mohou očekávat a v neposlední řadě zjistit jak samotná supervize probíhá. Poslední zmíněný cíl supervize odpovídá cíli supervize dle ASVSP (©2009). Komunikační partneři výzkumu z řad supervizorů cíle supervize charakterizovali prostřednictvím funkcí, které supervize plní. Vyzdvížena byla podpůrná funkce - podpora profesního růstu studentů a funkce vzdělávací, tedy rozšíření vědomostí a propojování teorie s praxí. K méně využívaným

funkcím byla zařazena funkce řídicí. Maroon, Matoušek a Pazlarová (2007) za klíčovou funkci supervize pro studenta vidí funkci vzdělávací, která by měla pomáhat studentovi zpevňovat a propojovat jeho znalosti s praxí.

Pro supervizní práci se studenty je preferována skupinová supervize (Havlíčková, 2012), což také koresponduje s Minimálním standardem vzdělávání v sociální práci od ASVSP (©2009). Komunikační partneři z řad studentů právě skupinovou formu supervize považují za výhodu, zejména ke sdílení názorů a zkušeností. Tuto výhodu uvádí také Jeklová a Reitmayerová (2007), které říkají, že více členů skupiny je rovno více zkušenostem. Studenti také zmiňují, že supervize může napomoci ke ztužení kolektivu. Nevýhodu skupinové supervize spatřují studenti zejména v případě, kdy se jedinec může bát před ostatními otevřít. Autoři odborné literatury (Vaska, 2012, Navrátilová 2007a) doporučují, aby supervizor nabízel studentům také individuální formu supervize. Výzkum prokázal, že toto v praxi opravdu funguje a této možnosti ročně využije jeden až dva studenti. Myslím si, že díky tomu se dá předejít obavám studentům, které trápí nějaké téma a bojí se o něm před ostatními hovořit.

Při skupinové formě supervize je nezbytné vytvoření bezpečného prostředí, tuto skutečnost zdůrazňuje Vaska (2012). Nezbytností pro realizaci bezpečného prostředí je zachování mlčenlivosti o všech informacích ze supervize (Brožová Doubková, Thelenová, 2010). Většina komunikačních partnerů z řad studentů potvrdila, že se při supervizi opravdu bezpečně cítila. Dle jejich názoru tomu napomohl právě přátelský kolektiv spolužáků, nastavená pravidla supervize a to, že žádné řešené téma jedince neohrozí v jeho kariéře jako je tomu při pracovní supervizi. V názorech komunikačních partnerů také zaznělo, že bezpečného prostředí při supervizi bylo dosaženo díky roli supervizora. S tímto názorem se ztotožňuje i Havrdová (2013), která k úkolům supervizora řadí právě vytvoření bezpečného prostředí. Jedna komunikační partnerka z řad supervizorů dobrý základ bezpečné atmosféry vidí v adaptačních kurzech, které škola pořádá pro studenty, ještě před zahájením výuky. Studenti mají možnost vybudovat mezi sebou dobré vztahy, které mohou pozitivně ovlivnit průběh supervize.

Ve výzkumu bohužel bylo zjištěno, že jsou i překážky, které brání studentům cítit se při supervizi bezpečně. Jedna komunikační partnerka z řad studentů uvedla, že se

tento problém týkal nerovného přístupu supervizora k různým supervizním skupinám, kdy supervizor jednu skupinou pouštěl ze supervize dříve a jiná skupina musela dodržet časový rámec i když už supervidovaní neměli žádné téma, které by chtěli rozebírat. Tato komunikační partnerka dále vypověděla, že jí toto vadilo o to víc, z toho důvodu, že sám supervizor na supervize chodil pozdě a přitom měli nastavená pravidla, v rámci kterých bylo dáno i pravidlo chodit včas. Jiná komunikační partnerka se také potýká s překážkami, které jí brání cítit se při supervizi bezpečně. Zmiňuje, že vzhledem k tomu, že supervizorka je vyučující na dané fakultě a má navázané určité vztahy s ostatními vyučující a komunikační partnerka o těchto vazbách ví, necítila se proto bezpečně. Nejvíce mě šokovalo, když tato komunikační partnerka svojí odpověď rozvedla o tvrzení, že se také jejich supervizní skupina dozvěděla, že se občas nějaké informace ze supervize dostaly ven k jiným vyučujícím. Toto vidím jako velké pochybení, které mě konsternovalo a nemělo by k tomuto docházet (vyjma povinně hlášených pochybení studenta, které supervizor musí ohlásit, ale měl by o tom supervidovaného předem informovat). Jako možné řešení pro tyto situace bych viděla to, aby supervize vedli externí supervizoři, u kterých by studenti měli jistotu, že nejsou žádným způsobem provázáni s jinými vyučujícími dané fakulty, případně aby interní - školní supervizoři byli co největšími profesionály. V tomto ohledu můžeme doufat, že se situace od roku 2017 změní k lepšímu, protože od toho roku budou platit přísnější požadavky pro výkon supervizora školních odborných praxí (ASVSP, ©2009).

Velmi často se objevovala jedna výtku k organizaci supervizí. Jedná se o to, jak by měla být supervize dlouhá. Komunikační partneři z řad studentů se zmiňovali, že jim supervize přijde někdy příliš dlouhá a nemají na ní co řešit. S názorem, že studenti nemají při supervizi o čem mluvit, se ve svém výzkumu setkali i Vaska s Čavojskou (2012), kteří uvádí, že studenti bakalářského studia nemají z praxe žádné problémy, případně jen opakují to, co řekl již někdo před nimi. Ve výzkumu se také několik komunikačních partnerů z řad studentů vyjádřilo, že by uvítali, aby supervize měla pružnou dobu trvání, dle aktuální potřeby supervidovaných. Toto zjištění je v souladu opět s výzkumem Vasky a Čavojské (2012), kdy také dospěly k závěru, že studenti bakalářské formy studia by uvítali větší časovou flexibilitu supervizí. Myslím si, že

řešením by zde bylo více studenty informovat o tom, co všechno mohou na supervizi řešit. Často jsem se v rozhovorech se studenty setkávala s názorem, že nemají žádný problém a proto raději mlčí. Vaska a Čavojská (2012) ve svém výzkumu zjistili, že studenti nemají jistotu v tom, zda to co je tíží, je vhodné řešit na supervizi. Havrdová (2008b) upozorňuje, že student může mít dilema, zda má v supervizi otevřít téma se kterých si neví rady a tím učiteli (supervizorovi) jistým způsobem ukázat svoji slabinu. Myslím si, že supervizor by na úvodní hodině měl studenty důkladně seznámit s tím, co se rozumí pod pojmem supervizní téma, možná by se tímto i vyřešil problém, že supervize studentům připadá velmi dlouhá. HERMÉS Group (©2008a) uvádí, že tématem pro supervizi může být cokoli, kde supervidovaný cítí potřebu pomoci či podpory. K tomu aby se studenti nebáli před svým supervizorem otevřít zásadnější téma, by měla sloužit nastolená důvěrná atmosféra, o které jsem se již zmiňovala výše.

U studentů dálkové formy převládá také názor, že by supervize mohlo být méně, protože podstatná je až supervize v zaměstnání, u školní ocenili pouze to, že věděli, jak bude jejich supervize v práci probíhat. Jiná komunikační partnerka naopak vypověděla, že na supervize by mohlo být vyčleněno klidně více času, protože ne vždy stihnou vyřešit co potřebují. S tímto názorem se ztotožňovala i komunikační partnerka z řad supervizorů, která by uvítala mít na supervizi vyčleněný klidně jeden celý den, věří, že se spoustou věcí by se dalo pracovat více a hlouběji.

Další organizační výtky k supervizím, o které se zmínili jak studenti, tak jedna supervizorka je samotný čas či den kdy supervize probíhá. Jedné studentce vadí, že v den kdy je supervize, nemůže být daný den na praxi, i když v daném zařízení je ten den například nějaký zajímavý program. Komunikační partnerka z řad supervizorů a komunikační partnerka z řad studentů upozorňují na skutečnost, že spousta studentů vykonává svoji praxi na druhé straně České republiky a poté když má být supervize, musí do Českých Budějovic dojet třeba den předem, aby stihli ráno být včas na supervizi. Z vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že se tak stává, ale myslím si, že se to nedá nějakým opatřením změnit. Vzhledem k tomu, že si studenti mohou vybrat místo výkonu své odborné praxe musí s těmito obtížemi počítat a jedná se o jejich svobodné rozhodnutí, když chtějí svoji praxi vykonávat mimo České Budějovice.

Jedna z komunikačních partnerek zastupující soubor supervizorů, by uvítala možnost supervizí přímo na pracovištích, kde studenti vykonávají praxi. Komunikační partnerka si myslí, že by tuto variantu uvítali i studenti, kteří by v případě potřeby měli možnost reflektovat svůj poznatek či problém ihned. V systému supervizí, které fungují nyní, musí student například čtrnáct dní čekat, než se bude konat školní supervize. Navrátilová (2007a) upozorňuje na skutečnost, že v anglosaské literatuře se jedná o běžný model, kdy probíhají studentské supervize přímo na pracovištích, který u nás ovšem není využíván. Tato autorka se dále domnívá, že u nás tomu tak není, protože osoby pověřené vést studenta na praxi v dané organizaci nesplňují požadavky kladené na supervizory. Vaska (2007a) doplňuje, že se tyto supervize nazývají externí a realizují je supervizoři organizace, kde je student na praxi, kteří úzce spolupracují se školou.

Navrátilová (2007a) ve svém výzkumu dospěla k závěrům, že ale už i k nám tento model začíná pronikat, i když se jedná pouze o ojedinělé případy. Tatáž autorka také uvádí, že v 80 % případů nemají školy možnost ovlivnit výkon osob, které jsou pověřeny vedením studentů na pracovištích (pro tuto osobu jsou užívány termíny jako školitel, instruktor, konzultant, mentor), výběr této osoby je v kompetencích organizací poskytující praxi studentům.

Komunikační partnerky z řad supervizorů se shodují, že mají-li poskytnout studentům smysluplnou a co nejkvalitnější supervizi potřebují sami vlastní supervizi. Břízová a Bocksneiderová (2007) potvrzují, že toto v praxi funguje a dodávají, že díky vlastní supervizi si supervizor zvyšuje své odborné kompetence.

Dále se zaměřím na vnímání supervize jako nástroje rozvoje. Komunikační partneři z řad studentů nejvíce ocenili, že se dozvídají informace o fungování jednotlivých organizacích. Komunikační partneři z řad supervizorů se na této oblasti se studenty shodují, také spatřují supervizi pro studenty v této oblasti za nejvíce obohacující.

Z výzkumu vyplývá, že někdo by rád, aby byly supervize kratší, někdo delší. Myslím si, že zde velmi záleží, jak supervizor dokáže supervize vést a vysvětlit studentům co se od nich očekává. Pro zlepšení realizace supervizí bych doporučovala, aby supervizor studentům řádně vysvětlil co od nich jako od supervidovaných očekává a k čemu supervize slouží. Supervizor by neměl zapomínat na zpětnou vazbu, dle které

by měl upravit průběh supervize tak, aby byla pro studenty užitečná a přínosná. Výzkum také prokázal, že ne všichni jsou spokojeni s úrovní supervidovaného, proto jako doporučení pro praxi vidím ve vzdělání školních supervizorů, aby supervizor supervidovanému spíše neublížil, než pomohl a hlavně aby student nezískal negativní zkušenost se supervizí, která by mohla být překážkou v získávání supervize v budoucnu.

Myslím si, že zajímavé zjištění by mohl přinést výzkum, který by porovnával právě systém supervizí, který máme nastavený my, tedy formu školních supervizí odborných praxí s model kterých funguje v zahraničí tedy supervizemi přímo na pracovišti.

Zajímavé by bylo provést podobný výzkum po roce 2017, kdy již vstoupí v platnost přísnější požadavky pro školní supervizory odborných praxí a porovnat tak spokojenost studentů se supervizí s odkazem na nedostatky, které byly zjištěny v tomto výzkumu v části týkající se bezpečného prostředí při supervizi.

6 Závěr

Cílem předložené diplomové práce je zjistit názory supervizorů a studentů vysokých škol na supervizi realizovanou v rámci studia budoucích sociálních pracovníků.

Z výzkumu vyplývá, že studenti supervizi realizovanou v rámci svého studia hodnotí převážně pozitivně. Jsou rádi za prostor, kde si mohou předávat své zkušenosti a informace o různých organizacích, které navštívili a své prožitky sdílet s ostatními. Pozitivně studenti také hodnotili, že zjistí, jak supervize probíhá a co od ní mohou v budoucnu ve své profesi očekávat. Při supervizi z velké části studenti ocenili kolektiv spolužáků a dobrou práci supervizora a díky těmto faktorům se mohli na supervizi cítit bezpečně. Bohužel výzkum prokázal, že nastolení bezpečného prostředí při supervizi není samozřejmostí. Rozdílné názory byly zjištěny ve spokojenosti studentů s časem a dobrou realizace supervizí.

Z odpovědí komunikačních partnerů z řad supervizorů vyplývá, že smysl supervize spatřují převážně ve vzdělávání studentů, rozšiřování jejich vědomostí, propojování teorie s praxí, podporování studentů při výkonu jejich odborné praxe a možnosti dát studentům prostor k reflexi vlastních praxí. Důraz by měl být kladem na bezpečné prostředí. Vyzdvížena byla také úloha adaptačních kurzů, které pomáhají ke stmelení kolektivu před zahájením akademického roku. Upozorněno bylo také na skutečnost, že pokud se při supervizi vyskytne téma, které se přímo netýká studentů, tak se snažit danou věc vztáhnout tak, aby pasovala na studenty – viz syndrom vyhoření, se kterým se ještě studenti při studiu nesetkávají, ale obrátit téma k tomu, jak se mohou studenti před syndromem vyhoření bránit. Zmíněna byla také myšlenka, že by bylo zajímavé supervize realizovat přímo na pracovištích, kde studenti vykonávají svojí odbornou praxi, tedy obdoba externích supervizí, které známe ze zahraničních modelů.

Jako možný námět na zlepšení supervizí odborných praxí bych viděla v tom, aby supervizor supervidovaným důkladně objasnil, o čem supervize jsou a co se od nich jako od studentů očekává. Za tímto účelem by mohly být samostatné semináře, které budou realizované ještě před první supervizí, kde by se studenti obeznámili s procesem

supervize a zejména s tím, jaká témata si mohou nosit, protože jak výzkum prokázal, s tímto mají studenti obtíže. Další problematickou oblastí, která z výzkumu vyplynula, bylo nastolení bezpečné atmosféry, zde bych jako možné východisko viděla v externím supervizorovi, ke kterému by studenti mohli mít větší důvěru, případně počkat, zda ke změně nedojde po roce 2017, kdy jsou chystané změny na kvalifikační požadavky supervizorů.

Výsledky předložené práce mohou sloužit k vytvoření ucelenějšího obrazu o školní supervizi odborných praxí, která probíhá u studentů vysokých škol. Práce dále může posloužit jako zpětná vazba pro supervizory odborných praxí. Protože z výzkumu také vyplynulo, že někteří studenti mají problém přinést si na supervizi téma, za které ve většině případů považují pouze problém a negativní události na praxi, může tato práce posloužit i jako vzdělávací materiál pro studenty.

7 Seznam použitých zdrojů

1. ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. 10. vydání. Praha: Grada, 2007, 789 s. ISBN 978-80-247-1407-3.
2. ASVSP. Standarty: Minimální standard zedělávání v sociální práci ASVSP. **In:** *asvsp.org* [online] ©2009 [cit. 2015-10-30]. Dostupné z: <http://www.asvsp.org/standardy.php>
3. BÄRTLOVÁ, E. *Supervize v sociální práci*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Fakulta sociálně ekonomická UJEP, 2007, 62 s. ISBN 978-80-7044-952-3.
4. BROŽOVÁ DOUBKOVÁ, A. a K. THELENOVÁ. *Odborná praxe a supervize*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2010, 118 s. ISBN 978-80-7372-687-4.
5. BŘÍZOVÁ, B. a A. BOCKSCHNEIDEROVÁ. Rozvoj odborné praxe a supervize na ZSF JU. **In:** NAVRÁTIL, P a M. ŠIŠLÁKOVÁ. *Praktické vzdělávání v sociální práci: Edice pro praxi a supervizi v sociální práci: Svazek I*. Brno: Tribun EU, 2007, s.97-102. ISBN 978-80-7399-343-6.
6. CARROLL, M. *Effective supervision for the helping professions*. Second edition. London: SAGE Publications, 2014, 202 pages. ISBN 1446269949.
7. ČELEDOVÁ, L. a R. ČEVELA. *Výchova ke zdraví: vybrané kapitoly*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, 126 s. ISBN 978-80-247-3213-8.
8. ČESKO. Zákon č. 108 ze dne 14. března 2006 o sociálních službách ve znění zákona č. 254/2014 Sb.
9. ČESKÝ INSTITUT PRO SUPERVIZI. Co je supervize. **In:** *Supervize.eu* [online]. © 2006a [cit. 2015-10-29]. Dostupné z: <http://www.supervize.eu/o-supervizi/co-je-supervize/>
10. ČESKÝ INSTITUT PRO SUPERVIZI. Kdo je supervizor. **In:** *Supervize.eu* [online]. © 2006b [cit. 2015-10-29]. Dostupné z: <http://www.supervize.eu/supervizori/kdo-je-supervizor/>
11. FICHTENHOFER, B. Využití psychodramatu v supervizi. **In:** HAVRDOVÁ, Z. a M. HAJNÝ. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory*,

- manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén, 2008, s. 131-137. ISBN 978-80-7262-532-1.
12. FOITOVÁ, Z. Role supervizora v týmu. **In:** *Supervize.eu* [online]. Liberec: 2003 [cit. 2015-12-09]. Dostupné z: http://www.supervize.eu/wp-content/uploads/role_svora_v_tymu.pdf
 13. FOLWARCZNÁ, Ivana. *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, 238 s. Management (Grada). ISBN 978-80-247-3067-7.
 14. GABURA, J. Supervízia v príprave sociálnych pracovníkov. **In:** BRNULA, P. a Z. KOSCUROVÁ. *Nové trendy v príprave a uplatnení sociálnych pracovníkov=New trends in education and practice of social workers: zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie : Bratislava 29. - 30. jún 2006*. Bratislava: Katedra sociálnej práce Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave, 2007, s. 443-44. ISBN 978-80-89185-27-6.
 15. GÉRINGOVÁ, J. *Pomáhající profese: tvořivé zacházení s odvrácenou stranou*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2011, 198 s. Psyché (Triton). ISBN 978-80-7387-394-3.
 16. HAJNÝ, M. Týmová supervize. **In:** HAVRDOVÁ, Z. a M. HAJNÝ. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén, 2008, s. 93-114. ISBN 978-80-7262-532-1.
 17. HAMBÁLEK, V. Koučing a supervízia, podobnosti a rozdiely. **In:** NAVRÁTIL, P. a M. ŠIŠLÁKOVÁ. *Praktické vzdělávání v sociální práci: Edice pro praxi a supervizi v sociální práci: Svazek I*. Brno: Tribun EU, 2007, s.166-173. ISBN 978-80-7399-343-6.
 18. HANÁKOVÁ, A. Supervize odborné praxe – její místo ve vzdělávacím procesu. **In:** BRNULA, P. a Z. KOSCUROVÁ. *Nové trendy v příprave a uplatnení sociálnych pracovníkov=New trends in education and practice of social workers: zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie : Bratislava 29. - 30. jún 2006*. Bratislava: Katedra sociálnej práce Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave, 2007, s. 62-65. ISBN 978-80-89185-27-6.
 19. HAVLÍČKOVÁ, M. *Mentoring a supervize jako zdroj sebereflexe učitele*. Praha: Vyšší odborná škola sociálně právní, 2011. 52 s. ISBN 978-80-905109-2-0.

20. HAVLÍČKOVÁ, M. *Odborná praxe a supervize*. Praha: Vyšší odborná škola sociálně právní, 2012, 58 s. ISBN 978-80-87779-03-3.
21. HAVRDOVÁ, Z. Vzdělávací supervize a kvalita začínajících sociálních pracovníků. *Sociální práce/Sociálna práca*. 2007, č. 4, s. 78-86. ISSN 1213-6204.
22. HAVRDOVÁ, Z. Mnoho tváří jeden cíl. **In:** HAVRDOVÁ, Z. a M. HAJNÝ. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén, 2008a, s. 47-61. ISBN 978-80-7262-532-1.
23. HAVRDOVÁ, Z. Skupinová práce v supervizi. **In:** HAVRDOVÁ, Z. a M. HAJNÝ. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén, 2008b, s. 75-92. ISBN 978-80-7262-532-1.
24. HAVRDOVÁ, Z. Supervizní kontrakt. **In:** HAVRDOVÁ, Z. a M. HAJNÝ. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén, 2008c, s. 65-73. ISBN 978-80-7262-532-1.
25. HAVRDOVÁ, Z. Zrození a vývoj pojmu supervize. **In:** HAVRDOVÁ, Z. a M. HAJNÝ. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén, 2008d, s. 17-38. ISBN 978-80-7262-532-1.
26. HAWKINS, P. a R. SHOHET. *Supervize v pomáhajících profesích*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 202 s. ISBN 80-7178-715-9.
27. HAWKINS, P., SHOHET, R. et al. *Supervision in the helping professions*. 4th ed. Maidenhead, Berkshire, England: Open University Press, 2012. ISBN 9780335243112.
28. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 408 s. ISBN 80-7367-040-2.
29. HERMÉS GROUP. Supervize. **In:** *hermesgroup.cz* [online]. ©2008a [cit. 2016-04-06]. Dostupné z: <http://www.hermesgroup.cz/sekce.php?id=139&pred=35>
30. HERMÉS GROUP. Výcvik supervizorů a koučů. **In:** *hermesgroup.cz* [online]. ©2008b [cit. 2016-04-06]. Dostupné z: <http://www.hermesgroup.cz/sekce.php?id=133&pred=35>

31. HLAVICOVÁ, K., 2015. *Zkušenost studentů sociální práce se supervizí v rámci jejich praxe*. Brno. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Fakulta sociálních studií
32. HOLÁ, L. a kol. *Mediace a možnosti využití v praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 512 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4109-3.
33. HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 233 s. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-1457-8.
34. HUPKOVÁ, Marianna. *Rozvíjanie sociálnych spôsobilostí v pomáhajúcich profesiách: vysokoškolská učebnica*. Bratislava: IRIS, 2011, 334 s. ISBN 978-80-89256-61-7.
35. HURAJ, J. Sociálny pracovník v multiprofesijnom tíme v treťom sektore. **In:** BRNULA, P. a Z. KOSCUROVÁ. *Nové trendy v príprave a uplatnení sociálnych pracovníkov=New trends in education and practice of social workers: zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie : Bratislava 29. - 30. jún 2006*. Bratislava: Katedra sociálnej práce Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave, 2007, s. 72-74. ISBN 978-80-89185-27-6.
36. CHRENKOVÁ, M., H. SOBKOVÁ a Z. VAJĎÁKOVÁ. *Metody sociální práce, sociální služby a standardy kvality v sociálních službách*. **In:** JANOUŠKOVÁ, K. *Metodické a koordinační dovednosti v sociálních službách: sborník studijních textů pro metodiky sociální prevence a sociální kurátory pověřené koordinační činností*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Zdravotně sociální fakulta, katedra sociální práce, 2007, s. 11-38. ISBN 978-80-7368-229-3.
37. JANEBOVÁ, R. Selhala skutečně sociální práce jako obor? *Sociální práce/Sociálna práca*. 2010, č. 3, s. 35-37. ISSN 1213-6204.
38. JEKLOVÁ, M. a E. REITMAYEROVÁ. *Interní supervize*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2007, 24 s. ISBN 978-80-86991-06-1.
39. KADUSHIN, A. a D., HARKNESS. *Supervision in social work*. Fifth edition. New York: Columbia University Press, 2014, xii, 413 pages. ISBN 9780231151764.

40. KAHÁNKOVÁ, J., et al. *Průvodce odborným praktickým vzděláváním v sociální práci: pro studující*. V Ostravě: Katedra sociální práce, Zdravotně sociální fakulta, Ostravská univerzita, 2007, 96 s. ISBN 978-80-7368-468-6.
41. KOLÁČKOVÁ, J. Supervize. **In:** MATOUŠEK, O. *Metody a řízení sociální práce*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, s.349-365. ISBN 80-7178-548-2.
42. KOPŘIVOVÁ, J. Teorie nedává odpovědi na všechna specifika sociální práce. *Sociální práce/Sociálna práca*. 2010, č. 3, s.25-26. ISSN 1213-6204.
43. KUZNÍKOVÁ, I. Sociální práce ve zdravotnictví. 1. vyd. Praha: Grada, 2011, 212 s. ISBN 978-80-247-3676-1.
44. LÁSKOVÁ, A. Úvod do supervize a duševní hygieny. **In:** JANOUŠKOVÁ, K. *Metodické a koordinační dovednosti v sociálních službách: sborník studijních textů pro metodiky sociální prevence a sociální kurátory pověřené koordinační činností*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Zdravotně sociální fakulta, katedra sociální práce, 2007, s. 311-322. ISBN 978-80-7368-229-3.
45. MARKOVIČ, D. a K. MARKOVIČOVÁ. Komunikácia v pomáhajúcich profesiách. **In:** NOVOTNÁ, A., A. ŽILOVÁ a V. ŽILOVÁ. *Sociálne spôsobilosti v pomáhajúcich profesiách*. Ružomberok: Verbum, 2010, s. 35–45. ISBN 978-80-8084-589-6.
46. MAROON, I., O. MATOUŠEK a H. PAZLAROVÁ. *Vzdělávání studentů sociální práce v terénu: model pro supervizi*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2007, 141 s. ISBN 978-80-246-1307-9.
47. MATOUŠEK, O. *Slovník sociální práce*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, 288 s. ISBN 80-7178-549-0.
48. MATOUŠEK, O., et al. *Metody a řízení sociální práce*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, 384 s. ISBN 80-7178-548-2.
49. MEDLÍKOVÁ, O. *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2013, 172 s. Komunikace (Grada). ISBN 978-80-247-4336-3.
50. MERHAUTOVÁ, J. Kreativní práce v supervizi. **In:** HAVRDOVÁ, Z. a M. HAJNÝ. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory*,

- manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén, 2008, s. 153-160. ISBN 978-80-7262-532-1.
51. MICHKOVÁ, A. a A. MOJŽÍŠOVÁ. Supervize v sociální práci. **In:** MOJŽÍŠOVÁ, A. *Kapitoly sociální práce v praxi*. Vyd 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta, 2008, s 108-117. ISBN 978-80-7394-074-4.
52. MICHKOVÁ, A. *Supervize*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta, 2008, 106 s. ISBN 978-80-7394-145-1.
53. MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
54. NAVRÁTIL, P. a J. NAVRÁTILOVÁ. Instruktor praxí jako nová role v kontextu odborných praxí. **In:** NAVRÁTIL, P a M. ŠIŠLÁKOVÁ. *Praktické vzdělávání v sociální práci: Edice pro praxi a supervizi v sociální práci: Svazek I*. Brno: Tribun EU, 2007, s.118-125. ISBN 978-80-7399-343-6.
55. NAVRÁTIL, P. Poslání a účel praktického vzdělávání na univerzitě a role instruktora v něm. **In:** BRNULA, P. a Z. KOSCUROVÁ. *Nové trendy v přípravě a uplatnění sociálních pracovníků=New trends in education and practice of social workers: zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie : Bratislava 29. - 30. jún 2006*. Bratislava: Katedra sociálnej práce Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave, 2007a, s. 194-198. ISBN 978-80-89185-27-6.
56. NAVRÁTIL, P. Význam a možnosti praktického vzdělávání sociálních pracovníků. **In:** NAVRÁTIL, P a M. ŠIŠLÁKOVÁ. *Praktické vzdělávání v sociální práci: Edice pro praxi a supervizi v sociální práci: Svazek I*. Brno: Tribun EU, 2007b, s. 5-19. ISBN 978-80-7399-343-6.
57. NAVRÁTILOVÁ, J. Odborná praxe a supervize studentů sociální práce v ČR: předběžné výsledky výzkumu. **In:** NAVRÁTIL, P a M. ŠIŠLÁKOVÁ. *Praktické vzdělávání v sociální práci: Edice pro praxi a supervizi v sociální práci: Svazek I*. Brno: Tribun EU, 2007a, s. 63-73. ISBN 978-80-7399-343-6.

58. NAVRÁTILOVÁ, J. Teorie a praxe ve vzdělávání sociálních pracovníků. **In:** NAVRÁTIL, P a M. ŠIŠLÁKOVÁ. *Praktické vzdělávání v sociální práci: Edice pro praxi a supervizi v sociální práci: Svazek I.* Brno: Tribun EU, 2007b, s. 20-27. ISBN 978-80-7399-343-6.
59. NOVOTNÁ, A. a V. ŽILOVÁ. Duševné zdravie a duševná hygiena. **In:** NOVOTNÁ, A., A. ŽILOVÁ a V. ŽILOVÁ. *Sociálne spôsobilosti v pomáhajúcich profesiách.* Ružomberok: Verbum, 2010, s. 87-94. ISBN 978-80-8084-589-6.
60. NOVOTNÁ, A. Vzťah sociálneho pracovníka a sociálneho klienta. **In:** NOVOTNÁ, A., A. ŽILOVÁ a V. ŽILOVÁ. *Sociálne spôsobilosti v pomáhajúcich profesiách.* Ružomberok: Verbum, 2010, s 27-32. ISBN 9788080845896
61. NOVOTNÁ, J. *Teorie sociální práce: skripta.* 1. vyd. Jihlava: Vysoká škola polytechnická Jihlava, 2014, 127 s. ISBN 978-80-87035-96-2.
62. PALAŠČÁKOVÁ, D. *Průvodce praktickým vzděláváním na CARITAS – VOŠ sociální Olomouc.* Olomouc: CARITAS – Vyšší odborná škola sociální Olomouc, 2012, 81 s. ISBN 978-80-87623-03-9.
63. PLEVOVÁ, I. *Management v ošetrovatelství.* 1. vyd. Praha: Grada, 2012, 304 s. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-3871-0.
64. PRICE, G. a P. MAIER. *Efektivní studijní dovednosti: odemkněte svůj potenciál.* Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 361 s. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-2527-7.
65. RADA PRO ROZVOJ SOCIÁLNÍ PRÁCE. Postup vedení studentů v průběhu odborné praxe: Odborná praxe jako proces vedení studenta – doporučený postup. **In:** *Rarosp.cz* [online]. ©2011 [cit. 2015-11-05]. Dostupné z: <http://www.rarosp.cz/studenti.html>
66. ROHLÍKOVÁ, L. aj. VEJVODOVÁ. *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia.* 1. vyd. Praha: Grada, 2012, 281 s. ISBN 978-80-247-4152-9.
67. SCHAVEL, M. Supervízia ako prostriedok zvyšovania profesionálnej kompetencie sociálneho pracovníka. **In:** NAVRÁTIL, P a M. ŠIŠLÁKOVÁ. *Praktické*

- vzdělávání v sociální práci: Edice pro praxi a supervizi v sociální práci: Svazek I. Brno: Tribun EU, 2007, s161-165. ISBN 978-80-7399-343-6.
68. SOJKA, V. Bálintovské skupiny a supervize. **In:** HAVRDOVÁ, Z. a M. HAJNÝ. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize.* Praha: Galén, 2008, s. 139-145. ISBN 978-80-7262-532-1.
69. SVOBODOVÁ, M. Management v sociální práci. **In:** MATOUŠEK, O. *Metody a řízení sociální práce.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, s 327-347. ISBN 80-7178-548-2.
70. ŠIŠLÁKOVÁ, M. Podpora resilience v supervizi studentů. **In:** NAVRÁTIL, P a M. ŠIŠLÁKOVÁ. *Praktické vzdělávání v sociální práci: Edice pro praxi a supervizi v sociální práci: Svazek I.* Brno: Tribun EU, 2007, s. 31-40. ISBN 978-80-7399-343-6.
71. ŠVAŘÍČEK, R. a K. ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
72. TOMKA, M. a A. KASANOVÁ: Praktická výučba študentov sociálnej práce v kontexte špecifik tejto profesie. **In:** BRNULA, P. a Z. KOSCUROVÁ. *Nové trendy v príprave a uplatnení sociálnych pracovníkov=New trends in education and practice of social workers: zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie : Bratislava 29. - 30. jún 2006.* Bratislava: Katedra sociálnej práce Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave, 2007,s. 258-260. ISBN 978-80-89185-27-6.
73. TRUHLÁŘOVÁ, Z. Identifikace rizik v rámci využití kompetenčního modelu ve vzdělávání sociálních pracovníků/pracovnic v bakalářských oborech sociální práce. *Sociální práce/Sociálna práca.* 2010, č. 3, s. 122-131. ISSN 1213-6204.
74. VALÁŠEK, M. a P. SVOBODOVÁ. *Úvod do supervize: cyklický model.* Vyd. 1. Tišnov: Sdružení SCAN, 2002, 88 s. ISBN 80-86620-00-x.
75. VASKA, L. a K. ČAVOJSKÁ. *Supervízia u začínajúcich profesionálov vo výkone sociálnej práce: Výskumná správa.* Vyd. 1. Bratislava: Iris, 2012, s. 111. ISBN 978-80-89238-72-9.

76. VASKA, L. Odborná prax a možnosti využitia supervízie v odbornej praxi na Katedre sociálnej práce Pdf UK v Bratislave. **In:** NAVRÁTIL, P a M. ŠIŠLÁKOVÁ *Praktické vzdělávání v sociální práci: Edice pro praxi a supervizi v sociální práci: Svazek I.* Brno: Tribun EU, 2007a, s.103-109. ISBN 978-80-7399-343-6.
77. VASKA, L. Význam supervízie v odbornej praxi študentov sociálnej práce. **In:** BRNULA, P. a Z. KOSCUROVÁ. *Nové trendy v přípravě a uplatnění sociálních pracovníků=New trends in education and practice of social workers: zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie : Bratislava 29. - 30. jún 2006.* Bratislava: Katedra sociálnej práce Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave, 2007b,s. 267-272. ISBN 978-80-89185-27-6.
78. VASKA, L. *Teoretické aspekty supervízie začínajúcich sociálnych pracovníkov.* Vyd. 1. Bratislava: Iris, 2012, s 175. ISBN 978-80-89238-70-5.
79. VAVREČKOVÁ, V. Ovplyvňovanie statusu sociálnej práce v spoločnosti. **In:** BRNULA, P. a Z. KOSCUROVÁ. *Nové trendy v přípravě a uplatnění sociálních pracovníků=New trends in education and practice of social workers: zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie : Bratislava 29. - 30. jún 2006.* Bratislava: Katedra sociálnej práce Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave, 2007, s. 277-279. ISBN 978-80-89185-27-6.
80. VÁVROVÁ, S. *Doprovázení v pomáhajících profesích.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 159 s. ISBN 978-80-262-0087-1.
81. VENGLÁŘOVÁ, Martina. *Problematické situace v péči o seniory: příručka pro zdravotnické a sociální pracovníky.* Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 96 s. ISBN 978-80-247-2170-5.
82. WELD, N. *A practical guide to transformative supervision for the helping professions: amplifying insight.* Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2012, 144 p. ISBN 1849052549.
83. ŽILOVÁ, A. Sebareflexia jako nástroj profesionálního rozvoja sociálních pracovníků. **In:** NOVOTNÁ, A., A. ŽILOVÁ a V. ŽILOVÁ. *Sociálne*

spôsobilosti v pomáhajúcich profesiách. Ružomberok: Verbum, 2010, s. 35–45.
ISBN 978-80-8084-589-6.

8 Přílohy

Příloha 1: Okruhy témat k rozhovorům s komunikačními partnery z prvního výzkumného souboru

Příloha 2: Okruhy témat k rozhovorům s komunikačními partnery z druhého výzkumného souboru

Příloha 1

Okruhy témat k rozhovorům s komunikačními partnery z prvního výzkumného souboru

- Myslíte si, že je supervize pro sociálního pracovníka důležitá? (proč, v čem)
- Máte zkušenost s více supervizory? (porovnání)
- Jak byste charakterizoval/a supervizi? (cíle, funkce, kompetence)
- Změnil se Váš vztah k supervizi během studia?
- Jaký máte názor na supervizi během Vašeho studia? (její smysl, užitečnost, důležitost, nepodstatnost)
- Jak vnímáte zkušenost se supervizí? (výhody, nevýhody)
- Ovlivnila supervize výkon Vaší praxe?
- Cítil/a jste se při supervizi vždy bezpečně? (proč, co tomu pomohlo, jaké byly překážky, jak docílit bezpečného prostředí)
- Jaká témata se objevovala ve Vaší supervizní skupině? (jak s nimi bylo pracováno, našlo se řešení tématu či problému)
- Jste spokojen/a s průběhem supervize? (jak průběh vypadá, navrhované změny, jak by měla vypadat smysluplná supervize)
- Vnímáte supervizi jako nástroj svého rozvoje? (jaké oblasti)
- Zařadte mi prosím následující oblasti rozvoje na škále - velký rozvoj, mírný rozvoj, neutrální, spíše žádný, žádný rozvoj
 - uvědomění si etických stránek/dilemat sociální práce
 - zisk informací o fungování jednotlivých organizací
 - rozvoj komunikačních dovedností
 - schopnost sebereflexe
 - schopnost přijmout a pracovat se zpětnou vazbou
 - práce s duševní hygienou
 - znalost svých předsudků a stereotypů
 - profesní rozvoj (větší jistota v práci, odbourání vnitřní nejistoty, prohloubení znalostí, informací)

Příloha 2

Okruhy témat k rozhovorům s komunikačními partnery z druhého výzkumného souboru

- Jak dlouhou máte praxi jako supervizor/ka odborných praxí?
- Jak byste charakterizoval/a supervizi odborných praxí? (k čemu slouží, jaké má cíle, jaké má funkce, jaký teoretický rámec používáte)
- V čem a proč je supervize pro studenty důležitá? (co pro to děláte)
- Jaké u supervize spatřujete pro studenty výhody a nevýhody?
- Požadujete zpětnou vazbu od studentů? (kdy, jak s ní pracujete)
- Jaká témata si studenti nejčastěji do supervize přinášejí? (jaká je jejich zakázka)
- Jste spokojena s nastavením a realizací supervizí? (možnost zkvalitnění, jak by měla vypadat smysluplná supervize pro studenty)
- V jakých oblastech spatřujete rozvoj u studentů?
- Zařadte mi prosím následující oblasti kde rozvoje na škále - velký rozvoj, mírný rozvoj, neutrální, spíše žádný, žádný rozvoj
 - uvědomění si etických stránek/dilemat sociální práce
 - zisk informací o fungování jednotlivých organizací
 - rozvoj komunikačních dovedností
 - schopnost sebereflexe
 - schopnost přijmout a pracovat se zpětnou vazbou
 - práce s duševní hygienou
 - znalost svých předpokladů a stereotypů
 - profesní rozvoj (větší jistota v práci, odbourání vnitřní nejistoty, prohloubení znalostí, informací)