

**Univerzita Palackého v Olomouci  
Cyrilometodějská teologická fakulta**

**Katedra křesťanské sociální práce**

*Bakalářská práce*

**2017**

Lucie Vymětalová

**Univerzita Palackého v Olomouci  
Cyrilometodějská teologická fakulta**

**Katedra křesťanské sociální práce**

*Mezinárodní sociální a humanitární práce*

Lucie Vymětalová

*Supervize odborných praxí CARITAS – Vyšší  
odborná škola sociální Olomouc*

Bakalářská práce

Vedoucí práce: Mgr. Jurníčková Pavlína, Ph.D

**2017**

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně a že jsem veškeré použité zdroje uvedla v seznamu literatury.

V Olomouci, dne 26. 6. 2017

---

*Vlastnoruční podpis*

### **Poděkování**

Na tomto místě bych chtěla především poděkovat vedoucí bakalářské práce paní Mgr. Jurníčkové Pavlíně Ph.D, za pomoc a cenné rady při zpracování bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat celé mé rodině a přátelům, kteří mě po celou dobu psaní bakalářské práce podporovali.

# Obsah

<b>OBSAH</b> .....	<b>5</b>
<b>ÚVOD</b> .....	<b>6</b>
<b>1 SUPERVIZE V SOCIÁLNÍ PRÁCI</b> .....	<b>7</b>
1.1 VYMEZENÍ SLOVA SUPERVIZE .....	7
1.2 VÝVOJ SUPERVIZE VE SVĚTĚ A V ČR.....	9
1.3 CÍLE SUPERVIZE .....	11
1.4 FORMY SUPERVIZE .....	12
1.5 FUNKCE SUPERVIZE .....	13
1.6 SUPERVIZNÍ PROCES .....	14
<b>2 VZDĚLÁVACÍ SUPERVIZE</b> .....	<b>17</b>
2.1 VÝZNAM VZDĚLÁVACÍ SUPERVIZE V SOCIÁLNÍ PRÁCI .....	17
2.2 ROZDÍLY MEZI VZDĚLÁVACÍ A PROFESIONÁLNÍ SUPERVIZÍ .....	18
2.3 CÍLE A METODY VZDĚLÁVACÍ SUPERVIZE .....	18
2.4 VZDĚLÁVACÍ SUPERVIZE V KONTEXTU PRAKTICKÉ VÝUKY SOCIÁLNÍ PRÁCE .....	19
2.4.1 Odborná praxe.....	19
2.5 SUPERVIZE ODBORNÉ PRAXE NA CARITAS – VOŠS OLOMOUC .....	23
2.5.1 Supervize v rámci vzdělávacím konceptu odborných praxí.....	24
2.5.2 Význam supervize v rámci praktické výuky na škole CARITAS – VOŠs.....	25
<b>3 VÝZKUMNÁ ČÁST</b> .....	<b>29</b>
3.1 METODOLOGIE VÝZKUMU .....	30
3.2 VÝZKUMNÉ CÍLE A OPERACIONALIZACE .....	31
3.3 METODA SBĚRU DAT .....	32
3.4 VÝZKUMNÝ VZOREK.....	33
3.5 PŘEDVÝZKUM .....	34
3.6 PRŮBĚH VÝZKUMU .....	35
3.7 VÝSLEDKY VÝZKUMU .....	36
3.7.1 Demografické údaje respondentů.....	36
3.7.2 Zhodnocení efektivity supervize.....	38
3.7.3 Faktory ovlivňující supervizní proces „nastavení ideální supervize“.....	40
3.7.4 Pohled studentů na zlepšení současného systému supervizí odborných praxí.....	50
3.8 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ A DISKUZE .....	52
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>58</b>
<b>ZDROJE</b> .....	<b>59</b>

## Úvod

Práci s názvem Supervize odborných praxí na CARITAS – Vyšší odborné škole sociální Olomouc (dále jen CARITAS – VOŠs) jsem si vybrala především proto, že považuji supervizi za velice efektivní metodu osobního a profesního rozvoje. Zajímalo mě, jestli mají i ostatní studenti stejný názor.

Touto prací navazuji již na zpracovanou absolventskou práci, která je projektem tohoto výzkumu. Jedná se o empirické šetření s využitím kvantitativního výzkumu. Supervize odborných praxí hraje v systému vzdělávání sociálních a humanitárních pracovníků významnou roli, jelikož pomáhá formulovat osobnost těchto studentů. Supervize zjednodušeně slouží jako reflexe odborných praxí, díky tomu mají studenti jasnější představu o pozitivěch a negativěch studovaného oboru a budoucí profese. Jak již je z názvu patrné, tato supervize úzce souvisí s odbornou praxí, přesněji na odbornou praxi navazuje.

Cílem bakalářské práce je zjistit názory studentů CARITAS – VOŠs na přínos, význam a efektivitu supervize odborných praxí, a to prostřednictvím kvantitativního výzkumu. Hodnocení je významné pro posouzení kvality supervize odborných praxí a může tak přispět k jejímu vývoji.

Tato práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část práce se zaměřuje na obecnou supervizi, její definice, historii a cíle. Další kapitola se již soustředí na užší formu supervize, jedná se o vzdělávací supervizi, kterou můžeme nazývat supervizí odborných praxí. Poslední kapitola se soustředí na supervizi odborné praxe přímo na CARITAS – VOŠs.

V druhé části se zabývám metodologií tohoto výzkumu. Je založen na kvantitativním výzkumu a pomocí dotazníkového šetření zjišťuje hodnocení efektivity supervize odborných praxí od samotných studentů. Praktická část je rozdělena do tří kapitol. V první kapitole je popsán výzkum, cíle výzkumu, výzkumné otázky a způsob zpracování dat. V další části jsou již výsledky celého výzkumu, které jsou vyobrazeny pomocí grafů a tabulek.

V diskuzní části se zaměřuji na praktické výstupy tohoto výzkumu a formuluji některá doporučení, které mohou vést ke zlepšení současného systému supervizí odborných praxí.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Supervize v sociální práci

Vzhledem k tomu, že pojem supervize odborných praxí není příliš známý je nutné pro pochopení samotné práce, nejdříve ho zasadit do širšího kontextu supervize. Proto se v následující kapitole budu zabývat vysvětlením obecného pojmu supervize, důvodem vzniku supervize v rámci její historie, dále pak její funkcí, formou, a charakteristikou supervizního procesu v kontextu sociální práce.

### 1.1 Vymezení slova supervize

Tato práce se zabývá efektivitou supervize odborných praxí. Tato forma supervize je specifická v tom, že se soustředí na studenty, kteří se připravují na budoucí profesi sociálních pracovníků. V rámci studijních oborů zaměřených na sociální práci se studenti seznamují s pojmem supervize, který je nadále provází i při výkonu samotné profese.

*„Supervize je celoživotní forma učení, zaměřená na rozvoj profesionálních dovedností a kompetencí supervidovaných, při níž je kladen důraz na aktivaci jejich vlastního potenciálu v bezpečném a tvořivém prostředí.“ (Matoušek, 2008, s. 349)*

Etymologie tohoto termínu je odvozen z latinského slova supervision tedy přesněji ze složení slov „super“, což znamená přes, nad a „vision“ odvozeného od podstatného slova visus což je zrak, pohled, podívána (Latinský slovník [online]). Slovo supervize má své kořeny v angličtině, kde se překládá jako dozor, vedení, kontrola nebo také dohled. Z tohoto významu je patrné, že osoba, která supervizi vede, by měla dohlížet nad prací ostatních a být zodpovědná za kvalitu jejich odvedené práce (Kadushin, 1985, s. 18).

Bednářová definuje pojem supervize rozdílně. Uvádí, že cílem supervize by neměla být kontrola, příkazování nebo pouhé předávání rad. Hlavním smyslem by měl být osobní a odborný rozvoj supervidovaného, který povede ke zkvalitňování vykonávané práce. Jedná se o specifickou metodu učení, kde je důležité, aby probíhala v bezpečném prostředí důvěry. Zaměřuje se především na podporu pracovníka, hodnocení dosavadních postupů a metod či vyjasnění případu. Dále by také měla

nabízet odhalení nevědomých souvislostí, pocitů a emocí, jež mohou ovlivňovat práci s klientem (Bednářová, 1997, s. 8).

Supervize je účinný nástroj, který se zaměřuje na reflexi pracovních rolí, činností a aktivit, který musí každý pracovník v rámci své profese vykonávat. (Matoušek, 2008, s. 363). Podle Venglářové (2013, s. 15) supervize představuje především pomoc a podporu pro pracovníky a dále by měla poskytnout pracovníkům inspiraci pro řešení dané, mnohdy nepříznivé situace. Kvalitní supervize dále zvyšuje supervidovaným jejich kompetence při výkonu práce. Hanáková považuje supervizi za jednu z metod práce, díky které se lze zaměřit na zkvalitňování práce u pracovníků, týmů, ale i celé organizace (Hanáková, 2007, s. 30).

Dle Havrdové, Hajného (2008, s. 17) se význam supervize v pomáhajících profesích lišil v závislosti na dané kultuře. Supervize se odlišovala v každé zemi. Záviselo to na vývoji společnosti, profese a povahy činnosti

Kolečková (podle Matoušek, 2008, s. 349) se o supervizi vyjadřuje jako o celoživotní formě učení, soustředí se především na rozvoj profesních a osobních kompetencí a dovedností. Hlavní myšlenkou je, aby daná osoba dosáhla daného cíle svými schopnostmi a rozvinula své potenciály. K tomuto názoru se přidávají i další z autorů, kteří pokládají supervizi za běžnou metodu profesního rozvoje sociálních pracovníků a následného řešení náročných situací v práci s klienty (Mahrová a kol., 2008, s. 15).

Jeklová a Reitmayerová mluví o supervizi také jako o celoživotním učení. K tomu, aby člověk vykonával profesi kvalitně, musí neustále rozvíjet své profesionální dovednosti a kompetence (Jeklová, Reitmayerová, 2007, s. 9).

V pojetí Robinsonové (Podle Havrdová, 1999, s. 29) definujeme supervizi jako vzdělávací proces, při kterém osoba s určitými znalostmi a dovednostmi přebírá zodpovědnost za výcvik osoby, která nedisponuje takovým množstvím znalostí a dovedností.

O supervizi se dá tedy mluvit jako o celoživotní formě učení, která se především zaměřuje na profesní kompetence a dovednosti, je zde kladen důraz na aktivizaci potenciálu v jejich přirozeném prostředí (Matoušek, 2008, s. 349).



Hess definuje supervizi jako mezilidskou interakci mezi supervizorem a supervidovanými. Dochází zde k předávání informací a zlepšování profesních kompetencí supervidovaných, tak aby lépe pomáhali lidem (Hess a kol 2008, s. 25).

Baštecká supervizi popisuje jako činnost, při které prostřednictvím zaměřeného pozorování a cílených otázek uvažujeme nad kvalitou péče o klienta a také nad organizačními souvislostmi dané péče (Baštecká, Goldmann, 2001, s. 368).

## 1.2 Vývoj supervize ve světě a v ČR

Vývoj supervize úzce souvisí s vývojem sociální práce. Pro lepší pochopení supervizi v této oblasti nám pomůže nastínění vývoje supervize ve světě. Prvním dokumentovaným autorem, který popsal supervizi v charitativním prostředí, kde vznikla, byl, J. Brackett v práci „Supervision and Education in Charity“ z roku 1904. Následující roky supervize začíná pronikat do dalších odvětví práce s lidmi např. medicína, psychoterapie či poradenství (Gabura, 2003, s. 6-10).

Za zmínku stojí aktivity Samuela Barnetta, faráře a zakladatele komunitní práce. Samuel Barnett se svými spolupracovníky individuálně praktikoval sezení, kde pracovníci reflektovali své zážitky z praxe. V tomto případě tedy můžeme mluvit o předchůdci tzv. individuální supervize v roce 1884. V roce 1940 známý psychoanalytik a lékař Michael Balit (1896–1970) začal praktikovat jako jeden z prvních skupinovou supervizi, která již splňovala základní parametry dnešní supervize (Dvořáčková, 2010, s. 12). Michal Balit díky jeho medicínské praxi přišel jako první s myšlenkou, že dobrý lékař by se neměl zabývat jen nemocí pacientů, ale také sociálním prostředím. Měl by se také zabývat vztahy pacientů s rodinou, i v rodině navzájem, tzv. integritou jedince. Základní myšlenkou balintovské práce je důraz na práci se vztahy jedince, jeho emocemi a životní situací (Koláčková, Podle Matoušek, 2003, s. 350).

Další z významných průkopníků supervize byla M. Richmondová, která se zabývala především prosazování supervize v rámci případové práce a to již ve 20. letech 19. století (Dvořáčková, 2010, s. 12).

Dosud byla, ale supervize spíše intuitivní záležitost bez jakýchkoliv odborností a norem. O nastolení nových pravidel pro supervizi se začalo jednat až v 80. letech 20. století. V tomto období vznikla asociace supervizorů, která vytvořila kritéria a pravidla pro zavádění supervize k celkovému zlepšení kvality supervize v Evropě. V té době

dále začal vnikat etický kodex pro supervizi. Velký zlom zaznamenala supervize na konci 90. let 20. století, kdy se tento obor začal vyučovat na univerzitách (Hawkins; Shohet, 2004, s. 18). Díky tomu, je zřejmé, že supervize je samostatnou profesí, která se zaměřuje na pomoc pracovníkům v pomáhajících profesích. Přestože největší rozvoj zaznamenala supervize v oblasti sociální práce, kde se využívá velmi často, těší se také oblibě v komerční sféře (Hawkins; Shohet, 2004, s. 18).

Dalším významným milníkem je rok 1994, kdy vznikla Evropská asociace pro supervizi – European Association for Supervision (dále jen „EAS“). Tato organizace spoluvytváří nové standardy, normy, požadavky a metody na vzdělávání a výkon supervizorů v rámci Evropy. Hlavním motivem a cílem je zdokonalování supervize. Podle Českého institutu pro supervizi je motivem EAS využívat, propagovat a podporovat nové metody supervize v rámci Evropy. K tomu, aby se to EAS dařilo je nutno sjednávat kongresy a konference zaměřené na tuto problematiku (Historie supervize ve světě [online]).

V rámci České republiky byl vývoj supervize poněkud náročný. Vzhledem k tomu, že zde „panoval“ komunistický režim nebyl předpoklad pro její rozvoj pozitivní. Sociální práce a její význam byl značně podceňován, což platilo i pro samotnou supervizi. I přes tento nepříznivý vliv se již v roce 1967 začali neoficiálně připravovat skupinové supervize. Iničiátoři těchto setkávání byli psychoanalytici Jaroslav Skála, Eduard Urban a Jaromír Rubeš. O několik let později začali pořádat semináře, které byly zaměřené na výcvik supervizorů (Dvořáčková, 2010, s. 12).

V roce 2002 byl ustanoven Český institut pro supervizi. Tato organizace vznikla ve spolupráci s britskou supervizorkou a psychoterapeutkou Julii Hewson, Pražským psychoterapeutickým institutem a Českou asociací pro transakční analýzu. Právě díky této spolupráci se mohla supervize rozšiřovat i do jiných oblastí. Díky tomuto rozvoji se aplikovala supervize do praktické přípravy budoucích sociálních pracovníků (Historie supervize v ČR[online]). O čtyři roky později byl vydán významný dokument pro rozvoj sociálních služeb, jednalo se o Standardy kvality sociálních služeb. V rámci tohoto dokumentu je zmíněná i problematika supervize. Není zmíněná sice přímo, ale vztahuje se na ni standard č. 10 (profesní rozvoj zaměstnanců), v rámci tohoto standardu je zmíněno, že poskytovatel sociální služby musí zajistit zaměstnancům, kteří vykonávají přímou práci s osobami, podporu kvalifikovaného (nezávislého) odborníka,

se jedná ve většině případů právě o supervizora. (Standardy kvality sociálních služeb[online]).

### 1.3 Cíle supervize

Za kvalitní supervizi lze považovat pouze supervizi, která má již na začátku stanovený cíl, který se v průběhu supervizního setkání snaží supervizor se supervidovaným naplňovat. Bez jasně stanoveného cíle postrádá celá supervize smysl, a jedná se spíše o neúčinné mrhání časem (Havrdová, Hajný 2008, s. 47).

Ke stejnému názoru se přiklání Bártlová, která píše, že největším předpokladem kvalitní supervize je dobře nastavený cíl supervizního setkání a ten by měl být naplňován (Bártlová, 2007, s. 18).

Matoušek považuje za hlavní nejdůležitější cíl supervize především rozšiřování kompetencí a profesionální rozvoj (Matoušek 2003, s. 352).

Dalším cílem supervize je ujištění sociálního pracovníka, že nemůže převzít zodpovědnost za svého klienta. Na pracovníky je v rámci této profese kladena velká emocionální nálož, s kterou si často pracovníci nejsou schopni pomoci vlastními silami. Zde je důležité obrátit se na supervizi, která by nám s daným problémem měla pomoci (Schavel, Tomka, 2010, s. 14). Dalším úkolem supervize je motivovat sociální pracovníky k tomu, aby se neustále vzdělávali v oboru (Schavel, Tomka 2010, s. 15).

Gabura navíc považuje za hlavní cíle verifikovat správné postupy pracovníka při práci s klienty a případně rozšiřovat jeho možnosti a upozorňovat na nevhodné a negativní postupy (Gabura, Pružínská, 1995, s. 35). Baštecká ještě doplňuje, že není důležité utvářet dokonalého pracovníka, ale je hlavně důležité obohacovat osobnost i osobitost jedince vykonávající pomáhající profesi. Supervize vede člověka k tomu, aby reflektoval své pracovní konání, poznal své silné stránky a naučil se je využít (Baštecká, Goldmann, 2001, s. 13).

Hlavní cíle supervize můžeme rozdělit do dvou typů, podle trvání, a to na krátkodobé a dlouhodobé cíle. Dlouhodobé cíle jsou spojeny s chodem organizace. Zaměřují se na pravidla a kvalitu vykonávané práce, tedy jak by správně měla práce vypadat. Soustředí se na reflexi pracovní náplně (Matoušek, 2008, s. 353).

Naproti tomu krátkodobé cíle se zaměřují na pracovníky a soustředí se především na zdokonalování dovedností a profesní rozvoj. Díky těmto cílům funguje

lepší spolupráce mezi pracovníky. Je zde důležité, aby byly pracovníci stále vzděláváni a učili se flexibilně reagovat na dané problémy (Matoušek, 2008, s. 353).

Mezi další významné cíle supervize se řadí například rozvoj osobnosti supervizantů, zvyšování jejich sebevědomí, předcházení a zvládnání syndromu vyhoření, podpora týmu a zpětná vazba od supervizora (Matoušek, 2003, s. 352).

## 1.4 Formy supervize

Formy se v rámci supervize rozlišují na základě více faktorů, například dle poradenského psychologa a psychoterapeuta Karla Kopřivy můžeme supervizi dělit na průběžnou a kvalifikační. S kvalifikační supervizí se supervizoři setkávají během výcviku. Tento výcvik směřuje k dosažení určité způsobilosti. Na druhou stranu průběžná supervize znamená vedení supervize již kvalifikovanými odborníky (Kopřiva, 1997, s. 136).

Odlišné formy supervize uvádí Dušková, která rozděluje supervizi na individuální a skupinovou. V individuální supervizi je hlavním aktérem pouze jeden supervidovaný a supervizor (Supervize není jen kontrola[online]). Individuální formu dále doplňuje Matoušek, který vnímá jako velkou výhodu této supervize fakt, že se supervizor může plně soustředit na jednoho pracovníka (Matoušek, 2003, s. 354). Skupinová supervize je složená ze skupiny lidí (sociálních pracovníků či studentů) a supervizora. Většinou se skupina tvoří dle stejných či podobných parametrů, což umožňuje větší pospolitost a porozumění ve skupině. Na skupinové supervizi je velkým přínosem možnost, že ostatní kolegové mohou pomoci řešit daný problém díky své zkušenosti. V rámci skupiny si sdělují své názory, pocity či rady a vzájemně si pomáhají. Členové by se měli v rámci této supervize podporovat, sdílet své problémy a zkušenosti s ostatními. Dále by se také měli od sebe navzájem učit a předávat si cenné informace formou zpětné vazby kolegů či studentů. Skupinová supervize se většinou skládá z 8-10 lidech (Matoušek, 2003, s. 355).

Autoři Havrdová; Hajný (2008); Hawkins; Shohet (2004); nebo Koláčková (Podle Matoušek, 2003) a další přidávají k individuální a skupinové supervizi ještě supervizi týmovou.

Dále je možné supervizi dělit podle stupně, ve kterém se supervidovaný v rámci supervizního setkání nachází. Zde záleží na tom, v jaké úrovni se supervidovaný účastní

supervizního setkání. Do prvního stupně řadíme ty, jenž supervizi absolvují v rámci výcviku či kurzu (tzv. studenti). V druhém stupni jsou již profesionálové, tedy ti, kteří supervizi praktikují (Tojanovská, 2011, s. 19[online]).

Jinou formou supervize je reciproční supervize. Jedná se o dialog dvou kolegů, kde si vzájemně radí a pomáhají danou situaci vyřešit. Dále je možné se setkat s intervizí, což je setkání kolegů v rámci jedné organizace bez supervizora. V neposlední řadě je velmi důležitá autovize, kde se jedná o každodenní sebereflexi pracovníka ke svým pracovním výkonům (Koláčková podle Matoušek, 2003, s. 354-357).

## **1.5 Funkce supervize**

Kadushin rozděluje funkce supervize v rámci sociální práce na tři hlavní oblasti a to vzdělávací, řídicí a podpůrnou. (Kadushin, podle Shoet, Hawkins, 2004, s. 60). Prostorová popisuje supervizi z pohledu poradenského a rozděluje ji na restorativní, normativní a formativní. (Prostorová, podle Shoet, Hawkins, 2004, s. 60). Oba autoři popisují tyto funkce stejně, pouze používají odlišné termíny (Shoet, Hawkins, 2004, s. 60).

Formativní neboli vzdělávací funkce supervize se zaměřuje především na porozumění, rozvoj dovedností a schopnosti supervidovaných. K tomuto dochází díky rozebírání práce a reflektování pracovních zkušeností supervidovaných s jejich klienty. V rámci toho by měl supervidovaný supervizor pomoci především více pochopit své klienty, více vnímat své chování a reakce ve vztahu ke klientovi, uvědomit si jakým způsobem supervidování intervnují a jaké dopady má jejich intervence, chápat to jakým způsobem se vyvíjí vztah mezi supervidovaným a jejich klienty a zkoumat jakým způsobem by supervidování mohli řešit situace svých klientů (Kadushin podle Hawkins, Shoet, 2004, s. 60). Havrdová dodává, že díky této funkci by měli být pracovníci motivováni k učení se novým věcem a práci na svém profesním rozvoji (Havrdová, 1999, s. 30). Téměř každá supervize obsahuje jisté prvky vzdělávací funkce (Havrdová a Hajný, 2008, s. 51).

Další ze zmíněných funkcí je podpůrná neboli restorativní funkce. Tato funkce reaguje na fakt, že každý sociální pracovník tedy supervidovaný je ohrožen syndromem vyhoření. Toto vyhoření může pramenit z toho, že je pracovník denně v interakci s klienty, kteří se ocitají ve vážné životní situaci a svoje utrpení a zoufalství mohou

nevědomě předávat i pracovníkům. Sociální pracovníci si toto riziko zřídka neuvědomují, často na tyto problémy přichází až v rámci supervize. Díky supervizi v tomto případě tedy dochází k tzv. psychohygieně kdy má možnost sociální pracovník ze sebe dostat veškeré negativní emoce spojené s touto prací. Podklad pro možný vznik syndromu vyhoření je často v důsledku velké míry empatie ke klientům či stresu, kdy si pracovník nedokáže udržet osobní hranice a profesionální odstup od daných problémů (Kadushin podle Hawkins, Shohet, 2004, s. 60).

Třetí funkce je řídicí neboli normativní, která má především za úkol kontrolovat kvalitu péče v pomáhajících profesích. Nejdůležitějším smyslem této funkce je dodržování etických standardů a prosazování standardů kvality v rámci dané služby. S nadsledem upozornit na nedostatky pracovníků, ale na druhou stranu je umět také podpořit a posílit jejich vlastní zdroje. V rámci této funkce se zjišťuje kvalita odvedené práce. Supervizor by měl pomoci naleznout a správně využít zdroje supervidovaných (Kadushin podle Hawkins, Shohet, 2004, s. 60). Tato funkce se tedy zaměřuje na zajištění kvality práce, kvalitní organizování práce a dobré využití lidských a materiálních zdrojů, umožnit pracovníkům se stále vzdělávat. Během této supervize mají supervidovaní šanci si vyjasnit své kompetence a hranice své práce, jde o pochopení profesionálních hodnot, také to zlepšuje komunikaci v týmu a celkovou spolupráci pracovníků. (Hawkins, Shohet, 2004, s. 60).

## **1.6 Supervizní proces**

### **Účastníci supervize**

Za účastníky supervize (supervidované) lze považovat všechny pracovníky v pomáhajících profesích. Na druhé straně supervizního procesu je supervizor. Supervidovaný je tedy osoba, která se účastní supervize pod dohledem supervizora. Supervizor má velký podíl na průběhu celé supervize a především kvalitě tohoto procesu. Kvalitní supervizor by měl být své práci flexibilní a dobře se orientovat v procesu supervize i ve vztahu k supervidovaným a také by měl chápat strukturu organizace, její poslání a hodnoty (Hawkins, Shohet, 2004, s. 54). Supervizor by měl být pro supervidované přirozenou autoritou a specialistou, který dokáže motivovat a předávat supervidovaným cenné rady a zkušenosti (Kdo je supervizor [online]) Supervizor má ve své práci nelehkou roli, měl by naplnit očekávání všech členů supervize, což mnohdy není snadné. Další kompetencí supervizora je umění

pojmout v rámci své profese více rolí. Supervizor musí být například dobrým rádcem, pedagogem, ale také koučem či manažerem (Hawkins, Shohet, 2004, s. 54). Dále by měl také splňovat dílčí role, do kterých může patřit supervizor jako kolega, hodnotící pozorovatel, zkušený technik či nadřízený (Hawkins, Shohet, 2004, s. 53). Hlavním úkolem supervizora je umění naslouchat účastníkům supervizního procesu, ponoukat supervidované k aktivitě, a to nenásilným způsobem. Očekávání organizace plynou z předem stanovené smlouvy, kterou by měl supervizor řádně naplňovat (Hawkins, Shohet, 2004, s. 52). Podle ČIS (Český institut pro supervizi) by měl kvalitní supervizor disponovat zkušenostmi s vedením týmů, měl by mít minimálně 15 – ti letou praxi v „pomáhajících profesích“, dále absolvovat výcvik v délce minimálně 140 hodin přímé teoretické a alespoň 400 hodin praktické výuky zaměřené na tuto oblast (Kdo je supervizor [online]).

### **Vztah mezi supervizorem a supervizantem**

Vztah mezi supervizorem a supervidovanými je jeden z hlavních faktorů ovlivňující celkový průběh supervize. V rámci tohoto vztahu je důležité, aby účastníci supervize vytvořili důvěrné a bezpečné prostředí. Jde o složitý oboustranný proces, kde hlavní roli hraje zkušenost, minulost, postoje a předsudky, práce s vlastními emocemi a schopnost reflexe a sebereflexe. Všechny tyto aspekty mohou jak pozitivně, tak negativně ovlivnit celý chod a výsledek supervize (Havrdová; Hajný, 2008, s. 28-31). Společným cílem supervizora i supervidovaných je hledání možností, jak řešit pracovní problémy a také jak se neustále profesně rozvíjet a vzdělávat (Koláčková podle Matoušek, 2003, s. 349).

V supervizním procesu dochází ze strany účastníků supervize ke dvěma typům vztahů, a to pracovnímu a citovému. (Svobodová, Valášek, 2002, s. 32). Pracovním vztahem se mezi účastníky rozumí profesionální přístup, který by neměl přesahovat pracovní hranice. Supervidovaní by neměli k supervizi přistupovat jako ke kamarádům, ale zároveň by měl být jejich vztah plný důvěry a pocitu bezpečí. Citový vztah je zde velice důležitý, jelikož se díky němu účastníci vzájemně více otevřou a jsou schopni probírat osobní a citlivá témata. Obě strany by si měli vzájemně naslouchat a respektovat se. Jak již bylo zmíněno, je důležité, aby si účastníci na začátku spolupráce vytvořili jistá pravidla, hranice a vyjasnili si role. Díky tomu, že si supervizor se supervidovanými ujasní role, v rámci supervizního procesu, se eliminuje riziko navázání přátelství či milostných vztahů. Milostné vztahy nebo přátelství nejsou v rámci

supervize žádoucí, jelikož mohou ovlivňovat celkový proces supervize (Svobodová, Valášek, 2002, s. 29).

### **Vytvoření kontraktu**

Vytvoření kontraktu, tedy smlouvy je dalším z důležitých bodů v supervizním procesu. Díky tomuto kontraktu si mohou supervidovaní vyjednat podmínky spolupráce a nastavit si vzájemně pravidla supervize. V rámci tohoto kontraktu musí být dodrženy základní formy spolupráce a to: pravidla supervizních setkání, cíle, doba a forma sezení, očekávání, četnost schůzek, místo, vyhodnocování, kritika. Dále je velice důležité dohodnout si dopředu hranice probíraného tématu. Vzhledem k tomu, že supervize není terapií studenta či pracovníka je nutné vymežit hloubku probíraného tématu. Supervizor musí respektovat hranice supervize (Hawkins; Shohet, 2004, s. 63-67).

Supervizní smlouvou je možné zabránit nejasnostem, které mohou v průběhu supervize nastat. Supervizor i supervidovaní musí s dohodou souhlasit a porozumět všem bodům, díky dohodě jsou jasnější jak role, tak i odpovědnost, vztahy a očekávání (Koláčková podle Matoušek, 2003, s. 354).

Supervizní kontrakt by měl obsahovat tyto náležitosti;

- Obsah supervize (co se bude v rámci supervize převážně řešit)
- Průběh supervize
- Podmínky průběhu
- Stanovení cíle/cílů
- Způsob vyhodnocení
- Zodpovědnost jednotlivých stran
- Dokumentace a předávání výstupů

K tomu, aby byly náležitosti kontraktu splněné, je nutné, aby se studenti se supervizorem před začátkem supervize formulovali jasnou zakázku (cíl spolupráce). V průběhu supervize by měli obě strany usilovat o naplňování daného cíle. Na samotném konci supervize, by se měli studenti vyjádřit, k celému superviznímu procesu. Tedy zhodnotit průběh supervize a přístup supervizora. Následně by měli studenti se supervizorem vytvořit záznam, který obsahuje daný cíl, formu, průběh, závěr a doporučení k supervizi (Palaščíková, Bednář, 2008, s. 37-38).



## 2 Vzdělávací supervize

Vzdělávací supervizi považují někteří autoři za ekvivalent supervize odborných praxí. V našem kulturním kontextu se spíše setkáváme s pojmem supervize odborné praxe nežli vzdělávací supervize. Supervize odborných praxí je však spíše považována za součást vzdělávací supervize, se shodnými metodami a cíli. V následující kapitole proto čtenářům vysvětlím význam vzdělávací supervize, rozdíl mezi supervizí profesionální a vzdělávací. A také se zaměřím na pojem, který je přímo spojený s tímto tématem celé práce (odborná praxe a její význam).

### 2.1 Význam vzdělávací supervize v sociální práci

Pojem supervize se utvářel v sociální práci z několika myšlenkových proudů a teprve praxí se tyto myšlenky spojily a vytvořily ucelený pojem. Právě vzdělávací supervize byla jedním z těchto proudů. Supervize tedy sloužila převážně pro vzdělávání v sociální práci. (Havrdová, 4/2007, s. 79).

Vzdělávací supervize vychází z tzv. zkušenostního učení, což je učení, které lze aplikovat do jakékoli formy učení, která probíhá skrze zkušenost studenta a je využívána ve vzdělávacích programech (Palán, 2002, s. 246).

V souvislosti se vzdělávací supervizí v sociální práci je nejznámější autorkou Zuzana Havrdová, která se soustředí právě na praktické zacílení vzdělávací supervize. Vzdělávací supervize čerpá z potřeb a zkušeností daných studentů a sleduje naplňování standardů dobré praxe. Je to tedy proces učení, který vychází z praxe studenta. Tento proces se zakládá na stanovených cílech a plánu učení (Havrdová, Hajný, 2008 s. 27). Také uvádí, že jeden z nejdůležitějších cílů vzdělávací supervize je možnost, připravit studenty do reálné profese (Havrdová, Hajný, 2008, s. 27).

Vzdělávací supervize vyžaduje podle Tsuiho nejen plánování a přípravy, ale také snahu motivovat studenta k učení. Supervizor studenta procesem učení provází, dává mu cenné rady a především efektivní zpětnou vazbu (Tsui, 2005, s. 15).

V rámci této supervize se supervizor soustředí převážně na roli „učitele“, jelikož je jeho nejdůležitějším cílem studenta vzdělávat a dát mu prostor pro vyjádření jeho zážitků a zkušeností (Skalková, 1999, s. 122).

V souvislosti se sociální prací si vzdělávací supervize klade za cíl, připravit studenta v rámci vzdělávacího procesu na jeho budoucí povolání a dát studentovi

prostor, k ujasnění si daných priorit souvisejících s jeho profesním a osobním rozvojem (Ford, Jones, 1987, s. 63).

## **2.2 Rozdíly mezi vzdělávací a profesionální supervizí**

Již v 50. letech minulého století se stal obor sociální práce komplexní disciplínou. Vlivem zájmu o vyšší kompetentnost a kvalifikaci pracovníků se začala utvářet myšlenka celoživotního vzdělávání, do něhož se řadí právě i supervize. Možnost celoživotního vzdělávání v té době nebyla příliš běžná a lidé ho neocenili. V důsledku stálých stížností se supervize zaměstnanců od supervize vzdělávací oddělila do dvou forem s odlišnými cíli a metodami (Tsui, 2005, s. 9).

Profesionální supervize se od 70. let nejvíce soustředila na prevenci syndromu vyhoření, jak je tomu i dnes. Později se tento koncept rozšířil i na otázky pracovního týmu, organizování týmů a dodržování kvality práce. Hlavním podstatou profesionální supervize je především kvalitní provádění sociálních služeb. Účastníky supervize jsou zde kvalifikovaní pracovníci, kteří jsou zodpovědní za výkon svého povolání a za klienty. Další z odpovědností sociálních pracovníků je také jejich profesionální růst (Havrdová, 4/2007, s. 81).

Vzdělávací supervize se liší od profesionální supervize převážně svými specifickými cíli a metodami. Tato forma supervize slouží k získání nové kvalifikace či specializace (postoje, znalosti, dovednosti). V rámci vzdělávací supervize se studenti soustředí na přípravu své kvalifikace v sociální práci. Jde především o to, aby si osvojili metody práce s klientem a aby byli schopni si vytvořit představu o budoucí profesi. Dále také aby si vytvořili svou profesionální identitu, hodnoty a postoje. Supervidovaní zde nejsou profesionálové, ale studenti, kteří se na svoji profesi teprve připravují (Havrdová, 4/2007, s. 81-82).

## **2.3 Cíle a metody vzdělávací supervize**

Cíle vzdělávací supervize se rozdělují dle specifikace na obecné a konkrétní. Obecné cíle jsou zaměřeny na osvojení si daných dovedností a rozvoji praktické schopnosti v rámci dané praxe (Maroon, Matoušek, Palzarová, 2007, s. 11). Dále se tyto cíle týkají samotného studenta. Především tedy jeho profesní identity, sebereflexe, utváření si hodnot a postojů, vztahům v týmu či porozumění pravidlům organizace (Maroon, Matoušek, Palzarová, 2007, s. 12). V rámci konkrétních cílů se řeší potřeby

studenta. Jedná se o plán, který je zaměřen na cíle učení (Průcha a kol., 2001, s. 134). Tyto cíle mají za úkol poskytnout studentům náhled na jejich budoucí profesi, a to přímo v praxi (Havrdová podle Kalina, 2003, s. 133).

Mezi nejvíce využívané metody v rámci vzdělávací supervize řadíme učení a hodnocení. Nejvýznamnější metodou učení je reflexe, díky které může sám student reflektovat svoje jednání (Hartl, Hartlová, 2000, s. 502). Další metodou, která se osvědčuje, v rámci vzdělávací supervize je hraní rolí. Členové supervize si můžou rozšířit své obzory tím, že se podívají na daný problém z jiného úhlu, student si vybere jiného studenta, aby zprostředkoval jiný pohled na danou věc (Palán, 2002, s. 75). Mezi účinné metody hodnocení vzdělávací supervize se řadí například. Deník praxe (jsou zde písemné záznamy studentů z dané praxe). Student má v rámci této supervize prostor reflektovat své jednání a zaznamenávat etické problémy či různá dilemata, se kterými se setkal na praxi. Další efektivní metodou může být vypracování zadaných úkolů spojených s výkonem praxe např. Zpráva z praxe, zde má student prostor k reflexi a zaznamenávání si silných a slabých stránek. Dané metody lze vzájemně kombinovat. Využívání metod je velice přínosné především v procesu učení a také osvojování si nových zážitků a kompetencí, které souvisí s danou praxí. Tyto metody pomáhají studentům k tomu, aby lépe zvládali profesní role v rámci sociální práce (Havrdová, Hajný, 2008, s. 27).

## **2.4 Vzdělávací supervize v kontextu praktické výuky sociální práce**

### **2.4.1 Odborná praxe**

V rámci této kapitoly je dále zmíněná problematika vzdělávací supervize v souvislosti s odbornou praxí. Jak již je z názvu práce patrné, supervize je nedílnou součástí odborné praxe v rámci studia. Zjednodušeně se dá říci, že odborná praxe předchází tomuto druhu supervize. Odborná praxe se soustředí na získání profesní identity samotných studentů. A právě budování profesní identity budoucích sociálních pracovníků, a získávání nových zkušeností je hlavním cílem samotné vzdělávací supervize.

Odborná praxe je nedílnou součástí přípravy studentů sociální práce na jejich budoucí povolání. Vzdělávací systém klade velký důraz na kvalitu těchto praxí. V rámci odborné praxe si studenti osvojují budoucí povolání a zdokonalují se v budoucí profesi. Odborná praxe studentů oboru sociální práce se zaměřuje na naplňování profesních

kvalit budoucích sociálních pracovníků a je v souladu s profilem absolventa daného studijního oboru. Prostřednictvím odborné praxe se studenti mají možnost seznámit se situacemi klientů. Odborná praxe se skládá ze tří pilířů praktického vzdělávání. Odborná praxe je předmět, který je jednou ze součástí odborného praktického vzdělávání. Bývá zařazen mezi povinné předměty. Odborná praxe pomáhá studentům lépe navázat na teoretickou vzdělávací přípravu, jelikož právě onou praxí, je možné převést teorii do praxe. (Havrdová, 1999, s. 31)

V rámci odborné praxe studenti získávají praktické dovednosti a znalosti mimo výuku ve škole. Praxe má pro studenty velký přínos právě proto, že je seznamuje s realitou sociální práce. (Kaháková a kol., 2010, s. 36)

Odborná praxe v rámci studia sociální práce se realizuje po celou dobu studia na Vysokých školách či Vyšších odborných školách a zaměřuje se především na to, aby si student prostřednictvím praxe ověřil, zda informace nabyté studiem jsou uplatnitelné v praxi, tedy budoucí profesi (Kaháková a kol., 2010, s. 49). Havrdová rozděluje odbornou praxi do tří rovin. V první rovině je nejpodstatnější představit studentovi základní orientaci v oboru. Díky tomu si studenti mohou vyzkoušet práci v rámci dané profese. Dále také pochopí strukturu organizace, zkusí si práci v týmu, práci s klientem a porozumí specifikům práce v dané oblasti, naučí se základním dovednostem. Druhá rovina se soustředí na osobnost studenta, tedy budování profesní identity budoucího pracovníka v sociální oblasti. Zabývá se především reflexí studenta a jeho jednání. Student má možnost si zde vyzkoušet, jak reaguje v různých situacích. Dále si má možnost uvědomit vlastní hodnoty a objasnit si svůj přínos do dané profese. V rámci této roviny by se měl také zabývat svými slabými a silnými stránkami a pracovat s nimi. Ve třetí rovině jde především o mezioborové souvislosti. Znamená to především pochopení studenta, že v rámci sociální práce jde o propojení a pochopení teoretických významů, které přináší sociální změnu (Havrdová, 1995, s. 20). Maroon říká, že vzdělávání v sociální práci se neobejde bez promyšleného praktického výcviku (Maroon, Matoušek, Palzarová, 2007, s. 5). Praxe pomáhá studentům rozvíjet jejich profesní kompetence a slouží k obohacení a také upevnění jejich akademického vzdělání. Touto problematikou se dále zabývá i Asociace vzdělavatelů sociální práce, tato asociace je dobrovolné sdružení právních subjektů vyšších odborných a vysokých škol. Kdo jsme. [online]. Členové asociace vzdělavatelů v sociální práci si kladou za cíl, především zajistit studentům zkušenosti v oblasti sociální práce, které jsou jim

zprostředkovány prostřednictvím organizací sociálních služeb. Dalším významným cílem je umožnit studentům propojit praxi s teorií a ztotožnit je s jejich budoucí profesí (standardy[online]).

Asociace vzdělavatelů v sociální práci formulují tři základní principy odborné praxe. V rámci prvního principu se snaží o podporu profesního růstu studentů. Druhý princip se týká vzájemného hodnocení účastníků, tedy studenta, organizace a školy. A třetí princip se snaží o aktivní spolupráci všech tří stran a to organizace, školy a studenta. (standardy[online]).

Asociace vzdělavatelů v sociální práci také stanovuje, že by mělo být věnováno 25 % rozsahu z výuky právě odborným praxím. Tento rozsah se stanovuje na tříleté období. Celý průběh praxe by měl být monitorován a koordinován kompetentní osobou a výsledkem by mělo být dosažení cílů stanovených před praxí (standardy[online]).

Za odbornou praxi se nepovažuje pouze výkon praxe na pracovišti, ale také jeho teoretická příprava, která je součástí předmětů spojených s odbornou praxí. V rámci těchto předmětů si studenti osvojují jisté teoretické dovednosti, které jsou poté dobře uplatnitelné v praxi. Mohou zde sdílet své zkušenosti z praxe nebo reflektovat svoje silné a slabé stránky. Mají zde prostor pro uvědomění si vlastních kompetencí, mohou mezi sebou vzájemně diskutovat a radit si v problémech týkajících se etických dilemat či otázek (standardy[online]). Důležitým dokumentem jsou zde standardy kvality sociálních služeb, jelikož v rámci standardu číslo 9 je nepřímo uvedeno, že organizace je zavázána přijímat a zaškolovat nové pracovníky a také přijímat osoby, které s ní nejsou v pracovně právním vztahu, zde můžeme řadit například studenty. Díky této možnosti studenti získávají lepší přehled o daném zařízení, vykonávané službě a vlastních představách o budoucím zaměstnání. (Standardy kvality sociálních služeb[online]).

### **Role v odborných praxích**

V souvislosti s odbornou přípravou je důležité, aby byly naplňovány čtyři základní role. První významnou rolí je role konzultanta. Konzultant je osoba, která studenta provází praxí, v zařízení, kde student praxi vykonává. Konzultanta praxe je možné nazývat také průvodcem praxí (Schavel, 2007, s. 16). Havrdová popisuje konzultanta praxe jako „učitele praxe“ na pracovišti, které praxi poskytuje. Jedná se o osobu, která má studentovi poskytnout veškeré potřebné informace ohledně výkonu

odborné praxe. Dále by měla tato osoba řešit se studentem veškeré nejasnosti ohledně práce a dát studentovi zpětnou vazbu na jeho odvedenou práci (Havrdová, 1995, s. 34). Další z rolí je role koordinátora. Za koordinátora je považována osoba, která je prostředníkem mezi danou organizací a vedením školy (Maroon, Matoušek, Palzarová, 2007, s. 30). Koordinátor komunikuje s oběma stranami, dále se snaží o navazování nových kontaktů s organizacemi poskytujícími sociální služby (Havrdová, 1995, s. 35). V rámci systému odborné praxe nemůže chybět ani role supervizora, který se stará o studenta v rámci jeho osobního a profesního rozvoje. Supervizor by měl být schopen propojit teoretické zkušenosti s těmi praktickými (Havrdová, 1995, s. 35). Poslední rolí je role studenta. Student by měl na pracovišti odvádět co nejlepší práci. Na studenta jsou při výkonu práce kladeny nároky, jak od organizace ve které praxi vykonává, tak ze strany vysílající instituce – školy. Student by měl dbát především na to, aby byl v rámci své praxe dostatečně motivovaný a uvědomoval si, že praxe je užitečné především pro něho samotného, a to jak pro osobní, tak profesní rozvoj (Maroon, Matoušek, Palzarová, 2007, s. 40).

Maroon ve své publikaci uvádí několik podmínek, které by měl student v rámci praktické výuky vykonávat. Díky těmto požadavkům se eliminují chyby a nedorozumění, které by mohly v rámci spolupráce vzniknout. Organizace od studenta především vyžaduje, aby student hlásil každou absenci, dále aby plně respektoval mlčenlivost organizace. Dále by se měl student podílet na plnění úkolů, které od organizace dostane. Student také musí dodržovat etický kodex sociálních pracovníků a vyžadovat zpětnou vazbu (hodnocení) od organizace (Maroon, Matoušek, Palzarová, 2007, s. 43).

### **Typy odborných praxí**

1. Praxe řízená - praxi studentovi zprostředkovává škola, přesněji mu dává na výběr z daných pracovišť. Havrdová doporučuje, aby studenti práci vykonávali v prověřených pracovištích. Díky tomu by se mělo zamezit jistým nedorozuměním např. špatné zaměření praxe ( Havrdová, 1995, s. 16).
2. Praxe volená – v rámci této praxe si může sám student zvolit pracoviště, kde bude praxi vykonávat. Vzhledem k tomu, že tato praxe není ve spolupráci se školou, hrozí zde nižší kvalita odborné praxe (Havrdová, 1995, s. 15).
3. Speciální – speciální metody odborné praxe – výcviky, exkurze

#### 4. Teoretická příprava na praxi

Odborná praxe není vyučována pouze odbornou přípravou, ale také teoretickými informacemi. S odbornou praxí souvisí předmět Odborné praxe, který je vyučován v každém semestru, pokud student v daném semestru praxi vykonává. Zde student obdrží veškeré informace ohledně daných pracovišť nebo cílových skupin. Dále musí v rámci tohoto předmětu plnit úkoly nezbytné k realizaci praxe a ukončení předmětu (vzdělávací cíle, zpráva z praxe) (Palaščíková a kol., 2012, s. 22). Systém odborné praxe je jednou z nejdůležitějších součástí studia sociální práce a tvoří více než 30% učebního plánu. Praxe je realizována na konkrétních pracovištích, pod vedením zkušených odborníků v sociální práci, na základě uzavřené smlouvy mezi školou, pracovištěm a studentem (Maroon, Matoušek, Palzarová, 2007, s. 129).

Cílem odborné praxe je zprostředkovat studentům zkušenosti se sociálními vztahy a způsoby práce, které jsou uplatňovány v sociální práci v daných organizacích. Dále umožnit studentům, aby si prakticky vyzkoušeli metody, se kterými se seznámili během teoretického studia. Jejím úkolem je také poskytnout příležitost, aby mohli studenti konfrontovat své teoretické představy o sociální práci (Kaháková a kol., 2010, s. 10)

Odborná praxe má následující formy: průběžná a souvislá praxe. Průběžná praxe probíhá jednou týdně v rámci jednoho či dvou semestrů. Umožňuje studentům v průběhu několika týdnů pozorovat pracovníky při práci v rámci dané sociální služby. Cílem této praxe je zprostředkovat studujícím zkušenost se sociálními vztahy a způsoby práce, které se uplatňují v organizacích. Podnítit snahu studentů o reflexi dané zkušenosti a pochopení sociální práce skrze zkušené sociální pracovníky (Kaháková a kol., 2010, s. 10-11).

Souvislá praxe bývá v rozmezí jednoho až dvou týdnů. Umožní studentům seznámit se s týdenním programem dané organizace. Student by měl porozumět chodu organizace, seznámit se s některými příběhy klientů a také získat zkušenosti v sociální práci s konkrétní cílovou skupinou (Vaško, Dorková, 2012, s. 14).

### **2.5 Supervize odborné praxe na CARITAS – VOŠs Olomouc**

V rámci této práce se především soustředím na supervizi odborných praxí v souvislosti s CARITAS – VOŠs. Vzhledem k tomu, že supervize odborných praxí provází studenty této školy celým studiem, je dobré si uvědomit její význam a účel pro

studenty této školy ale také obecně pro studenty sociální práce. Nejdříve zařadíme supervizi v rámci vzdělávacího konceptu odborných praxí a poté v krátkosti popíšeme charakteristiku školy, studijní obory v návaznosti na supervizi odborných praxí. Na závěr této kapitoly se zaměříme na popis samotné supervize odborných praxí v rámci CARITAS – VOŠs.

### **2.5.1 Supervize v rámci vzdělávacím konceptu odborných praxí**

Sociální pracovníci v české republice se především učili a inspirovali od zahraničních profesionálů. Ve druhé polovině 90. let se utvářel systém praxí, který přetrvává dodnes a v rámci něj je zmíněná právě i samotná supervize. Tento systém převzaly školy, které jsou členy ASVSP - Asociace vzdělavatelů v sociální práci.

Celý systém je rozdělen do dvou segmentů.

První je segment praxe. Tato oblast je složená ze smluvních pracovišť, semináře praxe a organizátora praxe. Pracoviště by měli mít k dispozici osoby, které nazýváme konzultanty praxe (viz. Role odborných praxí). Tito lidé jsou kompetentní k podepisování kontraktu se studentem. Dávají studentům potřebné informace k výkonu praxe a na konci praxe studenta hodnotí. Seminář k praxím studentům slouží k tomu, aby byli obeznámeni a pochopili systém praxí dříve, než budou vykonávat samotnou praxi v terénu.

V rámci tohoto systému lze spatřovat i jisté překážky, které negativně ovlivňují průběh odporně praxe. Prvním úskalím je nedostatek sociálních služeb v okolí škol a studenti tedy nemají dostatek příležitostí, kde odbornou praxi vykonávat. Druhé úskalí se týká konzultantů praxe, jelikož nejsou na pracovištích téměř vůbec zastoupení (Havrdová, 2007, s. 83).

Druhý segment je supervize. Tato oblast se na školách skládá z několika supervizorů (externí nebo interní supervizoři), dále ze skupinové supervize a supervizního semináře (Havrdová, 4/2007, s. 83). Tento segment do jisté míry funguje, ale i zde se setkáváme s problémy. Asi největším problémem je i dnes nedostatek kvalifikovaných supervizorů. Dalším významným problémem je nízký zájem studentů o supervizi. Tento nezájem může pramenit z toho, že studenti nejsou příliš ochotni v rámci supervize spolupracovat nebo to může být dáno vysokým počtem studentů ve skupině. Mohou se vyskytovat i studenti, kteří supervizi nepovažují za důležitou a odmítají ji, tito studenti to často dávají najevo nepatřičnými způsoby a



ovlivňují další studenty a negativně narušují celý průběh supervize. K tomu, aby byla eliminována tato rizika, je dobré zavést supervizní seminář před supervizí. V rámci supervizního semináře se studenti dozvídají, v čem spočívá efektivita supervize, k čemu jim může sloužit. Náplní supervizního semináře je také poskytnout studentům informace o supervizi z teoretického hlediska. Tedy představit studentům cíle, historii, funkce a metody dané supervize. Studenti se zde učí, jak mohou sdílet ve skupině své pocity a zkušenosti z praxe. Učí se zde otevřeně mluvit a reflektovat profesní zážitky a předávat si navzájem s kolegy cenné informace přímo z terénu. (Havrdová,4/2007, s. 84)

### **2.5.2 Význam supervize v rámci praktické výuky na škole CARITAS – VOŠs**

CARITAS – VOŠs je školou poskytující odborné vzdělání v sociální a humanitární práci. Byla založena v roce 1995 olomouckým arcibiskupem. V roce 1996 byla zařazena do sítě vyšších odborných škol České republiky. Tato škola je jedinečná v tom, že nabízí ve spolupráci s Cyrilometodějskou teologickou fakultou Univerzity Palackého v Olomouci bakalářské studium. CARITAS – VOŠs je členem Asociace vzdělavatelů v sociální práci. Tato asociace sdružuje školy, které poskytují vysoce kvalitní Vyšší odborné i Vysokoškolské vzdělávání v oboru. Hlavním důvodem vzniku CARITAS – VOŠs byla potřeba, připravit odborníky v sociálních pracích na jejich budoucí profesi. (Palaščáková a kol., 2012, s. 8)

Na škole CARITAS – VOŠs je možné si zvolit jeden ze dvou realizovaných oborů. Ačkoli se od sebe vzdělávací obory liší, oba spojují stejné hodnoty a cíle (Palaščáková a kol., 2012, s. 9). Prvním ze vzdělávacích programů je ***Charitativní a sociální práce***. Vzdělávací program byl vytvořen v roce 1995 na základě požadavku Arcidiecézní Charity Olomouc k zajištění odborné kvalifikace charitních zaměstnanců. Hlavní vizí školy je vybavit studenty dovednostmi a znalostmi, které jsou nezbytné pro výkon budoucí profese. (Palaščáková a kol., 2012, s. 10). Druhým programem je ***Sociální a humanitární práce***. Studijní obor vznikl v roce 2003 jako reakce na vývoj nových sociálních problémů. Tento obor reaguje na požadavek humanitárních organizací, které apelují na cílevědomou a speciální přípravu humanitárních pracovníků. Studenti se zde zaměřují především na poskytování pomoci menšinovým skupinám, migrantům či imigrantům (Palaščáková a kol., 2012, s. 10). „*Tento obor připravuje*

*studenty na práci v krizových situacích (po katastrofách a válečných konfliktech) v období konfliktů, rehabilitace a rekonstrukce, ve zranitelných zemích se zranitelnými skupinami, v jiných kulturách a ztížených podmínkách.*“ (Princová, podle Palaščíková a kol., 2008, s. 65).

Nedílnou součástí obou zmíněných oborů je praktická výchova, kde lze uplatnit nabyté teoretické znalosti přímo v terénu a připravit tak budoucí sociální a humanitární pracovníky na výkon jejich profese. Cílem praxe je studentům zprostředkovat zkušenost se sociálními vztahy a způsoby práce, které již existují nebo jsou uplatňovány v sociálních, humanitárních či charitativních sférách. Praxe tvoří 30 % časové dotace obou vzdělávacích oborů. Praxe je povinná a je nezbytné, aby ji student vykonal ve 100 % rozsahu (Palaščíková, Bednář 2008: 5). Organizační záležitosti spojené s odbornými praxemi zajišťuje vzdělávací středisko, které na škole funguje od roku 2006 (Palaščíková, Bednář, 2008, s. 6).

Na celý systém odborných praxí navazuje supervizní seminář a následná realizace skupinové supervize. Supervize je nezbytnou součástí odborných praxí ve studiu sociální a humanitární práce (Štěpánková, 2008, s. 57). Respektive na odborné praxe plynule navazuje. *„Supervize je vnímána jako jeden z nástrojů profesního a osobního růstu studentů a studentek, jako jedna z cest podpory studujících k naplnění cílových charakteristik v profilu absolventa.“*(standardy[online]). *Supervisor a supervize by měli sloužit studentům jako hlavní zdroj informací.*“ (Jacobs 1991, Kerson 1994, Vargus 1977, podle Matroon, 2007, s. 5).

Výuka supervize na škole CARITAS – VOŠs probíhá jak formou teoretického výkladu tak samotného praktického učení. Teoretické informace jsou studentovi představeny před praktickou supervizí. Teoretický výklad je často realizován v předmětu nazývaném Supervizní seminář. Hlavním cílem supervizního semináře je, aby studenti pochopili smysl supervize a význam pro studenty sociální práce, ale také samotné sociální pracovníky. Je důležité, aby student vnímal supervizi jako důležitý nástroj osobního a profesního rozvoje. Hlavním důvodem realizace tohoto předmětu je umožnění studentům reflektovat zkušenosti a zážitky z jejich odborné praxe. Dále prostřednictvím tohoto předmětu se škola snaží vést studenty k zodpovědnému chování za vlastní proces učení. Dále prostřednictvím teoretického výkladu by měli studenti pochopit etické principy supervize a její hodnoty. (standardy[online]).

Samotný proces supervize je realizovaný převážně skupinovou formou. Student si může dobrovolně zvolit také formu individuální, ta je většinou poskytována školním psychologem. Na otázku počtu studentů v supervizní skupině se autoři vyjadřují zcela rozdílně. Např. Proctorová považuje za ideální počet kolem 4-6 osob (Proctor, 2002, s. 51).

V běžné praxi je však supervizní skupina složena z dvanácti členů, což je odpovídající standardům Asociace vzdělavatelů v sociální práci. Tato asociace stanovuje, že by supervize měla probíhat v malé skupině. Malá skupina je definována počtem členů (3-12). (Standardy. [online]) Podle Havrdové tvoří supervizní skupiny většinou studenti stejného ročníku v rámci dané školy. Supervize bývá v rámci studia sociálních oborů zařazena jako povinná součást studia. Supervize je na škole prováděná z pravidla interními supervizory vyučující, nebo externisty (odborníci přicházející z jiné organizace) (Maroon, Matoušek, Palzarová, 2007, s. 40).

Dle Asociace vzdělavatelů, by se měl student v rámci studia zúčastnit minimálně deseti hodin supervize. Student by měl mít možnost vyjádřit, zda se cítí v dané skupině dobře, pokud ne měl by být přeřazen do jiné skupiny (standardy[online]).

Studenti si mohou osvojit supervizi jako jednu z preventivních prostředků syndromu vyhoření (Palaščáková, Bednář, 2008, s. 6). Supervize je nedílnou součástí studia sociální práce a díky ní by si měli studenti ujasnit vlastní hodnoty, etické postoje, předsudky či stereotypy, které se vážou k budoucímu povolání. Supervize se většinou odehrává až po ukončení praxe, pokud se nejedná o praxi zahraniční. V rámci zahraniční praxe je supervize před zahájením praxe a druhá po návratu z praxe. Supervize funguje na bázi zpětnovazebního okruhu, zde řadíme tutora, studenta, supervizora a mentora. V rámci supervize si student upevňuje teoretické znalosti o supervizi, které získal v rámci studia a také trénuje dovednosti potřebné pro efektivní proces supervize (Palaščáková a kol, 2012, s. 37).

V rámci, již samotného supervizního setkání, mají studenti možnost sdílet a řešit problémy týkající se především samotného postavení studenta v organizaci či problémy spojené s profesní identitou. Neméně důležitou součástí je také možnost řešit problémy týkajících se vztahů v pracovním týmu či samotná etická dilemata studenta. (standardy[online]). K tomu, aby bylo samotné supervizní setkání efektivní je zapotřebí, aby si samotní studenti uvědomovali potenciál této činnosti, a měli ze supervize co

největší užitek. K tomuto mohou sloužit jisté prvky, které vedou k zefektivnění celého procesu. Jedním z hlavních prvků je aktivní spolupráce ve skupině a poskytování zpětné vazby jak studentům, tak i samotnému supervizorovi. Dále je důležité, aby studenti uměli využít zpětnou vazbu k rozvoji svých odborných kompetencí. Pokud jsou tyto prvky naplňovány, může být supervize účinně využívána při řešení složitých situací a problémů či k odbourání stresu nebo vyrovnání se se stresem a emocionální zátěží (Palaščáková, Bednář, 2008, s. 37).

K tomu, aby byl naplňován cíle supervize, je důležité aby panovali dobré vztahy ve skupině. Členové skupiny by se měli podílet na vytvoření bezpečného místa, kde panuje podpora a přijetí jak mezi supervizorem a studenty, tak i mezi studenty navzájem. Díky tomuto by se mělo předcházet negativním znakům supervize, jako například ponižování, kritizování či zahanbování ze strany supervidovaných nebo supervizora. Nejhorší hrozbou v supervizi je potom samotná nekompetentnost daného supervizora. (Venglářová, 2013, s. 15).

V rámci supervize mohou nastat překážky, které celý průběh supervize zkomplikují. Je dobré se s danými bariérami seznámit a snažit se je předcházet. Jendou z největších překážek efektivní supervize je negativní předchozí zážitek se supervizí. V tomto případě se jedná většinou o nevyhovujícího supervizora či zkušenosti se supervizí ve velké skupině. Další překážkou může být nevyhovující skupina, kdy se student v dané skupině necítí příliš dobře. Další bariérou mohou být osobní překážky, většinou se jedná o pocity méněcennosti či psychické poruchy. (Matoušek, 2008, s. 364).

### 3 Výzkumná část

Praktická část bakalářské práce navazuje na teoretickou část, kde jsme se seznámili s pojmy, jako jsou supervize se zaměřením se na supervizi v oblasti sociální práce, vzdělávací supervize, a to v rámci praktické přípravy budoucích sociálních pracovníků.

V rámci praktické části se zaměřím na výzkum, který se zabývá hodnocením efektivity supervize odborné praxe pro studenty CARITAS – VOŠs. Hlavním důvodem zvolení tohoto tématu je snaha zjistit, zda studenti vnímají důležitost supervize odborných praxí a zda jsou s tímto systémem spokojeni. V rámci výzkumu zjišťuji význam a přínos supervize odborných praxí a také se soustředím na jednotlivé aspekty, které se týkají průběhu supervizního procesu. Cílem mého výzkumu je reagovat na potřeby studentů a dát co možná nejobjektivnější podklady pro zefektivnění stávajícího systému supervize odborných praxí na CARITAS – VOŠs.

Základním pojmem, který je nutný zmínit v souvislosti s tímto výzkumem je efektivita. Slovem efektivita či efektivnost, rozumíme praktickou účinnost či produktivitu dané aktivity. V souvislosti s tímto výzkumem se jedná o efektivnost supervize. Obecná definice efektivity je poměr vstupů a výstupů dané činnosti, například času a energie, který do jisté aktivity vkládáme. Efektivita bývá hlavním kritériem při posuzování úspěšnosti dané činnosti (Efektivita (a) [efektivita]). Při hodnocení efektivity lze využít řadu možností, jak danou efektivitu můžeme měřit. Měření efektivity slouží především k tomu, aby se neustále vyvíjela a zlepšovala daná činnost (Efektivita (b) [online]). Důvodem, proč jsem se zaměřila na zjišťování hodnocení efektivity vzdělávací supervize u studentů CARITAS – VOŠs je zjistit názory studentů (vstupy) na současný systém supervizí a získat cenné rady (výstupy), které mohou vést ke zlepšení současného stavu supervize na CARITAS – VOŠs. Supervize odborných praxí má ve vzdělávání budoucích sociálních pracovníků významné místo a je zapotřebí tento systém stále zdokonalovat, aby vyhovoval co nejvíce studentům.

V rámci této bakalářské práce byly zvoleny tři hlavní podmínky hodnocení efektivity supervize odborných praxí od studentů CARITAS –VOŠs Olomouc (viz. Operacionalizace). Zvolila jsem kombinace kvantitativního i kvalitativního hodnocení a součástí výstupů jsou také konkrétní doporučení či nápady jednotlivých respondentů.

Zobecnila jsem tedy pohled celého souboru respondentů, i vyhodnotila přínosné podněty jednotlivce.

V následujících kapitolách si vymežíme hlavní cíl, dílčí cíle, problém a výzkumné otázky. V další kapitole se popisuje druh a metoda výzkumu a zvolená technika sběru dat.

V této kapitole si vymežíme hlavní cíl, dílčí cíle. Dále se v kapitole popisuje druh a metoda výzkumu a zvolená technika sběru dat. V závěru jsou uvedeny výsledky šetření.

### **3.1 Metodologie výzkumu**

V rámci své analýzy jsem zvolila kvantitativní metodu výzkumu. Kvantitativní metoda sbírá data od velkého množství respondentů. Logika kvantitativního výzkumu je deduktivní a na začátku musí existovat problém buď v sociální realitě, nebo teorii. (Disman, 2008, s. 287)

Kvantitativní metoda zahrnuje systematické shromažďování dat a analýzu numerických informací. Je založená na dedukci, logice a pracuje se statistickými jednotkami (Kutnohorská, 2009, s. 21-22)

Hlavní podstata kvalitativního výzkumu tkví ve zkoumání vztahů mezi proměnnými, jejichž hodnoty se zjišťují měřením. Primárním cílem je nalézt rozložení dat a rozpoznat vztahy mezi nimi. (Punch, 2008, s. 12) Kvantitativní výzkum se soustředí především na fenomény sociálního světa, které jsou měřitelné či uspořádatelné (Reichel, 2009, s. 40).

V rámci výzkumu nejsou použity hypotézy, nezkoumá se zde vztah mezi dvěma či více proměnnými, ale jde o popis skutečnosti. Deskriptivní metoda kvantitativního výzkumu se využívá u výzkumných problémů, které něco přesně popisují. Ptá se, v jaké podobě se něco vyskytuje, v jakém počtu, času, frekvenci či intenzitě. Výzkum zkoumá jeden nebo několik skutečností (jevů) tzv. proměnných, mezi nimiž však výzkumník nezkoumá vztah. Zachycuje je pouze samostatně. Výzkum, který je deskriptivní pouze s jednou proměnnou nemůže mít hypotézy (Gavora, 2010, s. 56)

### 3.2 Výzkumné cíle a operacionalizace

Hlavní výzkumný cíl:

Cílem výzkumu je zjistit hodnocení efektivity supervize u studenty CARITAS Vyšší odborné školy sociální Olomouc.

Dílčí výzkumné cíle:

1. *Zjistit znaky (charakteristiky) ideální supervize podle názorů studentů*
2. *Zjistit názory studentů, jak vylepšit současný systém supervize*

Hlavním cílem této práce je zjistit efektivitu supervize odborných praxí. V rámci této bakalářské práce byly zvoleny tři hlavní podmínky, které souvisí s otázkami 4, 17, 22, na základě nich bude hodnocená efektivita supervize odborných praxí od studentů CARITAS – VOŠs. První podmínkou je, že budou studenti považovat supervizi v rámci studia za významnou. V rámci této otázky mě zajímá, zda je pro studenty supervize odborných praxí vůbec důležitá, zda má tedy smysl tuto problematiku dále řešit. K tomuto se vztahuje otázka č. 4 (Vnímáte supervizi jako významnou součást studia?) Druhou podmínkou je, aby studenti vnímali supervizi odborných praxí za přínosnou, tedy zjistit, jestli jí vnímají jako dostatečně užitečnou součást studia. K tomuto se váže otázka č. 17 (Jak hodnotíte přínos supervize odborných praxí?) Poslední podmínkou je, aby se studenti účastnili supervize i za předpokladu, že by nebyla povinná. K poslední podmínce se váže otázka č. 22 (Účastnil/a byste se supervize, pokud by nebyla povinná?) Každou z těchto otázek eskalují důležitost supervize v rámci studia. Další část výzkumu je zaměřená na zjišťování informací ohledně průběhu supervize odborné praxe, která by měla být výstupem pro praktickou úpravu supervize odborných praxí dle požadavků a představ studentů.

Supervize odborných praxí bude považována za efektivní, pokud více jak polovina studentů, odpoví na otázku č. 4.(Vnímáte supervizi jako významnou součást studia?) a otázku č. 22 (Účastnil/a byste se supervize, pokud by nebyla povinná?) kladně a zároveň pokud více jak polovina studentů v procentuálním součtu zvolí přínos supervize jako přínosný- 1 nebo spíše přínosný-2 (V rámci škály 1-2).

### 3.3 Metoda sběru dat

#### Dotazník

Dotazník se skládá ze souboru otázek, které jsou předpřipraveny na formuláři. Dotazník by měl být sestaven teprve až po sepsání hypotéz a cílů práce. Je důležité, aby byl výzkumník vybaven informacemi pro realizaci daného výzkumu, měl by si tedy problematiku řádně prostudovat. Výzkumník by měl respondenty v úvodu krátce seznámit se s tím, co daný dotazník obsahuje. Měl by respondentům říct účel dotazníku a také zmínit, zda je dotazník anonymní či ne. Pokud není dotazník anonymní, musí od respondentů vyžádat souhlas. Dotazník probíhá bez zásahů výzkumníka. V praxi to znamená, že výzkumník nemůže respondentům vysvětlit případné nejasnosti. Aby se zbránilo co nejvíce problémům, je vhodné udělat předvýzkum, díky tomu lze eliminovat případné chyby a problémy, které nejsou při formulaci dotazníku hned patrné (Bártlová, Hnilicová, 2000, s. 30).

Dotazník by měl dodržovat jisté zásady:

- Formulace a konstrukce dotazníků by měla být pro respondenty zajímavá
- Musí být jednoznačně formulované otázky v dotazníku
- K otázkám mohou patřit i identifikační znaky respondentů, jako je pohlaví, věk respondentů
- Otázky by měli obsahovat všechny možnosti odpovědí (Bártlová, Hnilicová, 2000, s. 31).

Dotazníková výzkumná metoda má své klady i zápory. Důležitým kladem použití dotazníků je výhodné v tom, že jsou jednoznačně formulované otázky, tedy respondent není výzkumníkem manipulován a je zaručena větší objektivita odpovědi respondenta. Další výhodou je, že lze data zpracovat počítačově. Výhodou je také možnost volné odpovědi dotazovaných, které mohou dále navést na zajímavá výzkumná témata nebo výstupy. Nicméně na druhé straně se objevují i zápory, které mohou nepříznivě ovlivnit průběh výzkumu. Touto nevýhodou může být nízká návratnost při například velkém množství otázek, jejich špatné formulaci či nepochopení záměru zadavatele, což může zkreslit celý výzkum.

Dotazník se rozděluje do tří typů, podle možných odpovědí na zavřené otázky, otevřené otázky a polootevřené otázky. V rámci zavřených otázek jsou respondentům nabízeny možnosti odpovědí. Respondent vybere vždy odpověď, s kterou souhlasí



nejvíce, pokud mu žádná z nabízených otázek nepřijde „správná, nebo nemá názor, nebo odpověď nechápe či neví, je nutné mu nabídnout další alternativu. Při uzavřených otázkách lze využít také škálování, což je míra souhlasu (stupeň souhlasu). Například respondent má na výběr od (1-4). Přičemž 1 je – naprosto souhlasím s daným tvrzením a 4 - vůbec nesouhlasím s tímto tvrzením. Je to odpověď v rámci škály, která je jasně daná. Otevřené otázky nabízí respondentům možnost odpovědi vlastními slovy (vlastní volba). Při analýze dat je tato volba velice složitě zpracovatelná, proto se jí výzkumníci spíše vyhýbají. Ale pokud je využita správně, může být velmi přínosná a respondenti mohou mnohdy výzkumníka odpověďmi například inspirovat k zajímavým závěrům či rozšíření výzkumu. Polootevřené dotazování funguje jako spojení obou typů, což znamená, že výzkumník dá respondentům na výběr možné odpovědi, ale pokud se ani jedna nejeví adekvátně, může zvolit svoji vlastní odpověď, to je vypsání ji do možnosti „jiné“ (Kutnohorská 2009, s. 46).

Dotazník v mém výzkumu je nástrojem pro zmapování potřeb, názorů a význam studentů CARITAS – VOŠs na stávající systém supervize odborných praxí. Pro účely zpracování svého výzkumu jsem si zvolila kombinaci všech tří typů dotazování, a to podle charakteru jednotlivých otázek.

### **3.4 Výzkumný vzorek**

Disman píše, že populací rozumíme soubor jednotek, které jsou pro výzkumníka podstatné pro jeho záměry a následnou realizaci výzkumu. Dále uvádí, že „vzorkem“ je myšleno vymezení určité skupiny daných jednotek, na které se v rámci daného výzkumu zaměřujeme. Jde o to, aby byl zvolený takový postup, díky kterému budou výsledky srovnatelné s těmi, které bychom rámcově získali na celé populaci (Disman, 2008, s. 93).

Cílovou skupinu mého výzkumu jsou studenti CARITAS – VOŠs. Výzkumný vzorek zahrnuje všechny studenty prezenčního studia oborů Sociální a humanitární práce a Charitativní a sociální práce od prvního do třetího ročníku. Pro větší zpětnou vazbu a co možná největší pestrost byli přidáni do výzkumného vzorku také absolventi 2016 oboru Sociální a humanitární práce a Charitativní a sociální práce prezenčního studia. Důvodem byl osobní zájem o názory absolventů 2016 a také přínos jejich zkušeností ohledně supervize odborných praxí, které nasbírali v rámci celého studia. Studenti dálkového studia do výzkumu nebyli zařazeni z toho důvodu, že většina z nich

má již zkušenosti s profesionální supervizí a mohli by ji hodnotit spíše z pohledu profese nežli v návaznosti na odbornou praxi. Rozdělení je při mém výzkumu podstatné, jelikož studenti SOHUP (Sociální a humanitární pomoc) mají navíc povinné tříměsíční zahraniční praxe, kde se setkávají se supervizí před i po odborné praxi. Studenti CHASOP (Charitativní a sociální pomoc) mají zahraniční praxe dobrovolné, tedy ne každý student tohoto oboru absolvuje supervizi před a po zahraniční praxe. Všichni studenti, včetně prvních ročníků mají za sebou, již zkušenosti se supervizí v rámci školy, jelikož všichni studenti mají v době sběru dat absolvovanou odbornou praxi. Základním předpokladem realizace výzkumného šetření je ochota studentů vyplnit dotazník a tímto se podílet na celém výzkumu. Dotazník byl anonymní a byl studentům rozeslán elektronickou formou prostřednictvím sociálních sítí (Facebook) a E – mailu. V rámci výzkumu měli být osloveni všichni studenti prezenčního studia obou studijních oborů a také absolventi 2016, ale nemohu zaručit, zda tomu tak opravdu bude a zda dotazník vyplní všichni.

### **3.5 Předvýzkum**

Dle Hampla by měl projít každý dotazník před oficiálním zahájením sběru dat ověřováním (kontrolou). Tato kontrola je nazývána jako předvýzkum. Během předvýzkumu jde o tzv. testování dotazníku, kdy nejde o výsledky výzkumu, ale problémy, které jsou spojené s formulací otázek například jednoznačnost, srozumitelnost, logičnost a další (Hampl podle Šubrt, 1998, s. 97). Disman píše, že: „Předvýzkum je prováděn na malém vzorku naší cílové populace, tento vzorek je však obvykle větší než vzorek pro pilotní studii. Předvýzkum je testem nástrojů, jichž ve výzkumu hodláme použít.“ (Disman, 2008, s. 122)

V rámci předvýzkumu bylo zvoleno 5 žen a 1 muž, kteří odpovídali zadaným kritériím (tři ženy z oboru SOHUP (zastoupen byl první, druhý i třetí ročník) a dvě ženy z oboru CHASOP (druhý a třetí ročník), jeden muž z oboru SOHUP. Na začátku předvýzkumu bylo v dotazníku 25 otázek, vzhledem k tomu, že některé z otázek nedávaly respondentům smysl, a přišli jim v dotazníku zbytečné, byl počet redukován pouze na 22 otázek. Některé formulace byly upraveny k lepší srozumitelnosti dle zpětné vazby od dotazovaných. Respondenti nemuseli v rámci dotazníku vyplnit všechny otázky, protože u některých otázek byli automaticky dle jejich odpovědi přesměrováni na další otázku (vynechání odpovědi). Zbytek otázek byl zanechán v původním znění

### **3.6 Průběh výzkumu**

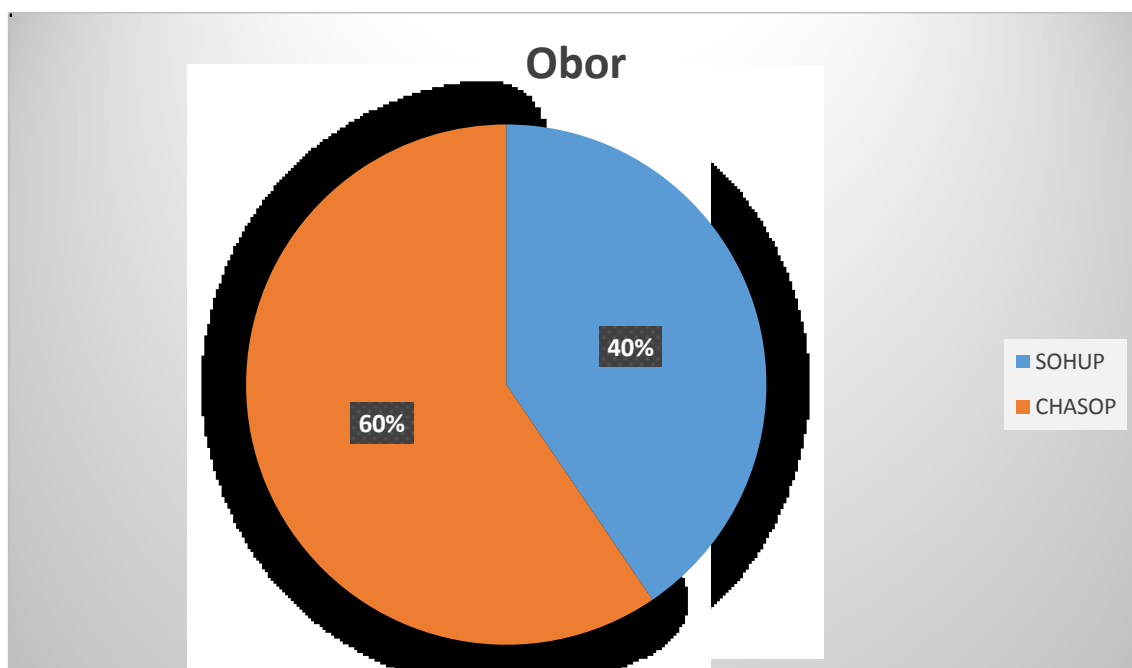
Příprava výzkumných otázek proběhla v lednu roku 2016 v rámci absolventské práce, která byla projektem tohoto výzkumu. Vlastní výzkum se realizoval od března do května roku 2017. Realizovaný výzkum se soustředil pouze na denní studenty CARITAS – VOŠs, vzdělávacích oborů sociální a humanitární práce a charitativní a sociální práce. Odpovědi byly sesbírané prostřednictvím zmíněného dotazníku, který byl vytvořený pomocí webu [vypln.to.cz](http://vypln.to.cz). Odkaz na dotazník v rámci tohoto webu byl zaslán na veřejnou sociální síť Facebook. Byli kontaktováni všichni správci skupin (zástupci tříd obou oborů, všech ročníků včetně absolventů 2016) s prosbou o rozšíření dotazníků prostřednictvím třídních skupin. Studentům, kteří nevlastní účet na sociální síti Facebook byly dotazníky zaslány e-mailem. Dotazník byl respondentům dostupný po dobu 14 dní. Což byla naprosto adekvátní doba, největší počet dotazníků přišlo během prvních pěti dnů, poté už počet vyplněných dotazníků značně klesal. Během čtrnácti dnů vyplnilo dotazník 121 respondentů. Výsledky byly analyzovány pomocí webu [vypln.to.cz](http://vypln.to.cz) a prostřednictvím programu Microsoft Office Excel.

### 3.7 Výsledky výzkumu

V další části textu uvedu výsledky výzkumu. Ty jsou zpracovány do grafů a tabulek, podle výzkumných otázek. Otázky v rámci analýzy dat neodpovídají jejich řazení v rámci dotazníku. Detailní popis dotazníku viz příloha.

#### 3.7.1 Demografické údaje respondentů

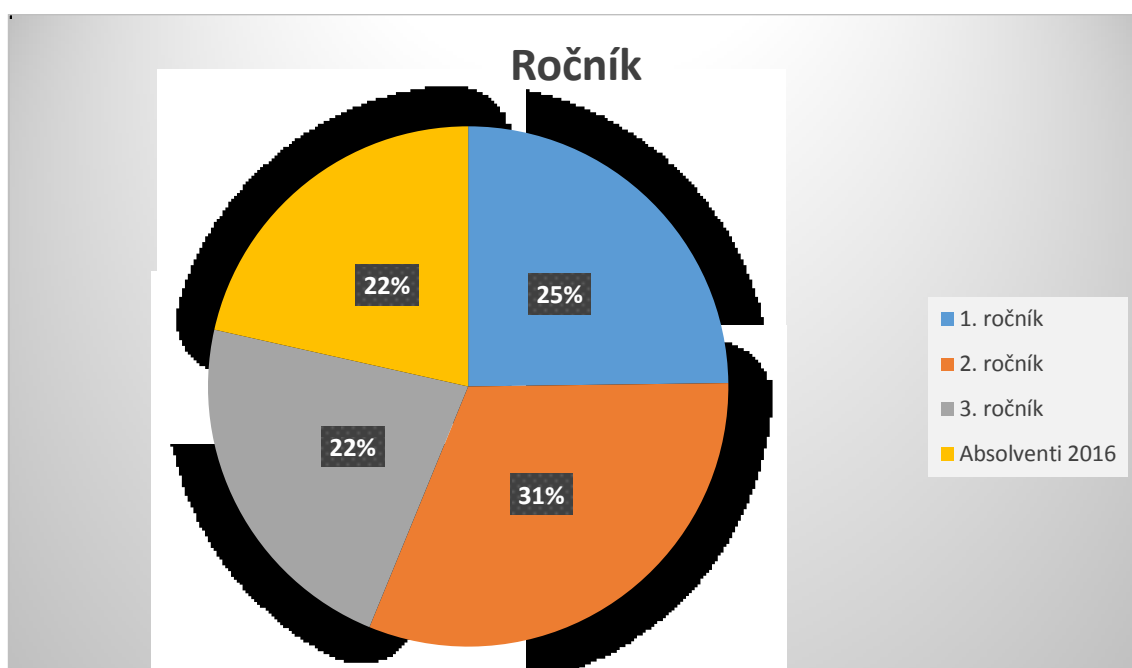
*Otázka č. 1: Jakého oboru jste byl/jste studentem?*



*graf 1 Obor*

Otázka č. 1 v dotazníku (Jakého oboru jste byl/jste studentem?). Tento graf znázorňuje zastoupené procento respondentů v jednotlivých oborech. Výzkumu se zúčastnilo 40 % studentů z oboru SOHUP a 60 % studentů CHASOP. Tento rozdíl je dán počtem studentů CHASOP, kterých je zpravidla více než studentů SOHUP.

### Otázka č. 2: Do kterého ročníku chodíte?



graf 2 Ročník

Otázka v dotazníku č. 2 (Do kterého ročníku chodíte?). Graf ukazuje zastoupení respondentů podle ročníku. Z grafu je patrné, že zastoupení respondentů je téměř vyrovnané. Největší počet respondentů představuje 2. ročník v počtu 31 % (38 studentů).

Tabulka 1 Počet respondentů rozdělený podle ročníku a studijního oboru

	1. Ročník	2. Ročník	3. Ročník	Absolventi
				16
SOHUP	8 studentů	16 studentů	7 studentů	18 studentů
CHASOP	22 studentů	22 studentů	20 studentů	8 studentů

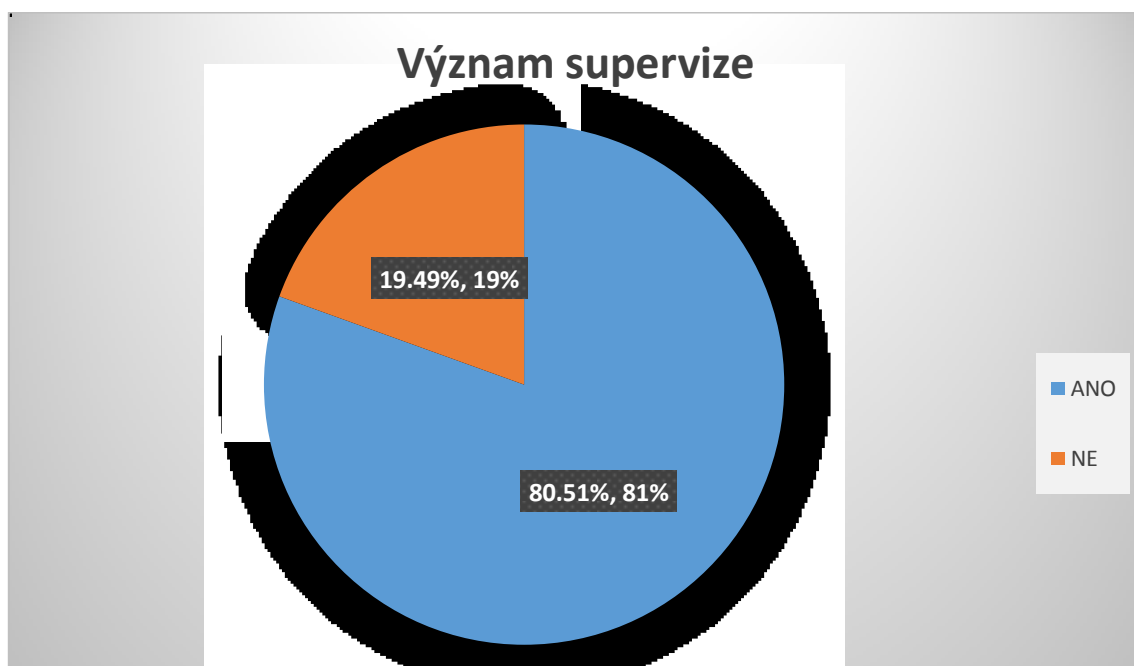
Z tabulky a grafu je patrné, že více respondentů bylo ze studijního oboru CHASOP a to celkem 72 studentů. V tabulce je číselný přehled studentů zastoupených v jednotlivých ročnících daných oborů. Na základě analýzy dat bylo zjištěno, že nejvíce respondentů pochází z 1 a 2 ročníku oboru CHASOP. Na druhou stranu nejméně respondentů bylo zaznamenáno u třetího a prvního ročníku studijního oboru SOHUP.

### 3.7.2 Zhodnocení efektivity supervize

Toto zhodnocení efektivity vzniklo na základě pilotáže.

Předpokládáme, že supervize na CARITAS – VOŠs je efektivní z pohledu studentů, pokud ji studenti považují za přínosnou, zároveň jako významnou součást studia a účastnili by se jí i v případě, že účast na ní by nebyla povinná. Otázky odpovídající na toto téma jsou: 4, 17, 22.

#### Otázka č. 3. Vnímáte supervizi jako významnou součást studia?

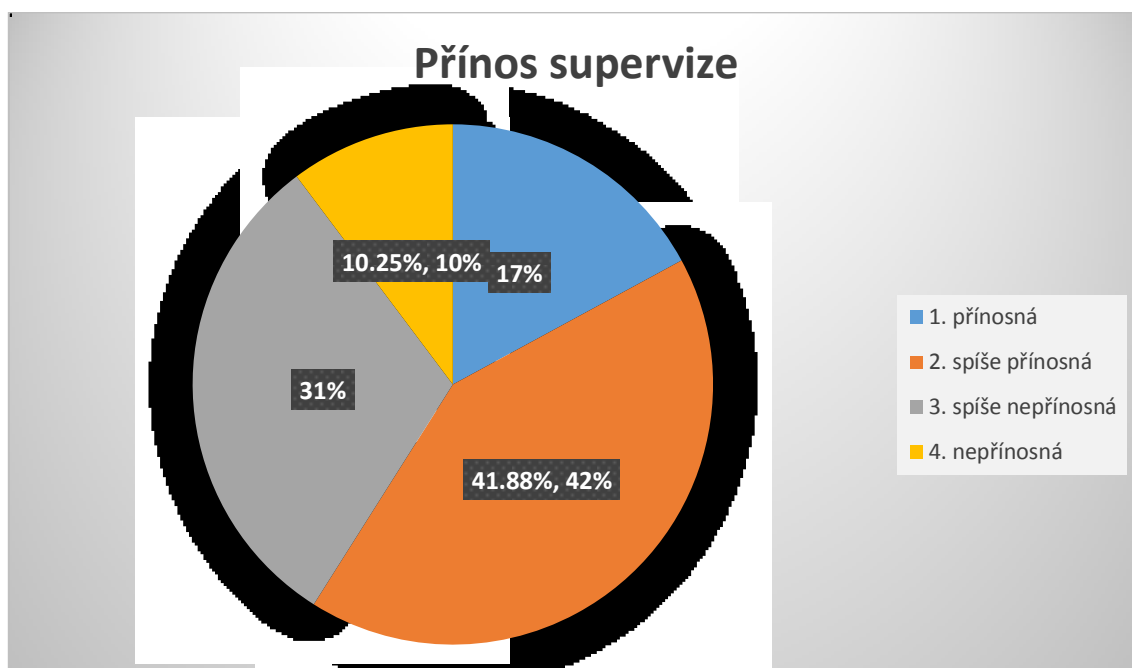


graf 3 Význam supervize

Otázka v dotazníku č. 4 (Vnímáte supervizi jako významnou součást studia na CARITAS – Vyšší odborné škole sociální Olomouc? Graf ukazuje odpovědi respondentů na otázku č. 4 ti, kteří souhlasili s výrokem, odpověděli na již zmíněnou otázku „ANO“. Ti studenti, kteří s výrokem nesouhlasili, odpověděli na otázku „NE“.

Z grafu je patrné, že více než 80 % studentů odpovědělo kladně na otázku č. 4 (Vnímáte supervizi jako významnou součást studia?), přesněji 81 % respondentů odpovědělo „ano“ a pouhých 19 % odpovědělo na otázku „ne“. Jako splnění efektivity supervize jsme volili více jak 50 % pozitivní odpověď na tuto otázku. Můžeme tedy říci, že studenti hodnotí supervizi jako velice významnou součást studie.

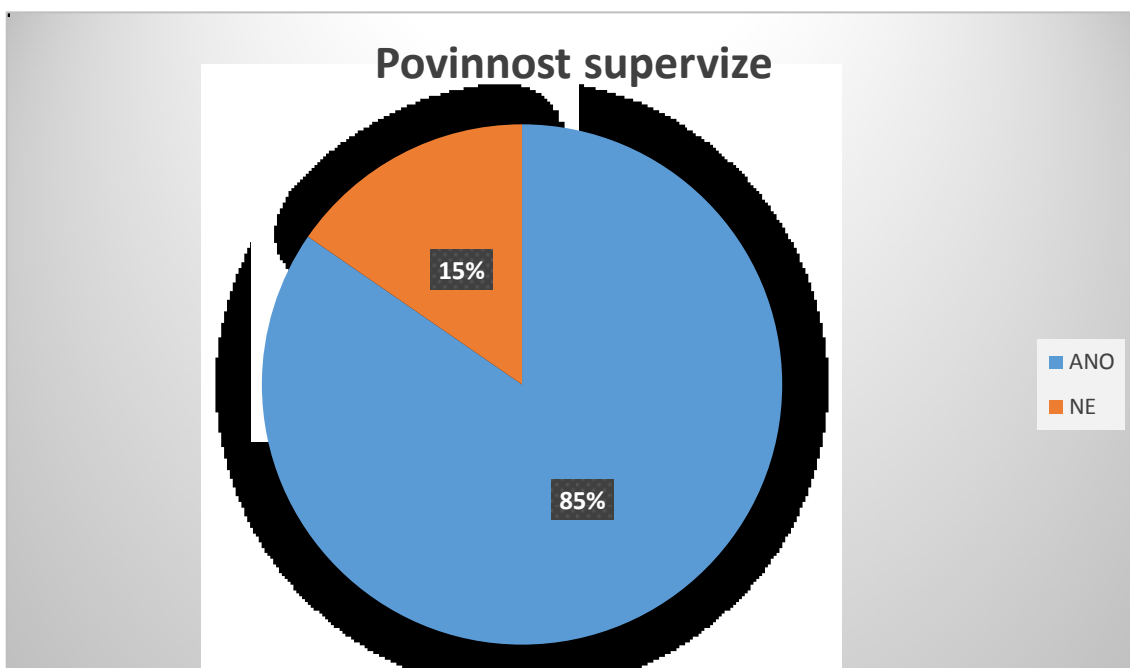
**Otázka č. 4: Jak hodnotíte přínos supervize odborných praxí?**



graf 4 Přínos supervize

Otázka v dotazníku č. 17. Graf ukazuje odpovědi respondentů na otázku č. 4 (Jak hodnotíte přínos supervize po odborných praxích?) kdy škála byla čtyřstupňová od 1-přínosná, až po 4-nepřínosná. Pozitivní hodnocení spadlo pod stupně 1 a 2, negativní pak 3 a 4. Z grafu vyplývá, že více jak 55 % studentů si myslí, že je supervize přínosná nebo spíše přínosná, tito studenti zvolili stupeň 1 nebo 2. Tyto odpovědi volilo konkrétně 58,97 % respondentů. Druhá podmínka je tedy také splněna, jelikož 17 % studentů zvolilo bodové hodnocení „přínosná“ a 42 % studentů zvolilo bodové hodnocení „spíše přínosná“. Celkový součet je tedy 59 %, což znamená, že více jak 50 % respondentů odpovědělo kladně.

**Otázka č. 5: Účastnil/a byste se supervize, pokud by nebyla povinná?**



*graf 5 Povinnost supervize*

Otázku v dotazníku č. 22 (Účastnil/a byste se supervize, kdyby nebyla povinná?). Z grafu je patrné, že více než polovina studentů odpověděla kladně na otázku č. 22 (Účastnil/a byste se supervize, kdyby nebyla povinná??), přesněji 85 % respondentů odpovědělo „ano“ a pouhých 15 % odpověděla na otázku „ne“.

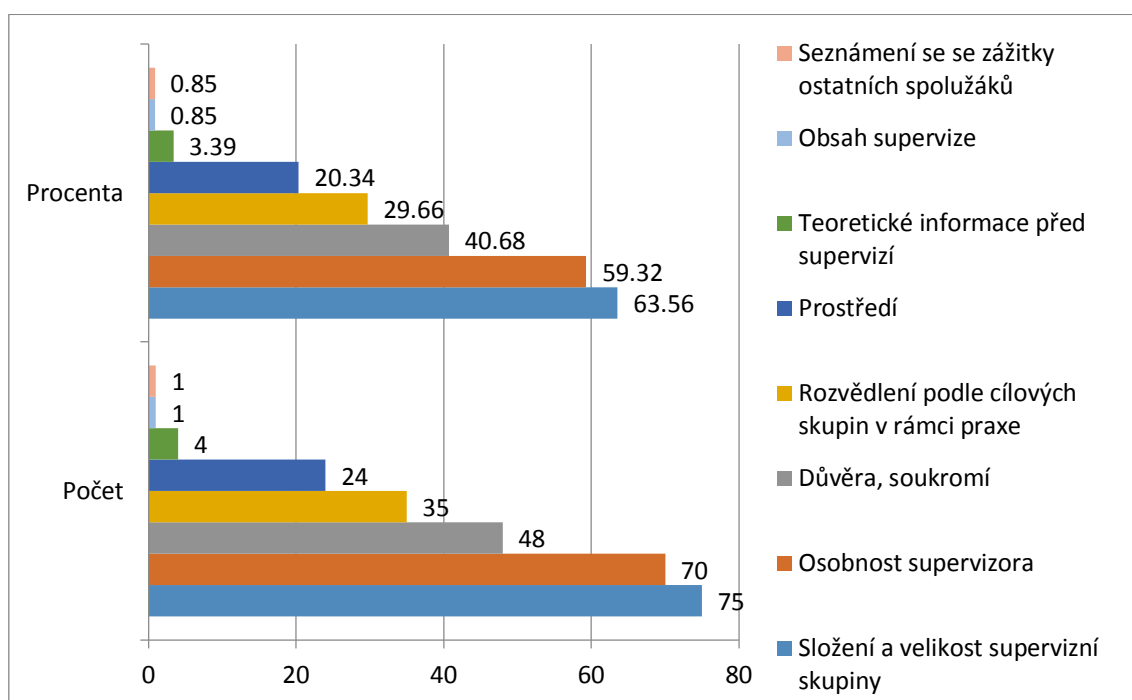
Vzhledem k tomu, že formulace hodnocení efektivity současného nastavení supervize v rámci studia CARITAS – VOŠs byla, že bude alespoň 50 % pozitivních odpovědí ve výše zmíněných třech otázkách 4, 17 a 22. Z této analýzy tak vyplývá, že byla splněna podmínka pozitivní odpovědi u všech tří otázek.

### **3.7.3 Faktory ovlivňující supervizní proces „nastavení ideální supervize“**

V rámci této části jsem zkoumala identifikaci ideálního nastavení systému supervizí odborných praxí. Jedná se o zpětnou vazbu studentů na otázky, které se soustředí na supervizní proces. V rámci těchto výstupů je možné poté identifikovat rozdíly mezi nastavením supervize školy a přáním studentů. Popřípadě zjištění, že nastavený systém je pro studenty vyhovující. Otázky související s cílem: 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16.



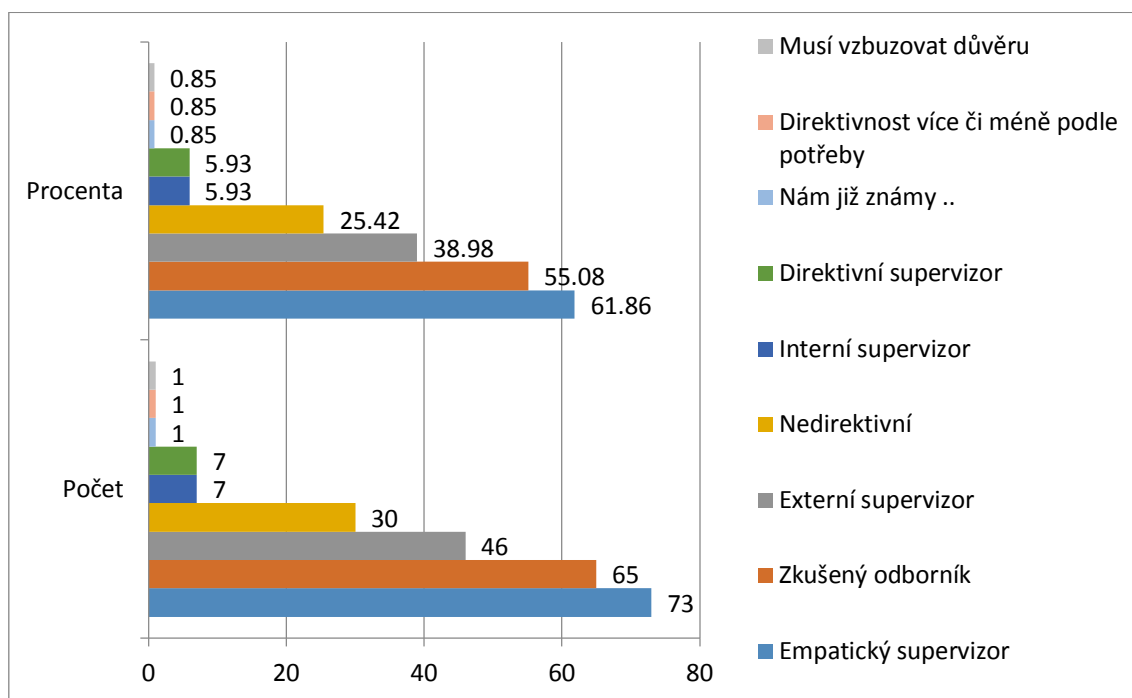
**Otázka č. 6: Co vnímáte na supervizním procesu jako nejdůležitější?**



graf 6 Supervizní proces

Otázka v dotazníku č. 6 (Co vnímáte na supervizním procesu jako nejdůležitější?). Cílem otázky bylo zjistit, co studenti považují v rámci supervize za nejdůležitější a zároveň nejvíce ovlivňující celkový průběh supervize. Nejvíce studentů zvolilo, že je pro ně nejdůležitější supervizní skupina a velikost skupiny. Tuto odpověď zvolilo jako jednu z možností 75 respondentů (63,56%). Jako další významnou věc vnímají studenti osobnost supervizora, tuto možnost zvolilo 70 respondentů (59,32%). Dalším významným bodem v supervizním procesu je pro studenty důvěra a soukromí, tuto možnost zvolilo 48 studentů (40,68%). Naopak prostředí, informace před supervizí a obsah supervize považují studenti za méně důležité faktory, které mohou ovlivnit supervizní proces. V rámci této otázky měli studenti možnost volit více odpovědí.

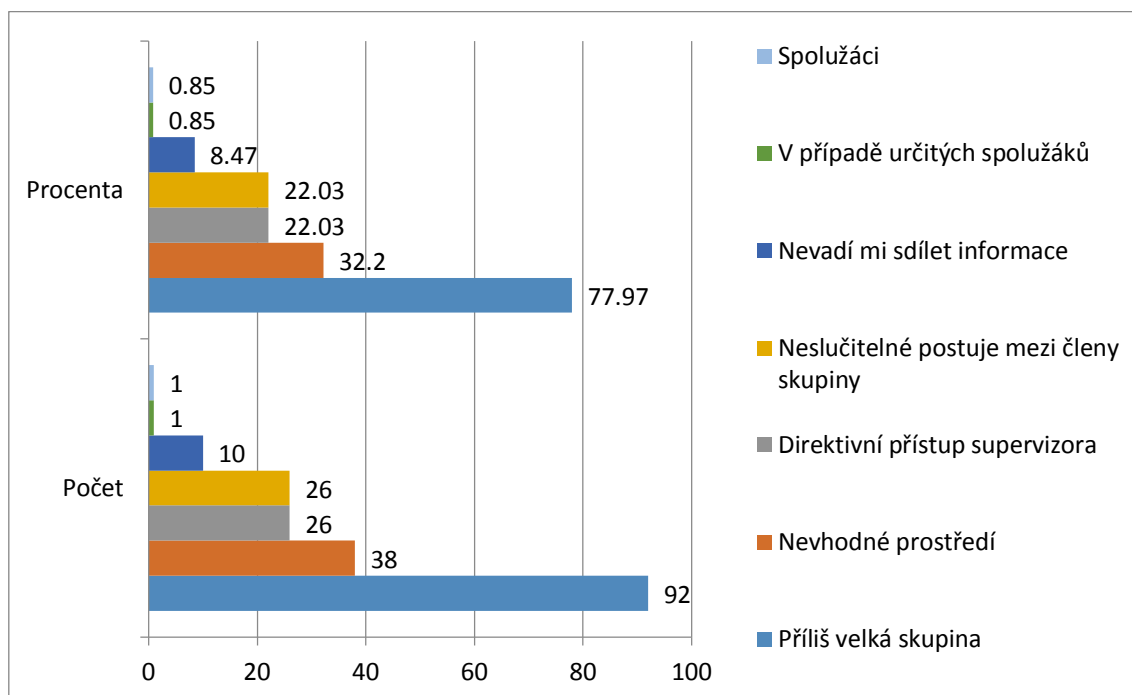
### Otázka č. 7: Vyberte důležité charakteristiky supervizora?



graf 7 Charakteristiky supervizora

Otázka v dotazníku č. 7 (Vyberte důležité charakteristiky supervizora?). Cílem této otázky bylo zjistit, jaké charakteristiky supervizora vnímají studenti za důležité v rámci supervize odborných praxí. Studenti mohli zvolit více odpovědí. Nejvíce studentů vnímá jako nejdůležitější požadavek u supervizora jeho empatii, toto stanovisko zvolilo 73 studentů (61,87%). Dalším významným bodem je pro studenty, aby byl supervizor zkušený odborník. Tuto variantu zvolilo jako jednu z možností 65 respondentů (55,08%). Další významnou charakteristikou je pro studenty nezávislost supervizora, tito studenti zvolili odpověď „externí supervizor“. Tuto variantu zvolilo 46 respondentů (38,98%).

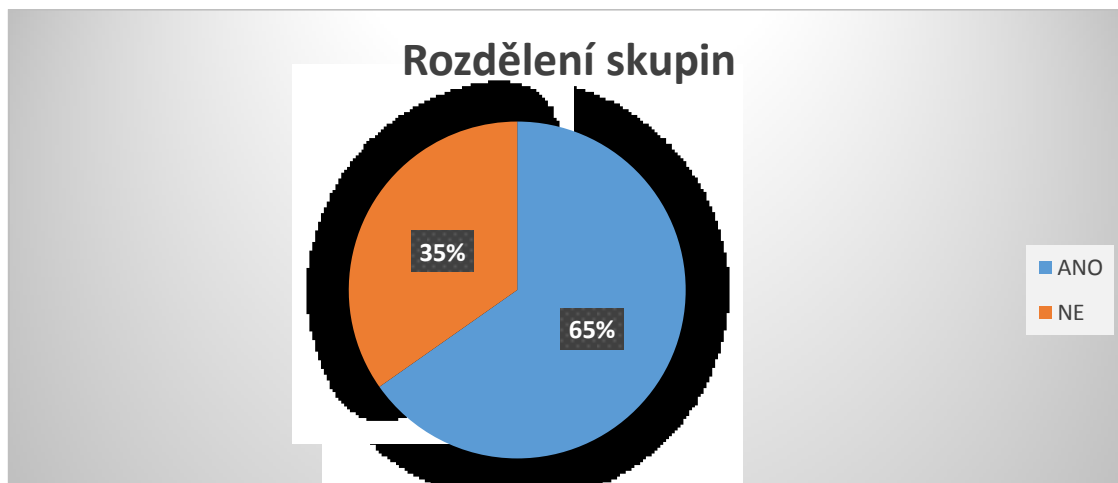
**Otázka č. 8: Za jakých podmínek je pro vás obtížné sdílet své zážitky, problémy či dilemata ve skupině?**



graf 8 Obtížnost sdílení ve skupině

Otázka v dotazníku č. 8 (Za jakých podmínek je pro Vás obtížné sdílet své zážitky, problémy, či dilemata ve skupině?). Tato otázka měla za cíl zjistit, za jakých podmínek je pro studenty obtížné sdílet své zážitky, problémy či dilemata ve skupině. V rámci této otázky odpovědělo 92 studentů (77,97%), že nejobtížnější je sdílet své zážitky, problémy či dilemata v příliš velké skupině (velká skupina je definována více jak 12 členy, viz. Kapitola 3.2). Dále studenti vnímají jako problém, pokud jsou v prostředí s nedostačujícím soukromím, tuto odpověď zvolilo 38 respondentů (32,2%). Dále 26 studentů (22,03%) zvolilo, že mají problém se sdílením, pokud je supervize vedena direktivním supervizorem nebo pokud jsou mezi členy skupiny neslučitelné postoje jako například věřící x ateista.

**Otázka č. 9: Ocenil/a byste rozdělení do supervizní skupiny dle cílové skupiny na praxi? (práce s Romy, seniory, dětmi)**

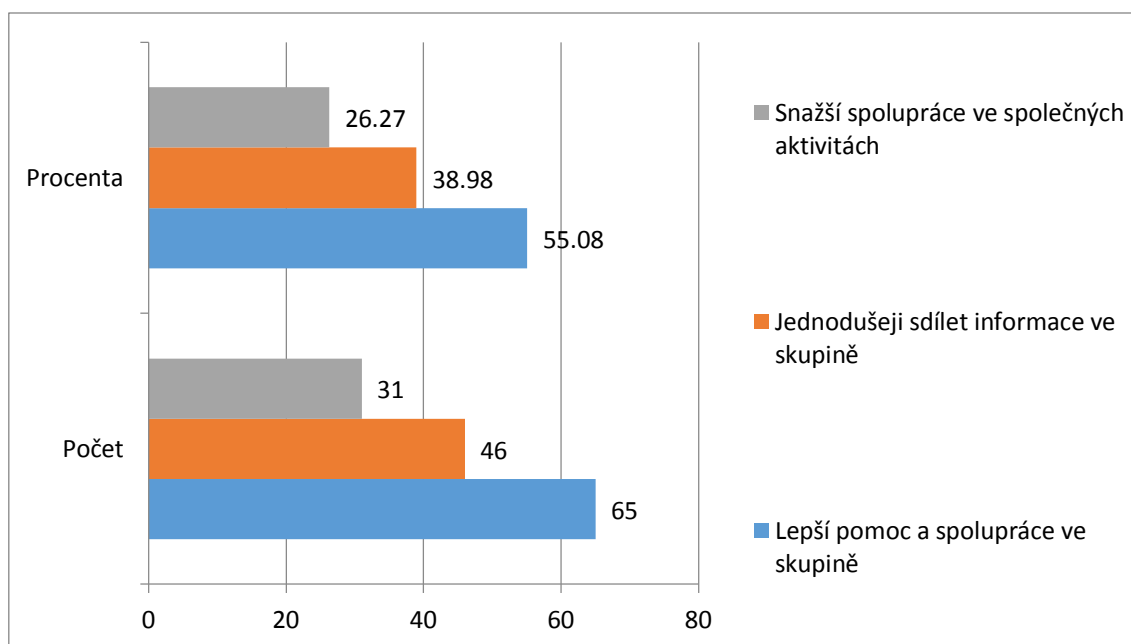


graf 9 Rozdělení skupin

Otázka v dotazníku č. 9 (Ocenil/a byste rozdělení do supervizní skupiny dle cílových skupin na praxi?). Cílem této otázky bylo zjistit, zda by studenti ocenili rozdělení do skupin dle cílových skupin (práce s Romy, dětmi, seniory). Z odpovědí studentů je patrné, že by o toto rozdělení mělo zájem 77 studentů (65%).

Studenti, kteří kritérium zvolení cílové skupiny považovali za důležité, dále své tvrzení blíže specifikovali pomocí otázky č. 10.

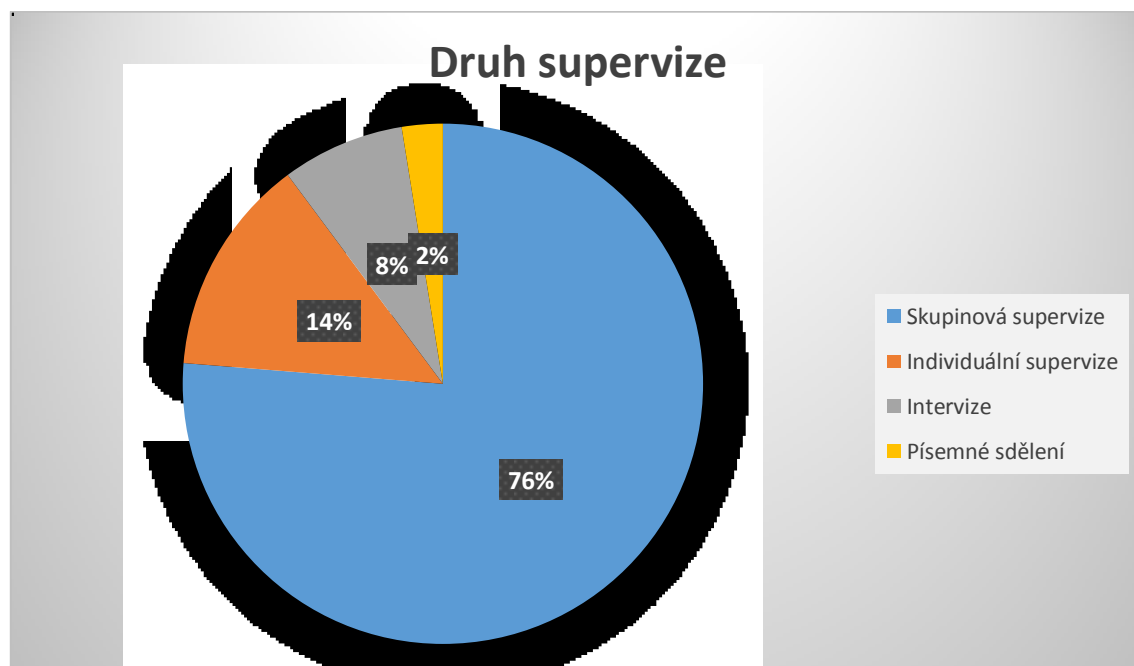
**Otázka č. 10: V čem by Vám to mohlo být přínosné?**



graf 10 Přínos rozdělení skupin

Otázka v dotazníku č. 10 (V čem by Vám to mohlo být přínosné?). V rámci této otázky studenti popisovali, v čem by jim toto rozdělení mohlo být přínosné. Nejvíce respondentů zvolilo odpověď „Lepší pomoc a spolupráce ve skupině“ a to celkem 65 studentů (55,08%). Dále si studenti myslí, že by to mohlo přispět k lepší spolupráci ve společných aktivitách a většímu porozumění mezi sebou navzájem. Tuto variantu zvolilo 46 studentů (38,98%).

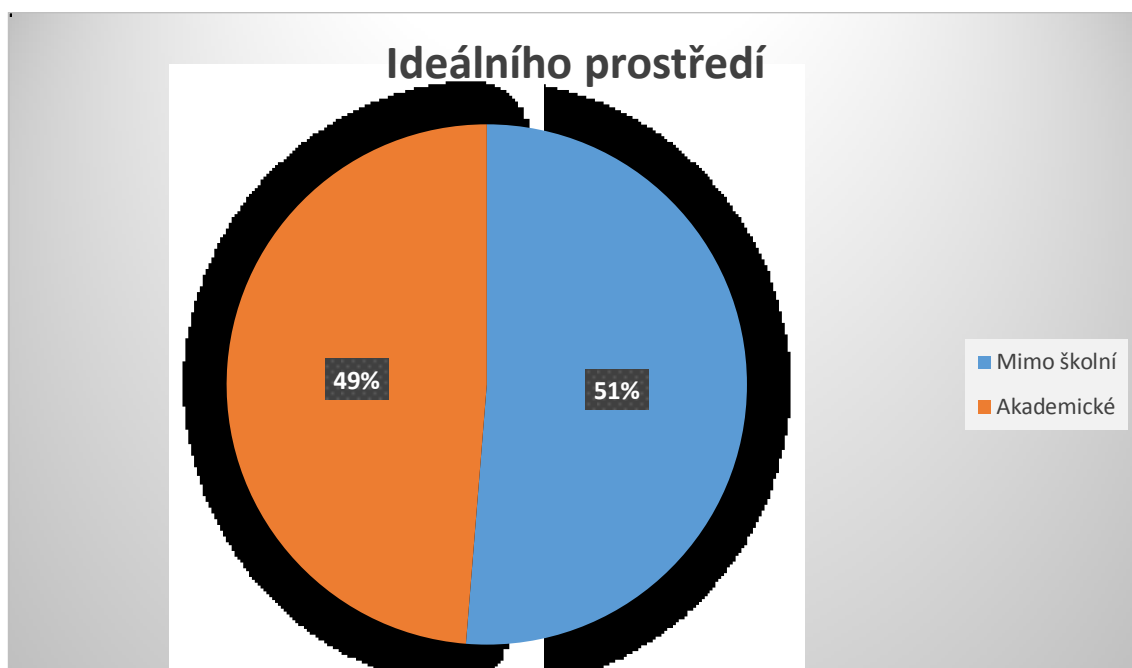
**Otázka č. 11: Který druh supervize vám nejvíce vyhovuje?**



graf 11 Druh supervize

Otázka v dotazníku č. 11 (Který druh supervize Vám nejvíce vyhovuje?). Cílem této otázky bylo zjistit, která forma supervize studentům nejvíce vyhovuje. Z výsledků této odpovědi je zjevné, že většina studentů dává přednost skupinové supervizi, tuto variantu vybralo 90 studentů (76,27%). Individuální supervizi by si vybralo 16 respondentů (13,56%). Intervize jako jedna z možností oslovila pouze 9 respondentů (7,63%). Písemné sdělení zvolili 3 respondenti (2,54%).

**Otázka č. 12: Vyberte typ ideálního prostředí supervize.**

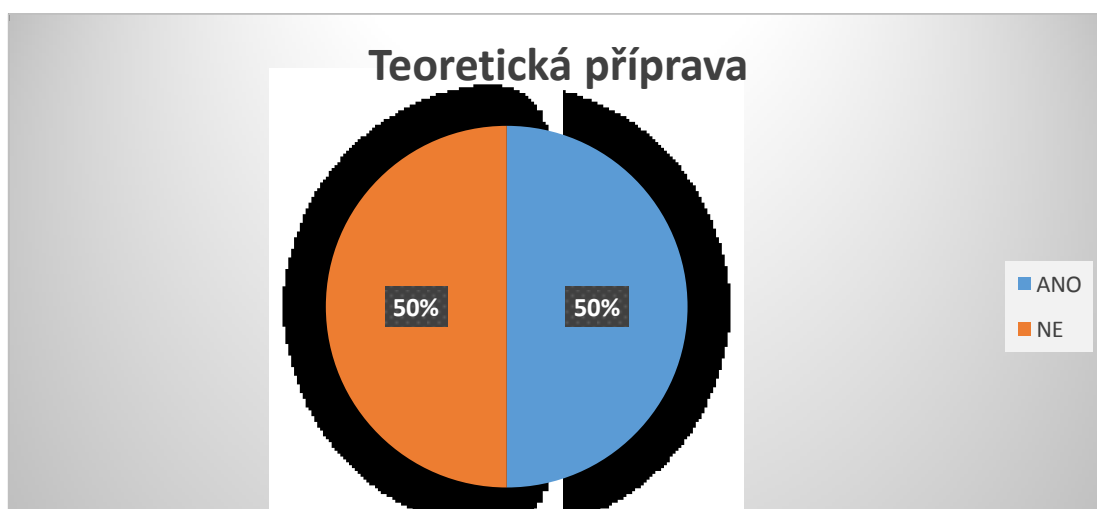


graf 12 Ideální prostředí

Otázka v dotazníku č. 12 (Vyberte typ ideálního prostředí dané supervize?)

Hlavním smyslem této otázky bylo zjistit v jakém prostředí se studenti v rámci supervize cítí nejlépe. V rámci této otázky odpovědělo 60 respondentů (51,28%) „mimoškolní prostředí“ (chata, park) a 57 respondentů (48,72%) zvolilo odpověď „akademické prostředí“. Z daných odpovědí je patrné, že výsledky jsou téměř shodné.

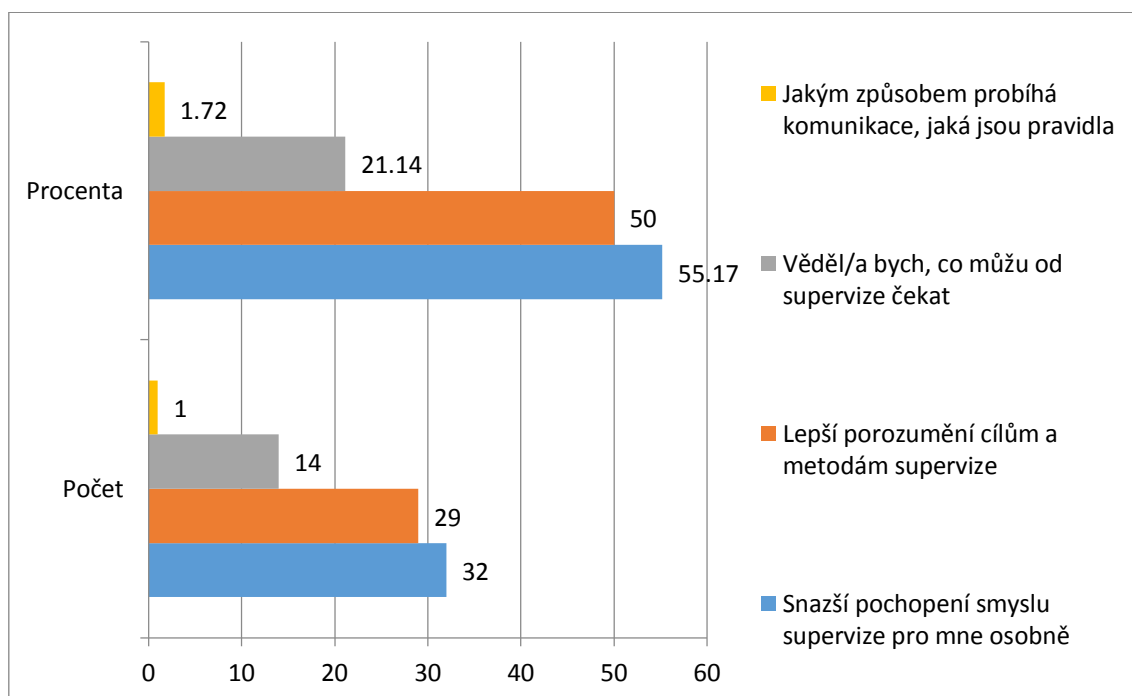
**Otázka č. 13: Považujete za důležité, aby předcházela praktické supervizi teoretická příprava např. supervizní seminář?**



graf 13 Teoretická příprava

Otázka v dotazníku č. 13 (Považujete za důležité, aby předcházela praktické supervizi teoretická příprava?). Tato otázka měla za cíl zjistit, zda si studenti myslí, že by před samotnou supervizí měla proběhnout teoretická příprava např. v podobě supervizního semináře. Kladně tedy odpověď „ano“ zvolilo 59 respondentů (50%). Zápornou odpověď zvolilo taktéž 59 respondentů (50%). Přesně polovina respondentů tedy souhlasí s tím, že by před samotným zahájením supervize odborných praxí, měla proběhnout teoretická příprava. Na druhou stranu stejné množství respondentů tuto přípravu nepovažuje za důležitou, a tedy si nemyslí, že by mělo nějaký smysl, aby předcházela teoretická příprava superviznímu setkání.

**Otázka č. 14: Co očekáváte, že by Vám mohla teoretická příprava přinést?**

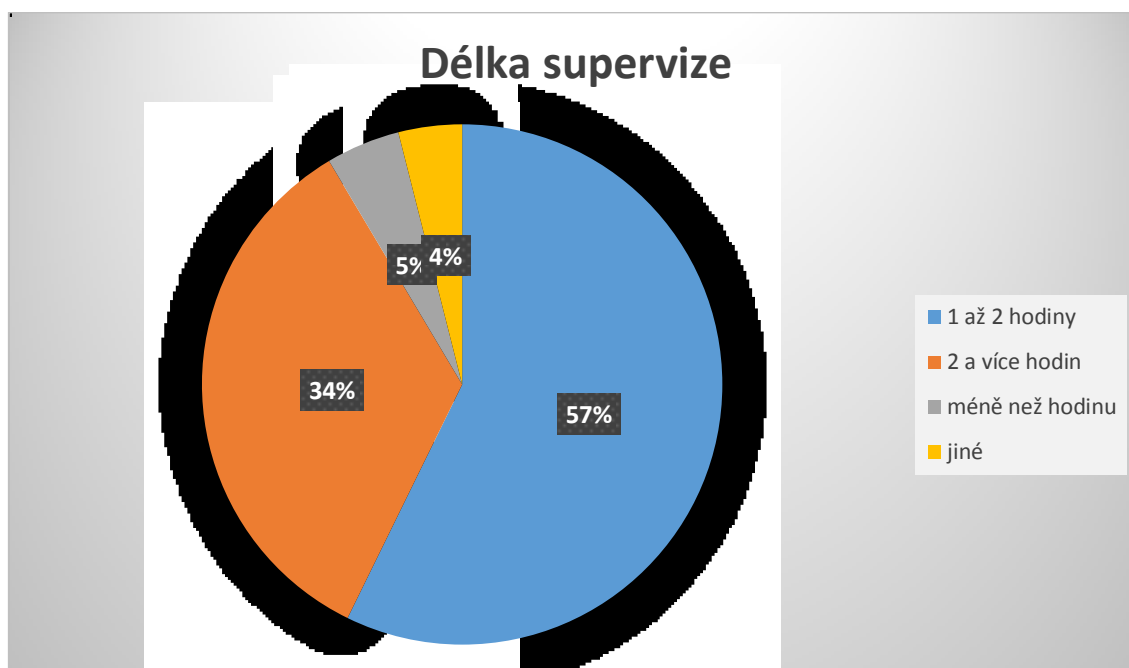


graf 14 Přínos teoretické přípravy

Otázka v dotazníku č. 14 (Co očekáváte, že by Vám mohla teoretická příprava přinést?). Pouze ti studenti, kteří si myslí, že je tato příprava důležitá měli dále zodpovědět otázku, která se přímo soustředila na přínos této teoretické přípravy.

Studenti největší přínos teoretické přípravy vnímají v tom, že by snáze pochopili smysl supervize, tuto odpověď jako jednu z variant zvolilo 32 respondentů (55,17%). Dále respondenti zvolili, že by to mohlo pomoci k lepšímu porozumění cílů a metodám supervize. Tuto odpověď zvolilo 29 respondentů (50%).

**Otázka č. 15: Co považujete za přiměřenou délku supervize?**



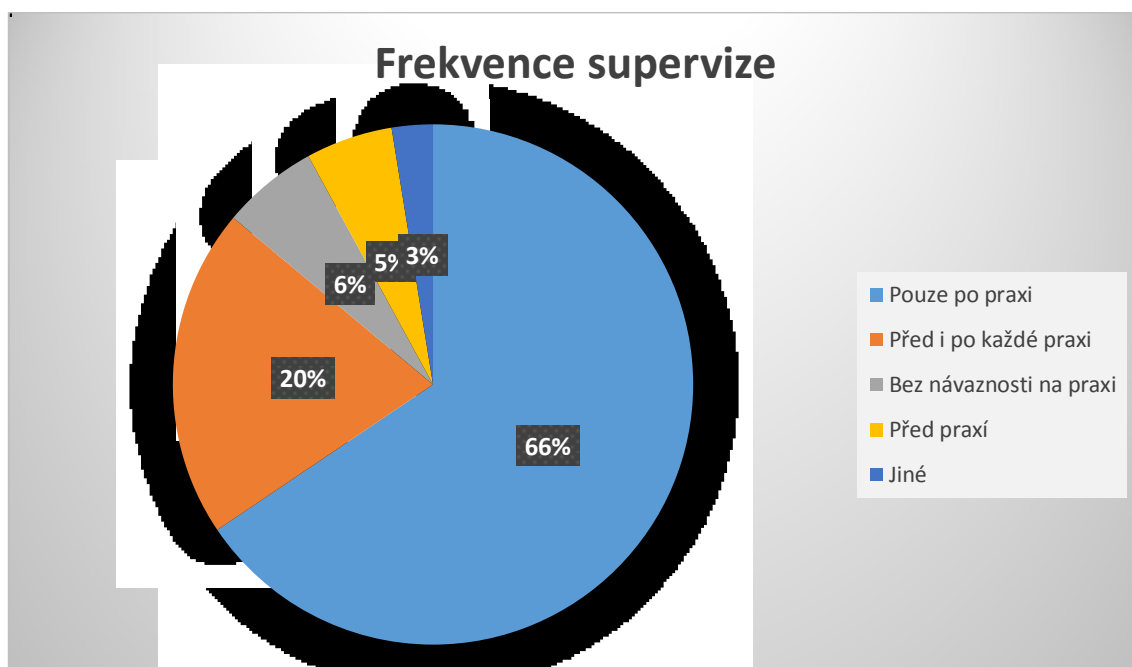
graf 15 Délka supervize

Otázka v dotazníku č. 15 (Co považujete za přiměřenou délku supervize?)

Cílem této otázky bylo zjistit, jaká je pro studenty ideální doba supervize. Z grafu je patrné, že většina respondentů volila odpověď jedna až dvě hodiny, tuto odpověď zvolilo jako jednu z možností 67 respondentů (57,26%). Dále studenti volili odpověď dvě a více hodin, tuto odpověď zvolilo 40 respondentů (34,19%). V rámci této odpovědi mně zaujali vlastní odpovědi respondentů, které sice nečinily vysoké procento z celkového počtu dotazovaných, ale svým obsahem mohou být přínosné v rámci této práce. Zde uvedu doslovné citace daných respondentů. Jako jedna z odpovědí respondenta č. 1 byla: „Myslím si, že záleží na potřebě účastníků, především ti by se měli rozhodnout a domluvit kolik času chtějí supervizi věnovat, aby byla efektivní a nebyl to promarněný čas“. Respondent č. 2 uvedl: „Záleží na počtu studentů ve skupině, myslím si, že ideálně 10–15 minut na jednoho studenta“. Podobný názor uvedl i respondent č. 3: „Záleží na počtu lidí ve skupině, a taky na množství řešených problémů, důležité je, aby všichni měli čas a nekoukali po hodinách.“ Respondent č. 4 uvedl, že: *Dle mého názoru velice záleží na velikosti skupiny, otevřenosti jednotlivých členů skupiny, potřebě sdílení a řešení otázek a problémů*“.



**Otázka č. 16: V jaké frekvenci by měla supervize probíhat?**

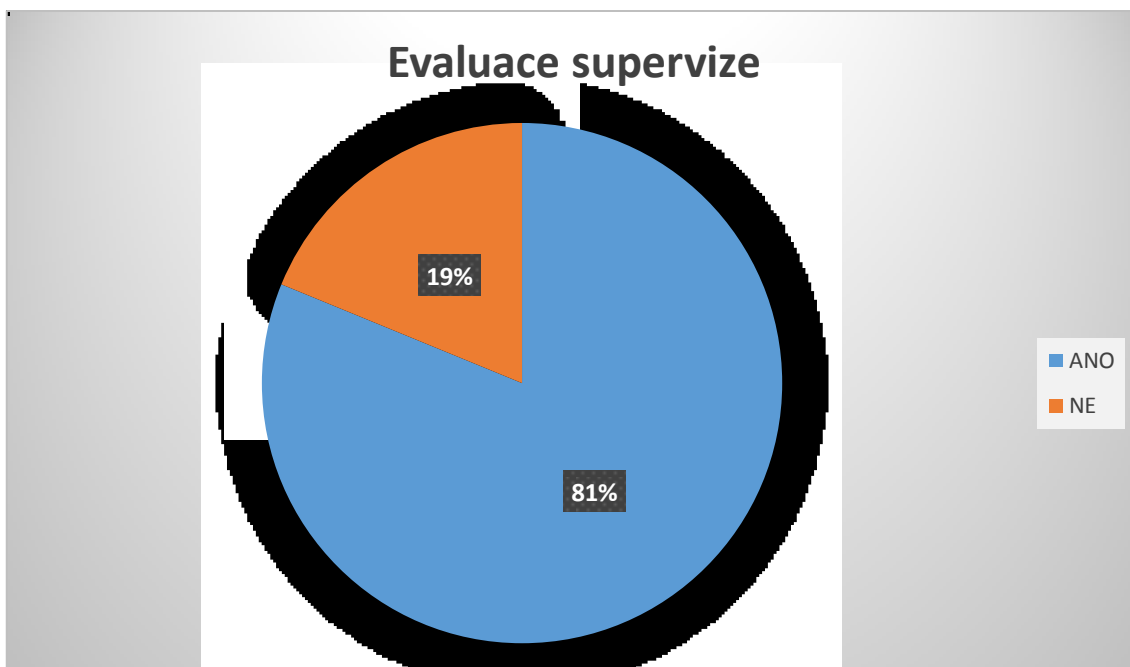


graf 16 Frekvence supervize

Otázka v dotazníku č. 16 (V jaké frekvenci by měla supervize probíhat?). Tato otázka měla za cíl zjistit, kdy by měla daná supervize probíhat (v jaké frekvenci). Z grafu je zjevné, že většina respondentů si myslí, že by supervize měla probíhat pouze po praxi, tuto odpověď zvolilo 77 studentů (66%). Dále poté 24 studentů (20,51%) zvolilo odpověď „před i po každé praxi. Další možnou odpovědí bylo „preventivně bez návaznosti na praxi“ tuto odpověď zvolilo pouze 7 studentů (6%). Dále měli studenti možnost volby jiné, v rámci této odpovědi odpovídali respondenti svými vlastními slovy. Zde uvedu přesné citace jejich odpovědí. Respondent č. 1 uvedl, že: „*V rámci zahraničních praxí je supervize důležitá jak před praxí, tak i po ní, nicméně u tuzemských praxí by měla být supervize pouze po absolvování praxe*“. Respondent č. 2 uvedl: „*Asi před i po praxi, ale myslím si, že by si měl student sám zvolit, zda supervizi potřebuje či ne, rozhodně by neměla být povinná.*“ Respondent č. 3 uvedl: „*Dle mého názoru by nebylo na škodu zavést supervizi celkového studia a jeho náplně, určitě by to bylo přínosnější než evaluace, kterou jsem já za celou dobu studia odevzdala snad jednou.*“

### 3.7.4 Pohled studentů na zlepšení současného systému supervizí odborných praxí

Otázka č. 17: *Využíváte možnosti evaluace supervize odborné praxe?*



graf 17 Evaluace supervize

Otázka v dotazníku č. 18 (Využíváte možnosti evaluace?). Tato otázka měla za cíl zjistit, zda studenti využívají možnosti evaluace. Zda prostřednictvím evaluace dávají zadavateli – škole, zpětnou vazbu týkající se pozitiv či negativ samotné supervize. V rámci této otázky bylo zjištěno, že většina studentů využívá možnosti evaluace. Kladnou odpověď na tuto otázku zvolilo 95 studentů (81%). Negativní odpověď zvolilo 22 studentů (19%).

Respondenti, kteří odpověděli kladně, měli dále za úkol odpovědět na otázku č. 19: Jaký očekáváte efekt od evaluace supervize odborných praxí? Respondenti, kteří odpověděli záporně tuto otázku automaticky přeskočili.

Zde uvedu některé odpovědi na otázku č 19. Respondenti se vyjadřovali k tomu, jaký efekt očekávají v případě negativní evaluace. Respondenti měli za úkol tuto odpověď vypsát. Dále budou vypsány ty odpovědi, které by mohly být užitečné v rámci zefektivnění celého supervizního procesu. Respondent č. 1 uvedl: „Přijde mi, že evaluace směřuje spíše k supervizorovi, nepřijde mi, že je tam prostor na jiné věci jako např. prostředí či snížení počtu lidí ve skupině (menší skupiny).“ Respondent č. 2 uvedl:

„Doufám, že upozornění na případné nedostatky, hlavně by to mělo vést ke zlepšení supervize pro další ročníky“. Respondent č. 3: „Hlavně info pro supervizora, zhodnotí si své působení a lépe se připraví na další supervizi“. Respondent č. 5: Žádný píše se v posledních minutách supervize, všichni spěchají a evaluaci odbydou“. Respondent 6. 6: „Tak je to zpětná vazba pro supervizora a školu na kterou mohou reagovat a mít tak přehled o kvalitě a přínosu supervize pro studenty, případně v čem by bylo, popřípadě na čem je ještě potřeba zapracovat.“ Respondent č. 7: „Hlavně vylepšení chování daného supervizora.“ Respondent č. 8: „Efekt byl zatím nulový, žádná změna se nekonala, takže neočekávám nic.“ Respondent č. 9: „Pomáhá hodnotit některé aspekty supervize“. Respondent č. 10: „Užitečné rady např. Se zvládnutím situace, pokud se setkáme v zařízení se smrti. Ale většina rad byla naprosto absurdní.“

**Otázka č. 18: Jak by podle Vás bylo možné skupinovou supervizi na CARITAS - Vyšší odborné škole sociální Olomouc vylepšit?**

Otázka č. 21 v dotazníku měla charakter otevřené otázky. Respondenti se zde mohli vyjádřit k tomu jakým způsobem by se podle nich dala vylepšit supervize odborných praxí v rámci studia což by mohlo vést k zefektivnění celého supervizního systému na škole. K této otázce se vyjádřilo 117 respondentů. Značná část odpovědí byla stejného či podobného charakteru, proto zde uvádím jen některé z odpovědí. Budou zde vypsány doslovné citace odpovědí respondentů.

Respondent č. 1: „Považuji ji za dobře nastavenou jen je jí na mě příliš.“  
Respondent č. 2.: „Určitě menší skupiny, byla by super supervize mimo školu.“  
Respondent č. 3.: „Výrazně dbát na výběr supervizora, komunikovat s každou třídou ohledně výběru.“ Respondent č. 4.: „Aby studenti věděli, kdo se tam přihlásil a aby byla hned po praxi.“ Respondent č. 5.: „Méně lidí tak 5 max., kratší čas (tři hodiny spíše uškodí, než pomohou, taky by bylo fajn rozdělení podle cílových skupin na praxi nebo nějakých jiných společných rysů.“ Respondent č. 6.: „Rozhodně externí supervizor.“  
Respondent č. 7.: „Tím, že je máme po každé praxi a jsou povinné, tak tolik nejsou až tak přínosné.“  
Respondent č. 8.: „Menší skupiny, menší časová náročnost. 4 hodiny je moc, pak už to chce mít každý za sebou, proto rychle něco řekne. Kdyby bylo méně lidí ve skupině, mohlo by se to probrat více do hloubky a možná by to mohlo i někomu pomoci. Není dobré, že supervize probíhala až po delší době po praxi (třeba měsíc).“ Respondent č. 9: „Rozhodně možnost volby účastníků.“ Respondent č. 10.: „Možnost volby, zda se

*chci zúčastnit nebo ne.*“ Respondent č. 11: *„Před termínem supervize zjistit, jak chtějí studenti supervizi, jestli individuální nebo skupinovou, jestli venku nebo ve škole, jestli interního nebo externího supervizora a studenti by se dali do skupinek, které by si sami zvolili a kdo by nechtěl tak by se prostě nezúčastnil.“* Respondent č. 12.: *„Záleží na supervizorovi, kdybych měla jednoho konkrétního člověka tak je to naprosto ideální.“* Respondent č. 14.: *„Menší skupiny max. tak 8.“* Respondent č. 15.: *„Možnost vybrat si z více supervizorů, možnost dohodnout si skupinu (vybrat si členy) a taky aby supervize byla vždy jedna po jedné praxi, a ne jedna po dvou praxích, - ale je to o časové dohodě, časové tísní, možnostech supervizora... možná by prospěly i menší skupiny. Ale i tak, velký dík patří supervizorům na Caritasce.“* Respondent č. 16.: *„Dle mého názoru by bylo lépe, aby se supervize konala v kratším čase po absolvované práci (tj. co nejdříve po skončení praxe) a také v menším počtu osob. Kdyby supervizor dával více prostoru studentům, více jim naslouchal a ptal se jich, jak by se, ve které situaci zachovali oni. Donutil by tak studenty přemýšlet o situacích, které je mohou v praxi kdykoliv potkat. Student by tak byl začleněn do děje a supervize by pro něj byla užitečnější.“* Respondent č. 17. *„Je to naprosto perfektní.“* Respondent č. 18.: *„Asi přihlašování podle lidí, abychom byli ve skupině s lidmi, kteří nám budou sedět.“*

*Hlavním cílem této otázky bylo poskytnout studentům prostor k vyjádření k celkovému nastavení supervize, dalším z významných cílů je poskytnutí zpětné vazby zadavatelům supervize a samotným supervizorům.*

### **3.8 Shrnutí výsledků a diskuze**

Cílem bakalářské práce je zjistit hodnocení efektivity supervize u studentů CARITAS – VOŠs. Výzkum byl dále zaměřen na zjištění znaků ideální supervize a možnosti vylepšení současného stavu supervizí v rámci školy navržený přímo studenty. Po vymezení výzkumného problému a výzkumných cílů a pomocí dotazníkové šetření byly zjištěny následující výstupy výzkumu. Kapitola je zaměřena na stručné vymezení výsledků celého výzkumu. Hlavním cílem této kapitoly je zhodnotit výsledky výzkumu.

**Demografické údaje respondentů:** Výzkumný soubor tvořilo 121 respondentů, z toho bylo zastoupeno 49 studentů z oboru SOHUP a 72 studentů z oboru CHASOP. Nejvíce dotazníku bylo zasláno od studentů 1. a 2. ročníku CHASOP. V rámci oboru SOHUP

se nejvíce zapojili do výzkumu absolventi 2016. Nejméně respondentů bylo ve třetím a prvním ročníku studijního oboru SOHUP.

**Hodnocení efektivity supervize:** K této baterii otázek se vztahovaly otázky č. 4, 7, 22

V rámci této oblasti byla zkoumaná výzkumná otázka: Vnímají studenti supervizi na CARITAS – Vyšší odborné škole sociální Olomouc jako efektivní? Na základě výzkumu bylo zjištěno, že valná většina studentů hodnotí supervizi odborných v rámci studia CARITAS – Vyšší odborné školy sociální Olomouc jako efektivní. Tento výsledek byl zjištěn na základě tří kritérií, dle kterých byla efektivita supervize hodnocena. Jedním z hlavních kritérií tohoto výstupu bylo, aby studenti hodnotili supervizi jako významnou součást studia. Podstatná většina studentů (80%) považuje supervizi za významnou součást studia a tímto potvrdili důležitost supervizního systému v rámci školy. Dalším bodem bylo, aby studenti vnímali supervizi jako přínosnou součást studia. Stupeň vnímání tohoto přínosu byl ještě podmíněn stupnicí – škálou, kde mohli studenti vyjádřit míru přínosu supervize v rámci studia. Nadpoloviční většina studentů vnímá supervizi jako velmi přínosnou či přínosnou. Což dokazuje fakt, že studenti supervizi hodnotí jako přínosnou součást studia. Posledním kritériem určující hodnocení efektivity supervize bylo zjištění, zda by studenti absolvovali supervizi i za předpokladu, že by nebyla povinná. Cílem této otázky bylo zjištění osobního zájmu studentů o tuto formu rozvoje. Celkem 85 % studentů odpovědělo na tuto otázku kladně a tím bylo docíleno výsledku, který potvrzuje, že studenti hodnotí supervizi na CARITAS – Vyšší odborné škole sociální Olomouc jako efektivní.

**Nastavení ideální supervize:** Tuto baterii otázek tvořili otázky 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, které jsou zaměřené na to, jaké znaky jsou pro studenty důležité k tomu, aby supervizi odborných praxí považovali za efektivní „dobře nastavenou“.

Otázky byly hlavně zaměřené na problematiku supervizní skupiny, frekvence, druhu a prostředí supervize a otázky zaměřené na požadavky studentů na samotnou osobnost supervizora. Supervizi studenti považují za dobře nastavenou, pokud je charakteristická následujícími znaky. V rámci první otázky (z této baterie otázek) bylo úkolem zjistit nejdůležitější prvky supervize. Valná většina studentů si zvolila jako nejdůležitější prvek supervizního procesu „složení a velikost skupiny“. Tuto možnost zvolilo 75 studentů (63,56%) ze 117 respondentů, kteří na tuto otázku odpověděli. Vzhledem k této odpovědi je zjevné, že valná většina studentů přikládá význam

problematicke supervizních skupin. Z vlastní zkušenosti vím, že supervizní skupiny mohou mít jak pozitivní, tak i negativní vliv na celkový dojem ze supervize. Další význam přikládají studenti samotné osobnosti supervizora. V rámci této otázky zvolilo 70 studentů (59,32 %), že jim přijde na celém supervizním procesu nejdůležitější právě osobnost supervizora. Z tohoto je patrné, že studenti přikládají největší význam, samotné skupině (složení a velikost skupiny) a osobnosti supervizora.

Další otázka se specializovala pouze na důležité charakteristiky supervizora. Nejvíce studentů považují za důležité, aby byl supervizor především empatický (61%) a také zkušený odborník (55%). Dalším významným znakem, který zvolilo 39 % studentů je, že by měl být supervizor nezávislý na instituci, v rámci které je supervize realizována, tedy externí.

Dále bylo zjištěno, že studenti mají největší problém se sdílením před skupinou, pokud je skupina příliš velká (nad 12 členů). Dále je také negativně ovlivňuje, pokud se nachází v prostředí, kde není dostatečné soukromí ke sdílení těchto témat. Studenti mají také problém s vyjadřováním problému či zážitků, pokud supervizi vede direktivní supervizor.

Více než polovina studentů (65,25 %) by mělo zájem o rozdělení do supervizních skupin podle cílových skupin na praxi. Přínos spatřují především v tom, že by se jim lépe řešili problémy týkající se cílových skupin, díky většímu porozumění v rámci skupiny.

Studentům nejvíce vyhovuje skupinový druh supervize. Individuální supervizi, intervizi a písemnému sdělení nepřisuzují příliš velký význam.

Studenti nevidí příliš velký rozdíl mezi tím, kde se samotná supervize odehrává. Z výzkumu je patrné, že 51 % studentů dává přednost mimo školnímu prostředí, 49% spíše akademickému. Z toho vyplývá, že prostředí supervize má pouze minimální dopad na její hodnocení.

Polovina respondentů si myslí, že je nezbytná teoretická příprava (např. supervizní seminář) před samotnou supervizí. Důvodem je, že díky této přípravě lépe pochopí celkový smysl tohoto setkávání a lépe porozumí cílům a metodám supervize.

Nadpoloviční většina studentů považuje za ideální délku supervizního setkání jednu až dvě hodiny. Nicméně spoustu respondentů dále dodává, že se to nedá tímto

způsobem určit. Tvrdí, že nejvíce záleží na počtu lidí ve skupině. Je důležité, aby bylo na každého studenta dost času, ale zároveň aby supervize netrvala příliš dlouho.

Studenti si myslí, že by měla supervize probíhat ideálně pouze po praxi. Nicméně studenti SOHUPU dále dodávají, že v návaznosti na zahraniční praxi je důležité, aby supervize probíhala i před touto odbornou praxí.

#### ***Rady a typy studentů „pro zadavatele“:***

***Evaluace:*** V rámci otázky 18. (Využíváte možnosti evaluace?) Bylo zjištěno, že 81 % studentů této možnosti využívá. Většina studentů vnímá evaluaci supervize jako efektivní možnost poskytování zpětné vazby zadavateli – tedy škole a samotnému supervizorovi. Respondenti formou evaluace často upozorňují na případně nedostatky supervize a snaží se o celkové zlepšení systému supervizí pro další ročníky. Někteří studenti však zároveň dodávají, že ačkoli se prostřednictvím evaluace snaží o změnu tak, žádný větší efekt prozatím nezaregistrovali. Studenti zde dále uváděli, že evaluaci využívají i jako prostředek pozitivního zhodnocení.

***Vylepšení:*** Tato otázka byla otevřená a povinná. Někteří studenti se vyjadřovali velice stručně, jiní se naopak rozepsali a poskytli tak „kvalitní“ zpětnou vazbu zadavateli. Z odpovědí usuzuji, že studenti mají zájem o to, aby se supervize neustále zkvalitňovala a reagovala na požadavky studentů. Vzhledem k odpovědím jsem reakce studentů rozřadila do kategorií, které se v odpovědích objevovali nejčastěji.

- ***Supervizní skupiny*** – většina respondentů se v rámci této otázky soustředila na problematiku supervizní skupiny. Velké procento studentů si myslí, že by měli být supervizní skupiny menší. Většinou se shodují na tom, že ideální počet členů ve skupině je kolem deseti. Dále se studenti vyjadřovali k tomu, že by se chtěli podílet na sestavování skupiny, respektive mít možnost volby. Někteří studenti nemají se supervizí pozitivní zážitky právě proto, že byli ve skupině s někým, kdo jim příliš nesedí, což značně ovlivňovalo jejich možnost sdílení a aktivitu ve skupině. Dále se také někteří respondenti vyjádřili k tomu, že by jim bylo příjemnější, kdyby byly skupiny sestaveny na základě určitých společných rysů.
- ***Supervizor*** – studenti se v rámci této otázky soustředili i na samotného supervizora. Mají dojem, že při výběru supervizora by se měl zohlednit i názor samotných studentů.

- **Délka supervize** – Někteří ze studentů si myslí, že je supervize příliš dlouhá a tento fakt negativně ovlivňuje jejich přístup k samotné supervizi a také její efektivitu.
- Dále uváděli i to, že supervize nejsou hned po skončení praxe, což snižuje efektivitu samotné supervize.
- **Povinná účast:** Ačkoli z otázky č. 22 je jasné, že by se většina studentů supervize účastnila i pokud by nebyla povinná, přesto studenti často uváděli negativní kritiku, týkající se povinné účasti na supervizi. Jako důvod uvádějí nemožnost svobodné volby související s možností volby data supervize.

### **Diskuse:**

Tento výzkum měl za cíl zjistit efektivitu supervize vnímanou studenty sociálního oboru. Dostupná literatura se spíše soustředí na problematiku profesionální formy supervize, tedy supervize aplikované přímo v profesích zaměřených na sociální práci.

Supervize ve vzdělávání je velice důležitá, protože předchází samotnému výběru povolání, z této formy supervize lze zjistit, zda studenti mají dostatečnou motivaci a kapacitu tuto práci v budoucnosti vykonávat. Dále tato forma supervize předchází již zmíněné profesionální formě supervize. Studenti si zde mohou osvojit cíle a metody supervize a zjistit smysl této formy rozvoje již v rámci studia. Vzdělávací supervize formuje názory, postoje a celkovou osobnost budoucího sociálního pracovníka a připravuje jej na budoucí povolání. Dalo by se tedy říci, že na vzdělávací supervizi navazuje profesionální supervize.

Z meta – analýzy<sup>27</sup> prací v období 1990–2007, která zahrnuje více než 10000 pracovníků v sociální oblasti vyplývá, že supervize je velice důležitá v oblasti řešení jednotlivých úkolů sociálního pracovníka. Zároveň mu poskytuje sociální a emoční podporu a možnost rozšířit jeho rozhled v profesní oblasti. Supervize může zamezit negativním vlivům ve výkonu povolání sociálního pracovníka. (Xie, Mor Barak, Travis, Pyun, 2009 [online]).

Tento výzkum potvrdil shodu ve významnosti supervize v rámci sociální práce a formování osobnosti budoucích pracovníků v sociální oblasti, či sociálních pracovníků, kteří již pracují v sociální sféře.



Dále bylo na základě dostupné literatury jednoho z výzkumů zjištěno, že supervize v rámci studia je ústředním bodem osobního a profesního rozvoje v sociální práci. Výzkum se zaměřuje na výhody a stinné stránky propojení individuální a skupinové formy supervize v rámci studia. Především se soustředí na efekt této kombinace v samotném rozvoji studentů. (Walter, C., M. Young, T. 2008 [online]).

V rámci „mého“ výzkumu bylo zjištěno, že více studentů dává přednost skupinové formě supervize, nicméně 14 % studentů by volilo spíše formu individuální supervize. Dále bylo zmíněno, že by bylo nejlepší, aby si sám student mohl zvolit, zda chce individuální či skupinovou formu supervize.

Limity tohoto výzkumu se týkají především počtu respondentů, kteří se do něho zapojili. Důvod přikládám tomu, že byl dotazník rozeslán prostřednictvím sociální sítě Facebook, tedy využití pouze jednoho zdroje v rámci oslovení respondentů. Dalším možným limitem výzkumu bylo moje subjektivní vnímání tohoto tématu, které se případně mohlo projevit i v tvorbě otázek v dotazníku.

## Závěr

Teoretická část byla zaměřena na supervizi odborných praxí. Vzhledem k tomu, že tento specifický druh supervize není obecně příliš známý, bylo na samotném začátku důležité představit supervizi v obecném slova smyslu a popsat její historii, funkci, cíle, druhy, formy a samotný supervizní proces. V návaznosti na cíl práce a hlavní výzkumnou otázku byla dále představená samotná vzdělávací supervize a popsány její rozdíly v souvislosti se supervizí profesionální. V rámci teoretické části jsme se dále zabývala propojením supervize s odbornou praxí v rámci vzdělávání ve studijních oborech zaměřených na sociální práci. Představení odborných praxí bylo nutné z toho důvodu, že supervize na odborné praxe navazuje, je sní tedy úzce propojená. V poslední části teoretické práce byla supervize odborných praxí popsána v kontextu vzdělávání budoucích sociálních a humanitárních pracovníků na CARITAS – VOŠs.

Praktická část obsahuje kvantitativní výzkum, kdy pomocí dotazníkové šetření byly zjišťovány názory studentů na efektivitu supervize a její význam v rámci studia. V první části byl charakterizován výzkum, výzkumný problém, cíle výzkumu a výzkumné otázky. Dále byl popsán druh a metoda výzkumu, výzkumný vzorek a samotná realizace výzkumu a způsob zpracování dat. Druhá část se soustředila na vyhodnocení výsledků.

V rámci diskuze byly rozebrány výsledky ve spojitosti s hlavním cílem a dílčími cíli. Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjistit hodnocení efektivnosti supervize odborných praxí na CARITAS – VOŠs. Dílčími cíli bylo poté zjistit nastavení „ideální supervize“ pro studenty a zjistit jejich názory na zlepšení současného systému supervizí. V rámci výsledků výzkumu se dospělo k závěru, že nadpoloviční většina studentů hodnotí supervizi, jako efektivní což naplnilo hlavní cíl práce. Dále bylo na základě výzkumu zjištěno, že studenti připisují velkou roli hodnocení efektivnosti supervize samotné supervizní skupině. Podle mého názoru je podstatné zjištění, že supervizi studenti vnímají jako efektivní součást studia, zároveň je však nezbytné, aby se tento systém neustále vyvíjel, a to na základě přímé spolupráce se studenty. Výsledky tohoto výzkumu jsou určeny především pro středisko praktického vzdělávání na škole CARITAS – VOŠs, kteří je mohou využít pro zdokonalení současného systému supervize.

## Zdroje

### *Bibliografické zdroje:*

1. BÁRTLOVÁ, E. 2007. *Supervize v sociální práci*. Bakalářská práce. Ústí nad Labem: Fakulta sociálně ekonomická UJEP.
2. BÁRTLOVÁ, S., HNILICOVÁ H. *Vybrané metody a techniky výzkumu zjišťování spokojenosti pacientů*. Vyd. 1. Brno: Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví, 2000.
3. BAŠTECKÁ, Bohumila a Petr GOLDMANN. 2001 *Základy klinické psychologie*. Praha: Portál
4. BEDNÁŘOVÁ, Z. 1997. *Supervize jako forma metodického vedení*. Sociální politika 7-8 s.
5. Disman, M. 2008. 3 vydání. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum
6. DVOŘÁČKOVÁ, D. 2010 Cíle a funkce supervize. *Sociální péče*. Brno: Ikaria,
7. FORD, K., JONES, A. 1987 *Student supervision*. 1st pub. London: Macmillan Education. Practicalsocialwork.
8. GABURA, J. a PRUŽINSKÁ, J. 1995. *Poradenský proces*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství. Série učebnic navržená ediční radou kateder sociální práce.
9. GABURA, J. 2003. *Súpervizia na Slovensku zostávajú zatiaľ populáškou*, Sociální práce/ Sociálná práca 3/2003, 6-10
10. GAVORA, P. 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido.
11. HANÁKOVÁ, A. 2007. *Nové trendy v přípravě a uplatnění sociálních pracovníků*. vydání. Bratislava: OZ Sociálna práca, 2007.
12. HARTL, P. a HARTLOVÁ, H. 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál
13. HAVRDOVÁ, Z. 1995. *Praktická výuka sociální práce*. Ineditní text. Praha: Project GTAF II/WP 2/4 A
14. HAVRDOVÁ, Z. 2007. *Vzdělávací supervize a kvalita začínajících sociálních pracovníků*. Sociální práce, Sociálna práca 2007:
15. HAVRDOVÁ, Z., HAJNÝ, M. 2008. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén,
16. HAVRDOVÁ, Z. 1999. *Kompetence v praxi sociální práce*. Praha: OSMIUM.

17. HAWKINS, P. a SHOHET, R. 2004. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál.
18. HESS, Allen K, Kathryn D HESS a Tanya H HESS. 2008. *Psychotherapysupervision: theory, research, and practice*. 2nd ed. Hoboken, N.J.: Wiley.
19. JEKLOVÁ, M. a REITMAYEROVÁ, E. 2007. *Interní supervize*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí
20. KADUSHIN, A. 1985. *Supervision in socialwork*. New York: Columbia University Press,
21. KAHÁKOVÁ, J. a kol. 2010. *Průvodce odborným praktickým vzděláváním v sociální práci*. Pro studující. 2. vydání. Ostrava: tiskmorava.cz
22. KALINA. 2003. *Drogy a drogové závislosti: mezioborový přístup*. 1. vyd. Praha: Úřad vlády České republiky.
23. KOPŘIVA, K. 1997. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál
24. KUTNOHORSKÁ, J. 2009. *Výzkum v ošetrovatelství*. 1. vyd. Praha: Grada. Sestra (Grada).
25. MAHROVÁ, G. a VENGLÁŘOVÁ, M a kol. 2008. *Sociální práce s lidmi s duševním onemocněním*. Praha: Grada.
26. MAROON, I., MATOUŠEK, O., a PAZLAROVÁ, H. 2007. *Vzdělávání studentů sociální práce v terénu: model pro supervizi*. 1. vyd. Praha: Karolinum.
27. MATOUŠEK, O. 2008. *Metody a řízení sociální práce*. Vyd. 2. Praha: Portál.
28. MATOUŠEK, Oldřich. 2003. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál.
29. PALÁN, Z. 2002. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Vyd. 1. Praha: Academia.
30. PALAŠČÁKOVÁ, D., BEDNÁŘ, M. 2008. *Spravedlnost a služba: sborník IV*. Olomouc: Caritas – VOŠ sociální Olomouc
31. PALAŠČÁKOVÁ a kol. 2012. *Průvodce praktickým vzděláváním na CARITAS – VOŠ sociální Olomouc*.
32. PRINCOVÁ, K. 2008. *Zahraniční studentské praxe ve zranitelných zemích: Příležitosti a úskalí*. In PALAŠČÁKOVÁ, D. *Spravedlnost a služba: sborník III*. Olomouc: Caritas - VOŠ sociální Olomouc.
33. PROCTOR, B. 2002. *Group supervision. A Guide to Creative Practice*. London: Sage Publications.
34. PRŮCHA, J. a kol. 2001. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
35. PUNCH, K. 2008. *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál

36. REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. 2009. Vyd. 1. Praha: Grada. Sociologie (Grada).
37. SCHAVEL, M. *Vysoké školy a praxové subjekty saneobídu bez vzájemnej ochoty si pomáhať*. Sociální práce, 2007: 4 - 18.
38. SCHAVEL, M. a TOMKA, M. 2010. *Základy supervízie a supervízia v praktickévýučbe v sociálnej práci*. Bratislava: VŠ ZaSP.
39. SKALKOVÁ, J. 1999. *Obecná didaktika*. Praha: ISV.
40. SVOBODOVÁ, P.; VALÁŠEK, M. 2002. *Úvod do supervize*. Tišnov: SCAN.
41. ŠUBRT, J. 1998. *Kapitoly ze sociologie veřejného mínění: teorie a výzkum*. 1. vyd. Praha: Karolinum.
42. TSUI, M. c 2005. *Socialworksupervision: contexts and concepts*. ThousandOaks, Calif.: SAGE Publications.
43. VAŠKO, M. a DORKOVÁ, Z. 2012. *Deník odborné praxe*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií.
44. VENGLÁŘOVÁ, M. 2013. *Supervize v ošetrovatelské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada. Sestra (Grada).

#### ***Internetové zdroje:***

1. ASVSP ASOCIACE VZDĚLAVATELŮ V SOCIÁLNÍ PRÁCI. Standardy. [online] [cit. 20. 04. 2016]. Dostupné z: <http://www.asvsp.org>
2. ASVSP ASOCIACE VZDĚLAVATELŮ V SOCIÁLNÍ PRÁCI. Kdo jsme. [online]. Dostupné z: <http://www.asvsp.org> [cit. 20. 04. 2016].
3. ČESKÝ INSTITUT PRO SUPERVIZI. Kdo je supervizor. [online]. Český institut pro supervizi. Poslední aktualizace: 2006 d Dostupné z: <http://www.supervize.eu/supervizori/kdo-je-supervizor/> [cit. 20. 04. 2016].
4. DUŠKOVÁ, I. Neziskovky.cz. Supervize není jen kontrola. [online]. Dostupné z: [http://www.neziskovky.cz/clanek/954/projekty\\_530\\_533/\\_nezobrazovane-clanku\\_knihovna\\_archivcz/042007-supervize-neni-jen-kontrola/](http://www.neziskovky.cz/clanek/954/projekty_530_533/_nezobrazovane-clanku_knihovna_archivcz/042007-supervize-neni-jen-kontrola/) [cit. 20. 04. 2016].
5. ITBIZ VAŠE JEDNIČKA MEZI NULAMI. Efektivita (b) [online]. [cit. 26. 04. 2016]. Dostupné z: <http://www.itbiz.cz/slovník/ekonomie/efektivita>
6. LATINSKÝ SLOVNÍK. Latinský slovník online. [online]. [cit. 26. 04. 2016]. Dostupné z: <http://latinsky-slovník.latinsky.cz>

7. MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. Standardy kvality sociálních služeb: Výkladový sborník pro poskytovatele. [online]. 2008 Dostupné z: [http://www.mpsv.cz/files/clanky/5966/4\\_vykladovy\\_sbornik.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/5966/4_vykladovy_sbornik.pdf) [cit. 20. 04. 2016].
8. ŠIMEK, A. Historie supervize v ČR. [online]. Český institut pro supervizi. Poslední aktualizace: 2006 b [cit. 21. 04. 2016]. Dostupné z: <http://www.supervize.eu/publikace-aclanky/ruzne-texty/historie-supervize-v-cr/> [cit. 20. 04. 2016].
9. SUPERVIZE PRAHA – Supervize pro pomáhající profese. Historie supervize ve světě. [online]. Poslední aktualizace: 2006 b [cit. 21. 04. 2016]. Dostupné z: <http://www.supervizepraha.cz/historie-supervize-ve-svete/> [cit. 20. 04. 2016].
10. MOR BARAK, M., TRAVIS, D., PYUN, H and XIE, B. 2009. The Impact of Supervision on Worker Outcomes: A Meta-analysis. STOR. Dostupné z: [http://www.jstor.org/stable/10.1086/599028?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents/](http://www.jstor.org/stable/10.1086/599028?seq=1#page_scan_tab_contents/) [cit. 20. 06. 2017].
11. TC BUSINESS SCHOOL BLOG. EFEKTIVITA (a) [online]. Dostupné z: <http://blog.tcbs.cz/cs/efektivita/> [cit. 20. 04. 2016].
12. TOJANOVSKÁ. *Bozp a stres na pracovišti a jeho specifika v odvětvích sociálních služeb* [online]. Dostupní z: <http://www.google.cz/url> [cit. 20. 04. 2016]
13. A., WALTER, C., M., YOUNG, T. 2008. Combining Individual and Group Supervision in Education for Social Work Profession. Dostupné z: [http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1300/J001v18n02\\_06?needAccess=true](http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1300/J001v18n02_06?needAccess=true) [cit. 20. 06. 2017].

### ***Seznam grafů:***

graf 1 Obor .....	36
graf 2 Ročník .....	37
graf 3 Význam supervize.....	38
graf 4 Přínos supervize .....	39
graf 5 Povinnost supervize .....	40
graf 6 Supervizní proces.....	41
graf 7 Charakteristiky supervizora.....	42
graf 8 Obtížnost sdílení ve skupině.....	43
graf 9 Rozdělení skupin .....	44
graf 10 Přínos rozdělení skupin .....	44
graf 11 Druh supervize.....	45
graf 12 Ideální prostředí .....	46
graf 13 Teoretická příprava .....	46
graf 14 Přínos teoretické přípravy .....	47
graf 15 Délka supervize .....	48
graf 16 Frekvence supervize.....	49
graf 17 Evaluace supervize.....	50

### ***Seznam tabulek:***

Tabulka 1 Počet respondentů rozdělený podle ročníku a studijního oboru .....	37
--	----

### ***Seznam příloh:***

Příloha .....	1
Dotazník.....	68

63 stran (114 862 znaků včetně mezer)

## Příloha č. 1: Dotazník

Dobrý den,

jmenuji se Lucie Vymětalová a jsem absolventkou CARITAS – VOŠs Olomouc a CMTF. Prosím o vyplnění dotazníku, který se zaměřuje na zjišťování hodnocení efektivity supervize u studentů CARITAS – VOŠs.

Děkuji.

Podmínkou účasti ve vyplňování dotazníku je být studentem CARITAS – VOŠs a to prvního, druhého, třetího ročníku či absolvent 2016.

1. Jakého oboru jste byl/jste studentem? (Povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí.)
  - SOHUP
  - CHASOP
2. Do kterého ročníku chodíte? (Povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí.)
  - 1.
  - 2.
  - 3.
  - Absolventi 2016
3. Už jste absolvoval/a supervizi v rámci studia (Povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí a podle toho se mu zobrazily další otázky ANO → otázka č. 4, NE → konec dotazníku).
  - ANO
  - NE
4. Vnímáte supervizi jako významnou součást odborné praxe? (Povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí a podle toho se mu zobrazily další otázky ANO → otázka č. 6, NE → otázka č. 5)
  - ANO
  - NE



5. Proč nepovažujete supervizi za významnou? (Povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí nebo napsat odpověď vlastními slovy.)
- Supervize mě nebaví
  - Supervize mi nepřijde užitečná
  - Supervize neřeší problémy
  - jiné
6. Co vnímáte na supervizním procesu jako nejdůležitější? (Povinná Povinná otázka, respondent musel zvolit alespoň některou z nabízených odpovědí nebo dopsat nějakou vlastní.)
- Osobnost supervizora
  - Rozdělení do skupin podle cílových skupin v rámci praxe (např. práce s Romy)
  - Složení a velikost supervizní skupiny (členy skupiny)
  - Teoretické informace před supervizí
  - Prostředí
  - Důvěra, soukromí
  - Jiné, prosím vypište.
7. Vyberte důležité charakteristiky supervizora? (Povinná otázka, respondent musel zvolit alespoň některou z nabízených odpovědí nebo dopsat nějakou vlastní.)
- Zkušený odborník
  - Empatický supervizor
  - Direktivní supervizor
  - Nedirektivní
  - Externí supervizor
  - Interní supervizor
  - jiné
8. Za jakých podmínek je pro vás obtížné sdílet své zážitky, problémy či dilemata ve skupině? (Povinná otázka, respondent musel zvolit alespoň některou z nabízených odpovědí nebo dopsat nějakou vlastní.)
- Příliš velká skupina
  - Direktivní přístup supervizora
  - Nevhodné prostředí např. málo soukromí

- Neslučitelné postoje mezi členy skupiny např. katolík a homosexuál
- Nevadí mi sdílet informace
- Jiné

9. Ocenil/a byste rozdělení do skupin podle cílových skupin v rámci praxe (práce s Romy, seniory, dětmi)? (Povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí a podle toho se mu zobrazily další otázky ANO → otázka č. 10, NE → otázka č. 11).

- ANO
- NE

10. V čem by to pro Vás mohlo být přínosné?)

- Lepší pomoc a porozumění při řešení problémů
- Jednodušeji sdílet informace ve skupině
- Snazší spolupráce ve společných aktivitách
- Jiné:

11. Který druh supervize vám nejvíce vyhovuje? (Povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí.)

- Skupinová supervize
- Individuální supervize
- Písemné sdělení
- intervize

12. Vyberte typ ideálního prostředí dané supervize. (Povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí.)

- Akademické prostředí (škola, knihovna)
- Mimo školní

13. Považujete za důležité, aby předcházela praktické supervizi teoretická příprava např. supervizní seminář? (Povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí a podle toho se mu zobrazily další otázky ANO → otázka č. 14, NE → otázka č. 15).

- ANO
- NE

14. Co očekáváte, že by vám teoretická příprava mohla přinést? (Povinná otázka, respondent musel zvolit alespoň některou z nabízených odpovědí nebo dopsat nějakou vlastní.)

- Snazší pochopení smyslu supervize pro mne osobně
- Lepší porozumění cílům a metodám supervize
- Věděl/a bych, co můžu od supervize čekat
- Jiné, prosím vypište.

15. Co považujete za přiměřenou délku supervize? (Povinná otázka, respondent musel zvolit alespoň některou z nabízených odpovědí nebo dopsat nějakou vlastní.)

- méně než hodinu
- jedna až dvě hodiny
- dvě a více hodin
- jiné

16. V jaké frekvenci by měla supervize probíhat? (Povinná otázka, respondent musel zvolit alespoň některou z nabízených odpovědí nebo dopsat nějakou vlastní.)

- Před i po každou praxí
- Pouze před praxí
- Pouze po praxi
- Preventivně bez návaznosti na praxi
- jiné

17. Jak hodnotíte přínos supervize po odborné praxi? 1-přínosné, 4-nepřínosné

(Povinná otázka, respondent se musel rozhodnout mezi odpověďmi (1, 2, 3, 4).)

- 1
- 2
- 3
- 4

18. Využíváte možnosti evaluace supervize? (Povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí a podle toho se mu zobrazily další otázky

Ano → otázka č. 19, Ne → otázka č. 20).

- Ne
- Ano

19. Pokud ANO – jaký očekáváte efekt (Povinná otázka, respondent musel napsat odpověď vlastními slovy.)

20. Pokud ne – z jakého důvodu tuto možnost nevyužíváte (Povinná otázka, respondent musel napsat odpověď vlastními slovy.)

21. Jak by podle Vás bylo možné skupinovou supervizi na CARITAS – Vyšší odborné škole sociální Olomouc vylepšit? (Povinná otázka, respondent musel napsat odpověď vlastními slovy).

- Vypsat:

22. Účastnil/a byste se supervize, pokud by nebyla povinná? (Povinná otázka, respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí.)

- ANO
- NE