

Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrlometodějská teologická fakulta
Katedra křesťanské sociální práce

Bakalářská práce

2020

Milan Daňhel

Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrilometodějská teologická
fakulta
Katedra křesťanské sociální práce

Charitativní a sociální práce

Milan Daňhel

Přínos supervize pro studenty sociální práce
Bakalářská práce

Vedoucí práce: Mgr. Zlatica Dorková, Ph.D.

2020

Čestné prohlášení:

Prohlašuji, že jsem práci vypracoval samostatně a že jsem všechny použité informační zdroje uvedl v seznamu literatury.

V Olomouci 29.4.2020

.....

Milan Daňhel

Poděkování:

Na tomto místě bych velmi rád poděkoval Mgr. Zlatici Dorkové, Ph. D. za velmi cenné rady a trpělivost při vedení mé bakalářské práce. Děkuji také všem respondentům, kteří se podíleli svým časem a ochotou při vyplňování výzkumného dotazníku.

Obsah

Úvod.....	1
1 Vzdělávací supervize.....	2
1.1 Definice pojmu vzdělávací supervize	2
1.2 Historický kontext vzdělávací supervize	3
1.3 Funkce vzdělávací supervize	4
1.4 Cíle vzdělávací supervize	5
1.5 Rozdíl mezi profesionální a vzdělávací supervizi.....	6
2 Odborná praxe na CARITAS – VOŠs Olomouc	7
2.1 Historický kontext CARITAS – VOŠs Olomouc	7
2.2 Studijní obory na CARITAS – VOŠs Olomouc	7
2.3 Studijní obor „CHASOP“ – Charitativní a sociální práce.....	8
2.4 Studijní obor „SOHUP“ – Sociální a humanitární práce.....	8
2.5 Systém odborné praxe	9
2.6 Cíle odborné praxe	9
3 Role a proces vzdělávací supervize na CARITAS – VOŠs Olomouc	11
3.1 Proces školní vzdělávací supervize	12
3.2 Aspekty efektivní vzdělávací supervize	12
3.3 Supervizní kontrakt	13
3.4 Školní vzdělávací supervize	13
4 Výzkumná část.....	15
4.1 Druh výzkumu a jeho podstata	15
4.2 Výzkumný problém.....	16
4.3 Hlavní výzkumný cíl a hlavní dílčí výzkumné otázky.....	16
4.4 Výzkumný vzorek	17

4.5	Metoda techniky sběru dat.....	17
5	Analýza dat a interpretace výsledků.....	19
5.1	Identifikační znaky respondentů	19
5.2	Kategorie „očekávání“ studentů pro vzdělávací supervizi	21
5.3	Kategorie „zkušenosti“ se vzdělávací supervizi	26
5.4	Kategorie „názory“ studentů na vzdělávací supervizi.....	30
5.5	Shrnutí výsledků a diskuze	39
6	Závěr.....	43
7	Bibliografický seznam.....	46
8	Přílohy	50

Úvod

Supervize má svoji nezastupitelnou roli v pomáhajících profesích, nevyjímá pouze v sociální práci. Již od počátku mého studia na CARITAS – Vyšší odborné škole sociální Olomouc, kdy jsem měl možnost poprvé absolvovat povinnou školní odbornou praxi v sociálních službách, jsem subjektivně pociťoval z pohledu studenta nedostatek supervize pro zaměstnance. Na základě rozhovorů se zaměstnanci organizací se subjektivně domnívám, že je nedostatek supervize pro zaměstnance, proto jsem si jako své téma k bakalářské práci zvolil přínos supervize pro studenty sociální práce. Právě v tomto období, období studia, lze změnit pohled studentů k důležitosti supervize v sociální práci.

Bakalářská práce je konstruována do dvou částí. První část bakalářské práce tvoří teoretická část. V teoretické části jsme zpracovávali všeobecné informace k problematice supervize s rozdílem zaměření ke konkrétnímu typu supervize, tedy vzdělávací supervize. V prvních kapitolách bakalářské práce pojednáváme a představujeme různorodé definice na vzdělávací supervizi, její historii, cíle a funkce.

Následně v naší bakalářské práci představujeme CARITAS – Vyšší odborná škola sociální Olomouc. V této části se zabýváme historickým kontextem školy a jejím účelem. Hlavním cílem těchto kapitol je seznámení se systémem vzdělávacích programů pro studenty, seznámení s konstrukcí systému odborných praxi na CARITAS – Vyšší odborná škola sociální Olomouc a následným procesem školní vzdělávací supervize pro studenty sociální práce.

Druhou část bakalářské práce tvoří metodologická část. Cílem této části je představení kvantitativního výzkumu a výzkumného vzorku. Metodologická část představuje i navrhované výzkumné kategorie pro naši výzkumnou část. Především v této kapitole se zabýváme metodami a technikami sběru dat. Nedílnou součástí těchto kapitol je vyhodnocení výzkumného dotazníku. Následně získané výsledky dotazníkového šetření jsou podrobeny diskuzi.

Hlavním cílem bakalářské práce je zjistit přínos supervize pro studenty sociální práce na CARITAS – Vyšší odborná škola sociální Olomouc. Pro dosažení našeho cíle jsme zvolili kvantitativní výzkum, za pomoci dotazníkového šetření.

1 Vzdělávací supervize

V první kapitole naší bakalářské práce se věnujeme vzdělávací supervizi. V této kapitole se budeme věnovat různorodým definicím vzdělávací supervize, následně se také zmíníme o historickém kontextu vzdělávací supervize, funkcích a cílech vzdělávací supervize. Jako poslední zde uvedeme hlavní rozdíly mezi vzdělávací supervizí a profesionální supervizí.

1.1 Definice pojmu vzdělávací supervize

Vzdělávací supervize je spíše označována jako supervize odborné praxe nebo také supervize studentů po výkonu odborné praxe, proto v naší práci budeme pracovat s pojmem supervize odborné praxe.

Vzdělávací supervizi lze označit jako profesní vztah studenta a supervizora, kteří společně udržují rovinu plánování a motivace studenta k učení. Tento profesní vztah je založen na získávání nových dovedností, znalostí, názorů důležitých pro práci v daném zařízení. Při tomto procesu zde hraje hlavní roli aktivní zpětná vazba (Tsui, 2005).

Havrdová definuje vzdělávací supervizi jako přípravný proces nového člověka do jeho budoucí profese (Havrdová, 2007, s. 82).

Palán přináší definici vzdělávací supervize jako způsob učení, které vychází ze zkušenosti prožité odborné praxe studenta (Palán, 2002, s. 246). S touto definicí pracují i zahraniční autorky Fordová a Jonesová, které definují vzdělávací supervizi jako praktické učení studenta, které je zacíleno na stanovování cílů, priorit a organizační přípravy studenta, prostřednictvím pravidelného setkávání studenta a supervizora (Ford, Jones, 1987, s. 63).

Vzdělávací supervizí je proces, který učí přijímat demografické hodnoty. Tyto hodnoty nesou zodpovědnost za vlastní rozhodnutí, ale také rozhodnutí ke společnosti. Při vzdělávací supervizi je nutno získávat nové kompetence, které se považují za symbol úspěšného vzdělávání (Lempert, 1996, s. 114).

Autoři Baštecká, Goldmann nabízí definici vzdělávací supervize jako účinného nástroje k překonání problému, který zamezuje výkon profese. Autoři uvádí, že supervizant se během supervize učí reflektovat své silné stránky. (Baštecká, Goldmann, 2001, s. 6).

Vzdělávací supervize jako metoda kontroly nově začínajícího pracovníka, jehož cílem bylo poskytnout klientovi nabízenou pomoc (Michková, 2008, s. 9).

Bednářová a Pelech přichází s definicí vzdělávací supervize jako podpora supervidanta, který usiluje o zlepšení či zkvalitnění získaných dovedností (Bednářová, Pelech, 2003, s. 72).

Vzdělávací supervize jako forma učení reflexe, rozvoj nových dovedností a podpora smysluplnosti produkované činnosti (Bártlová, 2007, s. 6).

Avšak nejvíce se ztotožňujeme s definicí Matouška, který přichází s definicí supervize jako celoživotní forma učení, kterou využívá supervidant k překonání osobních hranic a upevnění si stávajících a nově získaných kompetencí (Matoušek, 2008, s. 349).

1.2 Historický kontext vzdělávací supervize

První zmínka o vzdělávací supervizi pochází již z 19. století. K tomuto století se datuje vznik historicky prvního komunitního centra v Anglii, které založil farář Samuel Barnetta. Barnetta poskytoval supervizi pro pracovníky a dobrovolníky komunitního centra. Cílem bylo poskytnutí individuální supervize, která obsahovala všechny druhy supervize – vzdělávací, podpůrná a řídicí, avšak farář Barnetta se zaměřoval na vzdělávací supervizi. Během supervize se probíral s pracovníky vzniklý problém při práci s klienty (Dvořáčková, 2010, s. 11).

Ke konci 19. století se vzdělávací supervize rozvíjí do západních zemí Evropy a USA, kde sociální práce byla na počátku svého vývoje. V této době se sociální práci věnovali převážně dobrovolníci, kteří neměli žádné odborné vzdělání. Odbornou supervizi pro dobrovolníky zajišťovala organizace COS – Charity Organization Societies se sídlem v New Yorku (USA). Odborná supervize pro dobrovolníky byla vzdělávacího typu (Vaska, 2014, s. 13).

Pačesová (2004) se zmiňuje o prvním supervizním modelu, jehož základy položil Sigmund Freud. Tento model se opírá o Freudovu psychoanalýzu a psychodynamické směry, které ve své praxi využíval. Cílem toho modelu bylo vzdělávání pracovníků pomocí skupinové supervize. Vzdělávací supervize se nejvíce vyvinula na konci 19. století a začátkem 20. století, kdy byly založeny dvě nové vzdělávací organizace.

První vzdělávací organizací je EAS – Evropská asociace pro supervizi (European Association for Supervision). Tato organizace se zaměřovala především na teoretický aspekt vzdělání, který byl předáván novým supervizorům. Cílem výcviku nových

supervizorů bylo zajistit pomocí teoretického aspektu předávání možných teoretických znalostí určené supervidentům. Druhou organizací, která se podílí na rozvoji vzdělávací supervize je organizace ANSE – Asociace národních organizací pro supervizi (Association of National Organizations for Supervision in Europe). Cílem této organizace je vzdělávání nových supervizorů, ale také rozvoj nové dovednosti koučování. V roce 1942 vznikla první publikace, která se zaměřovala konkrétně na vzdělávací supervizi. Tuhle publikaci napsala autorka B. Reynoldsová, kniha nese název „Learning and Teaching in the Practice of Social Work“ (Tsui 2005).

V rámci rozšíření sociální práce jako profesního oboru, který se vyučuje na vysokých školách, se vzdělávací supervize přesunula do škol pro studenty pomáhajících profesí. Vzdělávací supervize pro studenty byla pojmenována jako supervize odborné praxe. Vzdělávací supervizi pro studenty jako první začaly aplikovat britské univerzity, které vycházely z tradice tutoring studentů (Průcha a kol., 2001, s. 62). Pojem tutoring se začal využívat u studentů pomáhajících profesí, kteří v rámci svého studia museli splnit odbornou praxi. Tutoring znamená vedení méně znalého studenta nebo nově začínajícího pracovníka. Tento pojem lze definovat jako profesionální profesní vztah učitele a žáka, který se chystá na odbornou praxi (Havrdová, 2007, s. 40-50).

Vzdělávací supervize v odvětví sociální práce je nejen inspirována psychoanalýzou a psychodynamickými směry, ale taky čerpá z odvětví andragogiky a pedagogiky (Havrdová 2008).

1.3 Funkce vzdělávací supervize

Funkce vzdělávací supervize, nazývána též formativní funkcí, je funkcí, která se zaměřuje na supervidenta z hlediska získávání nových dovedností, v rozvoji jeho učení a v neposlední řadě také na porozumění a schopnosti supervidenta (Hawkins, Shohet, 2004, s. 60).

Vzdělávací funkci lze chápat, jako rozšiřování nových dovedností, kompetencí, postojů a sebereflexe při práci s klientem (Havrdová, Hajný, 2008, s. 52).

Kadushin nahlíží na vzdělávací funkci supervize jako na proces, při kterém dochází k předávání znalostí a zkušeností, které slouží k profesnímu rozvoji pracovníka. (Kadushin, 1985, s. 135).

Tsui (2005) hovoří o vzdělávací supervizi, jako o průběhu vzdělávání, které je zaměřeno na znalosti a postoje zaměstnanců. Supervizor zde hraje roli osoby, která umožňuje poskytnutí nového nadhledu, rady nebo poučení.

Michková (2008) uvádí, že vzdělávací funkce supervize slouží k aplikování nových získaných dovedností a schopností pracovníka, jehož cílem je posunout se v profesním životě při práci s klientem. Autorka se také zaměřuje na vzdělávací funkci jako proces, při kterém se pracovník učí pružně reagovat na nově vznikající problémy klientů, pracoviště a společnosti.

Dle (Hawkins, Shohet, 2004, s. 60) supervizor může pomocí vzdělávací funkce pomoci supervidantovi v těchto problémech, např.:

- Lépe porozumět klientovi
- Více si uvědomovat své reakce a odezvy na klienta
- Pojmenovat důležitá témata k řešení
- Učit se konstruktivně řešit konflikty
- Identifikovat potřeby osobního rozvoje (např.: motivace)
- Zkoumat další způsoby práce s těmito a podobnými situacemi klientů

1.4 Cíle vzdělávací supervize

Obecně lze říci, že cíle vzdělávací supervize jsou tvořeny pro studenta nebo začínajícího pracovníka k jeho profesnímu růstu, podpoře autentičnosti a sebejistotě při práci s klientem.

U vzdělávací supervize můžeme charakterizovat dva typy hlavních cílů. Jsou to cíle obecné a konkrétní (Havrdová, 2008).

Charakteristiku obecných cílů zmiňuje Tholstrupová (1999), která definuje obecné cíle především jako získávání znalostí a dovedností u studentů nebo začínajících pracovníků v pomáhajících profesích. Autoři Palán, 2002; Havrdová, 2007; Maroon a kol., 2007 definují konkrétní cíle vzdělávací supervize, jako cíle, které mají za účel podpořit studenta nebo začínajícího pracovníka v pomáhajících profesích upevnit jeho profesní identitu a sebejistotu.

Havrdová hovoří i o cílech, které může navrhnout vzdělávací supervizor. Tyto cíle pak pojednávají o pomoci studentovi „*postupně reflektovat vnitřní i vnější překážky*

a zdroje učení, aby pracovník dosáhl žádoucího cíle – tj. úrovně své profesionální kompetence“ (cit. dle Havrdová, 2008, s. 27).

Autoři Schavel a Tomka definují hlavní cíl vzdělávací supervize jako motivaci sociálního pracovníka k získávání nových zkušeností a nového vzdělání (Schavel, Tomka, 2010, s. 15).

1.5 Rozdíl mezi profesionální a vzdělávací supervizi

V této podkapitole se budeme zabývat pojmem profesionální supervize a jejími rozdíly vůči vzdělávací supervizi.

Jako důležité období pro historický vývoj vzdělávací supervize jsou 50. – 60. léta minulého století, kdy došlo k rozdělení vzdělávací supervize, která byla považována stejně pro studenty sociální práce, tak i pro zaměstnance sociální práce. Až na přelomu 60. – 70. letech se rozdělil koncept supervize zvláště pro studenty sociální práce a zvláště pro zaměstnance oboru sociální práce a jiných pomáhajících profesí. Profesionální supervize využívá jiné techniky a metody pro supervidanty než vzdělávací supervize (Tsui, 2005).

Profesionální supervize je druhem supervize, která byla využívána především pro zvládnutí obtížných situací pracovníků a zároveň tato supervize sloužila jako prevence před syndromem vyhoření (Munson, 2002, s. 40-46).

Havrdová popisuje profesionální supervizi, jako nástroj ke zlepšení profesního růstu pracovníků a zlepšení kvality poskytování služeb (Havrdová, 2007, s. 81).

Hlavním rozdílem mezi profesionální a vzdělávací supervizí je ten, že vzdělávací supervize se primárně soustředí na předávání, osvojování si nových zkušeností a získávání potřebné kvalifikace. Profesionální supervize se primárně soustředí na kvalitní a efektivní poskytování služeb. Supervizor nemá žádnou zodpovědnost ve vztahu k supervidantům. Supervidanti jsou zodpovědní za svůj růst sami, ke svému růstu však mohou využívat profesionální supervizi (Havrdová, 2007, s. 81).

Autor Tsui uvádí 7 rozdílů mezi profesionální a vzdělávací supervizi. Jako jeden příklad ze 7 rozdílů uvádí, že vzdělávací supervize pro studenty sociální práce je primárně zaměřená na analýzu vykonané školní odborné praxe studenta, kdežto profesionální supervize se zaměřuje na organizaci jako celek, který je nutno udržovat a zlepšovat a posilovat profesní růst zaměstnanců (Tsui, 2005).

2 Odborná praxe na CARITAS – VOŠs Olomouc

V této kapitole se seznámíme s historickým kontextem a posláním CARITAS – Vyšší odborné školy sociální Olomouc, dále se budeme zabývat studijními obory, které nabízí tato škola. V neposlední řadě uvedeme téma systému odborné praxe studentů na CARITAS – VOŠs Olomouc. Závěrem této kapitoly se seznámíme s procesem školní vzdělávací supervize.

2.1 Historický kontext CARITAS – VOŠs Olomouc

CARITAS – Vyšší odborná škola sociální Olomouc byla založena v roce 1995 olomouckým arcibiskupem. Tato škola vznikla z důvodu potřeby získávání nových odborníků, kteří budou poskytovat různorodou péči o člověka ve všech jeho lidských rovinách, tj. biologická, psychologická, sociální a spirituální. Tento koncept získávání nových odborníků vznikl z potřeby Charity. Vyšší odborná škola sociální Caritas byla v roce 1996 zařazena do rejstříku vyšších odborných škol, následně v roce 2000 zahájila spolupráci s Cyrilometodějskou teologickou fakultou Univerzity Palackého v Olomouci, tudíž mohla CARITAS – VOŠs Olomouc nabízet studentům bakalářský program. Vyšší odborná škola Caritas je školou církevní s konkrétním posláním. Poslání této školy vyplývá z biblické věty „*Deus Caritas est*“, což v překladu znamená „Bůh je láska“. V konkrétním případě to znamená, že studenti jsou teoreticky i odborně připraveni na výkon svého povolání, povolání pomáhat lidem v jejich svízelných situacích s láskou, respektem a lidskou důstojností. V neposlední řadě je CARITAS – VOŠs Olomouc řádným členem Asociace vzdělavatelů sociální práce (Palaščíková a kol., 2012, s.8).

2.2 Studijní obory na CARITAS – VOŠs Olomouc

Cílem této podkapitoly je seznámení se studijními obory, které nabízí CARITAS – VOŠs Olomouc.

2.3 Studijní obor „CHASOP“ – Charitativní a sociální práce

Tento studijní program byl koncipován na základě požadavků Arcidiecézní Charity Olomouc v roce 1995. Cílem tohoto požadavku bylo zajistit odbornou kvalifikaci charitních zaměstnanců. Cílem studijního oboru charitativní a sociální práce je připravit studenty ze stránky teoretické i praktické k výkonu profese sociálního pracovníka. Studentovi jsou během studia předávány hodnoty k výkonu profese, tj. jednání s respektem, lidská důstojnost, láska, spravedlnost. Absolvent tohoto studijního programu může působit v širokém spektru oboru sociální práce. Může se jednat o práci s jednotlivcem, se skupinou či komunitou. Díky teoretickým znalostem je absolvent schopen řešit sociální události jedince, který se nachází ve svízelné životní situaci. Absolvent se může angažovat preventivním působením při řešení sociálních problémů. V neposlední řadě absolvent umí zacházet s kontrolními nástroji sociální kontroly. Získané teoretické a odborné znalosti absolvent uplatňuje ve všech 4 rovinách biologické, psychologické, sociální a spirituální (Palasčáková a kol., 2012, s. 10)

2.4 Studijní obor „SOHUP“ – Sociální a humanitární práce

Tento studijní obor vznikl jako druhotný studijní obor na CARITAS – VOŠS v roce 2003. Studijní obor SOHUP reaguje na řešení sociálních problémů a potřeb praxe. Aktivně se podílí na požadavku humanitárních organizací za účelem přípravy odborně kvalifikovaných humanitárních pracovníků. Následně reaguje na potřeby pomoci menšinám, migrantům a imigrantům prostřednictvím zahraniční rozvojové pomoci ČR. Absolvent tohoto studijního oboru je schopen řešit sociální problémy etnických menšin, migrantů či imigrantů včetně kulturního prostředí a náboženského vyznání. Následně se absolvent umí angažovat v humanitární a rozvojové pomoci díky důkladné teoretické a praktické základně, která je částečně realizována v zahraničí (Palasčáková a kol., 2012, s. 11).

2.5 Systém odborné praxe

Cílem této podkapitoly je seznámení se systémem odborné praxe na CARITAS – VOŠs Olomouc. V této kapitole uvedeme průběh odborné praxe od 1. – 3. studijního ročníku s rozdělením na studijní obory.

Odborná praxe na CARITAS – VOŠs Olomouc má účelně strukturovanou kontinuitu. Studenti se od prvního ročníku až do třetího postupně seznámí se sociálními službami různého typu, tj. pobytové, terénní a ambulantní. Studenti mají v každém ročníku předmět Teoretická příprava k odborné praxi. V tomto předmětu jsou studenti seznamováni s pracovišti, ve kterých budou vykonávat odbornou praxi. Cílem tohoto školního vzdělávacího předmětu je připravit studenty k výkonu odborné praxe a seznámit je s jejími kompetencemi, které mohou uplatňovat na odborném pracovišti. Ve vzdělávacím předmětu se studenti, také učí vymezovat své odborné cíle, které chtějí uplatnit na odborném pracovišti. (Palasčáková a kol., 2012, s. 9).

2.6 Cíle odborné praxe

Hlavním cílem odborné praxe je uplatnit studentovi získané teoretické i praktické vlastnosti, které průběžně získává během studia. Další cílem je předávání zkušeností ze strany profesionálů na pracovišti a jejich aplikace teorií a metod sociální práce. V neposlední řadě se student během výkonu odborné praxe seznamuje se systémem v oblasti sociální práce. Mezi další cíle odborné praxe můžeme zařadit podporu spolupráce a budování nového vztahu mezi školou a pracovištěm. Před výkonem odborné praxe si student zpracovává své cíle odborné praxe. Tímto procesem si student volí i individuální cíle, které by chtěl při výkonu odborné praxe naplnit. Příkladem individuálního cíle může být zlepšení komunikace při práci s klientem.

Na Vyšší odborné škole sociální Caritas v Olomouci se studenti setkávají s touto typologií odborné praxe.

- Řízená odborná praxe
- Volená odborná praxe
- Speciální odborná praxe

Řízená odborná praxe – řízenou odbornou praxí se rozumí vykonávání odborné praxe studenta na prověřeném pracovišti. Řízenou odbornou praxí koordinuje škola, která

nabízí studentům prověřená pracoviště k výkonu odborné praxe. Řízená odborná praxe je povinná pro studenty prvních a druhých ročníků. U studentů druhých ročníků se jedná o první polovinu školního roku, tj. zimní semestr. Řízená odborná praxe přispívá k posílení sebevědomí studenta, který se chystá k výkonu odborné praxe. Prověřená odborná pracoviště by měla zajistit studentům pevné zázemí a podmínky pro vykonání odborné praxe. (Havrdová, 1995, s. 15).

Volená odborná praxe – tento typ odborné praxe je veden v druhé polovině druhého ročníku na Vyšší odborné škole sociální Caritas v Olomouci. Studenti mají možnost si sami zvolit libovolnou sociální službu, ve které vykonají odbornou praxi. Jelikož se nejedná o řízenou odbornou praxi, kterou zajišťuje škola, studenti si musí zajistit dohodu o provedení odborné praxe. Tato dohoda slouží jako preventivní opatření pro školu. Dohodu odborné praxe podepisuje mentor odborného pracoviště a zástupce školy (Palasčáková a kol., 2012, s. 22).

Speciální odborná praxe – jedná se o netradiční praxi, kterou nabízí CARITAS – VOŠs Olomouc. Jedná se o speciální praxi pro studenty vzdělávacího oboru SOHUP. Příkladem této netradiční odborné praxe je zátěžový výcvik. Cílem zátěžového výcviku je posílení psychické kondice studentů vzdělávacího oboru SOHOP. Při zátěžovém výcviku jsou studenti vystavováni náročným reálným situacím, které mohou ve svém povolání zažít. Studenti se za pomoci zátěžového výcviku připravují na výjezd do zahraničních praxí (Palasčáková a kol., 2012, s. 22).

CARITAS – Vyšší odborná škola sociální Olomouc, má časově vymezenou kontinuitu výkonu odborné praxe. Studenti prvních ročníků mají jednu týdenní praxi v zimním a jednu v letním semestru studia. Ve druhém ročníku studia studenti vykonávají dvakrát čtrnáctidenní odbornou praxi v zimní i letním semestru studia. Studenti vzdělávacího oboru SOHUP mají ve druhém ročníku povinnou dvouměsíční odbornou praxi v zahraničí. V posledním ročníku studia, tj. třetí ročník, studenti mají souvislou dvouměsíční odbornou praxi v jedné sociální službě. Ve třetím ročníku studenti mají možnost výkonu odborné praxe v zahraničí. Po absolvování odborné praxe má student vždy povinnou školní vzdělávací supervizi.

3 Role a proces vzdělávací supervize na CARITAS – VOŠs Olomouc

Cílem této kapitoly je seznámení s rolami a procesem školní vzdělávací supervize. Postupně budeme vysvětlovat pojmy jako je: tutor, mentor, koordinátor, supervizor školní odborné praxe.

Během svého působení se studenti na CARITAS – VOŠs Olomouc setkávají s rolami, které zastávají jednotlivé osoby ve škole a v sociálních službách. Jedná se o tyto role:

- Role tutora odborné praxe
- Role mentora odborné praxe
- Role koordinátora odborné praxe
- Role školního supervizora

Role tutora odborné praxe – Tutor odborné praxe provází studenta po celou dobu průběhu jeho studia. Tutor odborné praxe seznamuje studenta s procesem výkonu odborné praxe a je mu nápomocný při sestavování individuálních cílů studenta (Schavel 2007, s. 16). Dle Havrdové je tutor studenta označován jako konzultant odborné praxe. V tomto případě jde o „učitele odborné praxe“, jehož cílem je studenta připravit na výkon odborné praxe v sociálních službách a seznámit ho s jeho kompetencemi a instrukcemi týkajícími se výkonu odborné praxe. Cílem tutora je podněcovat studenta k reflexi jeho nedostatků k výkonu odborné praxe. (Havrdová, 2007, s. 34).

Role mentora odborné praxe – Mentor je označení pro člověka, který je přidělený studentovi na pracovišti, který provází studenta během výkonu jeho práce v dané sociální službě. Mentor zajišťuje funkci vzdělávací a informační. Dohlíží, aby student plnil správně zadané úkoly a byl plně seznámen s pravidly a náplní organizace, ve které student vykonává odbornou praxi. Mentor je plně v kontaktu se školou (Havrdová, 2007, s. 36).

Role koordinátora odborné praxe – Koordinátor odborné praxe je stanovená osoba vedením školy, která udržuje partnerský vztah mezi školou a odbornými pracovišti pro studenty (Maroon a kol., 2007, s. 30). Hlavní náplní koordinátora odborné praxe je zajišťování a navazování nových vztahů se sociálními službami. Koordinátor odborné praxe také zajišťuje kontakt mezi tutorem a mentorem odborné praxe (Havrdová, 1995, s. 35).

Role školního supervizora odborné praxe – Školní supervizor je osoba zajišťující péči o studenty po výkonu jejich školní odborné praxe. Supervizor by měl dominovat s teoretickými i praktickými znalostmi, kterými by měl pomáhat studentovi při vysvětlování jeho supervizního problému (Havrdová, 1995, s. 35).

3.1 Proces školní vzdělávací supervize

Cílem této podkapitoly je seznámení s průběhem školní vzdělávací supervize, která je povinná pro všechny studenty všech ročníků, kteří absolvovali odbornou praxi. Jako první v naší práci popíšeme, jaké aspekty by měla obsahovat efektivní vzdělávací supervize. V neposlední řadě zde uvedeme pojem supervizní kontrakt. Závěrem popíšeme samotný proces školní vzdělávací supervize.

3.2 Aspekty efektivní vzdělávací supervize

Dle Palasčákové (2008, s. 37) má efektivní vzdělávací supervize zahrnovat tyto aspekty:

- Spolupráce v supervizním týmu
- Reflexe zpětné vazby
- Aktivní sebereflexe
- Efektivní využívání supervize jako nástroje pro řešení složitých problémů
- Efektivní využívání supervize jako prevenci před vyhořením

Venglářová (2013, s. 15) hovoří o aspektech efektivní a špatné vzdělávací supervize.

Efektivní aspekty:

- Vytvoření bezpečného prostředí, kde se supervize koná
- Vytvoření přátelského vztahu mezi supervizorem a supervidantem
- Aktivní navrhování možného řešení problému
- Usměrnování supervidanta v jeho růstu

Špatné aspekty:

- Nekompetentnost supervizora
- Nedostatečná možnost sebereflexe
- Neposkytnutí zpětné vazby supervidantovi

- Svádění viny a zahanbování ze strany supervizora

3.3 Supervizní kontrakt

Supervizní kontrakt je označován za nástroj pro vytvoření supervizního procesu. Supervizní kontrakt neboli dohodu (smlouvu) uzavírají zpravidla subjekty supervize. Za subjekty supervize označujeme zadavatele supervize, supervizora a supervizanty (Carrol, Tholstrup, 2001, s. 55).

Dle Palasčáková (2008, s. 37) uvádí kritéria supervizního kontraktu:

- Struktura supervize
- Samotný proces supervize
- Cíle a naplnění supervize
- Podmínky průběhu
- Evaluace
- Závěrečná dokumentace

Samotný proces školní vzdělávací supervize má jasně definovanou zakázku ze strany supervizora, který se podílí se studenty na vytváření očekávání, cílů školní vzdělávací supervize. Na konci supervize by měli studenti zhodnotit a reflektovat samotný proces školní vzdělávací supervize (Palasčáková, 2008, s. 38).

3.4 Školní vzdělávací supervize

Školní vzdělávací supervize je povinnou součástí pro každého studenta sociální i humanitární práce, který absolvoval odbornou praxi. Samotný proces školní vzdělávací supervize je tvořen zpravidla studenty stejného ročníku a interním či externím supervizorem (Havrdová, 2008, s. 37).

Supervize má nezastupitelné místo v pomáhajících profesích, proto je velmi důležité, aby ji studenti sociální či humanitární práce měli zařazenou ve svém vzdělávání dle Štěpánkové (in Palasčáková 2008, s. 57).

„Supervisor a supervize by měli sloužit studentům jako hlavní zdroj informací“ (cit. dle Maroon, Matoušek, Pazlarová, 2007, s. 5).

Supervizní proces jako školní vzdělávací supervize pro studenty by měla být založena především na teoretickém aspektu. Studenti by měli být plně seznámeni s důvodem nastávající supervize po absolvování odborných praxí. Školní vzdělávací

supervize by měla být tvořena skupinou v rozsahu 3–12 studentů. Studenti by měli mít možnost, aby jim byla poskytnuta individuální supervize, kterou by měl provádět školní psycholog nebo osoba k této činnosti kompetentní. Hlavní náplní školní vzdělávací supervize pro studenty sociální či humanitární práce je osvojení si svých kompetencí, hledání identity, a především vzdělávací supervize by měla sloužit jako prevence před syndromem vyhoření (Palasčáková, 2008, s. 39).

Asociace vzdělavatelů v sociální práci se zmiňuje o důležitosti supervize pro studenty sociální práce. Hlavním cílem absolvování supervize je vštěpit studentům smysl a podstatu supervize a její roli v sociální práci. Studenti by se měli během procesu vzdělávací supervize naučit reflektovat své zážitky z odborných praxí (Minimální standard vzdělávání v sociální práci ASVSP, 2019, [online]).

4 Výzkumná část

Cílem této kapitoly je popsat realizaci výzkumného šetření a uvést výzkumný cíl bakalářské práce. Bakalářská práce popisuje realizované kvantitativní šetření. V neposlední řadě kapitola obsahuje zdůvodnění metody techniky sběru dat, seznamuje s výzkumným problémem a definuje výzkumný vzorek a jeho zdůvodnění. V závěru bakalářské práce je uvedena analýza dat, shrnutí výsledku s diskuzí.

4.1 Druh výzkumu a jeho podstata

Pro realizaci našeho výzkumného cíle jsme zvolili kvantitativní výzkum. Pro ukotvení významu a definice kvantitativního výzkumu jsme čerpali od těchto autorů: Capra, Disman, Kutnohorská, Gavura, a Punch.

Autorka Kutnohorská ve své publikaci popisuje kvantitativní výzkum jako cílené shromažďování dat, která jsou využita k podrobnější analýze statistických jednotek. Tato analýza je založena na dedukci a logice shromážděných dat (Kutnohorská, 2009, s. 21-22).

Disman ve své publikaci popisuje hlavní cíl kvantitativního výzkumu. Hlavním cílem kvantitativního výzkumu je tedy ověření a zkoumání hypotéz na základě již existujících teorií (Disman, 2011, s. 286).

Kvantitativní výzkum je založený na podstatě matematického a statistického vyhodnocování dat (Capra, 2006, s. 10).

Dle Reichel je kvantitativní výzkum označován pro fenomény sociálního světa, hlavní roli zde hraje měřitelnost a uspořádanost dat (Reichel, 2009, s. 40).

Autor Punch označuje ve své publikaci kvantitativní výzkum jako proces, při kterém je nutno zkoumat vztah mezi shromážděnými daty (Punch, 2008, s. 12).

Autor Gavura se zmiňuje o hypotézách kvantitativního výzkumu. Hypotézu označuje jako oznamovací větu, která je vyslovena a předpovídá výsledek shromážděných dat (Gavura, 2010, s. 56).

V našem výzkumu nejsou použity hypotézy, jelikož se nejedná o zkoumání vztahu mezi dvěma proměnnými, ale jde o popis, vyhodnocení reálných dat.

4.2 Výzkumný problém

Pro realizaci výzkumné části je nutné definovat výzkumný problém. Naším výzkumným problémem je zjistit, jaká je přínosnost vzdělávací supervize pro studenty CARITAS – VOŠs Olomouc. Hlavním důvodem pro volbu našeho výzkumného problému je snaha zjistit, do jaké míry studenti CARITAS – VOŠs Olomouc vnímají přínosnost školní vzdělávací supervize. Cílem našeho výzkumného problému je na základě shromážděných dat zanalyzovat výzkumné kategorie očekávání, zkušenosti a názory studentů vzhledem ke stávajícímu systému vzdělávací supervize. Následné vyhodnocení bude sloužit pro zpětnou evaluaci ke stávajícím supervizorům na CARITAS – VOŠs Olomouc.

4.3 Hlavní výzkumný cíl a hlavní dílčí výzkumné otázky

Cílem bakalářské práce je zjistit přínos vzdělávací supervize pro studenty sociální práce. Pro naplnění hlavního výzkumného cíle jsme si stanovili kategorie výzkumných oblastí. Každou výzkumnou oblast tvoří „baterie“ otázek v dotazníkovém šetření.

Hlavní výzkumná otázka:

Jaký je přínos vzdělávací supervize pro studenty CARITAS – Vyšší odborné školy sociální Olomouc?

Dílčí výzkumné otázky:

- 1) Jaká jsou očekávání studentů pro vzdělávací supervizi na CARITAS – VOŠs Olomouc?
- 2) Jaké jsou zkušenosti studentů se vzdělávací supervizí na CARITAS – VOŠs Olomouc?
- 3) Jaké jsou názory studentů po absolvování vzdělávací supervize na CARITAS – VOŠs Olomouc?

K naplnění hlavního cíle byly stanoveny výzkumné kategorie: očekávání, zkušenosti a názory. První výzkumnou kategorií jsou očekávání studentů na vzdělávací supervizi. Tuhle oblast mapovaly v dotazníkovém šetření tyto otázky č. 1, 2, 3, 4 a 9 (viz Příloha č. 1). Dle odpovědí na tyto otázky bude vyhodnocena kategorie očekávání studentů pro vzdělávací supervizi. Následnou kategorií je zkušenost studentů se vzdělávací supervizí. Pro náplň této kategorie jsou v dotazníkovém šetření zvoleny

otázky č. 5, 6, 7, 10, 11, 12 (viz Příloha č. 1). Poslední zkoumanou kategorií jsou názory studentů na vzdělávací supervizi, tuto baterii tvoří otázky v dotazníkovém šetření č. 8, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 a 21 (viz Příloha č. 1). Dle odpovědí respondentů bude vyhodnocena závěrečná kategorie, tedy kategorie názorů studentů pro přínos vzdělávací supervize.

4.4 Výzkumný vzorek

Za výzkumný vzorek lze považovat skupinu či soubor jednotek realizovanou pro výzkum. Disman dále píše, že za výzkumný vzorek je nutno považovat specifický soubor jednotek nebo konkrétní vymezení skupiny souborů jednotek (Disman, 2008, s. 93).

Disman píše o konstrukci výzkumného vzorku za pomoci „účelového výběru“. Účelový výběr lze definovat jako samostatný proces, který volí výzkumník pro naplnění svého výzkumného cíle (Disman, 2008, s. 113).

Pro účel naplnění našeho výzkumného cíle jsme si zvolili jako výzkumný vzorek studenty CARITAS – Vyšší odborné školy sociální Olomouc. Respondenty tedy jsou studenti prvního až třetího ročníku studia denní formy; studijního programu „Charitativní a sociální práce“ (CHASOP) nebo „Sociální a humanitární práce“ (SOHUP). Hlavním důvodem výběru tohoto výzkumného vzorku je, že studenti 1. - 3. ročníku bez ohledu na studijní obor mají zkušenosti se vzdělávací supervizí, jelikož museli absolvovat povinnou školní odbornou praxi. Dotazníkové šetření je anonymní a bylo sdíleno za pomoci školního systému, ke kterému mají všichni studenti přístup. Dotazník byl do tohoto systému vložen za pomoci webového odkazu. Pro větší návratnost jsme oslovili mladší spolužáky z jednotlivých studijních oborů a ročníků s prosbou sdílení webového odkazu pro vyplnění dotazníku do jednotlivých facebookových třídních skupin.

4.5 Metoda techniky sběru dat

Cílem této podkapitoly je seznámení a odůvodnění zvolené techniky sběru dat. Nedílnou součástí zvoleného a výše popsaného kvantitativního výzkumu jsme zvolili metodu dotazování za pomoci nástroje dotazníku.

Dotazník je považován za jeden z nejjednodušších nástrojů ke sběru dat. Dotazník by měl být konstruován z různých typů otázek, které se pojí s hlavními a vedlejšími cíly výzkumného šetření. Úvodem dotazníku by mělo být respondentům krátce sdělena

účelnost dotazníků a jeho využití, případná anonymita. Následně je dotazník tvořen sadou otázek. Mezi tyto otázky řadíme otevřené, uzavřené, škálovací apod. typy otázek. V dotazníku by neměla chybět možnost volby pro vlastní názor respondenta (Bártlová, Hnilicová 2000, s. 30).

Dotazník, jakožto nástroj ke sběru dat, má své výhody a nevýhody. Mezi výhody dotazníku můžeme zařadit časovou nenáročnost k jeho sestavení, finanční náročnost, a možnost sbírat data od velké části respondentů. K nevýhodám dotazníku především řadíme jeho návratnost, proto je velmi důležité, aby tazatel měl ošetřenou míru návratnosti dotazníku. Další nevýhodou dotazníku je zkreslení dat, jelikož respondenti pouze odpovídají na individuální otázky. Značnou nevýhodou je dvojmyslná nebo špatně formulovaná otázka pro respondenta. (Kutnohorská, 2009, s. 41-42).

S dotazníkovým šetřením se pojí i jeho náležitosti. Mezi tyto náležitosti řadíme:

- Jasná jednomyslná formulace otázek
- Otázky pojené s identifikačními znaky (věk, pohlaví, vzdělání)
- Formulace otázek k dané výzkumné problematice (Bártlová, Hnilicová 2000, s. 31).

Kvantitativní výzkum za pomoci dotazníkového šetření jsme si vybrali z důvodu oslovení širší části respondentů. Dalším důvodem volby dotazníkového šetření je, že respondenti jsou seznámeni se zkoumanou problematikou. Z hlediska časové nenáročnosti je pro nás dotazníkové šetření správnou volbou.

Náš dotazník obsahuje celkem 24 otázek a je konstruován za pomoci dílčích výzkumných otázek. Úvodem našeho dotazníku představujeme naši osobu. Následně respondentům vysvětlujeme využití a účelnost dotazníku. Dotazník je anonymní a v případě, že by respondenti stáli o závěrečné výsledky našeho výzkumného šetření, je jim nabídnutý e-mail, na který lze napsat žádost o zaslání závěrečných výsledků. Samotný dotazník se skládá z otevřených otázek, jedná se o tyto otázky č. 3, 6, 7, 13, 15, 17, 18, 21 (formulace těchto otázek viz Příloha dotazník). Dále je dotazník doplněn uzavřenými otázkami. Jedná se o tyto otázky č. 1, 2, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 19, 20 (formulace těchto otázek viz Příloha dotazník). V dotazníkovém šetření je i využita škálovací otázka č. 8. Byla zde využita škála (0- nejhorší až 5- nejlepší) (formulace této otázky viz Příloha dotazník). Závěr dotazníku tvoří identifikační otázky, jedná se o otázky č. 22, 23 a 24 formulace těchto otázek (viz Příloha dotazník). Pro zachování větší anonymity nebyla využita identifikační otázka k výběru pohlaví, jelikož studenti CARITAS – VOŠs Olomouc tvoří převážně ženské pohlaví.

5 Analýza dat a interpretace výsledků

V této kapitole se věnujeme analýze sesbíraných dat a jejich interpretací. Tato data jsou zpracována v podobě grafů dle výzkumných otázek. Analýza a interpretace dat je zpřehledněna a rozdělena v rámci zkoumaných oblastí včetně identifikačních znaků. Je nutné podotknout, že v rámci přehlednosti analýzy, interpretaci dat a jejich výzkumných otázek, neodpovídá číselnému řazení v rámci dotazníkového šetření. (Dotazník je k nahlédnutí viz Přílohy č.1). Celkový počet respondentů je 141. Aktuální počet studentů denní formy letního semestru k datu 2.3.2020 je 220. Návratnost dotazníku je tedy 64 %.

5.1 Identifikační znaky respondentů

V této podkapitole se věnujeme analýze a interpretaci shromážděných dat týkajících se identifikačních znaků.

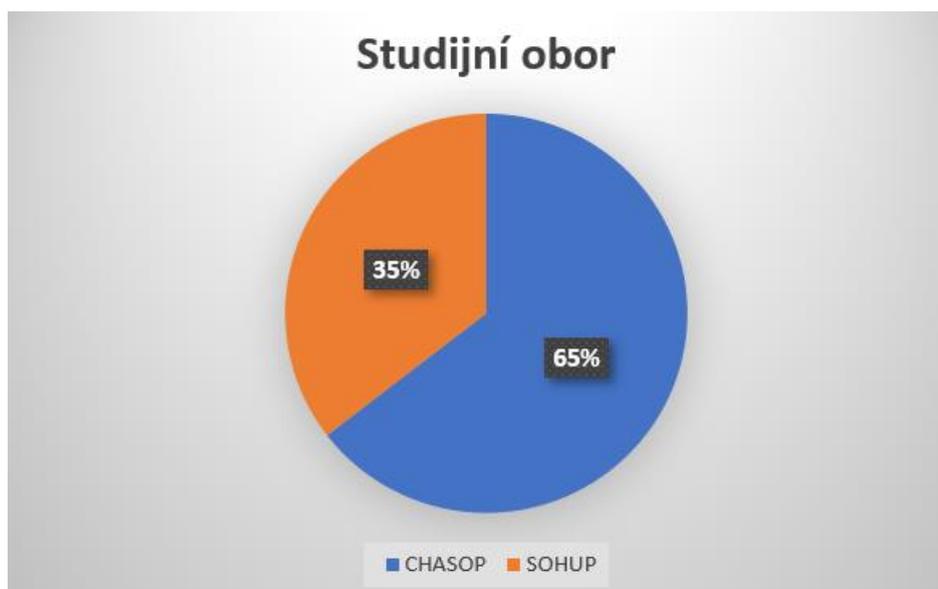
Otázka č. 1 „V jakém ročníku jste“?



Graf č. 1 Studijní ročník

Cílem výše uvedené výzkumné otázky je zjistit, z jakého studijního ročníku respondenti odpovídali na dotazníkové šetření. Tento graf znázorňuje jednotlivé rozdělení počtu respondentů dle studijního ročníku. Z grafu lze vyčíst, že nejvíce respondentů je ze druhého studijního ročníku, což představuje 35 % (50 respondentů). Dále můžeme konstatovat, že z prvního studijního ročníku odpovědělo 33 % (46 respondentů). Dle grafu bylo nejméně respondentů z třetího ročníku, tj. 32 % (45 respondentů).

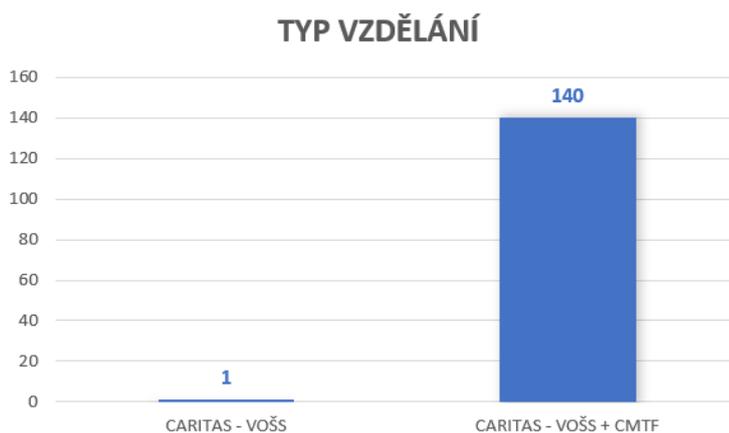
Otázka č. 2 „Jaký je Váš studijní obor“?



Graf č. 2 Studijní obor

Na výše uvedenou otázku měli respondenti za úkol zvolit jejich současný studijní obor. Z přehlednosti grafu lze vyčíst, že největší část tvoří 65 % (91 respondentů) ze studijního oboru Charitativní a sociální práce (CHASOP). Následných 35 % (50 respondentů) jsou studenti studijního programu Sociální a humanitární práce (SOHUP). Procentuální zastoupení respondentů z oboru CHASOP je zpravidla větší, jelikož o tento studijní program je větší zájem ze strany budoucích studentů.

Otázka č. 3 „Studuji“?



Graf č.3 Vzdělání

Tento graf popisuje, kolik studentů studuje samotnou CARITAS – VOŠs Olomouc a společně CARITAS – VOŠs a CMTF UPOL. Z grafu lze konstatovat, že 140 respondentů zvolilo bakalářský program a pouze jeden respondent studuje samotnou CARITAS – VOŠs Olomouc.

5.2 Kategorie „očekávání“ studentů pro vzdělávací supervizi

V této podkapitole se věnujeme analýze a interpretaci dat ke zkoumané kategorii očekávání. Číselné řazení pro lepší přehlednost pokračuje kontinuálně z předešlé podkapitoly.

Otázka číslo č. 4 „Byl/a jste seznámen s tím, že po absolvování odborné praxe bude následovat školní vzdělávací supervize“?



Graf č. 4 Vzdělávací supervize po odborných praxí

Cílem výše zmíněné otázky bylo zjistit, zdali studenti CARITAS – VOŠs Olomouc byli seznámení s tím, že po absolvování odborné praxe následuje povinná vzdělávací supervize. Z přehlednosti grafů můžeme říci, že 96 % (135 respondentů) zvolilo na tuto otázku možnost „ANO“, což znamená, že byli seznámení s tím, že po výkonu povinné odborné praxe bude následovat školní vzdělávací supervize. Na druhou stranu 3 % (5 respondentů) označilo možnost „NE“, z čehož plyne, že nebyli seznámení s následnou povinnou vzdělávací supervizí po výkonu odborné praxe. Pouze 1 % (1 respondent) odpověděl možností „NEVÍM“.

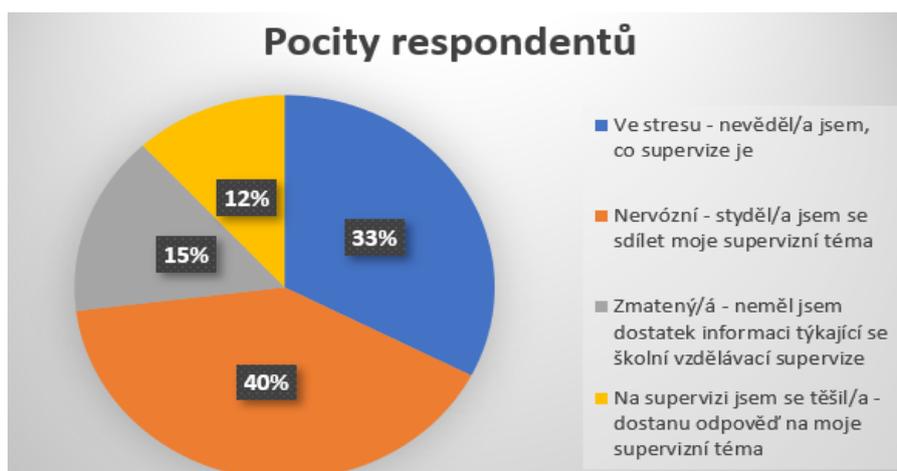
Otázka č. 5 „Byl/a jste seznámen s informacemi týkající se povinné školní vzdělávací supervize“?



Graf č. 5 Informace týkající vzdělávací supervize

Cílem výše uvedené otázky bylo zjistit, zdali studenti CARITAS – VOŠs Olomouc byli před výkonem odborné praxe seznámení s informacemi týkající se povinné vzdělávací supervize. Informace týkající se vzdělávací supervize jsou pro všechny studenty platné bez ohledu na ročník, formu a studijní program. Na výše uvedenou otázku celkem 65 % (92 respondentů) zvolilo odpověď „ANO“, což znamená, že byli seznámení s informacemi týkající se povinné školní vzdělávací supervize. Na druhou stranu volbu možnosti „NE“ označilo 16 % (22 respondentů), kteří nebyli seznámení s informacemi týkající se povinné školní supervize. Avšak 19 % (27 respondentů) označilo možnost volby „NEVÍM“, což může znamenat, že si nepamatují okolnosti spojené s povinnou školní vzdělávací supervizi.

Otázka č. 6 „S jakými pocity jste přicházel/a na první školní vzdělávací supervizi“?



Graf č. 6 Pocit při vzdělávací supervizi

Na výše uvedenou otázku měli respondenti za úkol vybrat z nabízených možností své pocity, s kterými přicházeli na svoji první vzdělávací supervizi. Dle tohoto grafu můžeme vyhodnotit tyto výsledky. Za nejčastější odpověď v dotazníku na výše uvedenou otázku označilo 40 % (72 respondentů možnost) „Nervózní – stydl/a jsem se sdílet moje supervizní téma“. Druhou nejčastější možností odpovědi bylo „Ve stresu – nevěděl/a jsem, co supervize je“, tuhle možnost označilo 33 % (58 respondentů). Třetí nejčastější volbou možnosti odpovědi bylo „Zmatený/á – neměl jsem dostatek informací týkající se školní vzdělávací supervize“, tuhle možnost využilo 15 % (27 respondentů). Sporadicky lze říci, že možnost volby „Na supervizi jsem se těšil/a – dostanu odpověď na moje supervizní téma“ označilo 12 % (21 respondentů).

Otázka č. 7 „Měl/a jste možnost sdílet své supervizní téma na školní vzdělávací supervizi“?



Graf č. 7 Sdílení supervizního tématu

Výše uvedená otázka v dotazníkovém šetření měla zjistit, zdali studenti CARITAS – VOŠs Olomouc měli možnost sdílet své supervizní téma na vzdělávací supervizi. Vývoj ukazuje, že celkem 94 % (132 respondentů) zvolilo možnost volby „ANO“, v tomto případě mělo 132 respondentů možnost sdílet své supervizní téma. Na druhou stranu 6 % (9 respondentů) označilo možnost volby „NE“, tedy 9 respondentů nemělo možnost sdílet své supervizní téma.

Otázka č. 8 „Vyhovuje Vám délka školní vzdělávací supervize? (V případě volby „NE“, vyberte prosím důvod)“.



Graf č. 8 Časový interval

Cílem výše uvedené otázky bylo zjistit, zdali studentům CARITAS – VOŠs Olomouc vyhovuje délka vzdělávací supervize. Celkem 69 % (97 respondentů) označilo možnost volby „NE“, v případě této volby měli respondenti za úkol označit důvod, v čem jim nevyhovuje nastavené délka školní vzdělávací supervize. Na druhou stranu 31 % (44 respondentů) označilo volbu možnosti „ANO“, tudíž souhlasí s délkou nastavené vzdělávací supervize.



Graf č. 9 Důvody pro změnu

Vývoj ukazuje, že celkem 69 % (97 respondentů), kteří zvolili možnost volby „NE“, následně 93 % (90 respondentů) zvolilo jako důvod možnost volby „ZBYTEČNĚ DLOUHÁ“. Sporadicky můžeme konstatovat, že pouze 7 % (7 respondentů), kteří zvolili možnost volby „NE“, odůvodnilo tím, že zvolili možnost volby „PŘÍLÍŠ KRÁTKÁ“.

Otázka č. 9 „Myslíte si, že školní vzdělávací supervize Vám může pomoci k posunutí se v osobním či profesním růstu?“



Graf č. 10 Očekávání

Cílem výše uvedené otázky v dotazníkovém šetření bylo zjistit, zdali studenti CARITAS – VOŠs vnímají vzdělávací supervizi jako přínosnou pro posunutí se v osobním či profesním růstu. Dle grafového vyhodnocení můžeme konstatovat tyto výsledky. Celkem 43 % (60 respondentů) označilo možnost volby „SPÍŠE NE“, tedy tito respondenti nepovažují vzdělávací supervizi jako přínosnou pro posunutí se v osobním či profesním růstu. Na druhou stranu 28 % (40 respondentů) se přiklonilo k možnosti volby „SPÍŠE ANO“, z čehož plyne, že tito respondenti považují vzdělávací supervizi za přínosnou pro posunutí se v osobním či profesním růstu. Avšak 20 % (28 respondentů) označilo možnost volby „NE“, tedy 20 % respondentů je pevně přesvědčeno, že vzdělávací supervize jim nemůže pomoci k posunutí se v osobním či profesním růstu. Sporadicky volbu možnosti „ANO“ využilo pouze 9 % (13 respondentů), tito respondenti pokládají vzdělávací supervizi za přínosnou pro posunutí se v osobním či profesním růstu.

5.3 Kategorie „zkušenosti“ se vzdělávací supervizi

V této kapitole analyzujeme a interpretujeme shromážděná data ke zkoumané oblasti „zkušenosti“ studentů CARITAS – VOŠs Olomouc se vzdělávací supervizi. Číselné řazení otázek neodpovídá řazení otázek v dotazníkovém šetření. V dotazníkovém šetření se jedná o tyto čísla otázek 5, 6, 7, 10, 11, 12. Číselné řazení následuje z předešlé kapitoly.

Otázka č. 10 „V čem je pro Vás přínosné absolvování školní vzdělávací supervize po odborné praxi“?

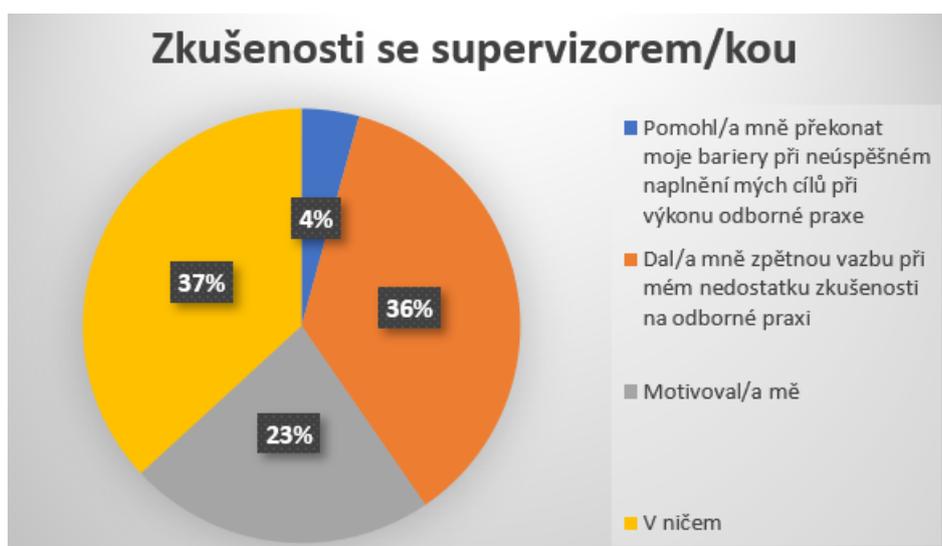


Grafč. 11 Zkušenost

K této otázce v dotazníkovém šetření měli respondenti možnost volit více odpovědí nebo také zvolit možnost „OSTATNÍ“, kde mohli napsat vlastní názor jinou zkušenost, než je nabízená v základních možnostech. Nejčastější volbou odpovědí bylo výběr z dvou nabízených možností tj. „MOHL/A JSEM SDÍLET SVŮJ ZÁŽITEK Z ODBORNÉ PRAXE“ k této volbě respondenti volili další nabízenou možnost volby „ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ SUPERVIE NENÍ PŘÍNOSNÁ, CHODÍM TAM, PROTOŽE JE POVINNÁ“, tuto kombinaci zvolilo celkem 64 respondentů. Následnou hojně vyskytující volbou možností odpovědi v dotazníkovém šetření byla kombinace nabízených možností „ZÍSKAL/A JSEM NOVÉ ZKUŠENOSTI Z ŘEŠENÝCH SUPERVIZNÍCH TÉMAT“ a „ZÍSKAL/A JSEM NÁVOD K ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ, KTERÝ VZNIKL NA ODBORNÉ PRAXI“, takto odpovědělo celkem 41 respondentů. Respondenti měli možnost využít volbu v dotazníkovém šetření možnost „OSTATNÍ“, tuhle možnost

zvolilo celkem 26 respondentů. Zde přikládáme doslovné citace respondentů, které považujeme za důležité. Respondent č. 11 „*Sice jsem mohla sdílet svůj problém, ale nezískala jsem dostačující zpětnou vazbu*“. Dále respondent č. 81 uvedl „*Vždy mě zajímalo, jak to měli ostatní, s čím se potýkali, zda ten můj „problém“ je banální či ne*“. Na druhou stranu respondent č. 83 nahlíží na přínos vzdělávací supervize takto „*Není to zcela nepřínosné, ovšem z hlediska seznámení se náročnými situacemi ostatních, které i mě mohou potkat. V řešení mých nelehkých situací ji nevnímám jako přínosnou*“. Respondent č. 94 uvádí tento názor „*Mohla jsem najít různé pohledy na složitější situace*“. Na zkušenost se školní vzdělávací supervizí respondent č. 95 uvádí tento názor „*Nemyslím si, že školní supervize jsou přínosné, vždy jsem nucená do diskuze vnášet své supervizní téma, i když žádné nemám. Ze supervize odcházím vždy s výčitkami, že dělám něco špatně, tohle by se mohlo změnit*“. Respondent č. 106 nahlíží na výše zmíněnou otázku tímto názorem „*Supervize celkově nemám ráda, přijde mi to strašně nucené ... Když mě něco na praxi vyvedlo z míry, tak to většinou sdílím mezi blízkými spolužáky a kamarády ... nemám rada nic, co je skupinové celkově, přijde mi to vždýcky i strašně nepřirozený a kolikrát jsem se přistihla při tom, že mě to spíš rozčiluje a na těch supervizích mám pak tendenci odpovídat úsečně, protože mi je to opravdu nepříjemný a hlavně vynucený ... Omlouvám se za to, vím že to má být pro nás přínosem, ale zatím na každé supervizi, co jsem byla, jsem spíše odcházela s negativním pocitem*“.

Otázka č. 11 „V čem Vám nejvíce pomohl/a školní supervizor/ka?“



Graf č. 12 Zkušenosti se školním supervizorem

Výše uvedená otázka měla za úkol zjistit, jaké zkušenosti mají studenti CARITAS – VOŠs Olomouc se školním supervizorem/kou. Z vývoje grafu můžeme vyčíst, že nejčastější volbou odpovědi byla možnost „V NIČEM“. Takto odpovědělo 37 % (52

respondentů). Z důvodu počtu označení této volby můžeme říci, že 52 studentů má špatnou zkušenost se školním vzdělávacím supervizorem/kou. Dle grafů je zřejmé, že druhou nejčastější volbou studentů byla možnost „DAL/A MI ZPĚTNOU VAZBU PŘI MÉM NEDOSTATKU ZKUŠENOSTI NA ODBORNÉ PRAXI“. Tuhle možnost zvolilo celkem 35 % (51 respondentů). Třetí častou možností volby odpovědi byla možnost „MOTIVOVAL/A MĚ“, takto odpovědělo 23 % (32 respondentů). Sporadicky lze říci, že označení volby možnosti „POMOHL/A MI PŘEKONAT MOJE BARIERY PŘI NEÚSPĚŠNÍM NAPLNĚNÍ MÝCH CÍLŮ PŘI VÝKONU ODBORNÉ PRAXE“ zvolilo pouze 4 % (6 respondentů). Z hlediska nízkého zastoupení této možnosti volby odpovědi, lze konstatovat výsledek, že z celkového počtu respondentů (141) má pouze 6 studentů výbornou zkušenost se školní vzdělávací supervizí.

Otázka č. 12 „Dal/a Vám školní supervizor/ka zpětnou vazbu k Vašemu superviznímu tématu?“



Graf č. 13 Zpětná vazba

Cílem výše položené otázky v dotazníkovém šetření bylo zjistit, zdali studenti dostávají zpětnou vazbu od školního supervizora/ky ke svému přinášenému superviznímu tématu. Z analýzy grafu můžeme interpretovat tyto výsledky. Z celkového počtu respondentů (141) odpovědělo volbou možnosti „ANO“, což představuje 81 % (114 respondentů). Oproti tomu 19 % (27 respondentů) zvolilo možnost volby „NE“. Tedy 27 respondentů nedostalo zpětnou vazbu k přinášenému superviznímu tématu.

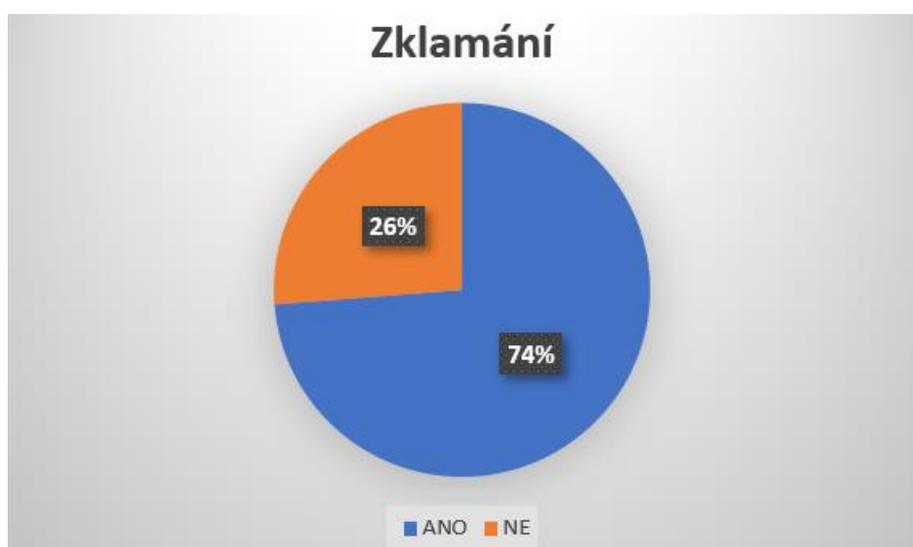
Otázka č. 12 „Setkal/a jste se někdy s tím, že školní supervizor/ka byli zaujati proti nějakému přinášenému superviznímu tématu?“



Graf č. 14 Zaujatost

Výše uvedená otázka měla za úkol zjistit, zdali někdy nastala situace, kdy školní supervizor/ka byli zaujati proti přinášenému superviznímu tématu. Tuhle otázku v dotazníkovém šetření pokládáme za jednu nejdůležitějších, jelikož si myslíme, že zaujatost proti přinášenému tématu úzce souvisí s podáním zpětné vazby supervidantovi. Z grafu můžeme konstatovat tyto výsledky. Až 52 % (74 respondentů) označilo možnost volby „ANO“, lze tedy konstatovat odpověď, že 74 studentů se setkalo při školní vzdělávací supervizi se zaujatostí ze strany školního supervizora vůči přinášenému superviznímu tématu. Na druhou stranu 48 % (67 respondentů) označilo možnost volby „NE“, tedy se nesetkali s tímto problémem.

Otázka č. 13 „Odcházel jste někdy ze školní vzdělávací supervize zklamáný/á?“



Graf č. 15 Zklamání

Výše uvedená otázka je poslední otázkou k hodnocení výzkumné kategorie „zkušenosti“. Z grafu můžeme vyhodnotit tyto výsledky. Z celkového počtu respondentů (141) označilo 74 % (104 respondentů) možnost volby v dotazníkovém šetření na tuhle otázku volbu „ANO“, z čehož plyne, že 104 respondentů odcházelo ze školní supervize s pocitem zklamání. Sporadicky lze říci, že 26 % (37 respondentů) označilo možnost volby „NE“, tedy se nesetkali s pocitem zklamání po absolvování školní vzdělávací supervize.

5.4 Kategorie „názory“ studentů na vzdělávací supervizi

V této podkapitole se věnujeme analýze a interpretaci shromážděných dat ke kategorii „názory“. V dotazníkovém šetření se jedná o tyto čísla otázek 8, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 a 21. Číselné řazení otázek neodpovídá řazení v dotazníkovém šetření, ale navazuje na předešlou podkapitulu z důvodu přehlednosti.

Otázka č. 14 „Na jaké stupnici 0–5 byste ohodnotil/a školní vzdělávací supervizi? 0 – nejhorší, 5 – nejlepší“.

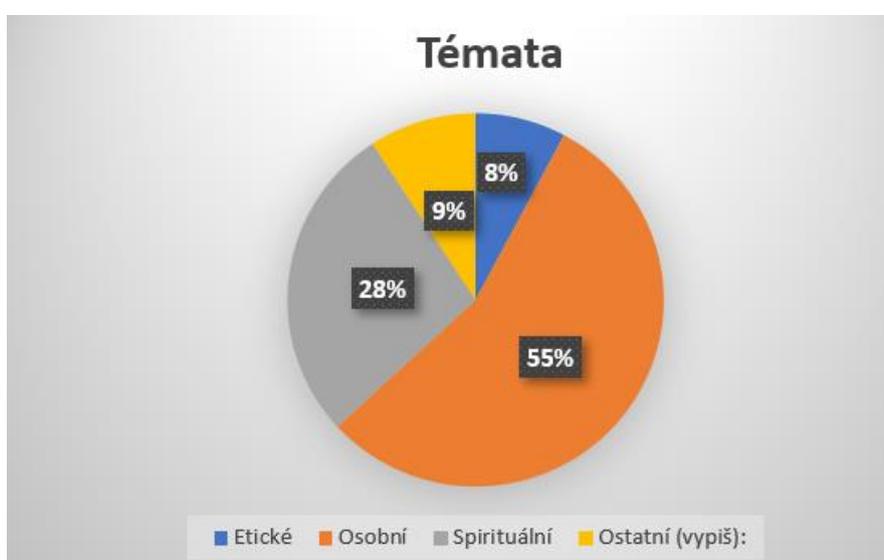


Graf č. 16 Stupnice hodnocení

Výše uvedená otázka v dotazníkovém šetření měla za cíl zjistit, jak studenti CARITAS – VOŠs Olomouc hodnotí přínos školní vzdělávací supervize, k dispozici měli číselnou škálu 0-5. Nejčastější zastoupení u respondentů měl stupeň „3“, takto odpovědělo 42 % (60 respondentů). Stupeň „3“ číselné škály můžeme označit za „neutrální“ pozici pro přínos školní vzdělávací supervize studentům sociální práce na CARITAS – VOŠs Olomouc. Druhou nejčastější možností volby byl stupeň „2“, tento

stupeň označilo 35 % (50 respondentů). Stupeň „2“ lze definovat jako „špatný“ přínos školní vzdělávací supervize. Avšak 13,5 % (19 respondentů) zvolilo volbu možnosti stupně „4“ číselné škály. Tímto stupněm lze označit školní vzdělávací supervizi jako „spíše přínosná“. Na druhou stranu část respondentů 7,5 % (10 respondentů) označilo volbu stupně „1“, tuto volbu můžeme přiřadit k hodnocení „velmi špatný“ přínos školní vzdělávací supervize. Sporadicky lze říci, že stupeň „5“ číselné škály označilo pouze 2 % (2 respondenti). Stupeň „5“ číselné škály můžeme označit za „velmi přínosná“. Stupeň „0“ nebyl využit vůbec.

Otázka č.15 „Která témata nerad/a sdílíš na školní vzdělávací supervizi“?

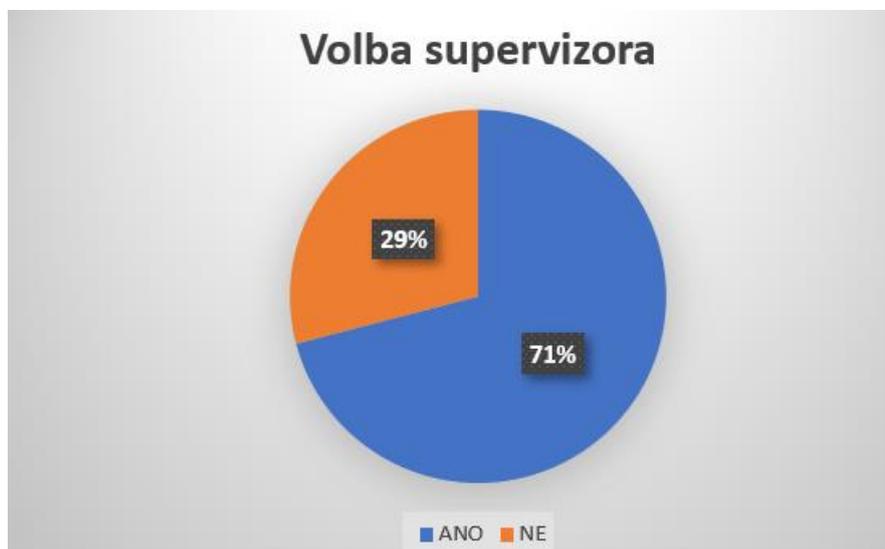


Graf č. 17 Oblasti supervizních témat

Cílem výše uvedené otázky v dotazníkovém šetření bylo zjistit, jaké supervizní témata studenti CARITAS – VOŠs Olomouc neradi sdílí na školní vzdělávací supervizi. Z grafu tedy lze konstatovat tyto výsledky. Nejčastější volbou respondentů na tuto otázku byla možnost „OSOBNÍ“, tuto možnost zvolilo 55 % (78 respondentů). Druhou nejčastější volbou respondentů byla možnost „SPIRITUÁLNÍ“, k této volbě se přiklonilo 28 % (39 respondentů). Avšak 8 % (11 respondentů) zvolilo možnost volby „ETICKÉ“. Oproti tomu část respondentů 9 % (13 respondentů) zvolilo volbu „OSTATNÍ“, k této volbě měli respondenti za úkol napsat vlastní názor, tedy jiná témata, která studenti neradi sdílí na vzdělávací supervizi. Uvedeme zde doslovné citace respondentů, které považujeme za důležité. Respondent č. 1 uvádí tento názor „*Emoční a stresové zážitky, na které jsem se nemohla nijak připravit*“. Respondent č. 50 nahlíží na výše uvedenou otázkou tímto názorem „*Celkem mi vadí sdílet témata týkající se sexuality...nebo cokoliv k tomuto tématu*“. Respondent č. 53 sdílel tento názor „*Nerada sdílím témata velmi*

emocionální, citlivé a osobní“. Respondent č. 54 se podílel tímto názorem „*Nevadí mi sdílet cokoliv*“. Respondent č. 59 uvedl tento názor „*Rád sdílím jakákoliv témata*“.

Otázka č. 16 „Ocenil/a byste možnost si zvolit školního supervizora? V případě volby „ANO“ prosím vyplňte další podotázku“.



Graf č. 18 Volba supervizora

Výše uvedená otázka v dotazníkovém šetření měla za úkol zjistit, zdali by studenti CARITAS – VOŠs Olomouc ocenili možnost zvolit si školního supervizora. V případě volby „ANO“ respondenti měli za úkol uvést důvod volby školního supervizora. Konkrétní důvody a jejich doslovné citace jsou uvedené v níže výzkumné podotázce v dotazníkovém šetření. Z výše uvedeného grafu lze interpretovat tyto výsledky. Možnost volby „ANO“ na výše uvedenou otázku v dotazníkovém šetření odpovědělo 71 % (100 respondentů). Na druhou stranu možnost volby „NE“ využilo 29 % (41 respondentů).

Otázka č. 17 „V čem by Vám vyhovovala možnost si zvolit školního supervizora“

Výše uvedenou otázku v dotazníkovém šetření řadíme mezi otevřené otázky. Tato výzkumná otázka v dotazníkovém šetření měla za úkol zjistit důvody možné volby školního supervizora. Uvádíme zde tedy přesné citace studentů CARITAS – VOŠs.

Respondent č. 1 uvádí tento názor „*Měla bych možnost si zvolit supervizora, který mi dle mé zkušenosti lépe vyhovuje pro sdílení ve skupině a hledání odpovědi na supervizní téma*“. Respondent č. 3 nahlíží na situaci tímto názorem „*Podle toho, co za téma bych chtěla řešit, bych si vybrala supervizora, o kterém si myslím, že k tématu má co říct*“. Respondent č. 9 odpovídá tímto názorem „*Pokud by byl na výběr z interních vyučujících, vybrala bych si toho, s kterým mám bližší vztah. Nejlepší by byl výběr z externích supervizorů, jelikož mají větší zkušenosti*“. Respondent č. 68 formuloval tento názor „*Kdybych si mohla vybrat školního supervizora, který mi je „bližší“, byla bych více*

schopna a ochotná více mluvit otevřeně“. Respondent č. 105 uvádí tento názor *„Možnost zvolit si člověka, který je mi více sympatický a ke kterému mám větší důvěru“.* Respondent č. 112 se podělil tímto názorem *„Vybrala bych si supervizora, se kterým se cítím bezpečně a ráda bych s ním sdílela své zážitky z praxe. Pokud se necítím příjemně s přítomností supervizora, supervize se pro mě stává utrpením a zbytečnou ztrátou času“.* Respondent č. 117 nahlíží na výše zmíněnou otázku tímto názorem *„Bylo by pro mě snazší se otevřít někomu, koho považuji za profesionála a u koho budu mít jistotu, že těžko vyslovitelné téma neřeknu pro nic“.* Respondent č. 8 uvedl tento názor *„Chtěla bych, aby to byl externí člověk, který nevyučuje na škole. Bylo by to pro mne snazší s takovým člověkem rozebírat má témata, byl by nestranný“.* Respondent č. 120 konstatoval tento názor *„Celé 3 roky jsem měla stejnou supervizorku, která mi nevyhovovala. Chtěla bych si zkusit supervizi s někým jiným a porovnat to“.* Respondent č. 122 se podělil tímto názorem *„Chci mít na výběr dle pohlaví, myslím si žena jako supervizorka by mě jako ženu mohla chápat více, a tak mi více i poradit“.* Respondent č. 123 napsal tento názor *„Zvolila bych si ženu“.* Respondent č. 125 napsal *„Kdyby bylo možné si zvolit podle pohlaví a sympatií, tak by to určitě bylo lepší. Mohl bych si tak zvolit někoho u koho mám pocit, že mu důvěřuji“.* Respondent č. 130 nahlíží na situaci tímto názorem *„K řešení například osobních témat nebo otázek je přece jenom lepší mít někoho komu už alespoň z části důvěřujete, a ne úplně cizince ba dokonce někoho koho moc nemusíte“.* Respondent č. 134 uvádí svůj názor *„Jiní učitelé mají o dost větší empatii než přidělený supervizor, proto si myslím, že je dobré, kdybychom jsme si mohli zvolit někoho, kdo nám sedí... já bych třeba více uvítala ženu“.* Respondent č. 135 nabízí tento názor *„Výběr pohlaví hraje hodně důležitou roli při řešení našich obtíží, kdybych si mohla vybrat někoho, kdo mi více prostě sedí, tak si myslím, že supervize by byla mnohem lepší“.*

Otázka č. 18 „Ocenil/a byste možnost zvolit si supervizní skupinu dle cílové skupiny? (Např: sociální práce se seniory). V případě, volby "ANO", prosím pokračujte na další otázku“.



Graf č.19 Možnost volby supervizní skupiny

Výše uvedená otázka v dotazníkovém šetření zkoumala, zdali by studenti CARITAS – VOŠs Olomouc uvítali možnost zvolení si supervizní skupiny dle cílové skupiny. Vývoj ukazuje, že možnost volby „ANO“ zvolilo 87 % (123 respondentů), tito respondenti v další výzkumné otázce v dotazníkovém šetření vybírali nebo vypsali důvody, proč by uvítali možnost zvolení si supervizní skupiny dle cílové skupiny. Na druhou stranu 13 % (18 respondentů) označilo možnost volby „NE“, tedy by neuvítali možnost zvolení si supervizní skupiny dle cílové skupiny.

Otázka č. 19 „V čem by Vám vyhověla možnost výběru supervizní skupiny“?



Graf č. 20 Důvody

Výše uvedená výzkumná otázka je podotázkou předešlé výzkumné otázky. Tato výzkumná podotázka analyzuje důvody zvolení si supervizní skupiny. Dle grafu můžeme vyhodnotit tyto výsledky. Nejčastější zvolenou odpovědí byla možnost „PŘEKONÁNÍ STUDU PŘED SPOLUŽÁKY, S KTERÝMI NEJSEM MOC V KONTAKTU“, tato volba má zastoupení u 40 % (56 respondentů). Druhou nejčastější volbou byla možnost „VĚTŠÍ OTEVŘENOST A SDÍLENÍ EMOČNÍHO ZÁŽITKU“ tuhle odpověď zvolilo 30 % (43 respondentů). Volbu možnosti „POCIT BEZPEČÍ A JISTOTY“ zvolilo 13 % (18 respondentů). Poslední možnou volbou byla možnost „OSTATNÍ“, při zvolení této možnosti měli respondenti za úkol vypsát důvod/y pro zvolení supervizní skupiny dle cílové skupiny. Tuhle možnost využilo celkem 17 % (24 respondentů). Zde uvádíme některé přesné citace respondentů, které považují za důležité. Respondent č. 11 uvádí tento důvod „*Lepší možnost probírat supervizní téma. Více spolužáku by rozumělo tématu*“. Respondent č. 30 sdílí tento důvod „*Řešili bychom společná supervizní témata k dané cílové skupině*“. Respondent č. 33 napsal tento důvod „*Měla bych jistotu, že lidi mají představu o čem mluvím*“. Respondent č. 47 konstatuje tento důvod „*Zjistila bych i něco o problémech, které řeší ostatní se stejnou cílovou skupinou*“. Respondent č. 115 napsal tento důvod pro možnost zvolení si supervizní skupiny dle cílové skupiny „*Určitě by bylo více prostoru pro probíraná supervizní témata k dané cílové skupině*“.

Otázka č. 20 „Ocenil/a byste možnost jiné formy supervize než školní skupinová supervize“?



Graf č. 21 Možnost volby

Výše zmíněná výzkumná otázka v dotazníkovém šetření měla za úkol zjistit, zdali by studenti CARITAS – VOŠs Olomouc uvítali jinou formu supervize, než je skupinová

vzdělávací supervize. Nejvyšší počet zastoupení bylo pro možnost „INDIVIDUÁLNÍ“ forma supervize. Tuto možnost označilo celkem 66 % (93 respondentů). Avšak 19 % (27 respondentů) by uvítalo možnost „PÍSEMNÁ ČI ELEKTRONICKÁ“ forma supervize. Dalších 15 % (21 respondentů) označilo možnost volby „OSTATNÍ“, zde respondenti měli za úkol vypsát možné formy supervize, které by uvítali. Zde přikládám doslovné citace respondentů, které považuji za důležité. Respondent č. 21 uvádí „*Jak v kterém ročníku. V prvním, druhým ročníku si myslím, že by bohatě stačila elektronická zpětná vazba, možná v případě potřeby individuální supervize. Ve třetím ročníku bych nejvíce ocenila individuální supervizi*“. Respondent č. 42 sdílí tento názor „*Skupinová supervize není špatná, ale ani dobrá, myslím si, že individuální by byla o dost lepší*“. Respondent č. 93 napsal „*Skupinové supervize jsou dle mého názoru dostačující, podle mě by v písemné či elektronické mohlo dojít ke zvrátům supervizního tématu*“. Respondent č. 94 uvádí tento názor „*Jako myslím si, že školní supervize by se mohla zrušit ... stačí konzultace po praxích*“.

Otázka č. 21 „Ocenil/a byste kdyby školní vzdělávací supervize byla dobrovolná“?



Graf č. 22 Dobrovolnost

Cílem této výzkumné otázky bylo zjistit, zdali by studenti CARITAS – VOŠs Olomouc uvítali možnost dobrovolné účasti na školní vzdělávací supervizi po výkonu odborné praxe. Přesto, že vzdělávací supervize na CARITAS – VOŠs jsou pro všechny studenty povinné, tak z analýzy grafu plynou tyto výsledky volbu „ANO“ by uvítalo až 79 % (111 respondentů). Volbu „NE“ zvolilo 21 % (30 respondentů).

Otázka č. 22 „Setkal/a jste se někdy s negativními názory ostatních spolužáků po absolvování školní vzdělávací supervize“?



Graf č. 23 Negativní názory

Výše uvedená výzkumná otázka v dotazníkovém šetření měla za cíl zjistit, zdali se studenti CARITAS – VOŠs Olomouc potýkají s negativními názory po absolvování školní vzdělávací supervize i ostatních spolužáků. Z grafu můžeme interpretovat tyto výsledky: 84 % (119 respondentů) se setkalo s negativními názory na školní vzdělávací supervizi u ostatních spolužáků, tedy 119 respondentů označilo možnost volby „ANO“. Naproti tomu celkem 16 % (22 respondentů) označilo možnost volby „NE“.

Otázka č. 23 „Bylo pro Vás přínosné, aby školní vzdělávací supervizi vedl externí supervizor/ka, který nemá se školou nic společného? V případě volby "ANO" vyberte, prosím další možnost“.



Graf č. 24 Externí supervizor

Základní podmínkou pro supervizi je poskytnutí názoru, náhledu na přinášené supervizní téma nestrannou, nezávislou osobou, tedy supervizorem. Dle znázorněného grafu můžeme konstatovat tyto výsledky k výše uvedené výzkumné otázce. Pro volbu „ANO“ - ocenil/a bych možnost vedení školní vzdělávací supervize externím supervizorem, se přiklonilo 79 % (111 respondentů). V případě volby „ANO“ respondenti měli za úkol vybrat důvod nebo napsat, proč by ocenili externího supervizora. 21 % (30 respondentů) označilo možnost volby „NE“, tedy by neocenili možnost vedení školní vzdělávací supervize externím supervizorem.



Graf č. 25 Důvody pro externího supervizora/ku

Otázka č. 24 „Vyberte důvod, v čem by Vám vyhovoval externí supervizor“?

Výše uvedená výzkumná otázka je pod výzkumnou otázkou č. 23. Tato pod výzkumná otázka měla za cíl zjistit, v čem by studentům CARITAS – VOŠs vyhovovalo vedení supervize externím supervizorem. Z grafů můžeme konstatovat tyto výsledky. Největší zastoupení byla nabízena volba v dotazníkovém šetření „MĚL/A BYCH VĚTŠÍ JISTOTU ZACHOVÁNÍ MLČENLIVOSTI PROBÍRANÉHO SUPERVIZNÍHO TÉMATU“, tuhle možnost zvolilo 56 % (79 respondentů). Druhé největší zastoupení byla možnost „PŘEKONAL/A BYCH STUD – VÍCE BYCH SE OTEVŘEL/A“, tuto možnost zvolilo 29 % (41 respondentů). Avšak v nabízených možnostech byla možnost „JINÉ“, zde respondenti měli za úkol vypsát vlastní názor nebo důvod, proč by uvítali externího supervizora. Tuhle možnost využilo 15 % (21 respondentů). Zde uvádíme některé doslovné citace respondentů, kteří využili možnost „JINÉ“. Respondent č. 7 uvádí tento důvod „Myslím si, že by bylo fajn slyšet názor neznámého odborníka v oblasti supervize“. Respondent č. 22 se podílel tímto názorem „Nepřipadala bych si pak zvláště, když potkávám na chodbě učitele (je zvláštní mít za učitele někoho, s kým sdílíte i osobní

věci)“. Respondent č. 23 napsal „*Určitě bych tuto možnost pokládal za velmi důležitou, jelikož bych měl větší spolehlivost nezájatého názoru*“. Respondent č. 64 konstatoval tento důvod „*Dle mého názoru školní supervizoři jsou trochu ovlivnění intuicí*“. Respondent č. 85 uvádí „*Tak ve škole nás učili, že to má být nezávislý člověk, aby mohl poskytnout jiný pohled na problém, nemyslím si, že by to měla být učitelka*“. Respondent č. 116 napsal „*Pro mě je celkem důležité mít nestranný pohled, nemyslím, si že učitel ze školy tohle může poskytnout. Může nám poskytnout dobrou radu, ale ne nestranný pohled na supervizní téma. Přece jen nás zná z vyučování*“.

5.5 Shrnutí výsledků a diskuze

V této kapitole jsou shrnuty výsledky z předešlé analýzy dat. Shrnutí výsledků je rozděleno dle výzkumných kategorií a identifikačních otázek. Následně se zde zabýváme diskuzí, ve které jsou porovnané výsledky z obdobné bakalářské práce, kterou napsala Lucie Vymětalová v roce 2017.

Shrnutí identifikačních znaků respondentů – Tuhle výzkumnou oblast tvořily otázky v dotazníkovém šetření 21, 22, 23 a 24. Celkový počet respondentů bylo 141. Z prvního ročníku bylo zastoupení 46 respondentů. Z druhého ročníku bylo nejvíce respondentů, tedy 50. Nejméně respondentů bylo ze třetího ročníku 45. Nejvyšší počet zastoupených respondentů, celkem 90 bylo ze studijního oboru CHASOP, následných 41 respondentů tvořili respondenti ze studijního oboru SOHUP. Dále můžeme konstatovat že celkem 140 respondentů studují současně CARITAS – VOŠs Olomouc a bakalářský program na Cyrilometodějské teologické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Sporadicky lze říci, že pouze 1 respondent studuje pouze CARITAS – VOŠs.

Shrnutí výsledků ke zkoumané kategorii „očekávání“ – Tuto „baterii“ tvořily otázky v dotazníkovém šetření 1, 2, 3, 4 a 9. Dle těchto výzkumných otázek můžeme shrnout tyto důležité výsledky. Na otázku č. 1 v dotazníkovém šetření respondenti odpověděli velmi kladně, tedy 135 ze 141 respondentů bylo seznámeno s tím, že po výkonu odborné praxe bude následovat školní vzdělávací supervize. Avšak dle zjištěného výzkumného šetření bylo zjištěno, že studenti CARITAS – VOŠs Olomouc přicházeli na svoji první školní vzdělávací supervizi s pocitem nervozity. Důvodem způsobeného pocitu byl pocit studu sdílení supervizního tématu. Valná většina studentů mohla na školní vzdělávací supervizi sdílet své supervizní téma. Sporadicky lze konstatovat, že se výjimečně v dotazníkovém šetření objevily případy, kdy respondenti nemohli sdílet své

supervizní téma. Jako velmi důležité pokládáme shrnutí výsledků k poslední otázce, tedy k otázce č. 9 v dotazníkovém šetření. Celkem 43 % respondentů uvádí, že školní vzdělávací supervize nemůže pomoci k profesnímu či osobnímu růstu.

Shrnutí výsledku ke zkoumané kategorii „zkušenosti“ – Tuhle zkoumanou kategorií tvořila sada otázek v dotazníkovém šetření č. 5, 6, 7, 10, 11 a 12. K této zkoumané oblasti pokládáme důležité těchto výsledků. Více než polovina respondentů nesouhlasí s nastavenou délkou školní vzdělávací supervize s vysvětlením, že je zbytečně dlouhá. Valná většina respondentů také nepokládá školní vzdělávací supervizi za přínosnou s odůvodněním, „chodíme zde, protože je povinná“. Avšak druhá polovina respondentů považuje přínos školní vzdělávací supervize pouze v tom, že mohli sdílet svůj zážitek z odborné praxe. Na otázku č. 7 v dotazníkovém šetření se nejčastěji shodli respondenti v tom, že školní supervizor/ka jim nepomáhá v ničem, takto odpovědělo 51 respondentů, avšak 50 respondentů odpovědělo, že školní supervizor/ka se nejvíce angažuje v oblasti motivace studentů. Velmi kladně studenti odpověděli na otázku č. 10 v dotazníkovém šetření, 114 ze 141 respondentů dostali zpětnou vazbu od školního supervizora k přinášenému superviznímu tématu. Na druhou stranu považujeme velmi důležité zde zmínit, že celkem 67 respondentů se při školní vzdělávací supervizi setkali se zaujatostí ze strany školního supervizora vůči přinášenému superviznímu tématu. Avšak za nejdůležitější výsledek ke zkoumanému kritériu považujeme, že 104 respondentů odcházelo po absolvování školní supervize s pocitem zklamání.

Shrnutí výsledků ke zkoumané kategorii „názory“ – Posledním zkoumanou kategorií byly názory studentů CARITAS – VOŠs Olomouc na školní vzdělávací supervizi. Za pomoci této sady otázek č. 8, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 a 21 v dotazníkovém šetření byly zjištěny tyto výsledky k výše uvedené zkoumané kategorii. Pro naše shrnutí ke zkoumané kategorii považujeme za důležité tyto výsledky. Jako nejdůležitější výsledek ke zkoumané kategorii považujeme odpovědi respondentů na otázku č. 8, kde respondenti měli za úkol, za pomoci číselné škály 0- nejhorší až 5- nejlepší ohodnotit přínos školní vzdělávací supervize. Můžeme konstatovat, že stupeň 4 nebo 5 v nabízené škále byl využit sporadicky. Nejčastější volený stupeň byl 2 a 3. Jako velmi přínosný výsledek vidíme v tom, že celkem 78 respondentů nerado sdílí své supervizní téma týkající se osobní roviny studenta na školní vzdělávací supervizi. Velká část respondentů by uvítala možnost si zvolit školního supervizora. Konkrétní důvody jsou vypsány v kapitole Analýza a interpretace dat. Studenti CARITAS – VOŠs Olomouc by uvítali možnost zvolení si supervizní skupiny dle cílové skupiny, u které vykonávali

odbornou praxi. Tuto možnost zvolilo 123 respondentů. Přesné výroky, v čem by respondenti uvítali možnost volby supervizní skupiny, jsou uvedeny v kapitole Analýza a interpretace dat. Jako velmi přínosný výsledek považujeme to, že valná hromada 66 % respondentů by uvítala možnost výběru mezi skupinovou a individuální formou vzdělávací supervize. Celkem 111 respondentů by uvítalo, kdyby školní vzdělávací supervize byla dobrovolná. Nejvíce by respondenti však ocenili vedení školní vzdělávací supervize pod vedením externího supervizora. Přesné citace respondentů jsou uvedeny v kapitole analýza a interpretace výsledků.

Diskuze

Výzkumným cílem bakalářské práce bylo zjistit, jaký je přínos školní vzdělávací supervize pro studenty sociální práce na CARITAS – VOŠs Olomouc. Na základě prozkoumané rešerše literatury můžeme konstatovat, že obecně supervize má své nenahraditelné zastoupení v pomáhajících profesích. Bakalářská práce se konkrétně zaměřuje na vzdělávací supervizi v oboru sociální práce. A dle rešerše literatury je vzdělávací supervize základním a účinným nástrojem zejména pro začínající pracovníky v pomáhajících profesích. Dle rešerše literatury lze konstatovat, že primárním cílem vzdělávací supervize je osvojení si nových dovedností, pojmenování nedostatků na základě reflexe vzniklého problému.

V roce 2017, již bývalá absolventka CARITAS – VOŠs Olomouc Lucie Vymětalová, posuzovala efektivitu školní vzdělávací supervize pro studenty sociální práce. Ke svému výzkumnému problému využila kvantitativní výzkum za pomoci dotazníkového šetření. V následujících odstavcích bychom rádi zhodnotili rozdíly jejího a našeho výzkumu.

Vymětalová ve své práci píše, že více než polovina z celkového počtu respondentů (121 studentů), souhlasí s tím, že školní vzdělávací supervize je velmi přínosná až přínosná (Vymětalová, 2017, s. 53). Avšak dle našeho výzkumu při celkovém počtu 141 respondentů označila téměř polovina respondentů přínos školní vzdělávací supervizi za neutrální, větší část zbývajících respondentů označila školní vzdělávací supervizi téměř za nepřínosnou pro studenty CARITAS – VOŠs Olomouc.

Dále autorka píše, že studenti CARITAS – VOŠs Olomouc preferují skupinovou formu vzdělávací supervize (Vymětalová, 2017, s. 57). Na druhou stranu však dle našeho

výzkumu celkem 93 ze 141 respondentů by uvítalo individuální formu školní vzdělávací supervize.

Vymětalová ve své práci píše, že celkem 85 % respondentů by se účastnilo školní vzdělávací supervize, i kdyby nebyla povinná (Vymětalová, 2017, s. 40). Avšak dle našeho výzkumného šetření bylo zjištěno, že celkem 111 ze 141 respondentů by uvítalo, kdyby školní vzdělávací supervize byla pouze dobrovolná.

Studenti CARITAS – VOŠs Olomouc, z celkového počtu 121 respondentů, by více než polovina uvítala možnost zvolit si supervizní skupinu dle cílové skupiny, u které vykonávali odbornou praxi (Vymětalová 2017, s. 54). S tímto tvrzením se shodují výsledky našeho výzkumu, kde by studenti uvítali tuhle možnost, především z důvodu řešení problematiky supervizních témat k určité cílové skupiny.

6 Závěr

V této kapitole se věnujeme celkovému zhodnocení celé bakalářské práce a jsou zde námi uvedené navrhované řešení pro zlepšení současného systému školní vzdělávací supervize pro studenty sociální práce na CARITAS – Vyšší odborná škola sociální Olomouc.

V první části bakalářské práce, tedy v teoretické části, se věnujeme a popisujeme vzdělávací supervizi. Jsou zde popsány definice vzdělávací supervize a její historický kontext samotné vzdělávací supervize. Následně v teoretické části jsou poskytnuty náhledy na funkce a cíle vzdělávací supervize. V teoretické části jsou také uvedené rozdíly mezi profesionální a vzdělávací supervizi.

Podstatnou část teoretické části bakalářské práce tvoří představení CARITAS – Vyšší odborná škola sociální Olomouc. V této části je představena samotná škola a její historický kontext. Jsou zde představené studijní programy, které škola nabízí pro budoucí uchazeče o studium. Následně je v této části popsán současný systém odborné praxe na CARITAS – VOŠs Olomouc.

V závěrečné kapitole teoretické části bakalářské práce jsou popsány role a samotný proces školní vzdělávací supervize. Jsou zde představeny role školního supervizora, role koordinátora praxe, role tutora odborné praxe a role mentora odborné praxe.

Druhou část bakalářské práce tvoří metodologická část. V této části je představený kvantitativní výzkum a jeho charakteristika. Následně je popsán výzkumný problém, hlavní výzkumný cíl a dílčí výzkumné cíle. Dále je charakterizován druh a metoda výzkumu. V neposlední řadě je zde představený výzkumný vzorek a samotná realizace výzkumu. Hlavními body metodologické části je analýza dat s interpretací výsledků s následným shrnutím výsledků, které jsou podrobené diskuzi. V rámci diskuze jsou porovnané výsledky s autorkou Lucií Vymětalovou, která psala obdobnou bakalářskou práci v roce 2017.

Hlavním výzkumným cílem bylo zjistit, jaký je přínos školní vzdělávací supervize pro studenty CARITAS – Vyšší odborná škola sociální Olomouc. Dílčími výzkumnými cíli bylo zjistit, jaká jsou očekávání, zkušenosti a názory studentů na školní vzdělávací supervizi. Lze konstatovat, že na základě provedeného výzkumu studenti CARITAS – VOŠs valná hromada není spokojená se školní vzdělávací supervizí a nepovažují ji za přínosnou. Studenti by dle zjištěných dílčích výzkumných cílů považovali školní

vzdělávací supervizi za přínosnou, kdyby měli na výběr mezi školními supervizory nebo externím supervizorem, možnost zvolit si supervizní skupinu dle cílové skupiny, u které vykonávali odbornou praxi a mohli si zvolit individuální formu školní vzdělávací supervize.

Z našeho pohledu navrhuje tyto změny, které mohou vést k větší efektivitě vzdělávací supervize.

- Možnost výběru školního supervizora
- Vytvoření supervizních skupin podle cílových skupin
- Možnost výběru formy vzdělávací supervize
- Vedení vzdělávací supervize externím supervizorem

Možnost výběru školního supervizora

Jako první změnu bychom doporučili, kdyby vedení školy a stávající systém školní vzdělávací supervize nabízel studentům možnost výběru mezi školními supervizory. Dle našeho výzkumu až 71 % respondentů by tuto možnost uvítalo.

Vytvoření supervizních skupin podle cílových skupin

Následnou změnu bychom viděli v tom, aby systém odborné praxe byl rozdělen podle volby výkonu odborné praxe dle cílových skupin. Většina respondentů podpořila možnost vytvářet supervizní skupiny dle cílových skupin.

Možnost výběru formy vzdělávací supervize

Třetí nabízenou změnu bychom doporučili, aby studentům v poslední den výkonu odborné praxe v sociálních službách byl studentům zaslán hromadný email, ve kterém by si studenti mohli zvolit formu školní vzdělávací supervize.

Vedení vzdělávací supervize externím supervizorem

Jako poslední změnu bychom rádi navrhli, aby školní vzdělávací supervize vedl externí supervizor, jelikož je to základní podmínkou pro supervizi. Externí supervizor dokáže poskytnout nestranný pohled na přinášené supervizní téma. Tuhle změnou by dle našeho názoru došlo k velkému přínosu, jelikož si myslíme, že by byla zachována větší anonymita a mlčenlivost probíraných supervizních témat. Externí supervizor by v tomhle ohledu mohl se studenty pracovat více do hloubky k přinášenému superviznímu tématu, přičemž studenti by se zbavili pocitu studu a obavy, že je školní supervizor zná z vyučování.

Dle našeho názoru je velmi důležité poskytování vzdělávací supervize pro studenty sociální práce, jelikož již v rámci studia se studenti učí osvojit si své kompetence a dovednosti. Nikdo z nás není dokonalý a každý se neustále učíme novým dovednostem

ve všech oblastech vzdělávání, a proto je velmi důležité již v této fázi, fázi studia, dbát na to, aby studentům byl poskytován nestranný odborný nadhled ze strany profesionála, tedy supervizora.

7 Bibliografický seznam

Bibliografický seznam pramenů

1. BÁRTLOVÁ, Sylva a Helena HNILICOVÁ. 2000. *Vybrané metody a techniky výzkumu zjišťování spokojenosti pacientů*. Brno: Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví. ISBN 80-701-3311-2.
2. BÄRTLOVÁ, Eva. 2007. *Supervize v sociální práci*. Bakalářská práce. Ústí nad Labem: Fakulta sociálně ekonomická UJEP.
3. BAŠTECKÁ, Bohumila a Petr GOLDMANN. 2001. *Základy klinické psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8550-4.
4. BEDNÁŘOVÁ, Zdena a Lubomír PELECH. 2003 *Slabikář sociální práce na ulici: supervize, streetwork, financování*. Brno: Doplněk. Co, jak, proč? ISBN 80-723-9148-8.
5. CAPRA, Fritjof. 2002. *Bod obratu: věda, společnost a nová kultura*. Praha: DharmaGaia a Maťa. Nové trendy. ISBN 80-728-7024-6.
6. CARROLL, Michael a Margaret THOLSTRUP. 2001, *Integrative approaches to supervision*. London: Jessica Kingsley Publishers. ISBN 1853029661.
7. DISMAN, Miroslav. 2008. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 3. vyd. Praha: Karolinum.
8. DISMAN, Miroslav. 2011. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, Sociologie (Grada). ISBN 978-80-246-1966-8.
9. DVOŘÁČKOVÁ, Dagmar. 2010. Cíle a funkce supervize. *Sociální péče*. Brno: Ikaria. ISSN 1213-2330.
10. FORD, K., JONES, A. 1987. *Student supervision*. London: Macmillan Education LTD. ISBN 0-333-37673-0
11. GAVORA, Peter. 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, ISBN 978-80-7315-185-0
12. HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ. 2008. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén, ISBN 978-80-7262-532-1.

13. HAVRDOVÁ, Zuzana. 1995. *Praktická vyuka sociální práce*. Ineditní text. Praha: Project GTAF II/WP 2/4 A.
14. HAVRDOVÁ, Zuzana. 2007. *Vzdělávací supervize a kvalita začínajících sociálních pracovníků*. Sociální práce/Sociální práce, č. 4, s. 34-81. ISSN 1805885X
15. HAWKINS, Peter a Robin SHOHET. 2004. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál. 2004. ISBN 80-717-8715-9.
16. KADUSHIN, Alfred. 1985. *Supervision in social work*. New York: Columbia University Press. ISBN 0-231-07108-6.
17. KUTNOHORSKÁ, Jana. 2009. *Výzkum v ošetrovatelství*. Praha: Grada Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-2713-4.
18. LEMPERT, David H. 1996. *Escape from the ivory tower: Student adventures in democratic experiential education*. San Franscisco: Jossey-Bass. ISBN 0-7879-0136-9.
19. MAROON, Istifan, Oldřich MATOUŠEK a Hana PAZLAROVÁ. 2007 *Vzdělávání studentů sociální práce v terénu: model pro supervizi*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1307-9.
20. MATOUŠEK, Oldřich. 2008. *Základy sociální práce*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-331-4.
21. MICHKOVÁ, Adéla. 2008. *Supervize*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta. ISBN 978-80-7394-145-1.
22. MUNSON, Carlton E. 2002. *Handbook of Clinical Social Work Supervision*. London: Psychology Press. ISBN 078901078X.
23. PAČESOVÁ, Martina. 2004. *Lékař, pacient a Michael Balint*. V Praze: Triton. ISBN 80-725-4491-8
24. PALÁN, Zdeněk. 2002. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0950-7.
25. PALASČÁKOVÁ, Dita. 2008. *Spravedlnost a služba: sborník*. Olomouc: Caritas – VOŠs sociální Olomouc. ISBN 8025433838.
26. PALASČÁKOVÁ, Dita a kol. 2012. *Průvodce praktickým vzděláním na CARITAS – VOŠ sociální Olomouc*. Olomouc: Caritas – VOŠs sociální Olomouc. ISBN 978-80-87623-03-9.
27. PRŮCHA, Jan a kol. 2001. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-579-2.

28. PUNCH, Keith. 2008. *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál, Sociologie (Grada). ISBN 978-80-7367-381-9.
29. REICHEL, Jiří. 2009. Kapitoly metodologie sociálních výzkumů. Praha: Grada, Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.
30. ŠTĚPÁNKOVÁ, H. 2008. Supervize odborné praxe. In PALAŠČÁKOVÁ, D. *Spravedlnost a služba: sborník III*. Olomouc: Caritas – VOŠs sociální Olomouc.
31. THOLSTRUP, Margaret. 1999. Supervision in educational settings. In CARROLL, M., HOLLOWAY, E. *Counselling Supervision in Context*. London: Sage Publication. ISBN 0-7619-5788-X.
32. TSUI, Ming-sum. 2005. *Social Work Supervision: Contexts and Concepts*. California: SAGE Publications. ISBN 9780761917670.
33. SCHAVEL, Milan. 2007. *Vysoké školy a praxové subjekty sa neobídu bez vzájomnej ochoty si pomáhat*. Sociální práce/Sociálna práca, č. 4, s. 16. ISSN 1213-6204
34. SCHAVEL, Milan a Milan TOMKA. 2010. *Základy supervízie a supervízia v praktickej výučbe v sociálnej práci*. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety. ISBN 978-80-89271-87-0.
35. VASKA, Ladislav. 2014. *Teoretické aspekty supervízie začínajúcich sociálnych pracovníkov*. 2. vydání. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89726-23-3.
36. VENGLÁŘOVÁ, Martina. 2013. *Supervize v ošetrovateľskej praxi*. Praha: Grada, Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-4082-9.
37. VYMĚTALOVÁ, Lucie. 2017. *Supervize odborných praxí CARITAS – Vyšší odborná škola sociální Olomouc*. Olomouc. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Cyrilometodějská teologická fakulta, Katedra křesťanské sociální práce.

Internetové zdroje:

38. *Minimální standard vzdělávání v sociální práci ASVSP*. 2019. Asociace vzdělavatelů v sociální práci [online].[cit. 2020-03-31]. Dostupné z: <https://www.asvsp.org/standardy/>

Seznam grafů:

Graf č. 1 Studijní ročník.....	19
Graf č. 2 Studijní obor.....	20
Graf č.3 Vzdělání.....	20
Graf č. 4 Vzdělávací supervize po odborných praxí.....	21
Graf č. 5 Informace týkající vzdělávací supervize	22
Graf č. 6 Pocit při vzdělávací supervizi	23
Graf č. 7 Sdílení supervizního tématu.....	23
Graf č. 8 Časový interval	24
Graf č. 9 Důvody pro změnu	24
Graf č. 10 Očekávání	25
Graf č. 11 Zkušenost.....	26
Graf č. 12 Zkušenosti se školním supervizorem.....	27
Graf č. 13 Zpětná vazba	28
Graf č. 14 Zaujatost	29
Graf č. 15 Zklamání	29
Graf č. 16 Stupnice hodnocení	30
Graf č. 17 Oblasti supervizních témat.....	31
Graf č. 18 Volba supervizora	32
Graf č.19 Možnost volby supervizní skupiny	34
Graf č. 20 Důvody	34
Graf č. 21 Možnost volby.....	35
Graf č. 22 Dobrovolnost.....	36
Graf č. 23 Negativní názory	37
Graf č. 24 Externí supervizor	37
Graf č. 25 Důvody pro externího supervizora/ku	38

8 Přílohy

Příloha č. 1: Dotazník

Vážení studenti,

Jmenuji se Milan Daňhel a jsem studentem 3. ročníku na CARITAS – VOŠs Olomouc a chtěl bych Vás požádat o vyplnění dotazníku týkajícího se vzdělávací supervize na naší škole.

Dotazník je anonymní a bude sloužit pouze pro účely mé bakalářské práce.

Pokud bude mít zájem o výsledky výzkumu, napište mi prosím na mail: Milan.Danhel@seznam.cz

Předem Vám děkuji za Váš čas a za vyplnění dotazníku!

*Povinná otázka

1. **Byl/a jste seznám s tím, že po absolvování odborné praxe bude následovat školní vzdělávací supervize? ***
 - a) Ano
 - b) Ne
 - c) Nevím
2. **Byl/a jste seznám s informacemi týkající se povinné školní vzdělávací supervize? ***
 - a) Ano
 - b) Ne
 - c) Nevím
3. **S jakými pocity jste přicházel/a na první školní vzdělávací supervizi? ***
 - a) Ve stresu – nevěděl/a jsem, co supervize je
 - b) Nervózní – styděl/a jsem se sdílet moje supervizní téma
 - c) Zmatený – neměl jsem dostatek informací týkající se supervize
 - d) Na supervizi jsem se těšil/a – dostanu svoji odpověď na moje supervizní téma
4. **Měl/a jste možnost sdílet své supervizní téma?**
 - a) Ano
 - b) Ne
5. **Vyhovuje Vám délka školní vzdělávací supervize? * V případě volby NE, vyberte z možnosti c) nebo d)**
 - a) Ano
 - b) Ne
 - c) Zbytečně dlouhá
 - d) Příliš krátká
6. **V čem je Vás přínosné absolvování školní vzdělávací supervize po odborné praxi? ***
 - a) Mohl/a jsem sdílet zážitky z odborné praxe
 - b) Získal/a jsem nové zkušenosti

- c) Získal/a jsem návod k řešení problémů, který vznikl na odborné praxi
 - d) Školní supervize není pro mě přínosná, chodím tam protože je povinná
 - e) Ostatní (vypiš):
- 7. V čem Vám nejvíce pomohl/a školní supervizor/ka? ***
- a) Pomohl/a mně překonat moje bariery při neúspěšném naplnění mých cílů na odborné praxi
 - b) Dal/a mně zpětnou vazbu při mém nedostatku zkušeností na odborné praxi
 - c) Motivoval/a mně
 - d) V ničem
- 8. Na jaké stupnici byste odhodnotil/a 0-5 přínos školní vzdělávací supervize? * 0 – nejhorší, 5 – nejlepší**
- a) 0
 - b) 1
 - c) 2
 - d) 3
 - e) 4
 - f) 5
- 9. Myslíte si, že školní vzdělávací supervize Vám může pomoci k posunutí se v osobním či profesním růstu? ***
- a) Ano
 - b) Spíše ano
 - c) Spíše ne
 - d) Ne
- 10. Dal/a Vám školní supervizor/ka zpětnou vazbu k tvému superviznímu tématu? ***
- a) Ano
 - b) Ne
- 11. Setkal/a jste se někdy s tím, že školní supervizor/ka byli zaujatí proti nějakému přinášenému superviznímu tématu? ***
- a) Ano
 - b) Ne
- 12. Odcházel/a jste někdy ze školní supervize zklamaný/á? ***
- a) Ano
 - b) Ne
- 13. Která témata nerad/a sdílíte na školní supervizi? ***
- a) Etické
 - b) Osobní
 - c) Spirituální
 - d) Jiné (vypiš):
- 14. Ocenil/a byste možnost zvolit si supervizora? * Pokud Ano odpovězte na další otázku.**
- a) Ano
 - b) Ne
- 15. V čem by Vám vyhovovala možnost si zvolit supervizora?**
- a) Vypište důvody:
- 16. Ocenil/a byste možnost zvolit konkrétní supervizní skupinu? * Např. (sociální práce se seniory). Pokud ano odpovězte na další otázku.**

- a) Ano
 - b) Ne
- 17. V čem by Vám vyhověl/a výběr supervizní skupiny?**
- a) Překonání studu před spolužáky, s kterými nejsem moc v kontaktu
 - b) Větší otevřenost a sdílení emočního zážitku
 - c) Pocit bezpečí a sebejistoty
 - d) Ostatní (vypiš):
- 18. Ocenil/a bys možnost jiné formy supervize než skupinová vzdělávací supervize? ***
- a) Individuální
 - b) Písemné či elektronické
 - c) Ostatní (vypiš):
- 19. Ocenil/a byste kdyby supervize byla dobrovolná? ***
- a) Ano
 - b) Ne
- 20. Setkal/a jste někdy s negativními názory ostatních spolužáků po absolvování školní vzdělávací supervize? ***
- a) Ano
 - b) Ne
- 21. Bylo by pro tebe přínosné, aby supervizi vedl externí supervizor, který nemá se školou nic společného? * V případě že ano vyber z možností c) d) e).**
- a) Ano
 - b) Ne
 - c) Překonal bych stud – více bych se otevřel
 - d) Měl/a měla bych větší jistotu zachování mlčenlivosti probíraného supervizního tématu
 - e) Jiné (vypiš):
- 22. Jaký je Váš studijní obor? ***
- a) CHASOP
 - b) SOHUP
- 23. V jakém ročníku jste? ***
- a) 1.
 - b) 2.
 - c) 3.
- 24. Studuji? ***
- a) Vyšší odbornou školu
 - b) Vyšší odborná škola + vysokoškolské (Bc.)