

Univerzita Palackého v Olomouci  
Cyrilometodějská teologická fakulta  
Katedra křesťanské sociální práce

*Charitativní a sociální práce*

*Bc. Marie Hýžová*

*Přínos supervize pro pracovníky sociálně  
aktivizačních služeb pro rodiny s dětmi*

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Leoš Zatloukal, Ph.D. et Ph.D.

2021

## ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

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

V Olomouci dne

4. 11. 2021

.....

Bc. Marie Hýžová

## PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucímu své práce, panu Mgr. Leoši Zatloukalovi, Ph.D. et Ph.D., za jeho velkou trpělivost. Také bych chtěla poděkovat pracovníkům Střediska pro rodiny s dětmi Charity Olomouc za účast na mém výzkumu a v neposlední řadě své rodině a přátelům, za podporu a shovívavost.

# Obsah

Úvod.....	6
1. Supervize .....	8
1.1 Pojem supervize.....	8
1.2 Aktéři supervize.....	10
1.2.1 Supervizor.....	11
1.2.2 Supervidovaný .....	15
1.2.3 Organizace .....	16
1.3 Supervizní vztah .....	17
1.3.1 Přenos a protipřenos.....	18
1.4 Cíle a funkce supervize.....	19
1.4.1 Cíle supervize .....	19
1.4.2 Funkce supervize .....	19
1.5 Druhy supervize.....	22
1.5.1 Individuální supervize.....	24
1.5.2 Týmová supervize.....	25
1.5.3 Skupinová supervize .....	26
1.6 Supervize v kontextu sociální práce .....	27
2. Sociální práce s rodinami a dětmi.....	29
2.1 Rodina.....	29
2.2 Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi .....	30
2.3 Význam supervize v sociální práci s rodinami .....	31
3. Výzkumná část.....	32
3.1 Cíl výzkumu.....	32
3.2 Výzkumné otázky .....	32
3.3 Výzkumný vzorek.....	33

3.4 Výzkumná metoda .....	34
3.5 Metoda sběru dat.....	34
3.6 Etické zásady výzkumu .....	36
3.7 Limity a problémy během výzkumu .....	37
3.7 Analýza a interpretace dat.....	38
3.7.1 Přínos supervize pro profesní život pracovníka.....	38
3.7.2 Přínos supervize pro osobní život pracovníka .....	41
3.7.3 Změna vnímání přínosu supervize v souvislosti s délkou praxe v sociálně aktivizační službě.....	43
3.7.4 Dopad supervize na profesi.....	46
3.7.5 Dopad supervize na osobní život .....	48
3.7.6 Vnímání důležitosti supervize .....	50
3.8 Shrnutí výsledků výzkumu .....	50
Závěr .....	53
Bibliografický seznam .....	56

# Úvod

Za pomáhající profesi označujeme ty profese, které se zaměřují na pomoc druhým. Jsou jimi například psychologové, lékaři, terapeuti a v neposlední řadě i sociální pracovníci. Ti se ve svém oboru setkávají se specifickými cílovými skupinami napříč celou společností a snaží se reagovat na aktuální potřeby svých klientů, kteří se nacházejí v tíživé životní situaci. Sociální pracovníci jsou proto často vystavováni stresu a negativním emocím, které mohou mít negativní vliv na jejich budoucí fungování. Právě v pomáhajících profesích, potažmo v sociální práci, se setkáváme s pojmem supervize. Tu chápeme jako „*organizovanou příležitost k reflexi možností, jak jinak rozumět, jaké zaujímat postoje a jak jednat v situacích s klienty a kolegy, s cílem zvyšovat svou profesionální kompetenci.*“ (Havrdová, 1999, s. 30) Supervize se tímto jeví jako jeden z účinných nástrojů, jak podpořit sociální pracovníky při jejich práci a předcházet především syndromu vyhoření, podpořit jejich profesní růst a přispívat rovněž ke zvyšování kvality poskytovaných sociálních služeb.

Tato diplomová práce se zabývá tématem supervize, a to v sociálně aktivizačních službách (SAS) pro rodiny s dětmi v Olomouci. Cílem práce je zjistit, jakým způsobem je přínosná supervize pro pracovníky sociálně aktivizačních služeb pro rodiny s dětmi, jak se liší tento přínos v souvislosti s délkou vykonávání profese a jaký je její skutečný dopad na pracovníky.

První kapitola této diplomové práce se zabývá hlavním tématem, kterým je supervize. Vysvětluje pojem supervize z pohledů několika autorů, dále popisuje aktéry supervize. Tím je především supervizor a supervidovaný a často také zastřešující organizace, v níž sociální pracovník (supervidovaný) pracuje. Důležitým tématem jsou dále funkce a cíle supervize, které jsou například podpůrné či vzdělávací a přikládají tomuto nástroji význam. V neposlední řadě je popsáno rozdělení supervizí, a to zejména na individuální a týmovou.

Druhá kapitola se zaměřuje na sociální práci v oblasti sociálně aktivizačních služeb pro rodiny s dětmi, neboť výzkum se v tomto případě odehrával v prostředí SAS pro rodiny s dětmi v Olomouci. Je tedy popsána definice SAS pro rodiny s dětmi tak, jak ji definuje samotný zákon o sociálních službách č. 108/2006 Sb. Kapitulu zakončuje popis významu supervize v tomto druhu služby.

Třetí kapitola této práce se již orientuje na výzkum v oblasti SAS a otevírá se sociálními pracovníky téma supervize. Je popsán cíl výzkumu, výzkumné otázky a výzkumný vzorek. Dále jsou popsány metody sběru dat, kterými byl v tomto případě polostrukturovaný rozhovor. Neméně důležitou součástí je podkapitola o limitech a problémech tohoto výzkumu, bez nichž se neobejde žádný výzkum, a dále etické aspekty výzkumu, tím je především pojednání o tom, jak bylo naloženo s citlivými údaji sociálních pracovníků.

Výsledky práce mohou primárně sloužit jako zpětná vazba konkrétnímu středisku v organizaci Charita Olomouc a dále jiným střediskům v rámci celorepublikového působení. Může dopomoci sociálním pracovníkům si uvědomit, jaké jsou pozitivní přínosy supervize a na případných negativních přínosech pracovat. Práce také může inspirovat supervizory, a to v nastavení cíle supervize, nastavení bezpečného prostoru a očekávání sociálních pracovníků.

# 1. Supervize

Správné uchopení pojmu supervize je klíčové jak pro teoretickou část této práce, tak pro následný kvalitativní výzkum. Proto se v této kapitole budu zabývat tím, jak jednotliví autoři vnímají pojem supervize, její aktéry, cíle a funkce, jaké jsou druhy supervize a jak autoři nahlíží supervizi v kontextu sociální práce a supervizní vztah.

*„Ve dvacátých letech 20. století bojovali britští horníci za tzv. čas nad ústím štoly – právo na to, smýt ze sebe špínu z práce v čase zaměstnavatele, místo aby si ji nosili s sebou domů. Supervize je pro ty, kteří pracují s lidským zoufalstvím, nemocí a roztržtostí, jakousi obdobou.“* (Hawkins, Shoheit, 2016, s. 60)

Standardy kvality doporučené Ministerstvem práce a sociálních věcí (MPSV), konkrétně standard č. 10, kritérium e) mluví takto: „Poskytovatel zajišťuje pro zaměstnance, kteří vykonávají přímou práci s osobami, kterým je poskytována sociální služba, podporu nezávislého kvalifikovaného odborníka.“ (MPSV, Standardy kvality sociálních služeb [online]) Podporou nezávislého kvalifikovaného odborníka se může myslet i využití supervizora.

Carol A. Falender a Edward P. Shafranske (2002, s. 3) považují supervizi za profesionální činnost, ve které vzdělávání a trénink zaměřený na rozvoj vědecky podložené praxe jsou facilitované prostřednictvím mezilidské spolupráce. Zahrnují pozorování, evaluaci, zpětnou vazbu, umožňování sebehodnocení supervidovaného, získávání znalostí a dovedností instrukcemi, modelováním a řešením vzájemných problémů. Navíc díky budování schopnosti rozpoznat silné stránky a vlohy supervidovaného podporuje supervize soběstačnost.

## 1.1 Pojem supervize

Jak uvádí Bártlová (2007, s. 6), podstatou supervize v pomáhajících profesích je především reflexe, podpora a rozvoj. Vztah supervizora a supervidovaného vnímá autorka spíše jako prostředí určené k rozvoji supervidovaného. Nemělo by tedy dojít k využití moci, ale spíše vlivu supervizora jako zkušenějšího.

Venglářová (2013, s. 35) vnímá supervizi jako proces, jehož účastníkem může být tým, skupina pracovníků nebo jednotlivec a jehož zaměřením je reflektování profesní role,



činností a aktivit spojených s pracovní pozicí. Supervizor má pracovníkům pomáhat s procesem pochopení pocitů, s hledáním řešení odborných problémů a vyhodnocováním dalšího vedení práce.

Oproti Bärtlové tak Venglářová ve vlastní definici nezahrnuje „podporu“. Dále ovšem sama uvádí, že supervizor při práci se složitými pacienty či v mimořádných událostech poskytuje pracovníkovi podporu, posiluje jeho pracovní kompetence a přináší mu inspiraci pro nové postupy. Z toho vyplývá, že i když není podpora přímo uvedena v její definici a je zmiňovaná okrajově, vnímá ji autorka stále jako součást procesu supervize (Venglářová 2013, s. 38).

Český institut pro supervizi (ČIS, Co je supervize [online]) uvádí, že supervize, jako slovo může vyvolávat představu kontroly a hodnocení. Koncepce integrativní supervize Českého institutu pro supervizi však supervizi rozumí bezpečnou, laskavou a obohacující zkušenost. Supervizor by měl být supervidovanému (ať už jedinci, týmu či skupině) průvodcem, který mu pomáhá reflektovat vlastní práci a vztahy a nacházet nová řešení problematických situací. Supervize může být zaměřena na lepší porozumění dané situaci, prohloubení prožívání, uvolnění tvořivého myšlení a rozvoj nových perspektiv profesního chování. Supervize také může být současně i modelem učení.

Z výše uvedené citace Českého institutu pro supervizi je patrné, že také vnímá supervizi jako prostor pro reflexi práce supervidovaného, pro nacházení nových řešení, zajímá se o prohlubování prožívání, lepší porozumění dané situaci a v neposlední řadě ji vnímá také jako možný model učení.

Jak ve své knize uvádějí Ondrušová, Oláh a Vavrečková (2017, s. 81), v sociální práci se většinou za supervizi považuje poradenská metoda, při níž se zabezpečuje a zvyšuje kvalita profesionální činnosti, respektive se zvyšují kompetence sociálních pracovníků.

Zuzana Havrdová (1999, s. 30) zmiňuje tzv. Rozvojovou supervizi, přičemž tento termín má zdůrazňovat její zaměření na podporu profesionálního růstu. Chápe ji jako organizovanou příležitost k reflexi možností, jak jinak rozumět, jaké zaujímat postoje a jak jednat v situacích s klienty a kolegy, s cílem zvyšovat svou profesionální kompetenci. Taková supervize se může uskutečňovat ve škole či na pracovišti individuálně, v malých skupinách nebo týmech. Dle jejího názoru zkušenost s dobrou supervizi na začátku

profesní kariéry umožní, aby se zvyk dobře využít supervizi k dalšímu rozvoji stal integrální součástí pracovního života a dalšího kontinuálního růstu.

Všichni výše zmiňovaní autoři jsou více či méně ve shodě. Supervizi vnímají velmi podobně a pojmy, které se často vyskytovaly, byly například: reflexe profesní role/činnosti/aktivity, podpora, rozvoj, pochopení pocitů, hledání nových způsobů řešení problémů, vyhodnocování práce, posilování pracovních kompetencí, podpora a reflexe vztahů, lepší porozumění dané situaci, nadhled, model učení, podpora profesionálního růstu.

## 1.2 Aktéři supervize

V této části se budu věnovat tématu aktérů supervize, tedy kdo jsou oni aktéři a co o nich jednotliví autoři poznamenávají.

Jak uvádí Jana Koláčková (2008, s. 359-360), slovo supervize je složeno ze dvou latinských slov – „super“, což znamená nad, nej-, přes (nebo také nadměrnost, přehnanost) a „vize“ – pohled (také vidina či zjevení, básnická představivost nebo pověřivé vidění do budoucnosti). Pojem supervize v anglickém jazyce znamená dozor, dohled nebo řízení a vedení (další význam, který je také uváděn, je revize nebo inspekce). Tyto významy vyvolávají představu kontroly supervizora. Hierarchicky staví vztah supervizora a supervidovaného do nadřízenosti (supervizora) a podřízenosti (supervidovaného), což může vyvolávat představu o uplatňování moci. Avšak i v případech supervize sloužící řízení by nemělo rozhodnutí nadřízeného potlačit prostor pro reflexi, podporu a rozvoj podřízeného. Vztah supervizora a supervidovaného je prostředím k rozvoji supervidovaného, a to v interakci se supervizorem.

Autorka dále uvádí, že k nejčastějším rizikům supervize patří právě zneužití pozice „zkušenějšího“ odborníka. Supervizor tak nedává zpětnou vazbu, ale kritizuje; neučí, ale poučuje; nevede, ale nařizuje; neuplatňuje neformální autoritu, ale je autoritářský. Podlehnutí svodu pozice supervizora jako „superexperta“ považuje za velmi nebezpečné. Rizika supervize dle jejího názoru úzce souvisí s etikou supervize. Profesionální etika v supervizi souvisí s obecnými etickými pravidly (Charta lidských práv atd.) a konkrétními etickými pravidly v kodexech jednotlivých profesí (např. Etický kodex

sociálních pracovníků). Za základní etická pravidla považuje: být prospěšný, neškodit, nemanipulovat a nezneužívat (Koláčková, 2008, s. 359-360).

### 1.2.1 Supervizor

V této podkapitole se pokusím nastínit, jak autoři vnímají roli supervizora, jelikož je to právě jeho chování, které může být klíčové pro přínos supervize.

*„Supervize je pro mě pohledem ‚z výše‘, z nadhledu, ale supervizor pro mě nutně nemusí být supermanem, tedy tím, kdo se pohybuje tam, kde se zatím nepohybuje supervidovaný.“* (Čermáková dle Čermáková, Kalina, 2007, s. 86)

Sociální pracovník může být tím, kdo jde krajinou se svým klientem, týmem a může se dostat do místa, kde tápe. V takové chvíli mu může pomoci supervizor – člověk, který stojí na kopci. Člověk, který má z nadhledu vidět souvislosti, které nejsou viditelné pro toho, kdo putuje krajinou. Je dobré, když takový člověk (supervizor) má k dispozici zkušenosti, znalosti, modely, citlivost a lidskost, které mu nejen umožňují vidět a orientovat se v souvislostech, ale umí je také bezpečně předat supervidovanému nezahanbujícím způsobem. Supervizor není „ten, kdo umí nejvíc“, ale ten, kdo umí ještě něco navíc, tj. supervizi (Čermáková dle Čermáková, Kalina, 2007, s. 86-87).

Kalina (dle Čermáková, Kalina, 2007, s. 86-87) říká, že on jako supervizor neshlíží na příběh, který mu supervidovaný předkládá, z výšky, ale z nějakého místa „odjinud“, což mu dává možnost nezávislé pozice. Supervizor by podle něj neměl být zapleten do dění na pracovišti – neměl by být organizační součástí tohoto systému. Supervizor se zaobírá osobním problémem, který má supervidovaný se svým klientem v předkládaném příběhu, ale je povinen oddělit hranice supervize a psychoterapie, udržuje tak etické hranice a neobnažuje osobní problémy supervidovaného. Může naznačit, že širší souvislosti problému vnímá, projeví porozumění, ale nezaobírá se jimi.

Marlinová (2005, s. 21-22) se domnívá, že supervizor by měl být transparentní. Pokud supervizor zůstává anonymní nadřazenou autoritou, tak zvyšuje úzkost supervidovaného a přispívá k idealizaci své autority, jež mívá přenosové prvky. Pokud se supervidovaným sdílí své zkušenosti, tak pro něj modeluje nejen otevřenost, ale i model sebereflexe. Ukazuje mu, že všichni se dopouštíme chyb, ze kterých se učíme.

Podle Českého institutu pro supervizi (ČIS, Co je supervize [online]) má být supervizor průvodcem, který pomáhá supervidovanému (jednotlivci, týmu, skupině či organizaci) s vnímáním a reflektováním vlastní práce a vztahů. Má pomáhat nacházet nová řešení problematických situací.

Hawkins a Shohet (2016 s. 54) uvádějí, že supervizor ve své roli musí obsáhnout velké množství funkcí, k nimž patří:

- Poradce poskytující podporu;
- Pedagog pomáhající supervidovanému učit se a rozvíjet se;
- Manažer s odpovědnostmi jak za činnost supervidovaného, tak vůči klientovi;
- Manažer či konzultant s odpovědnostmi vůči organizaci, která za supervizi platí.

Na roli supervizora se zaměřilo několik autorů (Bernard, 1979; Hess, 1980; Hawkins, 1982; Holloway, 1984, 1995; Elis a Dell, 1986; Carroll, 1996 in Hawkins, Shohet 2016 s. 54). K často uváděným dílčím rolím patří:

- Učitel;
- Hodnotící pozorovatel;
- Poradce;
- Kolega;
- Nadřízený;
- Zkušený mechanik;
- Manažer administrativních vztahů.

*„Supervizor musí umět kombinovat a přiměřeně mísit role vzdělavatele, toho, kdo je oporou, a občas také manažera.“* (Hawkins, Shohet, 2016, s. 55)

Dle Ondrušové a kol. (2017, s. 81) by měl být supervizor vysoce profesionální sociální pracovník, který koná s vysokou mírou empatie, úcty, pravdivosti, flexibility, zaujetí a otevřenosti. Dobrý supervizor by se měl projevovat jako podporující, ne zbytečně kritický, s respektem k začátečníkům a neměl by se snažit převést supervizi do psychoterapie. Měl by mít dostatek poznatků, být zkušený ve svých projevech, umět stanovit cíle a umět využívat techniky zpětné vazby v průběhu supervize. Supervizi by měl umět přizpůsobit jak pro začátečníka, tak pro pokročilého.

Dle Venglářové (2013, s. 49-54) je supervizor odborník vyškolený v oblasti supervize, mající dlouhodobou praxi v oboru práce s lidmi – zpravidla profesionál v oblasti pomáhajících profesí (sociální pracovník, psycholog, speciální pedagog, učitel), je zkušený ve vedení týmů a často je vzdělán i v psychoterapii. Prvořadým úkolem supervizora je pomáhat pracovníkům ve výkonu jejich práce i v její reflexi.

Autorka dále poukazuje na to, že dle jejího názoru není vhodné mísit manažerskou roli se supervizní, jelikož na supervizi se často probírají nepříjemné pocity, které se dějí v každodenní práci s klienty. Také protože se věnují i problémům mezi spolupracovníky, dobrovolníky, pomocným personálem a všímají si i problémů v organizaci. Pokud by se tato témata probírala před člověkem, který je zodpovědný za řízení hodnocení pracovníků, zadávání pracovních úkolů apod., mohlo by to zásadně ovlivnit atmosféru na supervizi. Pro tyto účely je proto lepší využívat jiné formy setkání (Venglářová, 2013, s. 49-54).

Jak uvádí Marlinová (2005, s. 21-22), terapeutický přístup supervizora i jeho osobnost ovlivňují supervizi. I přes svou hlubší znalost a zkušenost supervizoři nejsou imunní vůči neurotickým a přenosovým reakcím ve vztahu ke svým supervidovaným. Představa o vševědoucím a neomylném supervizorovi je pouhou iluzí, jelikož se supervizor ocitá v roli autority vůči svému studentovi a tento vztah často vyvolává nevyřešené konflikty týkající se dětské a rodičovské role. Supervizor tak někdy může neuvědoměle zaujímat roli buď ochranného a pečujícího, nebo kritického rodiče. Naproti tomu supervidovaný může vnímat supervizora jako svého otce či svou matku, s nimiž má supervizor podobné rysy, a očekávat tak nepřiměřenou pomoc nebo kritiku a odmítání. Tyto přenosové reakce jsou do jisté míry časté.

Dále Marlinová (1995, s. 58-61) uvádí šest určitých charakteristik, které podle jejího názoru a zkušenosti vytvářejí optimální podmínky v supervizi.

První charakteristikou je schopnost supervizora akceptovat úroveň znalostí a zkušeností, kterou má supervidovaný v momentě, kdy k němu přichází, a neměl by očekávat výkony, kterých ještě není schopen. Domnívá se, že pocity nejistoty a nedostatečnosti začínajících terapeutů<sup>1</sup> jsou běžné, a z toho důvodu přijímají jakoukoliv kritiku s velkou úzkostí. Z její

---

<sup>1</sup> Bylo zachováno pojmenování autora.

zkušenosti je proto vhodné se nejprve zaměřit na pochopení pacienta, pomáhat prohlubovat porozumění pacientovým problémům a obsahům jeho komunikací.

Druhou charakteristikou by měla být schopnost supervizora vytvářet ovzduší vzájemné spolupráce. Na začátku je tedy vhodné probrat cíle a účel supervize a také potřeby, očekávání a na čem by chtěli na supervizi pracovat. Pokud vychází supervidovaný z vlastních pocitů a myšlenek, může být na supervizi aktivnější, otevřenější a získat více nadhledu. To však neznamená, že supervizor nemůže navrhnout další témata nebo nemůže poukázat na problémy, které se v terapii vyskytují.

Třetí charakteristikou je to, že by měl supervizor pomáhat supervidovanému k větší otevřenosti a sdílnosti. Způsob, jakým tak činí, závisí na jeho osobnosti a na celkové teoretické orientaci. Autorka osobně vnímá jako velmi přínosné, pokud supervizor sdílí se supervidovaným nějakou vlastní zkušenost s vlastním problémem a prací. Pokud supervizor sdílí svou zkušenost, modeluje pro něj otevřenost, způsob analytické práce i proces reflexe a sebezkoumání.

Čtvrtou charakteristikou je podpora supervizora jak na začátku, tak v průběhu supervize. Supervizor by měl poukazovat na schopnosti a pozitivní aspekty při práci s pacienty supervidovaného. Měl by pomáhat supervidovanému pracovat samostatně a zasahovat, pouze pokud je to nutné.

Pátou charakteristiku vnímá jako pomoc supervidovanému k tomu, aby se ve své práci s pacienty<sup>2</sup> uvolnil, učil se pozorovat a reflektovat neverbální reakce a postoje svých klientů. Současně by měl supervizor pomáhat i v tom, aby se supervidovaný naučil reflektovat a pozorovat své vlastní pocity a reakce vůči pacientovi. Supervizor může upozornit na neverbální reakci supervidovaného při prezentování případu (např. způsob projevu nebo určitou emoci v jeho hlase). Takový přístup může pomoci, zejména když supervidovaný vnímá problémy ve své práci s pacientem, avšak si ještě plně neuvědomuje své prostipřenosové pocity a reakce. Tento přístup také může supervidovanému pomoci v tom, aby si uvědomil svou identifikaci s pacientem. Ta se v literatuře popisuje jako paralelní proces v supervizi. Pro tento proces je nezbytná

---

<sup>2</sup> Zachováno pojmenování autora.

schopnost supervizora pracovat se svými vlastními pocity a reakcemi a převádět je do vědomí.

Šestou charakteristikou je analýza supervidovaného. Autorka navzdory přesvědčení některých analytiků považuje neanalyzování supervidovaného za vyhraněný, rigidní názor, který může být na škodu. Vnímá určitou ohraničenou analytickou práci se supervidovaným jako přínosnou při práci na protipřenosových reakcích. Supervize nemůže nahrazovat vlastní analýzu, ale může se jí přiblížit. Důležité je, aby supervizor na supervidovaného v této oblasti nevyvíjel nátlak, ale spíše ho podporoval v jeho cestě sebepoznání (Marlinová, 1995, s. 58-61).

Efektivní supervizor má mít a užívat několik dovedností v procesu supervize. Vztah supervizora a supervidovaného je velmi důležitý. Vztah založený na důvěře vytváří prostředí, ve kterém supervidovaný může vyjádřit své těžkosti při práci beze strachu nebo cenzury (Nickson, Gair, & Miles, 2016 dle Ketner, Cooper-Bolinskey, VanCleave, 2017).

### 1.2.2 Supervidovaný

V této podkapitole se budu krátce zabývat pojmem supervidovaného.

Dle Venglářové (2013, s. 72-78) je základním úkolem supervidovaného ujasnit si své potřeby a očekávání a případně hranice, za které při sebeotevření jít. Z počátku to pro supervidované může být nepříjemné, jelikož cítí nechuť sdělovat své pocity, úvahy a obtíže v práci. Poté si aktivně chystají témata, která chtějí na supervizi přinést. Supervidovaní mohou mít pocit nedostatečnosti, strach z kritiky či následků od vedení, pokud se o jejich přehmatech někdo dozví.

Podle Havrdové (2008a, s. 67-68) platí, že čím jsou supervidovaní motivovanější, tím je větší naděje, že supervize přinese výsledky a vyplatí se. Nejsou-li supervidovaní motivováni, tak hrozí, že bude promarněn čas i peníze. Proto je podle autorky důležité položit si následující otázky a zodpovědět si je. Vědí vůbec supervidovaní, že je čeká supervize? Jak se k tomu staví? Mluvil s nimi již někdo o supervizi? Jsou pro supervizi sami motivováni, nebo jim je supervize vnucena vedením? Co musejí pracovníci obětovat, aby se supervize zúčastnili? (Např.: Je supervize v pracovní době, nebo ne? Hradí si ji sami? Musí za supervizi někam dojíždět? apod.). Může pracovník výběr supervizora, téma supervize nebo její uspořádání ovlivnit? Jaké jednání o supervizi dosud

proběhlo? Odpovědi poté vedou k dojednání strategie potřebné přípravy, která by měla motivaci supervidovaných co nejvíce posílit.

### 1.2.3 Organizace

Jedním z aktérů supervize je i organizace, proto se budu věnovat tomu, co o ní říkají jednotliví autoři.

Hawkins a Shohet (2016, s. 166) uvádějí, že jedním z klíčových kontextů je kultura organizace, v níž dochází k terapeutické práci a supervizi. Kulturu organizace můžeme vidět v nápadných symbolech supervizní strategie, ale mnohem přesněji ji můžeme vidět v symbolech nenápadnějších: kdo superviduje, jak pravidelná jsou sezení, kde se supervize odehrává, jaká je jim přikládána důležitost a jakou mají prioritu při časovém tlaku, kdy se musí něco zrušit. *„Jiní autoři považují kulturu organizace za představitele nevědomí organizace, protože je uložena v prožívání toho, co se odehrává; nechápou tedy kulturu ani tak jako cosi vykonávaného, ale spíše jako to, co lidé vidí, slyší a prožívají.“* (Hawkins a Shohet, 2016, s. 166)

Autoři přicházejí se složkami dynamiky kultury, které vedou k degeneraci supervize. Jsou jimi hon na osobní patologii, úsilí o byrokratickou výkonnost, hlídání vlastních zad, krizová motivace a návyková organizace. Každá ze složek dynamiky kultury je základem odlišných motivací, emočních pocitů, chování, postojů a strategií týkajících se supervize. Organizace může pojímat celou řadu těchto dynamik v jediný okamžik a každá z nich nakonec vede k degenerovaným, dokonce zvráceným formám supervize (Hawkins, Shohet, 2016, s. 165-167).

*„Pokud máme vytvořit učící profese, které trvale obnovují vlastní kulturu, musí se supervize stát plícemi učení, které tělu profese napomáhají při učení, rozvoji a kulturní evoluci.“* (Hawkins, Shohet, 2016, s. 176) Jak dále uvádějí titíž autoři – nestačí se zaměřovat pouze na učení supervizora a supervidovaného, musí také vzniknout dialogický obal, ve kterém mohou v prostoru mezi supervidovaným a supervizorem vznikat příležitosti pro nové učení. Supervize by se měla praktikovat tak, aby bylo umožněno učení v interakci mezi třemi oblastmi zkušeností, které vstupují do vzájemného vztahu:

- Situace a kontext klienta;



- Zkušenosti a způsob chápání supervidovaného;
- Zkušenosti a způsob chápání supervizora.

Následujícími čtyřmi otázkami můžeme otestovat, zda supervizní sezení umožnilo nové tvořivé učení:

- Naučili jsme se něco, co ani jeden z nás před příchodem na supervizi neznal?
- Naučili jsme se něco, k čemu by ani jeden z nás sám nemohl dospět?
- Jaké nové schopnosti jsme při tomto sezení vytvořili?
- Jaká nová řešení každý z nás vytvořil?

Dále uvádějí možné cesty učení organizace nebo profese:

- Rekapitulace supervizních případů a činnostního učení;
- Supervizní semináře pro výměnu zkušeností s učním;
- Konference o nových postupech;
- Nové studie, články a vodítka pro profesní postupy využívající vhodně zamaskovaný případový materiál supervize (Hawkins, Shohet, 2016, s. 176-177).

### 1.3 Supervizní vztah

V této podkapitole se budu věnovat superviznímu vztahu a okrajově zmíním přenos a protipřenos, jelikož může ovlivnit kvalitu celé supervize.

Podle Rollové (2001, s. 14) je vztah supervizora a supervidovaného jako pracovní spojení a je v jistých charakteristikách podobné vztahu mezi terapeutem a klientem.

Podobnosti jsou:

- Angažovanost, empatie, porozumění pro supervidovaného;
- Autonomie obou a respektování hranic;
- Reflexe asymetrie ve vztahu (reflexe autority a moci).

Naproti tomu autorka vnímá základní odlišnosti v důvodu, úkolech a cílech, rozdíl může být i v délce vztahu. Supervizor může být externím nebo interním zaměstnancem organizace. Jedná se tudíž o vztah uzavřený na základě kontraktu mezi více lidmi. Do popředí zde proto vystupuje potřeba uzavření dohody s každou součástí systému (tj.

s organizací; s pracovníky, kteří budou supervidováni; eventuálně i s pracovními týmy). U interního zaměstnance je důležité především to, jakou pozici v agentuře zaujímá a zda je schopen zachovat důvěru zaměstnanců i vedení organizace. Velmi citlivým tématem je udržení mlčenlivosti na jedné straně a na druhé dokumentace a informování vedení. Výhodou jsou znalosti problematiky, terénu a klientely. U externích supervizorů je klíčové vyjasnění zakázky a podmínek spolupráce. Je důležité udržet rovnovážné postavení ve vztahu k supervidovanému a k agentuře. Stejně důležitá je i vyváženost vztahu supervidovaného k supervizorovi a k agentuře (Rollová, 2001, s. 14).

Marlinová (1995, s. 57) vnímá supervizní vztah jako druh edukačního vztahu, ve kterém méně zkušený terapeut v tréninku nebo klinické praxi prezentuje svou práci s pacienty staršímu a zkušenějšímu kolegovi. Jeho práce je tak v analytickém tréninku posuzována a hodnocena. Tato situace s sebou přináší řadu problémů. Supervizor se zaměřuje na vyučování teoretického modelu, na osvětlování psychodynamiky pacienta i na práci s přenosem a protipřenosem. Tato práce vyžaduje velkou pozornost a otevřenost terapeuta k myšlenkám, pocitům a fantaziím pacienta a k tomu, jak on sám je přijímá a zpracovává.

Podle Hewsonové (2005, s. 8-9) je důležité v supervizním vztahu především bezpečí. V bezpečném prostředí může supervidovaný snáze odhalit svou zranitelnost a místa, kde se skrývají jeho obtíže. V takovém prostředí pak může ukázat své zmatky, konflikty, deficity ve znalostech, učení nebo dokonce sebeuvědomování. Bezpečný vztah nám také umožní uvědomit si vlastní protipřenos, místo toho, abychom se za něj styděli, nás naučí využít ho jako prostředek k odkrytí dat, která nám mohou pomoci při posouzení a plánování léčby. Může nám také pomoci tím, že nám odkryje dar, který nám přináší klient prostřednictvím konfrontace našich temných stránek.

### 1.3.1 Přenos a protipřenos

Přenos je podle Matouška a kol. (2008, s. 159) soubor neuvědomovaných očekávání, která klient obrací na profesionála<sup>3</sup>, a ta komplikují terapeutický vztah. Podle psychoanalýzy jsou tato očekávání formována v raném dětství ve vztahu dítěte s rodičem. Profesionál by měl být během výcviku pro zvládnutí přenosu vybaven příslušnými dovednostmi. Reflexe přenosu a jeho zvládnutí je náplní supervize.

---

<sup>3</sup> Ponecháno pojmenování autora.

Matoušek a kol. (2008, s. 158) vnímá protipřenos jako soubor neuvědomovaných očekávání, která profesionál obrací na klienta, a která komplikují jejich vztah. Reflexe protipřenosu a jeho zvládnání je náplní supervize.

## 1.4 Cíle a funkce supervize

V následující podkapitole se pokusím shrnout, jak jednotliví autoři nahlíží na cíle a funkce supervize.

### 1.4.1 Cíle supervize

Podle Ondrušové a kol. (2017, s. 83) je ústředním specifikem sociální práce od jejího počátku požadavek na osobní nasazení pracovníků při řešení problémů klientů.

Bärtlová na základě různých zdrojů (Havrdová 1999, Hawkins, Shohet 2004, Matoušek 2003, Matoušek 2002, Rollová 2001 dle Bártlová 2007, s. 18) vymezuje pro supervizi v sociální práci následující cíle:

- Rozvoj a profesionalizace prostřednictvím učení, vzdělávání;
- Mít se na koho obrátit s těžkostmi;
- Motivovat se zkušenostmi, chybami, úspěchy druhých;
- Zajištění změny reflexe práce s klientem;
- Reflexe a zpracování emočních a vztahových aspektů práce;
- Rozvoj osobnosti, posilování autonomie a sebevědomí;
- Vyrovnání se s pracovním stresem a obrana proti vyhoření;
- Přispívat k naplnění etických pravidel;
- Splňovat očekávání organizace a odevzdávat kvalitní práci.

### 1.4.2 Funkce supervize

Hawkins a Shohet vychází z poznatků Kadushina (1976) a Proctorové (1988) a shrnují funkce supervize do tří rovin: vzdělávací neboli formativní, podpůrnou neboli restorativní a řídicí neboli normativní (Kadushin 1976 a Proctotrová 1988 dle Hawkins, Shohet, 2016).

Vzdělávací neboli formativní funkce se týká rozvoje dovedností, porozumění a schopností supervidovaných. Prostřednictvím rozebírání práce supervidovaných s klienty tak může supervizor pomoci supervidovanému:

- Lépe klientovi rozumět;
- Více si uvědomovat své reakce a odezvy na klienta;
- Chápat dynamiku toho, jak probíhá jejich interakce s klientem;
- Podívat se na to, jak intervenují a jaké jsou dopady jejich intervencí;
- Zkoumat další způsoby práce s touto a podobnými situacemi klientů.

Podpůrnou neboli restorativní funkci spatřují jako způsob reagování na skutečnost, že na všechny pracovníky pracujícími s klienty působí zoufalství, bolest a roztržičnost klienta a potřebují čas, aby zjistili, jakými způsoby je to může ovlivňovat a aby své reakce mohli zvládat. Nevěnováním pozornosti emocím pracovníků může dojít ke snížení účinnosti pracovníků, kteří se se svými klienty mohou nadměrně identifikovat nebo se začnou bránit další možnosti nechat na sebe působit. To může časem vést ke stresu a k vyhoření.

Řídící neboli normativní funkce se při práci s lidmi projevuje jako jeden ze způsobů kontroly kvality. Supervizoři tak často nesou podíl odpovědnosti za blaho klientů a za to, jak s nimi supervidovaný pracuje, za dodržování vytyčených etických standardů a prosazování standardů agentury, v níž se práce odehrává (Hawkins, Shohet, 2016, s. 60).

Havrdová (2008b, s. 47-53) popisuje, že většina anglických a německých autorů se shoduje ve funkcích supervize. Všechny mají směřovat ke zlepšení profesionálního chování, a tedy ku prospěchu klienta. Obecný účel supervize tedy vnímá jako zlepšení či udržení kvality služby, k čemuž lze dojít různými způsoby.

Autorka dále rozlišuje tři druhy supervize a jejich účel.

#### Administrativní supervize a její účel

Administrativní supervizi míníme supervizi, která je nejčastěji spojena přímo s odpovědností za kvalitu práce. Pro nositele odpovědnosti za kvalitu práce je v hierarchii potřeb na prvním místě vždy kontrola, je-li kvalita práce v normě. Teprve poté jsou na řadě další složky – podpora či vzdělávání pracovníků. Tento druh supervize provádí většinou nadřízený v rámci organizace. V tomto případě je účelem supervize usměrnění

pracovníka tím způsobem, aby si počínal správně v rámci daných pravidel a dobré profesionální praxe. Prostřednictvím zpětné vazby pak dává nadřízený pracovníkovi zprávu o tom, co je v jeho praxi správné a co ne. V supervizi prováděné externím pracovníkem je administrativní prvek sekundární, nicméně se může projevit. Například v případové supervizi může dát supervizor pracovníkům na vědomí, zda překročili pravidla, upozornit na hranice či připomenout etické zásady, a pomáhat tak k lepšímu pochopení a uvědomění si standardů kvality a jejich významu. Může nabízet příklady dobré praxe. Supervizor však má tyto možnosti pouze u témat, se kterými pracovníci sami přijdou.

V evropském kontextu supervize s administrativním aspektem také může dávat tzv. kritickou reflexi vztaženou na systém, která vede k větší participaci pracovníků na řízení kvality. Taková participace je podmínkou úspěšného zavádění a zvyšování kvality. Měli by se na ní podílet nejen pracovníci, ale i dobrovolníci či pečující rodinní příslušníci.

Supervize se může dostat k otázkám administrativní povahy, objeví-li se v organizaci nedostatky, které mohou vést k těžkostem při práci s klienty. Účelem administrativního tázání je ujasnit si konkrétní hranice v praxi a podpořit jistotu pracovníků ohledně jejich role v rámci srozumitelného a průhledného pracovního kontextu, který jim umožní kvalitně vykonávat práci s klienty. Pomáhá tak pracovníkovi znát a plnit své kompetence a úkoly (přiměřeně jeho vzdělání), chápat jasné cíle a řídit se srozumitelnými pravidly, která dosažení cílů podporují. Supervize se také může zaměřovat na dosažení administrativních cílů. Potom se označuje jako programová supervize nebo supervize organizace. Tato supervize může být poskytována pouze manažerovi a jde zpravidla o kombinaci konzultace a reflexe. V tomto případě se pak výrazně neliší od koučingu.

#### Vzdělávací aspekt supervize a jeho účel

V jisté míře je vzdělávací aspekt supervize přítomen v každé supervizi. Vyplývá z konkrétního problému/situace, se kterou pracovník na supervizi přichází, čímž se liší vzdělávací supervize od vzdělávacího programu, kde přichází s nabídkou témat k osvojení sám školitel. Ve vzdělávacím programu navíc bývá i daná struktura, která je přizpůsobena cílům, které stanovil školitel.

Z hlediska účelu má vzdělávací aspekt supervize zlepšit odbornou kompetentnost pracovníka při práci s klienty. Má zlepšit například jeho znalosti, dovednosti a postoje, včetně sebereflexe. V současné době je vzdělávací aspekt často přítomný v případové supervizi. Stírá se zde výlučná role supervizora jako hlavního zdroje informací pro učení, jelikož se na vzdělávání podílejí i členové skupiny či týmu.

### Podpůrný aspekt supervize a jeho účel

Tento aspekt je spojen s citlivým provázením prožitků supervidovaného a projeveným porozuměním tomu, jak vnímá svou situaci. Důležitým aspektem podpory je oceňování hodnoty práce supervidovaného supervizorem. Umí pravdivě a reálně vidět a posoudit, co je v ní smysluplné a cenné. Supervidovanému nabízená témata zařazuje do širšího kontextu souvislostí a dodává mu sebedůvěru a naději. Supervizor prožívání a postoje supervidovaného nebagatelizuje a bere je vážně, s úctou, čímž umožňuje projevení jak kladných, tak i záporných prožitků a jejich sdílení.

Účelem podpory je povzbuzení k překonání překážek, budování dobrého vztahu a atmosféry a posílení a zplnomocnění supervidovaného. Bezpečí vztahu v supervizi tak umožňuje rozvolnění blokujících pocitů a vyladění supervidovaného, aby tak mohl být otevřený a konstruktivně řešil vznikající problémy. Nejde o terapii, jde o zvýšení bezpečí pracovníků pro účinnou reflexi a sebereflexi. Podpora může zpomalit a změkčit nápor procesu učení a zvládání stresu. Přispívá k mobilizaci vlastních sil, odvahy a energie pracovníka. Umožňuje zlepšit pocit z práce a čelit zklamání, posiluje vědomí hodnoty práce a sounáležitost s profesí/organizací, dává pocit jistoty, zlepšuje morálku a motivuje pro práci na sobě.

Jak sama Havrdová (2008b, s. 47-53) poznamenává, všechny aspekty i účely supervize se vzájemně doplňují, tudíž je nelze od sebe zcela oddělit. Důležité je načasování – kdy a za jakých okolností je vhodné daný aspekt upřednostnit před jiným. Záleží to na procesu v supervizi, na zakázce supervidovaného. Z těchto důvodů je důležité v kontraktu vyjednat, jaké má supervidovaný priority.

## 1.5 Druhy supervize

Je mnoho různých možností, jak rozlišit druhy supervize. Můžeme je třídit podle počtu supervidovaných na individuální, týmové a skupinové. Dále je možné supervizi třídit

podle faktorů, jak je výše v této podkapitole rozlišuje Havrdová, nebo podle Hawkinse a Shoheta na horizontální a vertikální, která dále rozlišuje další typy vertikální supervize, kterými jsou výuková, výcviková, řídicí a poradenská.

V této části vyjmenuji a popíšu některé druhy supervize.

Havrdová (2008b, s. 47) je rozlišila do pěti kategorií, podle faktorů. Jako první uvádí členění dle faktoru autority, tudíž toho, kdo supervizi vykonává – taková supervize tedy může být interní nebo externí. Druhým faktorem jsou role, kompetence a vztahy – tedy s kým je supervize prováděna, podle tohoto dělení ji tedy můžeme rozlišit na individuální, skupinovou a týmovou. Třetím faktorem je zaměření, takto supervizi rozlišujeme podle toho, co je jejím obsahem. Můžeme ji rozlišit na případovou, programovou a poradenskou. Čtvrtý faktor, který uvádí, je faktor přístupu, tedy to, jak je supervize prováděna. V tomto případě se jedná o administrativní, výukovou a podpůrnou. Pátý faktor je časový. Záleží na tom, kdy je supervize prováděna, a můžeme ji rozlišit na pravidelnou, příležitostnou a krizovou.

Hawkins a Shohet (2016, s. 62) rozlišují čtyři základní druhy vertikální supervize. Vertikální supervizi se myslí supervize, při níž více zkušený supervizor pracuje s méně zkušeným supervidovaným.

Výuková supervize je taková supervize, v níž supervizor spíše zaujímá roli učitele supervidovaného. Zaměřuje se tak na vzdělávání supervidovaného, kdy mu pomáhá rozebírat jeho práci s klienty, zatímco podpůrnou a řídicí supervizi mu poskytuje někdo jiný na pracovišti.

Výcviková supervize je podobně jako výuková zaměřena především na vzdělávací složku. Supervidovaní jsou však v „učňovské“ či výcvikové roli. Nejčastěji jsou to studenti sociální práce na praxi nebo psychoterapeuti ve výcviku, za jejichž práci s klienty z části nese odpovědnost supervizor, a proto se staví do více normativní či řídicí role.

Řídicí (manažerská) supervize probíhá tam, kde je supervizorem nadřízený supervidovaného. Z toho důvodu se zde projevuje spíše role nadřízeného – podřízeného než role instruktora – účastníka. Nadřízený má jistou odpovědnost za práci s klienty.

Poradenská supervize je spíše supervize vhodná pro zkušenější a kvalifikované pracovníky, jelikož supervidovaní na supervizi přichází s vlastními otázkami, které si přejí konzultovat. Supervizor tak není v roli instruktora nebo vedoucího a celá odpovědnost za práci s klienty zůstává na supervidovaném.

Dále je také možné uzavřít horizontální supervizní smlouvu, která probíhá mezi stejně zkušeným supervizorem a supervidovaným, kteří jsou tak na stejné úrovni. Takovou supervizi může být třeba supervize probíhající mezi kolegy (Hawkins, Shohet, 2016, s. 62).

Pro účely mé práce je klíčová především individuální supervize, jelikož ta bude hlavním zkoumaným předmětem mého kvalitativního výzkumu a také proto, že individuální supervize může probíhat výše uvedenými způsoby – jako vertikální/horizontální či ovlivněná různými faktory. Zmíním i týmovou a skupinovou supervizi, jelikož se může v mém výzkumném vzorku také objevit. Předpokládám, že většina sociálních pracovníků, se kterými povedu své polostrukturované rozhovory ve výzkumné části této práce, pravidelně prochází individuální supervizí.

### 1.5.1 Individuální supervize

Dle Koláčkové (2008, s. 354) spočívá individuální supervize ve strukturovaném kontaktu s jedním pracovníkem, přičemž jejím úkolem je reflektovat a podpořit profesionální fungování pracovníka a jeho další rozvoj. Její podoba jsou plánované a časově vymezené schůzky s předem domluveným obsahem. Supervizor a supervidovaný pracují na základě sepsaného kontraktu, který společně vypracují na prvním setkání. Jsou jasně a specificky stanoveny cíle i hranice postupu, tudíž je upřesněno, co bude obsahem supervize a co už nikoliv, jaká bude frekvence a místo schůzek a jaká budou pravidla pro zacházení s informacemi. Nutností je vytvoření vztahu pracovní aliance, atmosféry otevřenosti a bezpečí.

Autorka uvádí následující strukturu individuálního profesního setkání:

- Reflexe minulého období práce supervidovaného s klienty;
- Předložení problému, který má být na supervizi řešen;
- Poskytnutí prostoru k přemýšlení, sebereflexi a sebehodnocení supervidovaného;



- Poskytnutí zpětné vazby ze strany supervizora;
- Nabídka a stimulace variant řešení;
- Zapojení fantazie a tvořivosti supervidovaného;
- Podpora rozhodnutí supervidovaného o konkrétní strategii budoucí práce;
- Závěrečné oboustranné zhodnocení splnění zakázky.

### 1.5.2 Týmová supervize

Jak uvádí Koláčková (2008, s. 355), týmová supervize zahrnuje všechny členy týmu a nezohledňuje při tom jejich konkrétní profesní pozici, potřeby, zdroje a odpovědnost. Zaměřuje se především na činnost celého týmu jako celku a jeho efektivitu.

Hajný (2008, s. 93-94) rozlišuje dva pojmy. Supervize v týmu a supervize týmu, snaží se tak od sebe odlišit dvě ohniska zaměření pozornosti týmové supervize. Supervizí týmu označuje zaměření na vztahy a uspořádání rolí na pracovišti, kompetence jednotlivých kolegů, charakter řízení, mechanismy rozhodování a mnoho dalších oblastí týmové práce a spolupráce. Supervizi v týmu vnímá jako využití týmu jako supervizní skupiny pracující na reflexi případu práce s klientem. V praxi se setkáváme s oběma typy zaměření.

Dále autor vytyčil oblasti, kterým se můžou oba typy týmové supervize věnovat:

#### A) Supervize týmu

- Co kdo v týmu dělá? (Jedná se o zpřehlednění kompetencí jednotlivých pracovníků a náplně jejich práce, stejně jako postoje jednotlivých členů týmu k jejich práci – kdo co dělat chce a nechce či umí nebo neumí.)
- Jaké jsou v týmu neformální role? (Tvůrčí myslitel, bořitel, skeptik, macho, rozjížděč, dotahovač, milosrdná sestra, anděl – směsice rolí ve vztahu k práci i osobám.)
- Jaká je kvalita vývoje spolupráce mezi členy týmu? (Jak vzniká, hodnotí se a na kolik se o ní komunikuje.)
- Převládající atmosféra v týmu – příčiny, vliv kontextu, paralelní procesy. (Může jít například o souběh a vzájemnou interakci stavu nálad mezi klienty a kolegy.)
- Co se děje mezi týmem a dalšími lidmi v organizaci?
- Rekapitulace minulosti pracoviště, hodnot, tradic, hledání/upřesnění dalšího vývoje, cílů a aspirace.

- Jak probíhá péče týmu o sebe? Kde lze brát podporu, kontrolu, učení, inspiraci, ocenění nebo uvolnění?

#### B) Supervize v týmu

- Společný rozbor případů (dlouhodobá spolupráce pracovníka s klientem);
- Diskuse nebo strukturovaná reflexe průběhu konzultace s klientem a zpětná vazba;
- Reflexe vedení určitého programu nebo aktivity s klienty (vstupní rozhovor, diagnostika, volnočasové aktivity);
- Rozbor vzniku zátěžové, krizové situace s klienty.

### 1.5.3 Skupinová supervize

Dle Koláčkové (2008, s. 354-355) je skupinová supervize proces, který dává pracovníkům možnost diskutovat o své práci, o svých skutečných aktuálních pocitech a vztazích, které prožívají při práci ve skupině. Cílem by měl být profesionální rozvoj jednotlivců v kontextu skupiny. Jsou to plánované a časově vymezené schůzky s předem domluveným obsahem. Přítomen je supervizor s potřebným výcvikem a skupina o 8-10 supervidovaných, kteří spolupracují na základě kontraktu, který si stanoví na první schůzce. Jsou jasně a specificky stanoveny cíle i hranice postupu, je upřesněno, co bude obsahem supervize a co nikoliv, jaká bude frekvence a místo setkání a jaká budou pravidla pro zacházení s informacemi. Na každé další schůzce upřesňují dohodu, na které konkrétně pracují. Skupinová supervize má výhodu vzájemné podpory a zpětné vazby supervidovaných a možnosti se učit jeden od druhého.

Skupinovou supervizi Havrdová (2008c, s. 75) vnímá jako supervizi pro 3 až 12 osob se stejným pracovním zájmem (např. zaměření na stejnou klientelu), kteří však nejsou vzájemně v pracovním vztahu. Ideální je, pokud se neznají.

Skupinová supervize se od týmové liší podle autorky tím, že supervidovaní nejsou vázáni pracovním úkolem a nepojí je vztahy nadřízenosti a podřízenosti. Jsou tím pádem všichni oproštěni od zátěže vztahů na pracovišti a mohou v prostředí skupiny navazovat nové vztahy, což je významem a zvláštností takového uspořádání. Umožňuje to tak vytvořit svébytnou kulturu skupinové práce facilitované supervizorem a přístupné reflexi všech zúčastněných s cílem vytvoření optimálních podmínek pro reflexi supervizních témat a pro efektivní učení.

Za výhody skupinové supervize považuje autorka nižší cenu pro každého účastníka, menší vázanost na osobu supervizora (nižší riziko přenosu a protipřenosu), otevírání mnoha příležitostí k učení (díky zkušenostem kolegů ve skupině), čímž se rozšiřují profesní světy zúčastněných a větší počet supervidovaných umožňuje využití technik, pro které nejsou v individuální supervizi tak dobré podmínky (např. techniky psychodramatu či „sochání“).

Nevýhodami jsou relativně malý prostor pro jednotlivce, soupeření o pozornost nebo o čas, nutnost se prosadit, tlak na konformitu členů v zájmu koheze a udržení směru. Oproti týmové supervizi je to pak i nemožnost přímo ovlivnit pracovní situaci a vztahy (Havrdová, 2008c, s. 75).

## 1.6 Supervize v kontextu sociální práce

V této podkapitole se pokusím uchopit supervizi v kontextu sociální práce.

Podle Schavela (dle Navrátil, Šišláková, 2007, s. 161) se mnozí odborníci v oblasti sociální práce shodují na tom, že supervidování práce sociálního pracovníka by mělo být neoddělitelnou součástí jeho výcviku a vzdělávání a jedním ze základních stavebních kamenů sociálního poradenského systému. Supervize vytváří prostor pro rozvíjení vztahu ke klientům tím, že rozšiřuje vědomosti sociálního pracovníka, který touto cestou zvyšuje vlastní profesionální schopnosti a dovednosti, přičemž prohlubuje i vlastní sebepoznání. S potřebou využití supervize se střetáváme téměř ve všech pomáhajících profesích, na druhou stranu je pravdou, že ne vždy a všude tomu tak ve skutečnosti je.

Andrej Mátel (dle Mátel, Schavel, 2019, s. 9) uvádí, že jedním z nejúčinnějších nástrojů sociální práce je sociální pracovník. Supervize je pak jedním z nejúčinnějších nástrojů, který podporuje a pomáhá pracovníkovi v sociálních službách a zároveň jeho prostřednictvím poskytuje i pomoc a podporu samotným klientům. Supervize pomáhá pracovníkům podívat se na svou profesní činnost z jiné perspektivy, umožňuje zamýšlení se, sebereflexi a nabývání nadhledu nad svou činností.

Hawkins a Shohet (2016, s. 17-18) jsou toho názoru, že supervize nám může dát příležitost podívat se na věci s odstupem a uvažovat. Může nám dát příležitost vyvarovat se snadné cesty obviňování druhých, ať už klientů, kolegů, organizace, společnosti, nebo dokonce sebe sama. Pomáhá nám pustit se do hledání nových možností, odhaluje

ponaučení, které se v těch nejobtížnějších situacích často skrývá, a pomáhá nám získat podporu. Autoři věří tomu, že pokud si pracovník uvědomí a zakusí hodnotu dobré supervize na začátku své profesní kariéry, tak se návyk přijímat dobrou supervizi stane nedílnou součástí jeho pracovního života a trvalého rozvoje.

Ondrušová a kol. (2017, s. 83) uvádějí, že práce sociálního pracovníka si vyžaduje specifickou práci s lidmi, kteří mají těžkosti, problémy nebo se ocitli v krizi. V profesi sociálního pracovníka je relevantním nástrojem komunikace. Proto by sociální pracovníci měli být profesionálními komunikátory.

Centrem jejich zájmu jsou vztahy, názory, postoje, emoce, chování, konání, pozorování a vnímání člověka. Sociální pracovník i jeho klient jsou autentické osobnosti mající různé osobní charakteristiky, životní zážitky apod. Tyto kompetence se nedají naučit z knih a přednášek, ale jen z vlastní zkušenosti.

Potřeba supervize vplývá z profesionálních stereotypů v práci s lidmi. Pomáhá sociálnímu pracovníkovi při hledání alternativních řešení klientova problému, je prevencí „*jatropatogenizácie klienta*“<sup>4</sup> a prostředkem ke zkvalitnění práce s klientem. Supervize v sociální práci v západoevropském kontextu souvisí s kvalitou. Vzhledem k výše uvedeným nárokům a potřebám sociálního pracovníka se jeví profesionální sociální práce bez supervize za skoro nemožnou (Ondrušová a kol., 2017, s. 83).

---

<sup>4</sup> Jatropatogenizácie klienta je dle Balvína a Šrámkové (2013, s. 65) „*poškodenie klienta terapeutom, poradcom, lekárom, napr. neodborným prístupom, nevhodnou poznámkou, neprimerane zvolenou alebo zle načasovanou metódou.*“

## 2. Sociální práce s rodinami a dětmi

V této kapitole se pokusím nastínit specifika sociální práce s rodinami a dětmi, jak je popisují jednotliví autoři. Tato kapitola je důležitá proto, aby bylo viditelné, jaké nároky se kladou na sociálního pracovníka pracujícího s rodinou s dětmi a s čím pracují. A dále proto, že se tato práce zaměřuje na oblast sociálně aktivizačních služeb pro rodiny s dětmi.

Gulová (2011, s. 60) uvádí, že orgány státu v rámci sociální práce reagují na problematickou situaci v rodině, jež může ohrožovat dítě a jeho výchovu. Dítě může být ohroženo konfliktním rozvodem rodičů a také tím, že rodič neplní další povinnosti vyplývající ze zákona (např. neplacení výživného). Orgány státu také reagují na situace, kdy se děti nebo mladiství provinili proti zákonu nebo že je dospělý člen rodiny ohrožen týráním – ať už psychickým, či fyzickým. Organizace pracující s rodinami jsou zřizovány proto, aby pomáhaly řešit manželské a rodinné problémy a aby poskytovaly poradenství rodinám, které mají výchovné problémy s dětmi.

Sociální pracovník by měl vnímat kulturní a hodnotovou orientaci rodiny a uspokojení jejich potřeb, mít kvalitní vztah s dětmi v rodině, hodnotit vývoj dětí a vnímat vztahy v rodině (všech jejích členů navzájem). Dále by měl posuzovat vazby rodiny ke škole, k zaměstnavatelům rodičů a k dalším institucím. Významná je také sociální síť rodiny, perspektivy, spokojenost a jejich vazby (Gulová, 2011, s. 60).

Při práci s rodinou je vždy klientem celá rodina, a to i v případě, že pracujeme pouze s její částí (např. jednotlivcem). Při práci s rodinou využíváme tyto zásady: empatii, akceptaci, kongruenci. Mezi další zásady, které by měl sociální pracovník využívat, pak můžeme zařadit např. flexibilitu, tvořivost, trpělivost, dodržování etických zásad (např. mlčenlivost) a dodržování zásad společenského chování (Řezníček, 1994 dle Chrenková, 2015, s. 22-23).

### 2.1 Rodina

Pro lepší uchopení toho, co obsahuje sociální práce s rodinou, stručně popíšu, co říkají jednotliví autoři o rodině.

Matoušek (2008, s. 177) definuje v užším, tradičnějším pojetí rodinu jako skupinu lidí spojenou pouty pokrevního příbuzenství nebo právních svazků (sňatek, adopce). V širším pojetí, jak se začíná rozšiřovat v USA a v některých státech EU, se za rodinu začíná považovat i skupina lidí, která se jako rodina vnímá na základě vzájemné náklonnosti. V systému sociálního zabezpečení se v ČR za rodinu podle platných zákonů považuje soužití rodičů a nezaopatřených dětí. V některé fázi svého vývoje rodina obvykle sdílí domácnost. Rodiny se dále rozlišují na:

- Nukleární – dvougenerační rodina, zahrnující rodiče a jejich děti.
- Rodiny rozšířené – ve kterých jsou více než dvě generace.
- Orientační rodiny – rodina, do které se člověk narodí.
- Prokreační rodiny – rodiny, které lidé zakládají sňatkem nebo tím, že mají děti.

Jak uvádí Hepworth, Rooney, Dewberry Rooney a Strom-Gottfried (2016) ve své knize, definice rodiny se v průběhu času stala spornou a často diskutovanou. Rodiny dříve zastávaly některé z funkcí, které časem přešly na zodpovědnost státu (vzdělání dětí, výkon práva, ekonomické zajišťování členů). Hlavními přetrvávajícími funkcemi zůstávají výchova dětí a emocionální podpora (Matoušek, 2008, s. 177).

Hepworth a kol. (2016, s. 252) dále uvádějí způsoby, jakými se rodina může vytvářet:

- Manželství, může jít o dohodnutý sňatek;
- Znovu ožení/ znovu provdání, nebo smíšená rodina;
- Porod, adopce, pěstounská péče, opatrovnictví/poručnictví;
- Neformální partnerství, biologické nebo nebiologické příbuzenství, přátelství, sociální sítě mezi komunitami nebo/a kulturními skupinami;
- Chůvy nebo jiní náhradníci v rodině.

## 2.2 Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi

Zákon o sociálních službách č. 108/2006 Sb. § 65 ([online]) definuje sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi následovně:

*„Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi jsou terénní, popřípadě ambulantní služby poskytované rodině s dítětem, u kterého je jeho vývoj ohrožen v důsledku dopadů*

*dlouhodobě krizové sociální situace, kterou rodiče nedokáží sami bez pomoci překonat, a u kterého existují další rizika ohrožení jeho vývoje.“*

Služba obsahuje tyto základní činnosti (Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, § 65, [online]):

- a) výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti,
- b) zprostředkování kontaktu se společenským prostředím,
- c) sociálně terapeutické činnosti,
- d) pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí.

### 2.3 Význam supervize v sociální práci s rodinami

V této podkapitole se budu věnovat tomu, proč je podle jednotlivých autorů supervize pro pracovníky pracující s rodinami a dětmi významná.

Dovední a kompetentní zaměstnanci, adekvátní manažerská podpora a profesionální supervize jsou klíčové elementy v ochraně dětí (Department of Health, 2003 dle Hughes, 2010: 65). Podle příručky Department of Health and Social Care (2004, 170, [online]), který byl vydán vládou Spojeného království Velké Británie, se v rámci „quality standards“ v bodě 14 doporučuje dobrá supervize zaměstnanců pracujících s dětmi a rodinami včetně monitoringu jednotlivých případů. Bod 14.1 pojednává o tom, že konsistentní supervize na vysoké úrovni je základním kamenem zajištění ochrany dětí a mladistvých a měla by účinně fungovat na všech úrovních v rámci organizace. Agentury poskytují náležitou supervizi pro personál, který pracuje přímo s dětmi a mládeží, a to zejména ve vztahu k případům, kdy existují obavy z ublížení na zdraví, sebepoškozování nebo zanedbávání péče o dítě nebo mladistvého. To zahrnuje supervizora, který pravidelně čte spisy, přezkoumává a zaznamenává do spisu, zda je vykonaná práce přiměřená aktuálním potřebám a okolnostem dítěte a je v souladu s povinnostmi agentury.

### 3. Výzkumná část

V předchozí části jsem se zabývala tím, co je to supervize, jací jsou její aktéři a jaký mezi sebou mají vztah, jaké má supervize druhy, cíle, funkce a její význam v kontextu sociální práce. Uvedla jsem, jak se o těchto problematikách vyjadřují různí autoři. Postupně jsem přešla k sociální práci s rodinami a významu supervize v sociální práci s rodinami. Shrnula jsem tak základní informace o klíčových pojmech a vytvořila teoretický rámec svojí práce.

V praktické části se budu věnovat tomu, jak jednotliví sociální pracovníci Střediska pro rodiny s dětmi Charity Olomouc, které poskytuje sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi, vnímají přínos supervize.

#### 3.1 Cíl výzkumu

Cílem práce je zjistit, jakým způsobem je přínosná supervize pro pracovníky sociálně aktivizačních služeb pro rodiny s dětmi, jak se liší tento přínos v souvislosti s délkou vykonávání profese a jaký je její skutečný dopad na pracovníky.

Výzkumným problémem je vnímání přínosu supervize sociálními pracovníky, kteří pracují v sociálně aktivizační službě pro rodiny s dětmi.

#### 3.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky blíže specifikují záměr a cíle výzkumu. Je vhodné formulovat hlavní výzkumnou otázku a tu pak rozvést ve specifických otázkách. Hlavní otázka je obecnější a nelze na ni přímo odpovědět, z toho důvodu se stanovují specifické výzkumné otázky, které jsou konkrétnější a detailnější. Práce může mít více hlavních otázek, všechny je pak nutno konkretizovat do specifických výzkumných otázek. Ze specifických otázek má být jasno, jaká data budeme potřebovat, aby bylo možné zodpovědět hlavní výzkumné otázky (Dušková, Šafaříková, 2015, s. 13).

**Cílem práce** je zjistit, jakým způsobem je přínosná supervize pro pracovníky sociálně aktivizačních služeb pro rodiny s dětmi a jak se liší tento přínos v souvislosti s délkou vykonávané praxe a jaký je její skutečný dopad na pracovníky.



**HVO1:** Jak pracovníci sociálně aktivizačních služeb pro rodiny s dětmi vnímají supervize?

**DVO1:** Jaký osobní a profesní přínos supervize vnímají pracovníci sociálně aktivizačních služeb?

**DVO2:** Jak se proměňovalo vnímání přínosu supervize pracovníky v závislosti na délce vykonávání praxe?

**DVO3:** Jaký dopad supervize vnímají pracovníci na svůj osobní a pracovní život?

### 3.3 Výzkumný vzorek

Hendl (2008, s. 151-152) uvádí tato doporučení pro výběr výzkumného vzorku:

1. Jestliže zvolíme určitou osobu pro rozhovor nebo pozorování, musíme vědět, proč si ji volíme. Jaké jsou implikace této volby pro další výběr jiné osoby.
2. Je nutné objekty zkoumání (lidí, situace, procesy) propojit s výzkumnou otázkou.
3. Ptáme se, zda sběr dat zvyšuje zobecnitelnost našich výsledků (ať už konceptuální silou, nebo tím, že dobře reprezentují uvažované jevy).
4. Ptáme se, zda je náš výběr proveditelný s ohledem na čas, peníze dosažitelnost.
5. Zvažujeme etické problémy (informovaný souhlas, užitek a rizika, vztah ke zkoumaným osobám).
6. Základní strategie spočívá ve volbě případů, které pokryjí požadované minimum, jelikož nikdy nezískáme tolik informací, kolik potřebujeme.
7. Při nedostatku příležitostí ke sběru dat zvážíme provedení sekundárního výzkumu.

Vzhledem k tomu, že různé sociální služby přistupují k supervizi různými způsoby, rozhodla jsem se svůj výzkumný vzorek zúžit na pracovníky či bývalé pracovníky jednoho střediska, tedy pomocí účelového či záměrného vzorkování. „*Účelový vzorek – Volba informačně bohatých případů, pro hlubší studium. Počet případů a jejich výběr závisí na účelu studie.*“ (Hendl, 2008, s. 152) „*Podstatou záměrného výběru je výběr těch jednotek, které samy jsou předmětem výzkumného šetření. Je reprezentativní vzhledem k záměru badatele.*“ (Loučková a Baum, 2014, s. 112)

Celkem bylo osloveno osm respondentů, kteří přislíbili svou účast, nicméně později museli dva respondenti svou participaci na výzkumu zrušit z osobních důvodů. Proto byl výzkumný vzorek snížen na počet šesti respondentů, kterým byla přidělena kódová jména: Respondent 1-6. Dále jsou v analýze a interpretaci dat označování zkratkami R1-R6.

Domnívám se, že tento výběr vzorku usnadní bádání, jelikož všichni současní i bývalí pracovníci tohoto střediska, jež byli zapojeni do mého výzkumu, měli maximálně podobné podmínky pro supervizi (dostupnost, možnost individuální supervize, stejný postoj vedení organizace k supervizím). Proto působily na všechny pracovníky podobné faktory.

Tímto výběrem bych tak mohla snížit ovlivnitelnost výsledků výše uvedenými skutečnostmi, jelikož bude výchozí bod pro všechny participanty podobný a bude záviset pouze na jejich zkušenostech a názorech. Díky tomuto výběru se tak budu moci zaměřit hlavně na osobní a profesní přínos a dopad supervize a jak se proměňuje u jednotlivých pracovníků v závislosti na délce praxe.

### 3.4 Výzkumná metoda

*„Pokud nás zajímá, co si lidé myslí, jak cítí, čemu věří atd., použijeme interview, dotazník, nebo postojové škály.“* (Hendl, 2008, s. 161) Výzkumnou metodou je kvalitativní výzkum. Metodou sběru dat je polostrukturovaný rozhovor s předem připraveným okruhem otázek.

### 3.5 Metoda sběru dat

Metodou sběru dat zvolenou pro tuto práci je polostrukturovaný rozhovor. Sesbírané nahrávky rozhovorů byly přepsány Editorem textů Beey a později prošly korekturou pro snadnější analýzu.

Hendl (2008, s. 174) se také vyjadřuje k polostrukturovanému rozhovoru. Návod k rozhovoru představuje seznam témat nebo otázek, které se během rozhovoru použijí, aby tak byla vysbírána všechna pro tazatele zajímavá témata. Na tazateli zůstává, v jakém pořadí otázky pokládá a zůstává mu i volnost přizpůsobovat formulace otázek podle situace. Umožňuje provést rozhovor strukturovaněji a ulehčit tak jejich srovnání.

Autor uvádí zásady pro vedení efektivního rozhovoru takto:

1. Důkladná příprava a nácvik vedení interview.
2. Celý proces vedení interview určuje účel výzkumu.
3. V interview vytváříme rámec, ve kterém se může dotazovaný vyjadřovat pomocí svých vlastních termínů a svým stylem.
4. Zachováváme si citlivost k věku, pohlaví a kulturním odlišnostem dotazovaného. Vytváříme vztah zájmu, vstřícnosti a vzájemné důvěry.
5. Při přípravě a provádění rozhovoru si uvědomujeme, že otázky výzkumné a otázky rozhovoru nejsou totožné.
6. Otázky formulujeme jasně, tak aby tomu dotazovaný rozuměl.
7. Klademe vždy jen jednu otázku.
8. Rozhovor doplňujeme sondážními otázkami.
9. Dotazovanému dáme najevo, jaké informace požadujeme, proč jsou důležité a jak interview postupuje.
10. Dotazovanému dáváme dostatek času na odpověď, pozorně mu nasloucháme a odpovídáme, aby poznal, že o něj jevíme zájem.
11. K obsahu sdělovaných dat udržujeme neutrální postoj. Neposuzujeme osobu, pouze sbíráme data.
12. Zachováváme si pozornost a citlivost k tomu, jak je dotazovaný rozhovorem ovlivněn a jak odpovídá na různé otázky.
13. Zohledníme časové možnosti dotazovaného.
14. Sebekriticky monitorujeme sami sebe, jsme reflexivní.
15. Po rozhovoru kompletujeme poznámky a kontrolujeme jejich úplnost a kvalitu.  
(Hendl, 2008, s. 172)

Pomocí těchto zásad jsem vedla rozhovory tak, aby interview bylo efektivní a dosáhla jsem co nejkvalitnějších výsledků.

Seznam otázek má být flexibilním návodem, který má respondenty přimět, aby se rozmluvili k danému tématu. Otázky na sebe musí logicky navazovat, aby nedocházelo k přeskokování od jednoho k druhému. První otázky by měly být jednoduché, slouží respondentovi jako orientační body, které vymezí rámec rozhovoru a snižují nejistotu (Kaufmann, 2010, s. 52-53).

V návaznosti na vedlejší výzkumné otázky byly vytvořeny tyto otázky pro polostrukturovaný rozhovor:

- 1) Kolik let jste pracovali/pracujete v SAS?
- 2) Jak rozumíte pojmu supervize?
- 3) Kolik individuálních supervizí jste zhruba absolvovali v průběhu práce v SAS?
- 4) Jak se změnilo Vaše vnímání supervize v průběhu Vaší praxe v SAS?
- 5) Co myslíte, že tuto změnu ovlivnilo?
- 6) Jaký profesní přínos vnímáte/jste vnímali, že supervize měla?
- 7) Jaký osobní přínos vnímáte/jste vnímali, že supervize měla?
- 8) Změnilo se nějak vnímání těchto přínosů v průběhu vykonávání této práce?  
(Změnily se? Zvětšily, zmenšily?)
- 9) Jaké okruhy témat nejčastěji předkládáte/jste předkládali na supervizi?
- 10) Jaký vnímáte dopad supervize na Vaši práci (nebo jste vnímali v průběhu práce v SAS)?
- 11) Jaký vnímáte dopad supervize na Váš osobní život (nebo jste vnímali v průběhu práce v SAS)?

### 3.6 Etické zásady výzkumu

Dle Duškové a Šafaříkové (2015, s. 23) odkazuje etika výzkumu na základní pravidla chování ve výzkumu, a to na chování výzkumníka ve vztahu k participantům, k získaným informacím, ke společnosti nebo komunitě a také ve vztahu k ostatní vědecké obci. Důležité je během výzkumu respektovat obecné rámce etiky. V ČR je obecným etickým rámcem Ústava České republiky, resp. zákon č. 2/1993 Sb. – Listina základních práv a svobod, a dále by měl výzkumník respektovat i zákon č. 101/2000 Sb. – Zákon na ochranu osobních údajů. Etický výzkum je tedy takový, který dodržuje princip „DO NO HARM“, tedy neškodit.

Uvedu některé zásady etického jednání podle Hendla (2008, s. 153). Neuvedu všechny, jelikož ne všechny zásady jsou pro můj výzkum relevantní (například ty, které se týkají nezletilých). Hendl uvádí zásady etického jednání při výzkumu takto:

- 1) Potřeba získat informovaný souhlas. (Z toho vyplývá, že osoba je zúčastněná studie, pouze pokud s tím souhlasí a musí být plně informována o průběhu a okolnostech výzkumu.)
- 2) Pasivní nebo aktivní souhlas. Aktivní souhlas – podepsání příslušného dokumentu. Pasivní – podpis nevyžaduje, formulář s podpisem vrací jen ten, kdo s účastí na výzkumu nesouhlasí.
- 3) Svoboda odmítnutí. (Účastníkům musí být sděleno, že mohou kdykoliv ukončit svoji účast na výzkumu.)
- 4) Anonymita. (V ideálním případě není identita účastníků výzkumníkům známa, není-li to možné, tak nesmí být identita participantů odhalena nikomu dalšímu.)

Během výzkumu jsem se orientovala podle těchto zásad, abych tak zachovala etiku výzkumu. Zpracovala jsem informovaný souhlas a jeho podpisem mi participanté potvrdili svou dobrovolnou účast na výzkumu a byli ujištěni, že mohou svou účast na výzkumu kdykoliv ukončit. Identita participantů zůstává známá jen mně, jelikož jsem s nimi dělala rozhovory.

### 3.7 Limity a problémy během výzkumu

Tato podkapitola popisuje limity výzkumu a taktéž některé překážky, které se vyskytly během jeho realizace.

V tomto výzkumu jsem jako autorka výzkumníci a zároveň sociální pracovníci, která s respondenty, a tedy sociálními pracovníky Střediska pro rodiny s dětmi, pracuje, proto si uvědomuji, že výsledky výzkumu mohou být subjektivně zabarvené z důvodu možných očekávání od mých kolegů. Přesto jsem se snažila dívat na výpovědi respondentů kriticky a s odstupem. Na druhou stranu znalost pracovního prostředí a otevřenost kolegů mi usnadnila provedení výzkumu zejména v navazování důvěry a pokládání otázek.

Hlavní omezení tkví v malém výzkumném vzorku, což má za následek nezobecnitelnost výsledků výzkumu.

Během výzkumu jsem se potýkala i s některými problémy, a sice že dva respondenti přislíbili účast ve výzkumu, ale nakonec svoji účast ve výzkumu museli odřeknout, a to z osobních důvodů.

Dále mi pomocný editor, který dopomohl přepsat zvukové nahrávky do psané formy, usnadnil transkripci a ušetřil v danou chvíli čas, avšak posléze se ukázalo, že text je nutné znovu projít a opravit špatně přepsané části. Doporučením pro další výzkum je tedy vyhradit si dostatečný čas na korekturu, případně zvolit jiný efektivní nástroj pro transkripci dat.

### 3.7 Analýza a interpretace dat

Pro analýzu dat byla použita metoda otevřeného kódování.

Kategorie, které byly zjištěny analýzou otevřeného kódování, jsou následující:

- Přínos supervize pro profesní život pracovníka
- Přínos supervize pro osobní život pracovníka
- Změna vnímání přínosu supervize v souvislosti s délkou praxe v sociálně aktivizační službě
- Dopad supervize na profesi
- Dopad supervize na osobní život
- Vnímání důležitosti supervize

#### 3.7.1 Přínos supervize pro profesní život pracovníka

V této části se budu věnovat tomu, jak jednotliví participanti výzkumu vnímali přínos supervize pro svůj profesní život.

##### 3.7.1.1 Provázení při řešení problémů

Všichni respondenti se shodují na tom, že supervizi vnímají jako prostor pro řešení problémů a klientských případů, a jejím přínosem je tudíž provázení při řešení problémů.

R1: „*Supervizor ho může vyslechnout a pomoci mu umět naplánovat postup při řešení toho problému. (...) Takže ho doprovodí při řešení.*“

R2: „*Určitě mě supervize naučila přemýšlet v jiných oblastech, než jsem přemýšlela doted'. Komplexněji se podívat na ten případ.*“

R3: „Dostala jsem bezpečný prostor, kde jsem mohla vyjádřit nějaké svoje obavy, nezdary nebo potíže s řešením, které jsem měla, a v tom bezpečném prostoru jsem je mohla vyřešit nebo minimálně otevřít.“

R4: „Ať na supervizi řeším problém v jakékoliv oblasti, tak očekávám od té supervize nějaký nadhled, nové úhly pohledu a že mě povede k nějaké reflexi nad tím, čím vlastně procházím, a společně to reflektujeme, nějak se na to podíváme společně jinak. (...) Člověk je v té práci rád a ví, že když si s něčím neví rady nebo zjistí nějaké své slabé oblasti, takže na nich může pracovat.“

R5: „Supervizor je jakoby... takovej kouč toho, aby tě vyslechnul, kladl ti otázky prostě tak, aby jsi dostala... dospěla si k nějakému jakoby svému názoru.“

R6: „Vlastně pomoc při práci s klientem, nějaký prostor, kde je možné vyjasnit různé věci, ať už třeba můj způsob práce s klientem nebo nějaké fungování s kolegy a podobně.“

### 3.7.1.2 Náhled

Respondenti 2, 3, 4, 5 zmiňují, že jim supervize pomohla přinést náhled.

R2: „Určitě mi pomohla zamyslet se a vystoupit možná z toho případu emočně a podívat se na něho více s nadhledem.“

R3: „Tím neříkám, že problém vyřeší za nás (supervizor), nebo že je to jenom o tom, že by nám nabízel řešení, ale jde o to, že nám dokáže ukázat dveře, které zatím neznáme nebo které nevidíme.“

R4: „Ať na supervizi řeším problém v jakékoliv oblasti, tak očekávám od té supervize nějaký nadhled.“

R5: „Že je to prostě jakoby člověk zvenčí (supervizor) a má nadhled a vidí třeba tu situaci jinak. (...) Má jinej úhel pohledu.“

R6: „Změnit ten názor nebo třeba naopak podpora v tom, že tady už to skutečně nemá vysoký smysl. Nebo že to, co vnímám já, není jako kdyby jen o mém vnímání, že to tak vidí i ostatní. Asi taková vyšší odvaha k nějaké akci, která není jen

*intuitivní, ale je jako podložená třeba objektivními názory ostatních kolegů a supervizora. (...) Já to myslím tak, že někdy má prostě člověk slepou skvrnu. A nepotřebuje jenom podpořit v tom, co si myslí, ale že to vůbec nevidí.“*

### 3.7.1.3 Hranice

Respondenti č. 1, 3 a 6 uvádějí, že profesním přínosem vnímají zejména pomoc s nastavením hranic.

R1: *„Jako pomohlo mi to nastavit ty hranice, které jsem si neuměla nastavovat. (...) Vím, kam můžu ty lidi pustit a kam si je nesmím pustit.“*

R3: *„Člověk musí dozrát a musí projít těžšími zkušenostmi, které pak na supervizi často řeší, a jedná se zejména o témata hranic.“*

R6: *„Takže to bylo vlastně v tom profesním, že to přináší i pak znát sebe a své hranice, hranice kolegů.“*

### 3.7.1.4 Bezpečný prostor

Respondenti 3, 4 a 6 vnímají jako velký přínos supervize vytvoření bezpečného prostoru.

R3: *„Dostala jsem bezpečný prostor, kde jsem mohla vyjádřit nějaké svoje obavy, nezdary nebo potíže s řešením, které jsem měla, a v tom bezpečném prostoru jsem je mohla vyřešit nebo minimálně otevřít.“*

R6: *„Vlastně to vždycky byl velmi bezpečný prostor. (...) A bylo to takové místo, kam jsem se těšila.“*

### 3.7.1.5 Komunikace

Respondent č. 4 vnímá jako přínos supervize práci na komunikaci.

R4: *„Já to mám tak, že se teďka hodně snažím, nebo jak se i v práci zaměřuju opravdu teďka na ty komunikační témata, nebo témata, jak vést tým nebo jak lépe nastavit spolupráci s klienty.“*



### 3.7.1.6 Sebereflexe

Respondent 6 zmiňuje, že profesním přínosem vnímá posílení sebereflexe.

R6: *„Tak určitě v tom, jako kdyby posílení nějaké jako kdyby sebereflexe v rámci té práce a že jsem se na hodně věci dívala i optikou jako kdyby nějakého objektivního pohledu v tom smyslu.“*

### 3.7.1.7 Vzdělávací prostor

Respondent 6 také dále uvádí, že mu supervize přináší vzdělávací prostor.

R6: *„Zároveň tedy supervizi vnímám jako částečně vzdělávací prostor.“*

### 3.7.1.8 Zralost

Respondent 6 zmiňuje, že mu supervize přináší zralost.

R6: *„Vlastně přináší nějakou zralost. Pak jako kdyby mě jen tak nerozhodilo, když někdo reagoval jinak, než jsem si představovala.“*

## 3.7.2 Přínos supervize pro osobní život pracovníka

V této podkapitole shrnuji vnímání osobního přínosu supervize respondentů.

### 3.7.2.1 Psychohygienu

Respondenti 2, 3, a 6 vnímají osobní přínos v oblasti psychohygieny.

R2: *„Je to potřeba v rámci psychohygieny. Že si v uvozovkách netahám tu práci takto domů.“*

R3: *„Je to nějaká prevence vyhoření a prevence třeba problémů vztahů doma a podobně, protože člověk si to téma potom už nemusí nosit domů.“*

R6: *„Já to beru jako nějaký nástroj sebehygieny.“*

### 3.7.2.2 Zvládání osobních problémů

Respondenti 1 a 2 vnímají jako přínos supervize pro svůj osobní život i schopnost lépe zvládat osobní problémy.

R1: *„Protože jsem procházela v těch letech i krizemi svými, takže mně to pomohlo fakt to, jako zvládnout.“*

R2: *„Pokud mi není dobře v osobním životě, tak nutně tu práci nemůžu dělat zcela dobře v pracovním životě. Takže pokud jsem měla individuální supervize, a že jich nebylo málo, tak se mi velmi často stalo, že jsme kápli i na osobní téma.“*

### 3.7.2.3 Hranice

Respondent 1 vnímá přínos supervize pro svůj osobní život, stejně jako pro svůj profesní, v nastavení hranic.

R1: *„I v osobním životě jsem si dokázala díky tomu nastavit hranice.“*

### 3.7.2.4 Odkázání na odborníky

Respondent č. 1 spatřuje osobní přínos supervize i v navázání na jiné odborníky

R1: *„V té osobní supervizi mnohdy pomůže, třeba nemusí ošetřit, ale pomůže naplánovat, že se ten člověk dostane dál a najde si tu správnou pomoc, kterou má.“*  
(V tomto případě respondent myslí psychoterapii.)

### 3.7.2.5 Provázení osobním vývojem

Respondent č. 3 vnímá jako jeden z osobních přínos supervize doprovázení při vývoji

R3: *„Procházíme nějakým vývojem a supervize nám vlastně v rámci toho života nás v tomto vývoji může hezky provést.“*

### 3.7.2.6 Komunikace

Respondent č. 4 vnímá jako přínos supervize práci na komunikaci.

R4: *„Já to mám tak, že se teďka hodně snažím, nebo jak se i v práci zaměřuju opravdu teďka na ty komunikační témata, nebo témata, jak vést tým nebo jak lépe*

*nastavit spolupráci s klienty. (...) Zjišťuju, že spousta věcí se dá krásně přenášet do osobního života, takže se snažím propojovat, takže to, co se naučím v sociální práci při komunikaci s klienty, tak můžu prostě využít doma.“*

### 3.7.2.7 Práce s konfliktem

Respondent 6 uvádí, že přínos supervize v osobním životě spatřuje v práci s konfliktem.

*R6: „Myslím si, že mě to víc naučilo pracovat s konfliktem a prostě s tím, že to není nějaká absolutní veličina. Že vztahy se vlastně můžou vyvíjet k dobrému, i když třeba projdou nějakým konfliktem.“*

### 3.7.2.8 Absence osobního přínosu

Respondent č. 5 nevnímá žádný osobní přínos supervize.

*R5: „Na rovinu řeknu, tak jak to je. Pro mě osobně... individuální supervize, osobní – sama za sebe – pro mě nemá velkou hodnotu, protože je to cizí člověk. Cizí člověk, se kterým prostě napoprvé nebudeš mluvit o tom, co si myslíš nebo nemyslíš, tam jakoby není vybudovaná nějaká důvěra a toho člověka neznáš.“*

## 3.7.3 Změna vnímání přínosu supervize v souvislosti s délkou praxe v sociálně aktivizační službě

V této části se budu věnovat změně přínosu supervize, jak ji popisují respondenti.

### 3.7.3.1 Postupné zvýšení přínosu

Respondenti č. 1, 2 a 4 zmiňují, že postupem času začali vnímat větší přínos supervize.

*R1: „Před těma X letama jsem to nepovažovala za jako důležité, tu supervizi, ale jak stárnu, tak s věkem to prostě pro mě bylo přínosné, protože mi to osobně pomáhalo změnit náhled jak na sebe, tak i na kolegy.“*

*R2: „Na začátku jsem to vnímala spíš jako nějakou legraci, možná občas povinnost. (...) Postupně jsem došla k tomu, že se dostávám stále hlouběji do těch těžkých*

*případů. (...) Postupně jako nutnost, bez čeho nelze službu nebo pomáhání druhým v rámci sociálně aktivizační služby tu službu poskytovat. “*

*R4: „Takže na začátku své praxe jsem zažívala takové supervize, které pro mě vůbec nebyly jako přínosné. Byly takové opravdu jako povídání, pro mě jako o ničem. (...) A teďka po všech těch zkušenostech, když se řekne supervize, tak si pod tím představím setkání s odborníkem, který je řekněme nad věcí. A ať s ním na supervizi řeším problém jakékoliv oblasti nebo jakoukoliv věc, tak očekávám od té supervize nějaký nadhled, nějaké nové úhly pohledu, a že mě povede k nějaké reflexi nad tím, čím vlastně procházím, že to společně reflektujeme a podíváme se na to společně jinak. “*

### 3.7.3.2 Změna vnímání přínosu z důvodu věku

Respondenti č. 1 a 2 také dále uvádějí, že hlavním důvodem změny byl čas, konkrétněji tedy věk participanta.

*R1: „Léta...moje roky. “*

*R2: „Teď jsem názoru, že ač jsou ty případy stejně těžké nebo těžší, tak ta supervize pomáhá, možná ten vývoj jej i zestárnutí. “*

### 3.7.3.3 Změna vnímání přínosu supervize z důvodu vývoje osobnosti

Respondenti č. 2 a 4 vnímají změnu přínosu supervize také v souvislosti s vývojem osobnosti.

*R2: „Možná i s nějakými zkušenostmi a možná i s nějakou...zralostí a odvahou jít do těch případů hlouběji, čímž se dostávám k mnohem složitějším věcem v rámci toho případu. “*

*R4: „Jednak se trochu proměnila ta služba, že se zprofesionalizovala, řekněme, a jednak jsem i já se docela hodně jako posunula, a to nové vedení. (...) Určitě to bylo i, řekněme, nějaký jako můj, nevím, jestli osobní – profesní posun. (...) Začala jsem se mnohem víc zajímat o nějaký svůj profesní rozvoj, o nějaké zvyšování kompetencí. (...) Takže jsem to vnímala tak, že já chci teďka jako víc pracovat sama na sobě, takže ty supervize k tomu dost pomáhají. “*

### 3.7.3.4 Změna vnímání přínosu supervize z důvodu změny supervizora

Respondenti č. 4 a 6 vnímají také jako jeden z důvodů změny přínosu změnu supervizora.

R4: „Jako mě přijde, že jsem prostě až později začala vnímat vlastně vůbec ten přínos. Až postupně, když jsem měla vlastně možnost si zažít nějakou kvalitní individuální supervizi, k čemuž hodně vedlo i to, že jsem měla vedoucí anebo kolegy, kteří mi byli schopni poradit kvalitního supervizora.“

R6: „Jako kdyby to vnímám s postavama těch rozdílných supervizerek. (...) Ze začátku to bylo víc o takovém... relaxaci a podpory týmu. (...) Následující supervizorka byla taky vlastně velmi podpůrná a taková laskavá, ale zároveň se právě nebála s náma ustát i některé konfliktní situace. (...) Jako kdyby ten přínos se proměňoval v tom, že tam fakt můžeme přinést i těžká témata a že je to jako dobré místo.“

### 3.7.3.5 Změna vnímání přínosu kvůli odpovědnosti

Respondent č. 2 spatřuje důvod změny také v odpovědnosti.

R2: „Bude to i nějaká větší míra odpovědnosti. (...) Tím přístupem a odpovědností v té sociální práci nebo v té rodině.“

### 3.7.3.6 Změna vnímání přínosu supervize vlivem prostředí

Respondent č. 4 vnímá jako důvod změny vnímání přínosu supervize vliv pracovního prostředí.

R4: „Jednak se trochu proměnila ta služba, že se zprofesionalizovala, řekněme, a jednak jsem i já se docela hodně jako posunula, a to nové vedení. (...) Jako když jsem pak nastoupila do práce (po rodičovské dovolené), ale potom, jak se změnilo vedení, ten tým a kolektiv, tak jsem vnímala, že ty supervize jsou vnímané vlastně jako podpora růstu, a že je to vlastně super, když si jako kolegové a pracovníci berou supervizi individuální, i když se nehrotí.“

### 3.7.3.7 Stálost vnímání přínosu supervize

Respondent č. 3 uvádí, že ke změně vnímání přínosu supervize u něj nedošlo.

R3: „*Neřekla bych, že by se změnilo moje vnímání supervize, to zůstává stejné. (...)*  
*Ty přínosy vnímám pořád stejně pozitivně.*“

### 3.7.4 Dopad supervize na profesi

Tato kategorie vypovídá o tom, jak respondenti vnímají dopad supervize na profesi.

#### 3.7.4.1 Schopnost oddělit osobní a profesní oblast

Respondenti č. 2, 3 a 5 vnímají dopad supervize na profesní život ve schopnosti oddělit osobní a profesní oblast.

R2: „*Takže tam mi to přineslo znovu oddělit to a nemuset nutně v těch klinických případech promítat sebe samotnou, jako nějakou osobní rovinu, kterou tam mám.*“

R3: „*Člověk musí dozrát a musí projít těžšími zkušenostmi, které pak na supervizi často řeší, a jedná se zejména o témata hranic a o témata zrcadlení vlastních problémů s klientovými problémy. (...) Protože člověk si to téma potom už nemusí nosit domů.*“

R5: „*Nevím, prostě to šlo nějak samo a udělala jsem to, že prostě jsou pracovní věci a toto jsou osobní věci.*“

#### 3.7.4.2 Zlepšení vztahů na pracovišti

Respondenti č. 1, 2 a 6 vnímají také jako dopad supervize zlepšení vztahů na pracovišti.

R1: „*Že došlo k očištění problémů a narovnání vztahů, že to potom fungovalo, že nebyly problémy.*“

R2: „*Nebojím se konzultovat s kolegy v rámci intervize. Nejsem jediná, co ví návod na dobře poskytnutou práci. Je potřeba se o to podělit. Je tam snížení nějaké ješitnosti. (...) Zaměřuju se na to, že jsme tady pro klienty, ne sami pro sebe, abych já s někým soutěžila, kdo má lepší výkon, kdo líp poskytne službu, kdo lépe dokáže napsat kazuistiku apod. (...) Tým a SASce by měl být maximálně zkoordinovaný, (...) měl by fungovat v dobré atmosféře, protože potom je mnohem jednodušší pracovat v tandemu nebo týmu.*“

R6: „V tom jsou kolegové spolu schopni spolupracovat a otevřeně mluvit, tak to zvyšuje kvalitu té práce ke klientovi, protože ten pracovník se cítí dobře, prostě nejen když je v terénu, ale i když přijde zpátky do kanceláře a může se spolehnout na lidi.“

#### 3.7.4.3 Záruka kvality poskytované práce

Respondenti č. 2 a 3 vnímají supervizi jako záruku kvalitnějšího pracovního výkonu.

R2: „Jsem zastáncem toho, že supervize mají být preventivní a jsou preventivní, nemají řešit až vzniklý problém. A dopady jsou jak na ten tým, tak taky na to poskytování té péče těm rodinám, protože ta péče musí být následně mnohem kvalitnější a mnohem odbornější než bez supervize.“

R3: „Dopad je v tom, že ve mně ty témata uzrály a že se v tom reálně moje postupy posunuly.“ (...) A pokud je supervize kvalitní, tak si myslím, že ty řešení by měly mít kvalitní výstupy, tudíž i zaměstnavatel i ten pracovník by v tomhle měl mít nějakou záruku kvalitnějšího přístupu. Zlepšuje to naši práci.“

R6: „V tom jsou kolegové spolu schopni spolupracovat a otevřeně mluvit, tak to zvyšuje kvalitu té práce ke klientovi, protože ten pracovník se cítí dobře, prostě nejen když je v terénu, ale i když přijde zpátky do kanceláře a může se spolehnout na lidi.“

#### 3.7.4.4 Schopnost doprovázet klienta

Respondent č. 1 dále vnímá jako dopad supervize schopnost provázet klienta jeho situací a zplnomocňovat ho.

R1: „Snažím se vlastně aplikovat ten způsob, že toho klienta provádím tím problémem a nesnažím se to pojmenovat za něho, ale snažím se mu říct: ‚Tak pojd‘, ‚půjdem,‘ jo, ale dovedu ho k tomu kohoutku a on si ten kohoutek s tou vodou pustí sám.“

#### 3.7.4.5 Zvýšení sebevědomí

Respondent č. 4 vnímá zvýšení sebevědomí jako dopad supervize na osobní život.

R4: „*To jsou situace, který mě samozřejmě povzbudí do života. Takže jsem to vždycky brala jako takovou dobrou, řekněme, zpětnou vazbu na moje profesní působení, což člověku pomůže tak nějak jako zvýšit sebevědomí i v osobním životě i v práci.*“

#### 3.7.4.6 Hranice

Respondent č. 5 vnímá také dopad supervize na svou profesi v nastavení hranic.

R5: „*Jo, asi tak bych to řekla, jo, furt se to točí kolem těch hranic.*“

#### 3.7.5 Dopad supervize na osobní život

V této podkapitole se budu věnovat vnímání dopadu supervize na osobní život respondentů.

##### 3.7.5.1 Empatické vnímání

Respondent č. 1 uvedl, že se naučil empaticky vnímat díky supervizím.

R1: „*Že mi to pomohlo, jak se stavět k těm lidem, ...že už nejsem jenom já jako člověk a ty moje hranice. Pomohl mi (supervizor) otevřít, jakoby co dělám já, co to evokuje v těch druhých lidech. (...) Vlastně jsem začala aplikovat hledání těch hranic u těch druhých, kam já můžu vkročit přes tu hranici.(...) Že jsem se snažila začít vnímat, co je zase schopný ten člověk z druhé strany.*“

##### 3.7.5.2 Schopnost doprovázet a zplnomocňovat

Respondent č. 1 vnímá podobně jako v profesním životě i v tom osobním schopnost doprovázet a zplnomocňovat.

R1: „*V osobním životě mám tři děti, které se snažím vést prostě: ‚Hele pojd‘, já tady stojím, ale ty běž dopředu a dojdi si k té hoře samotnej. Metody jsem ti dala, snaž se ty metody aplikovat na to, abys tu horu přešel sám.*“

##### 3.7.5.3 Dopad na osobní hodnoty

Respondent č. 2 vnímá dopad supervize na své hodnoty v osobním životě.



R2: „V rámci přehodnocování vlastních hodnot, ať je to pohled na přemazlenost vlastních dětí. (...) Pokud mi supervize přinese emoční uklidnění v rámci odborného poskytování péče dětem v rámci SAS, tak mi nutně musí do osobního života přinést uklidnění emocí v rámci poskytování péče vlastním dětem. To znamená, že když děti v práci toho nemají moc, tak nutně nemám chuť poskytovat vlastním dětem přehršle něčeho, takže v tom vidím nějaké snížení emocí a přehodnocování vlastních hodnot, protože v práci je mám jiné a pak se mi promítají do osobního života.“

#### 3.7.5.4 Nadhled

Respondent č. 2 zmiňuje, že mu supervize pomohla přinést nadhled, toto téma vnímá jak mezi přínosy, tak v dopadu na osobní život.

R2: „Možná to řeknu jako dost laicky, ale do osobního života mi supervize přináší taky nadhled. (...) Neřeším blbosti, neponořuji se příliš hluboko, když na sobě nemám dýchací přístroj, snažím se vystoupit z té řeky a koukat se, jak ta řeka pluje.“

#### 3.7.5.5 Zralost

Respondent č. 3 spatřuje zralost v dopadu supervize na svůj život.

R3: „Opět musím zmínit tu zralost, protože vlastně díky tomu, že sociální práce je stále o tom, jak pracovat s hranicemi, jak pracovat s důvěrou, jak pracovat s těžkými tématy... a ve chvíli, kdy se to naučíte a z kultivujete v pracovním životě, tak chť nechtě se vám to otiskne i do života osobního.“

#### 3.7.5.6 Zvýšení sebevědomí

Respondent č. 4 vnímá zvýšení sebevědomí jako dopad supervize na osobní život.

R4: „To jsou situace, který mě samozřejmě povzbudí do života. Takže jsem to vždycky brala jako takovou dobrou, řekněme, zpětnou vazbu na moje profesní působení, což člověku pomůže tak nějak jako zvýšit sebevědomí i v osobním životě i v práci.“

### 3.7.5.7 Absence dopadu supervize na osobní život

Respondent č. 5 nevnímá, že by supervize měla dopad na jeho osobní život.

R5: *„Na osobní život... Ne to ne, protože já jako kdyby rozlišuju osobní a pracovní. (...) Pokud se člověk naučí vážně to oddělovat jakoby pracovní a osobní. A má to nějak jakoby nastavený, tak za mě teda jakoby můžu říct, že ne.“*

### 3.7.5.8 Oddělování osobní a pracovní oblasti

Respondent č. 6 vnímá dopad supervize na svůj život ve schopnosti odlišit osobní a profesní rovinu.

R6: *„Ten dopad vnímám v tom, že konkrétně to dobře dokážu rozlišit, co je profesní a co soukromé, a dokážu si to oddělit.“*

### 3.7.6 Vnímání důležitosti supervize

Respondenti č. 1, 2 a 6 jsou podle svých slov zastánci této nabídnuté formy pomoci.

R1: *„Člověk se vyvíjí a musí vnímat, že tu supervizi potřebuje, protože potom padne na hubu a nebude vědět, kam jít. (...) Já jsem to občas přirovnala, jako když jdeš ke zpovědi do kostela, že vlastně i když máš pocit, že nic není, tak je vlastně dobře, že jsem šla.“*

R2: *„Myslím si, že by každý pracovník SAS měl mít individuální supervizi, a to nejenom ve chvíli, kdy se něco děje, ale preventivní supervizi.“*

R6: *„Podle mě hodně je jako kdyby důležité to, jak je i ta supervize podaná ze strany vedení toho týmu nebo té služby. (...) Že mně připadá fajn, i když je jako častá. (...) Že mi přijde adekvátní, klidně jednou za, já nevím, měsíc, šest týdnů, zvláště u složitějších věcí.“*

## 3.8 Shrnutí výsledků výzkumu

Tato diplomová práce se věnuje tématu supervizí, konkrétně v sociálně aktivizační službě pro rodiny s dětmi v Charitě Olomouc. V sociálních službách a v pomáhajících profesích

vůbec je supervize často využívána jako nástroj podpory a rozvoje, jak uvádí Bártlová (2007, s. 6), a to jak individuální supervize, tak i týmová.

Cílem práce bylo zjistit, jakým způsobem je přínosná supervize pro pracovníky sociálně aktivizačních služeb pro rodiny s dětmi, jak se liší tento přínos v souvislosti s délkou vykonávání profese a jaký je její skutečný dopad na pracovníky. Tato kapitola směřuje ke shrnutí výsledků a zodpovězení výzkumných otázek.

Celkově je možné říci, že na základě zjištěných dat převládá pozitivní pohled na supervizi. Až na jednoho respondenta se většina shodla na tom, že supervize má jak osobní, tak profesní přínos a dopady vnímají v obou rovinách – pracovní i osobní. Jeden respondent uvedl, že přínos i dopad supervize vnímá pouze v pracovní oblasti. Je však možné říci, že určitý přínos spatřují všichni dotazovaní respondenti.

Hlavní přínos supervize v oblasti profesního života spatřují respondenti v **doprovázení při řešení problémů**. Také mnoho autorů jako například Venglářová (2013, s. 35) či Havrdová (1999, s. 30) se domnívají, že supervizor by měl pomáhat s hledáním řešení a podpořit tak pracovníky při jejich práci. Podobný přínos spatřuje i Český institut pro supervizi (ČIS, Co je supervize [online]). Více než polovina respondentů identifikovala **nadhled** jako jejich hlavní profesní přínos supervize, který, dá se říci, jde ruku v ruce s podporou při hledání řešení. Důležité je říci, že respondenti si v obou případech uvědomují, že jde pouze o rozšíření obzorů a poskytnutí nového pohledu na věc a neočekávají vyřčení konkrétního návodu a způsobu řešení. Kalina i Čermáková (2007, s. 86-87) se také shodují na tom, že supervizi vnímají jako možnost nadhledu zkušeného supervizora. „*Supervize je pro mě pohledem ‚z výše‘, z nadhledu, ale supervizor pro mě nutně nemusí být supermanem, tedy tím, kdo se pohybuje tam, kde se zatím nepohybuje supervidovaný*“. (Čermáková dle Čermáková, Kalina, 2007, s. 86). Andrej Mátel (dle Mátel, Schavel, 2019, s. 9) je téhož názoru a vnímá jako jeden z přínosů supervize nabývání nadhledu nad svou činností. Polovina respondentů uvádí, že jim supervize pomohla vytvořit si **hranice** potřebné zejména při práci s klienty. Na toto téma píše i Havrdová (2008b, s. 47-53), že při supervizi by měl dávat supervizor pracovníkovi zpětnou vazbu, když překročí pravidla, hranice, či připomenout etické zásady. Tři ze šesti respondentů vnímají jako přínos supervize **vytvoření bezpečného prostoru**. O bezpečném prostoru se vyjadřují i Hewsonová (2005, s. 8-9) a Havrdová (2008b, s. 47-53). Obě autorky jsou názoru, že bezpečné prostředí je klíčové pro to, aby se mohl

pracovník otevřít a řešit na supervizi své problémy. Méně častými odpověďmi na téma profesního přínosu byla **komunikace, sebereflexe, vzdělávací prostor a zralost**.

Hlavním přínosem na osobní život pracovníků vnímají respondenti v oblasti **psychohygieny**. Jako přínos supervize psychohygienu vnímala polovina respondentů a byl to jediný jev v této kategorii, na kterém se shodla alespoň polovina respondentů. Méně častými odpověďmi na téma osobního přínosu supervize bylo **zvládnání osobních problémů, hranice, odkázání na odborníky, provázení osobním vývojem, komunikace a práce s konfliktem**. Jeden respondent uvedl, že pro něj supervize **nemá přínos pro osobní život**, jelikož je supervizor cizí člověk, ke kterému nemá důvěru.

Polovina respondentů vypověděla, že se jejich **vnímání přínosu supervize zvyšovalo s délkou praxe**, což je zároveň odpovědí na mou vedlejší výzkumnou otázku, a sice že polovina pracovníků vnímá, že se postupně přínos zvyšoval. Dále respondenti uváděli, že důvodem změny vnímání přínosu **byly věk, vývoj osobnosti, změna supervizora, odpovědnost**. Jeden z respondentů nepozoroval změnu přínosu supervize, ale zároveň uvedl, že supervizi vnímal vždy velmi pozitivně.

Polovina respondentů vnímá jako dopad supervize na profesi **zlepšení vztahů na pracovišti**. Tři ze šesti respondentů také uvedli, že dopad supervize na profesi **vnímají ve schopnosti oddělovat osobní a profesní rovinu**. Méně zastoupené dopady na profesi byly: **záruka kvality poskytované práce, schopnost doprovázet klienta, zvýšení sebevědomí a hranice**.

V dopadu supervize na osobní život se respondenti neshodují, každý respondent uvádí jiný dopad. Pouze jeden respondent uvedl, že nevnímá žádný dopad supervize na osobní život, jelikož striktně odděluje pracovní a osobní rovinu. Respondenti pod dopadem supervize na osobní život viděli tyto okruhy: **empatické vnímání, schopnost doprovázet a zplnomocňovat, dopad na osobní hodnoty, nadhled, zralost, zvýšení sebevědomí a oddělování osobní a pracovní oblasti**.

## Závěr

Ve své diplomové práci jsem se věnovala tématu vnímání přínosů a dopadů supervize pro sociální pracovníky sociálně aktivizační služby v rámci Střediska pro rodiny s dětmi Charity Olomouc.

V první kapitole jsem shrnula teoretické poznatky z oblasti supervize – šlo o její aktéry, supervizní vztah, její cíle a funkce, druhy supervize a její kontext v sociální práci. V druhé kapitole jsem se věnovala sociální práci s rodinami a dětmi, kde jsem soustředila pozornost na témata rodiny, sociálně aktivizačních služeb pro rodiny s dětmi a významu supervize v sociální práci s rodinami. Ve třetí kapitole jsem již přešla k praktické části své práci, kde se zabývám cílem výzkumu, výzkumnými otázkami, výzkumným vzorkem, výzkumnou metodou, etickými zásadami, analýzou a interpretací dat a následným shrnutím výsledků.

Analýzou dat došlo ke zjištění informací, které dopomohly zodpovědět výzkumné otázky, kde DVO1 zněla: „*Jaký osobní a profesní přínos supervize vnímají pracovníci sociálně aktivizačních služeb?*“ Z výsledků výzkumu vyplynulo, že všichni respondenti až na jednoho dokázali identifikovat přínos supervize jak pro profesní, tak pro osobní život. Jako důvody, pro které respondent nevnímá přínos pro svůj osobní život, respondent uvedl, že nemá dostatečnou důvěru v supervizora, protože je pro něj cizí. Vnímá jej jako odborníka v oblasti profesní, ze které je ochotný následně čerpat, ale v oblasti osobní raději využívá podpory důvěrné osoby (kolegů a přátel).

Většina pracovníků se shoduje na tom, že profesní přínos supervize vnímá v doprovázení v řešení problémů a v poskytování nadhledu. Polovina respondentů se také shodla na tom, že jim supervize poskytuje prostor nastavit si hranice zejména ve vztahu ke svým klientům a poskytuje jim bezpečný prostor. Méně častými jevy byly komunikace, sebereflexe, vzdělávací prostor a zralost. Naproti tomu v oblasti osobního přínosu nedošlo k tak markantní shodě. Jediným více zastoupeným jevem byla psychohygiena, kterou uvedla jako osobní přínos polovina respondentů. Méně zastoupenými jevy byly zvládání osobních problémů, hranice, odkázání na odborníky, provázení osobním vývojem, komunikace a práce s konfliktem.

Dále se podařilo zodpovědět druhou dílčí výzkumnou otázku: „*Jak se proměňovalo vnímání přínosu supervize pracovníky v závislosti na délce vykonávání praxe?*“ Polovina respondentů uvedla, že se jejich vnímání přínosu supervize zvyšovalo s délkou praxe. Jeden z respondentů nepozoroval změnu přínosu supervize, jelikož dle jeho slov, pro něj měla supervize velký přínos vždy. Dále někteří respondenti uvedli, že důvody změny přínosu supervize vnímali i v jiných oblastech než v délce praxe. Těmito důvody byly věk, vývoj osobnosti, změna supervizora a odpovědnost. Dá se tedy říci, že polovina respondentů vnímá, že přínos supervize má zvyšující se tendenci s přibývajícím roky praxe.

Třetí dílčí výzkumnou otázkou bylo: „*Jaký dopad supervize vnímají pracovníci na svůj osobní a pracovní život?*“ Polovina vnímá jako dopad supervize na svou profesi zlepšení vztahů na pracovišti a schopnost oddělovat pracovní a osobní oblast. Méně častými jevy v této oblasti byly záruka kvality poskytované práce, schopnost doprovázet klienta, zvýšení sebevědomí a hranice. Nicméně všichni pracovníci vnímají určitý dopad supervize na svou profesi. Z toho tedy vyplývá, že pracovníci obecně vidí dopad supervize na svou práci a nejvíce je zastoupen v oblasti zlepšení vztahů na pracovišti a ve schopnosti rozlišit pracovní a osobní oblast. Rozdílné je to ovšem v části dopadu supervize na osobní oblast.

Opět se všichni respondenti shodli na tom, že vnímají dopad supervize alespoň v pracovní rovině. Je důležité poznamenat, že tři respondenti velmi zdůrazňovali důležitost supervize pro sociální pracovníky a v průběhu rozhovoru se k tomu opakovaně vraceli.

Doporučením pro další výzkum je rozšíření výzkumného vzorku i na další sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi a porovnání těchto výsledků s ostatními výpověďmi.

Výsledky práce budou primárně předány vedení Střediska pro rodiny s dětmi v Charitě Olomouc, které díky pozitivnímu vnímání supervize mohou ještě více podtrhnout důležitost tohoto nástroje pro zkvalitnění poskytování sociálních služeb a podporu sociálních pracovníků. Dále může práce poskytnout zpětnou vazbu dalším střediskům Charity Česká republika a jejich pracovníkům a vyzdvihnout tak důležitost tohoto tématu. V neposlední řadě by mohl výzkum posloužit supervizorům při v nastavování cílů

supervize, bezpečného prostoru a aby si uměli představit očekávání, která na ně mohou klást sociální pracovníci sociálně aktivizačních služeb pro rodiny s dětmi.

## Bibliografický seznam

1. BALVÍN, Jaroslav a Marianna ŠRÁMKOVÁ. 2013. *FILOZOFIE A SOCIÁLNÍ PRÁCE: Pedagogické, andragogické a filozoficko-etické aspekty sociální práce*. [online] Praha: Hnutí R, nakladatelství s Mezinárodní vědeckou radou, jako svou 82. publikaci. ISBN 978-80-86798-44-8 [cit. 2021-8-24]. Dostupné z: <http://jaroslavbalvin.eu/wp-content/uploads/2014/07/Balv%C3%ADn-%C5%A0ramkov%C3%A1-Filozofie-a-soci%C3%A1ln%C3%AD-pr%C3%A1ce.pdf>.
2. BÄRTLOVÁ, Eva. 2007. *Supervize v sociální práci*. Ústí nad Labem: Fakulta sociálně ekonomická, Univerzita J. E. Purkyně. ISBN 978-80-7044-952-3.
3. ČERMÁKOVÁ, Veronika a Kamil KALINA. 2007. Rozhovor o supervizi. *Psychoterapie*, 1(2), s. 86-90 (rozhovor vedl Z. Vybíral). [online] ISSN 1802-3983 [cit. 2021-8-25]. Dostupné z: [https://aleph.nkp.cz/F/KCGD9HAMDIK2H8H68Y9P2LUSFI3HMLK9LL8RSAE/EK6I327323D-16537?func=find-b&find\\_code=WRD&x=0&y=0&request=kalina+%C4%8Derm%C3%A1kov%C3%A1&filter\\_code\\_1=WTP&filter\\_request\\_1=&adjacent=N](https://aleph.nkp.cz/F/KCGD9HAMDIK2H8H68Y9P2LUSFI3HMLK9LL8RSAE/EK6I327323D-16537?func=find-b&find_code=WRD&x=0&y=0&request=kalina+%C4%8Derm%C3%A1kov%C3%A1&filter_code_1=WTP&filter_request_1=&adjacent=N).
4. ČESKÝ INSTITUT PRO SUPERVIZI. Co je supervize. [online]. ©2006 [cit. 2021-08-19]. Dostupné z: <https://www.supervize.eu/o-supervizi/co-je-supervize/>.
5. DEPARTMENT OF HEALTH. *National Service Framework for Children, Young People and Maternity Services: Core Standards*. [online] [cit. 2021-10-11] Dostupné z: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/199952/National\\_Service\\_Framework\\_for\\_Children\\_Young\\_People\\_and\\_Maternity\\_Services\\_-\\_Core\\_Standards.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/199952/National_Service_Framework_for_Children_Young_People_and_Maternity_Services_-_Core_Standards.pdf).
6. DUŠKOVÁ, Lenka a Simona ŠAFAŘÍKOVÁ. 2015. *Kvalitativní metody pro rozvojová studia*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Učebnice. ISBN 978-80-244-4740-7.
7. FALENDER, Carol A. a Edward P. SHAFRANSKE. 2002. *Clinical supervision: a competency-based approach*. Washington, DC: American Psychological Association. ISBN 1-59147-119-2.
8. GULOVÁ, Lenka. 2011. *Sociální práce: pro pedagogické obory*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3379-1.



9. HAJNÝ, Martin. 2008. Týmová supervize. In: HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ et al. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén. s. 93-114. ISBN 978-80-7262-532-1.
10. HAVRDOVÁ, Zuzana. 1999. *Kompetence v praxi sociální práce: metodická příručka pro učitele a supervizory v sociální práci*. Praha: Osmium. ISBN 80-902081-8-5.
11. HAVRDOVÁ, Zuzana. 2008a. Supervizní kontrakt. In: HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ et al. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén. s. 65-73. ISBN 978-80-7262-532-1.
12. HAVRDOVÁ, Zuzana. 2008b. Mnoho tváří, jeden cíl. In: HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ et al. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén. s. 47-61. ISBN 978-80-7262-532-1.
13. HAVRDOVÁ, Zuzana. 2008c. Skupinová práce v supervizi. In: HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ et al. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén. s. 75-92. ISBN 978-80-7262-532-1.
14. HAWKINS, Peter a Robin SHOHET. 2016. *Supervize v pomáhajících profesích*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0987-4.
15. HENDL, Jan. 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.
16. HEPWORTH, D. H., R. H. ROONEY, G. DEWBERRY ROONEY a K. STROM-GOTTFRIED. 2016. *Direct Social Work Practice: Theory and Skills*. 10<sup>th</sup> edition. United States: Cengage Learning. ISBN 978-1-305-63380-3.
17. HEWSON, Julie. 2005. Tvořivost a supervize, aneb od studu k radosti. *Konfrontace: časopis pro psychoterapii*, 16(1), s. 8-16. ISSN 0862-8971.
18. HUGHES, Jeanne Marie. 2010. The Role of Supervision in Social Work: A critical analysis. *Critical Social Thinking: Policy and Practice*, 2(2010), p. 60-77. [online] School of Applied Social Studies, University College Cork, Ireland [cit. 2021-10-11].  
Dostupné z: <https://www.ucc.ie/en/media/academic/appliedsocialstudies/docs/JeanneHughes.pdf>

⋮

19. CHRENKOVÁ, Monika. 2015. *Sociální práce s rodinou: Studijní opora*. [online] Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Fakulta sociálních studií, Katedra sociální práce. ISBN 978-80-7464-809-0 [cit. 2021-9-20]. Dostupné z: <https://dokumenty.osu.cz/fss/publikace/socialni-prace-s-rodinou.pdf>.
20. KAUFMANN, Jean-Claude. 2010. *Chápající rozhovor*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-033-9.
21. KETNER, M., D. COOPER-BOLINSKEY a D. VANCLEAVE. 2017. The Meaning and Value of Supervision in Social Work Field Education. *Field Educator*, 7(2), [online]. ISSN 2165-3038 [2021-9-1]. Dostupné z: <https://fielddeducator.simmons.edu/article/the-meaning-and-value-of-supervision-in-social-work-field-education/>.
22. KOLÁČKOVÁ, Jana. 2008. Supervize. In: MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Metody a řízení sociální práce*. Vyd. 2. Praha: Portál. s. 349-365. ISBN 978-80-7367-502-8.
23. LOUČKOVÁ, Ivana a Detlef BAUM. 2014. Výzkum jako proces – od teorie přes výzkumnou otázku k empirickým poznatkům. In: BAUM, Detlef a Alice GOJOVÁ (eds.). *Výzkumné metody v sociální práci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. s. 63-120. [online] ISBN 978-80-7464-390-3. [2021-8-30] Dostupné z: <https://projekty.osu.cz/vedtym/dok/publikace/vyzkumne-metody-v-soc-praci.pdf>.
24. MARLINOVÁ, Olga. 1995. Úvaha o optimálním vztahu v supervizi. In: EIS, Zdeněk (ed.). *Supervize*. Praha: Pražský psychoterapeutický institut. s. 56-61. ISBN 80-901710-2-8.
25. MARLINOVÁ, Olga. 2005. Hledání a objevování v supervizi. *Konfrontace: časopis pro psychoterapii*, 16(1), s. 20-23. [online] ISSN 0862-8971 [2021-8-23]. Dostupné z: [https://aleph.nkp.cz/F/5GBUS6LFFJGJIYJKAJ1YHLSHC4QAQYEBP79C3Q3N8L7LX5X584-13273?func=full-set-set&set\\_number=185716&set\\_entry=000009&format=999](https://aleph.nkp.cz/F/5GBUS6LFFJGJIYJKAJ1YHLSHC4QAQYEBP79C3Q3N8L7LX5X584-13273?func=full-set-set&set_number=185716&set_entry=000009&format=999).
26. MATOUŠEK, Oldřich a kol. 2008. *Metody a řízení sociální práce*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-502-8.
27. MATOUŠEK, Oldřich. 2008. *Slovník sociální práce*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-368-0.
28. MÁTEL, Andrej a Milan SCHAVEL, eds. 2019. *Supervize (nejen) v sociální práci a sociálních službách*. Praha: IZSV. ISBN 978-80-907489-0-3.

29. MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. Standardy kvality sociálních služeb. [online]. [cit. 2021-9-16]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/standardy-kvality-socialnich-sluzeb>.
30. NAVRÁTIL, Pavel a Monika ŠIŠLÁKOVÁ, ed. 2007. *Praktické vzdělávání v sociální práci*. Brno: Pro Centrum praktických studií Fakulty sociálních studií MU vydal Tribun EU. Edice pro praxi a supervizi v sociální práci. ISBN 978-80-7399-343-6.
31. ONDRUŠOVÁ, Z., M. OLÁH a V. VAVREČKOVÁ. 2017. *Rozvojové trendy sociální práce*. Ostrava: Vysoká škola sociálně správní. ISBN 978-80-87291-22-1.
32. ROLLOVÁ, Jarmila. 2001. *SUPERVIZE: Závěrečná práce k ukončení 3. ročníku PPF* [online]. Praha: Pražská psychoterapeutická fakulta [cit. 2021-9-10]. Dostupné z: <https://www.pvsps.cz/data/2017/05/30/12/ppf-zp-rollova.pdf?id=265>.
33. VENGLÁŘOVÁ, Martina. 2013. *Supervize v ošetrovatelské praxi*. Praha: Grada. Sestra (Grada). [online] ISBN 978-80-247-4082-9 [cit. 2021-8-20]. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/supervize-v-oseetrovatelske-praxi-567102/#>.
34. Zákon č. 108/2006 ze dne 14. března 2006, o sociálních službách. [online] [cit. 2021-8-29]. Dostupné z: [https://ppropo.mpsv.cz/zakon\\_108\\_2006](https://ppropo.mpsv.cz/zakon_108_2006).