

Univerzita Palackého v Olomouci  
Cyrilometodějská teologická fakulta  
Katedra křesťanské sociální práce

Bakalářská práce

2022

Jenifer Kalábová

**Univerzita Palackého v Olomouci**  
**Cyriometodějská teologická fakulta**  
**Katedra křesťanské sociální práce**

*Mezinárodní sociální a humanitární práce*

Jenifer Kalábová, DiS.

*Koučink a supervize jako nástroje  
osobního a profesního rozvoje sociálního pracovníka*

Bakalářská práce

vedoucí práce: Mgr. Lenka Tkadlčíková

2022



**Prohlášení o samostatnosti zpracování kvalifikační práce**

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

V Olomouci, 7.11. 2022

.....

Jenifer Kalábová

### *Poděkování*

Zde bych chtěla velice poděkovat mé vedoucí práce, paní Mgr. Lence Tkadlčíkové, za její laskavé vedení v průběhu psaní práce a za poskytnutí cenných rad a podpory během společných konzultací. Dále chci poděkovat všem účastníkům mého výzkumu, za ochotu a důvěru podílet se na tvorbě mé práce. V poslední řadě zde patří hluboké poděkování mé rodině a přátelům, kteří mi byli po celou dobu studia oporou.



# OBSAH

ÚVOD.....	8
1. SOCIÁLNÍ PRÁCE JAKO POMÁHAJÍCÍ PROFESE .....	10
1.1. Sociální práce.....	10
1.2 Osobní a profesní rozvoj sociálních pracovníků v rámci legislativy.....	13
1.3 Možnosti osobního a profesního rozvoje sociálních pracovníků.....	15
1.3.1 Techniky a nástroje osobního rozvoje sociálních pracovníků .....	16
1.3.1.1 Sebepoznání a sebereflexe .....	16
1.3.1.2 Asertivita.....	16
1.3.1.3 Technika focusing .....	17
1.3.2 Techniky a nástroje profesního rozvoje sociálních pracovníků.....	17
1.3.2.1 Mentoring.....	17
1.3.2.2 Teambuilding .....	18
1.3.2.3 Myšlenkové mapy .....	18
2. KOUČINK .....	19
2.1 Koučink ve vztahu k sociální práci.....	21
2.2 Koučink jako nástroj osobního rozvoje sociálních pracovníků.....	22
2.3 Koučink jako nástroj profesního rozvoje sociálních pracovníků .....	23
3. SUPERVIZE .....	25
3.1 Supervize ve vztahu k sociální práci.....	27
3.2 Supervize jako nástroj osobního rozvoje sociálních pracovníků.....	28
3.3 Supervize jako nástroj profesního rozvoje sociálních pracovníků .....	29
4. METODOLOGIE VÝZKUMU .....	31
4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky .....	31
4.2. Metoda výzkumu .....	32
4.3. Výzkumný vzorek.....	33

4.4.	Metoda sběru dat .....	34
4.5.	Etické aspekty výzkumu .....	35
4.6.	Možná rizika výzkumu .....	36
4.7.	Metoda analýzy dat.....	37
5.	PREZENTACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....	39
5.1	DVO1: „Jak vnímáte koučink a supervizi a jakou máte osobní zkušenost s těmito nástroji osobního a profesního rozvoje?“ .....	39
5.1.2	Porozumění pojmu koučink .....	39
5.1.3	Zkušenost s typem koučinku.....	40
5.1.4	Porozumění pojmu supervize.....	41
5.1.5	Zkušenost s cíli supervize .....	42
5.2	DVO2: „Jaké přínosy má koučink a supervize v rámci vašeho osobního a profesního rozvoje?“ .....	43
5.2.1	Přínos koučinku v osobním rozvoji .....	43
5.2.1.1	Sebepojetí.....	43
5.2.1.2	Změna vnímání .....	44
5.2.1.3	Vedení a podpora kouče .....	45
5.2.2	Přínos koučinku v profesním rozvoji.....	45
5.2.2.1	Profesní kompetence.....	45
5.2.2.2	Nové postupy práce .....	46
5.2.2.3	Týmová soudržnost.....	47
5.2.3	Přínosy supervize v osobním rozvoji.....	48
5.2.3.1	Osobní hranice .....	48
5.2.3.2	Emoční očištění.....	48
5.2.3.3	Nové východisko .....	48
5.2.4	Přínosy supervize v profesním rozvoji .....	49
5.2.4.1	Kultivace týmového prostředí.....	49
5.2.4.2	Vedení a podpora supervizora .....	50



5.3 DVO3: „Jaká rizika vnímáte v koučinku a supervizi v rámci vašeho osobního a profesního rozvoje?“ .....	51
5.3.1 Rizika koučinku v profesním rozvoji.....	51
5.3.1.1 Neznalost a skepse .....	51
5.3.1.2 Limity lidí .....	52
5.3.2 Rizika supervize v profesním rozvoji .....	52
5.3.2.1 Týmová disharmonie .....	52
5.3.2.2 Nedobrovolnost.....	53
5.4 DVO4: „V případě negativní zkušenosti, co byste od koučinku/supervize potřeboval/a?“ .....	54
5.4.1 Pravidelnost.....	54
5.4.2 Lepší organizace supervize .....	54
5.4.3 Profesionalita supervizora.....	55
6. SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ.....	57
ZÁVĚR .....	61
BIBLIOGRAFICKÝ SEZNAM .....	64

# ÚVOD

Tato bakalářská práce se zaměřuje na tematiku koučinku a supervize jako nástrojů osobního a profesního rozvoje sociálních pracovníků. Koučink ve mně vzbudil zájem již před několika lety, kdy jsem se vydala na cestu vlastního rozvoje a díky vzdělávání se jsem začala s laickým sebekoučováním. Tento způsob mi ohromně pomohl zlepšit můj život v mnoha oblastech a během studií na CARITAS – Vyšší odborné škole sociální v Olomouci jsem k tomuto nástroji přilnula ještě více, jelikož mi hlouběji potvrdil jeho účinnost i v mezilidských interakcích. Touha po osvojení si této metody tak rostla a po dokončení studia jsem nastoupila na výcvik celostního koučování, jenž jsem letos v září úspěšně zakončila. Momentálně absolvuji další cestu rozvoje v této oblasti, a to výcvik somatického koučování. V budoucnu bych se totiž ráda věnovala koučování sociálních pracovníků v různorodých zařízeních. Tento záměr mě taktéž dovedl k otázkám týkajících se supervize, která též utváří velice důležitý podíl na rozvoji pracovníků. Zároveň jsem se v sociální sféře setkala především se supervizí a velice zřídka s užitím koučinku jako metody rozvoje zaměstnanců. Dle mého názoru je to pochopitelné, jelikož se stále jedná o poměrně nový revoluční způsob, kdy mnoho pracovníků nemusí mít o koučinku ani povědomí, či s ním nemají vlastní zkušenost. A ač je rozdíl mezi těmito metodami patrný, ráda bych se na ně z výše uvedených důvodů zaměřila více do hloubky.

Dohledala jsem jisté množství výzkumů na uplatnění koučinku a supervize jako nástrojů rozvoje sociálních pracovníků, ač jsem nenarazila na pojetí možných přínosů a rizik obou metod konkrétně v rámci jejich osobního a profesního rozvoje. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla práci vést tímto způsobem, a tak jejím přínosem obohatit a zvýšit informovanost o využití koučinku a supervize v osobním a profesním rozvoji sociálních pracovníků.

Cílem mé práce je identifikace přínosů a rizik koučinku a supervize jako nástrojů osobního a profesního rozvoje sociálních pracovníků prostřednictvím kvalitativního výzkumu postaveného na základě rozhovorů s polostrukturovanými otázkami. Předmětem výzkumu je sedm sociálních pracovníků, jenž sdílí svoji osobní zkušenost s koučinkem a supervizí během jejich profesního působení.

Osobní a profesní rozvoj sociálních pracovníků je celoživotním procesem skrze rozmanitost a plnost povahy této profese. Pracovníci se dennodenně setkávají s různými, mnohdy nelehkými, životními situacemi a postoji klientů, na které by měli být řádně připraveni. Otázkou je, zda je to vždy vůbec možné, jelikož je každý případ jedinečný stejně jako sám

klient. Vzhledem k neustále rostoucím tlakům a podmínkám ve společnosti musí sociální pracovníci taktéž čelit stále novým nepoznaným případům, což poukazuje na nutnost kontinuálního rozvoje jejich kompetencí a dovedností. Z tohoto důvodu je zásadní, aby pracovníci a zaměstnavatelé kladli důraz jak na dostatečnou sebezpečí, tak na kvalitní seberozvoj, a to jak v profesní, tak v osobní rovině života. Janebová (2014) uvádí, že „*osobnost sociálního pracovníka je nástrojem jeho práce*“. Z čehož vyplývá, že aby odváděl sociální pracovník adekvátní výkon své profese, je nezbytné, aby věnoval pozornost rozvoji vlastní osobnosti a rovněž prohlubování svého potenciálu tak, aby tuto schopnost viděl a podporoval i u svých klientů. Pro tyto účely můžou sociální pracovníci využít osvědčený nástroj supervize a poměrně novou metodu koučinku.

Tato bakalářská práce je empirická, obsahuje tedy dvě části, a to teoretickou a výzkumnou. Informace pro tuto práci čerpám z odborných publikací, kdy se tématu koučinku věnuje například Zatloukal a Vítek v publikaci *Koučování zaměřené na řešení: 50 klíčů pro společné otevírání nových možností* z roku 2016, či Daňková v publikaci *Koučování: kdy, jak a proč* z roku 2015. O tématice supervize pojednává například Hawkins a Shohet v publikaci *Supervize v pomáhajících profesích* z roku 2014, nebo také Havrdová v publikaci *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize* z roku 2008. Teoretická část je koncipována do třech hlavních kapitol. V první kapitole se zabývám pojetím sociální práce jako pomáhající profese, kde blíže objasním profesi sociální práce a roli sociálního pracovníka, jeho osobní a profesní rozvoj v rámci legislativy spolu s dalšími možnostmi rozvoje. Druhá kapitola se věnuje představení koučinku a samotnému propojení této metody se sociální prací. V dalších částech pojmám koučink jako nástroj osobního a profesního rozvoje sociálních pracovníků. Třetí kapitola přibližuje supervizi a taktéž se zabývá jejím provázáním ve vztahu k sociální práci. Poslední části kapitoly náleží nazírání na supervizi jako na nástroj osobního a profesního rozvoje sociálních pracovníků.

Ve výzkumné části se zaměřím na naplnění mnou stanoveného cíle prostřednictvím kvalitativního šetření formou polostrukturovaných otázek. Zde uvádím metodologický postup uskutečnění výzkumu, a to jednotlivé výzkumné cíle a otázky, užitou metodu, výzkumný vzorek, metodu sběru dat, jistá etická východiska a rovněž možná rizika výzkumu. Následně uvádím způsob zpracování získaných dat a pokračuji tak k samotné prezentaci výsledků výzkumu. V poslední části kapitola shrnutí výsledků pojmá odpovědi na výzkumné otázky a přibližuje souvislosti s teoretickou částí. V závěru se pak věnuji shrnutí celé práce.

# 1. SOCIÁLNÍ PRÁCE JAKO POMÁHAJÍCÍ PROFESE

Pomáhající profese by se dala vymezit jako specifická pracovní činnost, při které se jedna osoba zaměřuje na pomoc a podporu druhé, kdy je v tomto procesu vždy součástí zapojení vlastní osobnosti pomáhajícího, jenž za tuto spolupráci nese jistou odpovědnost. Na základě této pozice je důležité, aby se pracovníci zaměřili na poznávání vlastního já, na sebeurčení s dávkou sebereflexe, na své vnitřní prožívání a práci s ním, dbali na svoji psychohygienu a rozvíjeli tak další dovednosti a znalosti pro kvalitní výkon pomáhající profese. Mezi ně můžeme řadit různé povolání, například v odvětví zdravotnictví, pedagogiky, psychologie a sociální práce. Géringová (2011)

Vzhledem k návaznosti tématu práce s mnou studovaným oborem vymezím v této kapitole pojem sociální práce, jeho definici a cíle z vícero zdrojů a následně navážu na profesi sociálního pracovníka, kterou představím spolu s podmínkami nutnými pro výkon jeho profese. V další části kapitoly se zaměřím na osobní a profesní rozvoj sociálních pracovníků v rámci legislativy. Zde se pokusím vylíčit pojmy osobního a profesního rozvoje a dále objasním roli osobního a profesního rozvoje u sociálních pracovníků, především proč je důležité se osobnostně a profesně rozvíjet, a to na základě platné legislativy, podmínek a potřebných kompetencí pro odpovídající výkon této profese. V poslední, třetí části této kapitoly uvedu možnosti osobního a profesního rozvoje sociálních pracovníků, tedy jakým způsobem se mohou rozvíjet během jejich profesní praxe.

## 1.1. Sociální práce

Matoušek (2008, s. 200) ve Slovníku sociální práce uvádí: „Sociální práce je společenskovední disciplína i oblast praktické činnosti, jejichž cílem je odhalování, vysvětlování, zmírňování a řešení sociálních problémů (chudoby, zanedbávání výchovy dětí, diskriminace určitých skupin, delikvence mládeže, nezaměstnanost aj.).“

Mezinárodní federace sociálních pracovníků (IFSW) schválila v červenci 2014 globální definici sociální práce, která v překladu zní: „*Sociální práce je na praxi založená profese a akademická disciplína, která podporuje sociální změnu a rozvoj, sociální soudržnost, práva a svobodu lidí. Pro sociální práci jsou zásadní principy sociální spravedlnosti, lidských práv, kolektivní odpovědnosti a vzájemného respektu k rozdílnostem. Je podpořena teoriemi sociální*

*práce, sociálních a humanitních věd a teoriemi tradičních znalostí. Sociální práce zapojuje lidi a struktury do řešení problémů a do posilování životního blahobytu.*“ (IFSW, 2014)

Další formulaci uvádí Matoušek (2001, s. 192), který vnímá sociální práci jako umění, ve kterém by měli pracovníci disponovat mnohými schopnostmi a dovednostmi počínaje porozuměním a pochopením klienta, tvořením vzájemného vztahu a důvěrného prostředí a následně aplikací vhodné pomoci, jež by měla směřovat ke zplnomocnění klienta. Zároveň vnímá sociální práci jako vědu plnou různých teoretických přístupů sloužících k uchopení samotné životní situace jednotlivce či skupiny a k nalezení vhodného řešení. Jedná se tak o propojení vědy a umění, jenž fungují společně jako celek.

Mátel (2019, s. 358) podává definici: *„Profese sociální práce podporuje sociální změnu, řešení problémů v mezilidských vztazích, jakož i zmocnění a osvobození lidí ke zlepšení jejich blaha. Využívajících teorie lidského chování a sociálních systému, zasahuje sociální práce tam, kde jsou lidé ve vzájemné interakci s prostředím.“*

Obor sociální práce je svojí rozmanitostí taktéž provázaný s řadou dalších směrů, ze kterých čerpá a které se vzájemně doplňují, či obohacují. Mezi ně patří především směry psychologické a sociologické, dále také oblast psychoterapie a práva. Úlehla (2005, s. 108) Sociální pracovník tak čerpá z mnoho různorodých zdrojů, od zdravotních věd, přes psychologii a etiku, až k religionistice. Takováto profese tak žádá plné zapojení lidí na mnohých rovinách, a to s vědomím a záměrem oddanosti ve službě druhým. To je nezbytné k tomu, aby pracovníci jednali a vykonávali své povolání profesionálně. Flexner (2001, s. 152-162)

Cílem této profese je podpora sociálního fungování a plné rozvinutí a užití lidského potenciálu u jednotlivců, rodin, skupin či komunit ve společnosti. Matoušek (2013, s. 12) Zastrow (dle Matoušek, 2013, s. 13-14) uvádí cíle sociální práce podle Americké asociace sociálních pracovníků. Jedná se zejména o podporu klienta v řešení jeho životní situace spolu s jeho vlastním rozvojem, dále o zprostředkování spolupráce s jinými organizacemi za účelem poskytnutí adekvátních zdrojů pomoci a taktéž o nutnosti udržení efektivní součinnosti všech složek systému podpory. Posledním cílem sociálních pracovníků je rovněž zaměření se na podporu a růst sociální politiky.

Dle zákona č. 108/2006 Sb. o sociálních službách je uveden sociální pracovník jako *„pracovník vykonávající sociální šetření, zabezpečující sociální agendy včetně řešení sociálně právních problémů, poskytující sociální poradenství, provádějící analytickou a koncepční*

*činnost v sociální oblasti, odborné činnosti v zařízeních služeb sociální prevence, depistážní činnost, poskytující krizovou pomoc, sociální poradenství a sociální rehabilitaci.*“ Matoušek (2008, s. 201)

Zákon 108/2006 v § 110 též zmiňuje nutné podmínky pro výkon tohoto povolání, a to konkrétně plnou svéprávnost, bezúhonnost, zdravotní a odbornou způsobilost. Odbornou způsobilostí pro výkon této profese je minimální dosažené vyšší odborné vzdělání, či vysokoškolské vzdělání, a to v oborech sociální práce, pedagogiky, sociální a humanitární práce, či sociálně právní činnosti.

V naší civilizaci stále přibýval výskyt nepříznivých sociálních situací, na které bylo třeba okamžitě reagovat, ačkoliv staré zaběhlé formy pomoci již nestačily. Z těchto důvodů vznikla profese sociálního pracovníka, kdy je jeho předmětem práce podpora lidí s cílem zlepšit jejich fungování ve společnosti. „*Sociálního pracovníka bychom tak mohli označit za pojivo společnosti.*“ Hanuš (2007, s. 5)

Schilling a Zellerová (Mátel, 2019, s. 75) uvádí oblasti, na které by měli sociální pracovníci cílit, a to zejména na:

- vedení ke zplnomocnění klienta, na podporu jeho individualismu, zodpovědnosti
- zajištění vývoje a proměny podmínek pro řešení sociálních situací ve společnosti
- zaměření se na světové a evropské sociální cíle

Jedná se tak o celostní náhled a komplexní posouzení všech možných překážek a úskalí sociálního fungování mezi klienty a prostředím, ve kterém žijí. (Mátel, 2019, s. 75)

Profesionální sociální pracovníci tak zastávají během jejich rozmanité praxe několik rolí ve vztahu ke klientovi, a to například pozici podporovatele, kdy jsou přítomni v procesu řešení nepříjemné životní situace klienta a pomáhají mu nacházet nové cesty prostřednictvím konkrétních postupů. Podporují tak klienta na cestě a vyzvedávají jeho silné stránky. (Mátel, 2019, s. 120-121) Působí též jako poradci, dle Schavela a Oláha (Mátel, 2019, s. 122) se pracovníci při této poradenské činnosti snaží pomoci klientovi s rozvojem vlastních schopností nutných pro fungování ve společnosti s oporou v jejich zdrojích. Pracovníci zastávají i roli pečovatelských poskytujících podporu a péči v každodenním fungování klientů. Rovněž můžeme zmínit i roli zprostředkovatelů působících na rovině různých systémů sociální pomoci. Další přidružené pozice jsou například terapeuti, vzdělavatelé, koordinátoři, manažeři a advokáti. (Mátel, 2019, s. 123-136)

V této podkapitole jsem představila různé definice sociální práce a její primární cíle, následně roli samotné profese sociálního pracovníka a nutné podmínky pro výkon této profese. V další části kapitoly se zaměřím na osobní a profesní rozvoj sociálních pracovníků, a to z hlediska legislativního ukotvení a nutných kompetencí, objasním zde konkrétně proč by se měl pracovník podílet na vlastním rozvoji v průběhu jeho profesního působení.

## **1.2 Osobní a profesní rozvoj sociálních pracovníků v rámci legislativy**

V této části kapitoly se zaměřím na osobní a profesní rozvoj sociálních pracovníků v rámci legislativy. Zde se pokusím vylíčit pojmy osobního a profesního rozvoje a dále objasním roli osobního a profesního rozvoje u sociálních pracovníků, především proč je důležité se osobnostně a profesně rozvíjet, a to na základě platné legislativy, předpokladů a potřebných kompetencí pro výkon této profese.

Profesionalita sociálního pracovníka je zakotvena v jeho kvalifikaci a kompetencích nutných pro odborný výkon této profese. Jeho pozice tkví v roli jistého prostředníka, který vnímá normy společnosti a zároveň potřeby klienta a zprostředkovává tak vzájemnou spolupráci mezi oběma stranami jako mezi rovnocennými partnery. Tuto pozici by měl pracovník odpovědně udržovat a obnovovat seberozvojem po osobnostní i profesní stránce. Úlehla (2005, s. 25-26)

Osobní rozvoj se věnuje tzv. sebeaktualizaci, a to konkrétně ve změně starých nefunkčních vzorců, postojů, jednání a chování jedince, dále v překonávání limitujících přesvědčení a v práci s vlastními emocemi. Akhtar (2015, s. 93) Pozornost vlastnímu růstu přináší vnitřní spokojenost, pocity štěstí a naplnění a vede tak k celkové osobní přeměně a novému způsobu života prostřednictvím pozitivní změny každodenních zvyků a návyků. Akhtar (2015, s. 136) K vlastnímu rozvoji je vhodné přistupovat hravě a tvárně s jistou dávkou kreativity. Nedílnou součástí je osobní motivace a touha po prohlubování poznání a zdokonalování své osobnosti v mnoha ohledech. Akhtar (2015, s. 77)

Za profesní rozvoj můžeme označit též rozvoj složek lidské osobnosti, jenž je uskutečňován konkrétně v roli pracovníka zaměstnaného v organizaci, která mu tento růst na profesní rovině poskytuje, či zprostředkovává. Armstrong (2015, s. 478) Mezi hlavní cíle rozvoje zaměstnanců a organizace patří zaopatření co nejvíce možného rozvoje dovedností a schopností a umožnění podpory individuality jedince pro využití jeho plného potenciálu. Zde

můžeme zařadit formu celoživotního vzdělávání spolu s širokou škálou dalších rozvojových způsobů. Kolektiv autorů MŠMT (2001)

Zákoník práce, č. 262/2006 Sb., §230 uvádí, že zaměstnanec má povinnost rozšiřovat si vlastní odbornost odpovídající jeho výkonu pracovní pozice, například různými školeními, studiem, či dalšími možnými způsoby prohlubování kvalifikace. Zaměstnavatel tak má právo tuto potřebu profesního rozvoje po zaměstnanci požadovat.

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, §111 tak popisuje povinnost zaměstnavatele zajistit sociálním pracovníkům následné vzdělávání, a to minimálně 24 hodin v průběhu jednoho roku. Touto další kvalifikací se myslí specializované navazující vzdělávání, kurzy, odborné stáže, či podílení se na různých akcích a konferencích.

Dle Standardů kvality sociálních služeb (Kolektiv autorů MPSV, 2008) je také nutné, aby organizace měla dle kritérií jasně sestavené a formulované odborné a osobnostní požadavky pracovníků a postup jejich následného vzdělávání. Dále je nezbytné zpracování postupu rozvoje zaměstnanců zaměřeného na uskutečňování jejich cílů na osobní a profesní rovině i prostřednictvím vedení jiného experta. Jedná se o zaměření se na dané konkrétní cíle tak, aby bylo možné je realizovat, spolu s průběžným monitoringem jejich naplňování.

Zásadou kvalitního výkonu profese sociálního pracovníka jsou odborné předpoklady naplňující záměry profese a dané organizace, jako schopnost systematickosti při realizaci úkolů a samotného procesu spolupráce s klienty v celostním měřítku řešení jejich situace. Můžeme zde zařadit i jisté lektorské způsobilosti při interakci s klienty v podání informací ve srozumitelné formě. Předpokladem tvorby a uchování si vlastní osobnosti je schopnost vymezení se a nastavení si osobních a profesních hranic, starostlivost vůči sobě a pravidelná duševní hygiena pro prevenci syndromu vyhoření. Mátel (2019, s. 107) Chvál (Mátel, 2019, s. 107) také uvádí další požadavek, a to profesní růst ve formě průběžného vzdělávání a propojování odborných zkušeností například prostřednictvím supervize, či koučinku.

Zastrow (dle Matoušek, 2013, s. 15) uvádí také výčet kompetencí sociálního pracovníka potřebných k výkonu jeho profese. Jedná se o komunikační dovednosti při spolupráci s klienty, profesionalitu, schopnost kriticky uvažovat, dodržovat etický kodex a morální jednání v jednotlivých situacích, dále se jedná o aplikaci svých dovedností a teoretických znalostí v praxi a o náležité orientování se v sociálních systémech spolu se zdatností umět propojovat jednotlivé složky pomoci tak, aby byla užita vhodná strategie řešení.



Havrdová (dle Matoušek, 2013, s. 15) zmiňuje též systém základních kompetencí, mezi které patří:

- „*rozvíjet účinnou komunikaci*
- *orientovat se a plánovat postup*
- *podporovat a pomáhat k soběstačnosti*
- *zasahovat a poskytovat služby*
- *přispívat k práci organizace*
- *odborně růst*“

Flešková a Kariková (Mátel, 2019, s. 97) uvádí, že mezi odpovídající předpoklady pro výkon této profese řadíme především empatii, tedy vcítění se do prožívání klienta, emoční stabilitu a vyzrálost, flexibilitu, houževnatost, důslednost, rozhodnost, motivovanost a kladný vztah k profesi. Dále sem zajisté spadá autentické sebevyjádření, schopnost sebereflexe a jistá míra poznání sebe sama, svých postojů, hodnot, zkušeností, přesvědčení a názorů týkajících se i oblasti náboženské a duchovní. Integrita a rozvoj vlastní osobnosti sociálního pracovníka je totiž součástí odpovědnosti jak k sobě, tak i ke klientům. Mátel (2019, s. 97-103)

### **1.3 Možnosti osobního a profesního rozvoje sociálních pracovníků**

Jak je výše uvedeno, zaměstnavatel by měl umožňovat sociálním pracovníkům následné vzdělávání, a to takové, které odpovídá záměrům organizace a cílové skupině pracovníků, rovněž potřebným kompetencím a dovednostem pro výkon profese v konkrétním směru sociální oblasti. Mezi možnosti osobního a profesního rozvoje pracovníků by měly například patřit různorodé akreditované programy, supervize, intervize, konzultace, či spolupráce s psychology. Kolektiv autorů MPSV (2008, s. 147) Profesní komora sociálních pracovníků též uvádí některé způsoby rozvoje, a to vzdělávací kurzy, školení, pracovní pobyty, semináře a možnost podílet se na poradách a zasedáních. Zmiňuje i podporu pracovníků formou kvalifikovaného poradenství, vedení na pracovišti externím, nebo interním pracovníkem a širokou paletou možností osobního rozvoje a volnočasových programů i mimo prostory organizace, například v přírodě. Matoušek (2008, s. 59)

Pracovníci mají rovněž možnost svobodné volby týkající se výběru a rozsahu svého dalšího profesního a osobního rozvoje mimo základní nutné podmínky a požadavky

organizace. Zde se tak mohou zaměřit na oblasti růstu, které jsou pro ně aktuální, či jinak blízké. Armstrong (2015, s. 525)

### **1.3.1 Techniky a nástroje osobního rozvoje sociálních pracovníků**

Skrze možnost velmi rozsáhlého výběru technik a nástrojů osobního rozvoje zde představím pouze tři rozvojové způsoby, na které jsem v literatuře narazila častěji a které i já sama vnímám za podstatné, a to konkrétně oblast sebepoznání a nástroj sebereflexe, asertivní komunikační dovednost a v poslední řadě uvedu techniku focusing.

#### **1.3.1.1. Sebeoznání a sebereflexe**

Cestou k vnitřní zralosti pracovníka je schopnost poznání sebe sama a reflektování vlastních emocí, myšlenek, postojů, způsobů chování, životního stylu a filozofie, což vede k bližšímu rozpoznání svých mechanismů a potřeb. Pro kvalitní výkon své praxe by si měli být pracovníci vědomi své vlastní nedokonalosti a pravidelně se věnovat seberozvoji a dostatečné péči o sebe tak, aby byli schopni vykonávat službu s lidmi bez vlastní zátěže. Ke zmíněnému sebestudiu mohou pracovníci využít formu různých sebepoznávacích výcviků. Janebová (2014, s. 27-35) Součástí sebepoznání je již zmíněná sebereflexe, při které se setkávají dvě složky naší psyché, a to skutečný obraz nás samých spolu s idealizovaným. V procesu se tak jedná o vnitřní dialog, ve kterém pracovník rozpoznává vlastní osobu, to, kdo je a kam směřuje, co si přeje, jak se cítí a chová. Jankovský (dle Mátel, 2019, s. 158) Můžeme ji taktéž pojmenovat jako zdravě kritický přístup a náhled na fungování v každodenním životě, ve vztazích a ve vykonávané pracovní pozici. Zde je velmi důležité, aby reflektování nesklouzlo k příslušnému sebetříznění, což s sebou nese schopnost pracovníka akceptovat sebe sama i s jistými nedostatky a nutnost budování sebelásky. „*Člověk, který nepřijal sám sebe a nemá se rád, může být jen těžko užitečný svým klientům.*“ Janebová (2014, s. 32-33)

#### **1.3.1.2. Asertivita**

Pracovník by měl být při spolupráci s klienty zdatný v komunikaci, přistupovat k nim otevřeně a dávat jim plnou pozornost s jistou dávkou empatie. To s sebou mnohdy nese slučování pracovníkových hranic, či neschopnost vymezení se a emočně se odprostit od tíživé situace klientů. Pro udržení zdravých hranic by se měl pracovník věnovat rozvoji dovednosti asertivity, jež jej chrání před útočným a manipulativním jednáním klientů, a naučit se říkat „ne“. Jedná se tedy o autentické vyjádření se jak citlivě vůči druhým lidem, tak s respektem k sobě.

K zachování si emočních hranic je nezbytné, aby si byl pracovník vědom sám sebe a udržoval se sebou spojení při každém dalším navazování empatického kontaktu s klienty. Pro dlouhodobé osvojení si této schopnosti je na trhu i mnoho nabídek asertivních výcviků. Kopřiva (2016, s. 78-135) V pohledu na komplexní fungování pracovníka je taktéž žádoucí nastavení si a udržení si hranic mezi osobní a pracovní oblastí života. Pracovník by měl brát na zřetel svůj soukromý život a respektovat vlastní kapacity. V praxi jde o to, aby si pracovník nebral práci domů, a to ani na mentální úrovni, a podával svůj výkon pouze v řádné pracovní době. Janebová (2014, s. 33)

### **1.3.1.3. Technika focusing**

Skrze jistou náročnost profese jsou pracovníci vystaveni neustálému stresu a jisté zátěži, což má velký vliv na jejich psychické a fyzické zdraví. Z tohoto důvodu je vhodné, aby pracovníci věnovali pozornost svému tělu a řádnému odpočinku tak, aby měli dostatek energie pro práci. Tato technika se zaměřuje na vědomé pozorování tělesných pocitů a aktuálně prožívaných emocí, kdy díky jejich uvědomování si by měl být jedinec schopný uchopit daný vnitřní proces na mentální rovině a jasně jej pojmenovat. Takovéto sebezpozorování pak může dovést k poznání, které se skrývá za těmito pocity, a tím podpořit schopnost jednat a chovat se bez negativního vlivu vnitřního rozladění. Zároveň přináší pocity uvolnění, jak fyzického, tak emočního a při pravidelném tréninku zlepšuje celkovou kondici. Kopřiva (2016)

## **1.3.2 Techniky a nástroje profesního rozvoje sociálních pracovníků**

Další podkapitola se věnuje technikám a nástrojům profesního rozvoje sociálních pracovníků, ve které se také zaměřila na tři způsoby, jakými se pracovníci mohou profesně rozvíjet, a to pomocí mentoringu, teambuildingu a používáním myšlenkových map.

### **1.3.2.1 Mentoring**

Mentoring je profesní rozvojový způsob individuální práce mentora s pracovníkem se záměrem prohlubování jeho kompetencí, dovedností, schopností a znalostí pro zlepšení efektivity jeho práce v daném oboru. Slouží k přenosu zkušeností mentora, lze říci, že jde o odbornou a psychologickou podporu v procesu zrání pracovníka. Mentoring lze využívat pro krátkodobou i dlouhodobou spolupráci dle potřeb klienta. Parhonič (Projekt INTERES) Mentor musí být řádně školený tak, aby mohli vést adekvátní vedení a poskytovat pracovníkovi rady a doporučení týkající se jeho praxe. Často se jedná o jedince, kteří jsou velmi zkušení ve svém

oboru a mají povědomí o závazcích a kompetencích aktuální pozice pracovníka. Mentor tak předává své vědění se záměrem pomoci pracovníkovi efektivně fungovat a posouvat se dál v jeho profesní kariéře. Armstrong (2015, s. 1561)

### **1.3.2.2 Teambuilding**

Záměrem tohoto nástroje je posílení jak vzájemných vztahů pracovníků, tak umožnění podpory a spolupráce například při tvorbě nových postupů dané problematiky sociální práce, při řešení konkrétních případů klientů, což vede k nalézání možných nových úhlů pohledů na situaci a ke zlepšení postupu práce. Proces obsahuje týmové plánování, posuzování předmětu setkání a následné hodnocení výsledků. Janebová (2014, s. 66) Teambuilding lze uskutečnit například zapojením se do volnočasových aktivit, či výletu, tedy cestou společně stráveného času týmu, což prohlubuje důvěru a vytváří pocit sounáležitosti. To má velice kladný dopad na celkový postoj k práci, podporuje motivaci a výkon pracovníků a tedy celkovou efektivitu organizace. Tento způsob rozvoje s sebou nese taktéž možnost hlubšího poznání sebe sama a vlastní růst skrze reflexi spolupracovníků. Kolajová (2006)

### **1.3.2.3 Myšlenkové mapy**

Tato technika se dá aplikovat pro mnoho účelů, podporuje zmapovat a uchopit například postup nového projektu, cesty řešení určité problematiky, či hlavní body jednání. Tvorba myšlenkové mapy je ideální pro seskupení všech možných nápadů a poznatků jakýmkoliv způsobem, ať už psanou, či výtvarnou formou, a tak zefektivňuje kognitivní procesy a vzájemnou spolupráci týmu. Technika se provádí tak, že z jádra věci, tedy hlavního předmětu setkání, vystupují postupně další záznamy ideí, či jiných cest a možností propojení s tématikou. Kolajová (2006, s. 65-67)

## 2. KOUČINK

Koučink, původním anglickým slovem coaching, má počátek v maďarském výrazu s označením pro kočár. Fisher-Epe dle Zatloukal, Vítek (2016, s. 23) Významem slova je tedy způsob přepravy z nějakého místa na další, z bodu A do bodu B. Souvislost tohoto pojmenování je očividná, jelikož je koučink taktéž jistým prostředkem, kterým se lze dostat z nějaké pozice dál, blíže, či požadovaným směrem. Cestou ke zmiňovanému posunu je zde akorát místo dopravního prostředku rozhovor. Zatloukal, Vítek (2016, s. 23)

Horská (2009, s. 14) pojímá koučink jako metodu neřídícího vedení, jenž je opakem usměrňování a kontroly. Tento způsob podpory odkazuje na dlouhodobou spolupráci mezi koučem a klientem se záměrem jeho kontinuálního rozvoje v různorodých oblastech života. Etický kodex Mezinárodní federace koučů (ICF, 2019) formuluje koučink jako *„partnerství s klienty v myšlenky podněcujícím a tvořivém procesu, který je inspiruje k maximalizaci jejich osobního a profesního potenciálu.“*

Tato metoda se zaměřuje pouze a jen na člověka samotného s vědomím si toho, že každý jedinec má odpovědi na otázky týkající se jeho v situace uvnitř sebe. Koučink tak podněcuje klienty k uvědomování si vlastního prožívání a k porozumění sobě samému. Daňková (2015, s. 68) Whitmore (2014, s. 18) zase uvádí, že: *„Koučování uvolňuje potenciál člověka a umožňuje mu tak maximalizovat jeho výkon. Spíše než by něčemu učilo, pomáhá učit se.“*

Koučování má vícero forem provedení vzhledem k počtu koučovaných osob. Jednou z nejčastějších forem je individuální koučink, tedy práce s jednotlivcem. V případě odhodlání a plného zapojení klienta během procesu bývá tento osobní koučink vysoce efektivní pro jeho osobní i profesní růst. Ačkoliv jako způsob profesního rozvoje se tato podoba koučinku skrze finanční náročnost nedostane ke každému, většinou se s ní můžeme setkat u pracovníků na vedoucích pozicích. Dalším druhem je skupinový koučink, jenž bývá pro firmy více dostupnou cestou, jelikož zde kouč odvádí za stejný časový úsek svoji práci s vícero lidmi naráz, kdy tito klienti mají většinou obdobné specifikace a potřeby. Sem můžeme zařadit i formu týmového koučinku, jenž umožňuje vzájemnou kooperaci konkrétního týmu lidí a zapojení se všech do procesu hledání řešení a dalších cest rozvoje dané problematiky, či účelu tohoto setkání. Smyslem týmového koučování je otevření potenciálu zaměstnanců a podnícení k převzetí jejich zodpovědnosti za vykonanou práci a její kvalitu s vědomím si své důležité role v organizaci, což má pozitivní dopad na fungování celé organizace. Tímto způsobem se pracovníci scházejí například za účelem realizace nového projektu, či sestavení funkční

metodiky. Pro tento rozvojový způsob si organizace může opatřit vlastního kouče, či spolupracovat s někým z externího prostředí. Horská (2009, s 19-20)

Kouče bychom mohli definovat jako motivátora, jenž bystrým dotazováním poskytuje klientovi jistou strukturu a souhrn jeho zkušeností. V průběhu celého procesu tak parafrázuje sdílený obsah, reflektuje klientovy emoce a podporuje jej. Kouč tak zde nezastává roli poradce, tudíž neradí a neposuzuje klientovu situaci, ale pouze jej postupně provádí systematickým procesem uvědomování si klienta. Nezastává ani roli terapeuta, který se obrací do minulosti klienta pro nalezení příčiny problému, ale cílí především na aktuální pozici tady a teď s výhledem do budoucnosti. Koučování je tak velice rychlým a účinným nástrojem nesoucím viditelné výsledky. Adekvátní kouč by měl mít dostatečné znalosti a dovednosti ve svém oboru a měl by vycházet ze své vlastní vyzrálosti a moudrosti zkušeností. Mezi podstatné kompetence kouče tak řadíme schopnost aktivního naslouchání, kreativity, empatický a trpělivý přístup, komunikační zdatnost a umění utvářet důvěrný vztah. Horská (2009, s. 18-24) Témata, jež jsou předmětem setkání kouče s klientem, mohou být rozličné, může jít o pracovní rovinu, finance, životní styl, zdraví, či vztahy. Skrze tuto jistou diverzitu tak na trhu existují například i vztahoví, kariéroví, či životní kouči. Caspi (2005, s. 359)

V koučovacím rozhovoru kouč používá otevřené otázky, které podněcují klienta se na daná témata dívat s odstupem, nadhledem a z různých úhlů pohledů, a vede jej tak k zvědomění si toho, co chce a co je pro něj podstatné. Podporuje jej v reflexi aktuální situace, jeho zdrojů a schopností a následně mu otevírá cestu k novým dalším možnostem a kreativním způsobům řešení jeho situace. Konkrétně se tedy zaměřuje na to, co momentálně klient potřebuje, co je třeba udělat a jakou pro to zvolit strategii. Celý proces tak spěje k uchopení tématu, ke změně vnímání, postojů, chování a jednání klienta v daných situacích v návaznosti na sestavení jednotlivých kroků potřebných k dosažení touženého výsledku vnímaje možná riziková a slabá místa tak, aby požadovaný cíl ohrozily co nejméně, což zdánlivě směřuje k osobní přeměně klienta. Můžeme tak říci, že kouč zrcadlí klientovi prostor, ve kterém vnímá sám sebe, a to ho přivádí k vlastní vnitřní práci. Daňková (2015, s. 68-71)

Účelem koučování je to, aby klient převzal zodpovědnost za svůj život, zdokonalil své určité schopnosti, či dovednosti v osobní, či profesní rovině, taktéž dále slouží k realizování cílů, ke zvýšení výkonnosti a celkové životní spokojenosti. Hlavním záměrem tohoto procesu je především zplnomocnění klienta tak, aby si uměl pomoci a poradit sám bez vnějšího vedení, zde můžeme konstatovat, že podstatou je vedení k samostatnosti klienta. Daňková (2015, s. 68)

## 2.1 Koučink ve vztahu k sociální práci

Vztahovost mezi koučkem a sociální prací je velmi blízká již skrze možnost zařazení obou profesí do pomáhající oblasti. Základním kamenem pro výkon této činnosti je tak dodržování lidských hodnot, a to především úcty a ohleduplnosti vůči klientům spolu s vnímáním jejich jedinečnosti. Matoušek (2013, s. 38) Biestek (dle Matoušek, 2013, s. 37) uvádí taktéž další principy, jako je schopnost empatie, přijetí klienta ve všech ohledech bez posuzování a schopnost umožnit mu se otevřeně projevit i co se týče jeho emočního prožívání. Dále zde patří i respektování jeho svobodné volby a osobních přání a požadavků. Vždy je žádoucí při kontaktu s klientem uplatňovat individuální přístup odpovídající jeho potřebám. Záměrem je tak zapojení klienta do procesu řešení jeho životní situace, dále jej podpořit v realizování se a v uplatnění vlastního potenciálu s ohledem na jeho zdroje. Zde stejně tak hraje velkou roli míra odpovědnosti, kterou pracovník za podanou práci nese. Matoušek (2013, s. 38)

Tyto profese jsou tak svou podstatou podobné, kdy metoda koučování rovněž může být velice účinným nástrojem sociálních pracovníků. Valliantos (dle Caspi, 2005, s. 360) dokonce zmiňuje vysokou způsobilost a předpoklady pracovníků pro to, aby se stali kouči. V případě zaměření se konkrétně na Spojené státy americké je nutné tuto variantu inovace podrobit empirickému bádání, jak ze stran samotných sociálních pracovníků, tak Národní asociace sociálních pracovníků, a z důvodu důkladného prověření aktuální pozice koučování vzhledem k možnosti propojení těchto směrů a aplikace tohoto nástroje do praxe sociálního pracovníka. Tato cesta taktéž s sebou nese potřebu tvorby nových teoretických postupů, standardů kvality, učebních materiálů a dalších jasných východisek, jež se budou touto tematikou podrobně zabývat a hodnotit její pozitivní a negativní efekt. Caspi (2005, s. 359-361)

Zvyšující se povědomí a zapojení koučování do sociálních služeb můžeme zpozorovat například v působení Mezinárodní federace koučů České republiky (ICF) ve spolupráci s Nadací Terezy Maxové dětem, kdy v roce 2017 spustili projekt s názvem „*Koučink v azylových domech*“. Jak z pojetí vyplývá, projekt se zaměřuje na poskytování koučinku zaměstnancům azylových domů a domů na půli cesty, a to jak ve formě individuální, tak týmové. Tento projekt tak nabízí možnost pracovníkům se po dobu 6-9 měsíců věnovat práci na jejich profesních cílech, osvojit si potřebné dovednosti a schopnosti a podívat se i na jejich soukromá témata. Záměrem této spolupráce je také podpora kooperace a zvýšení efektivity týmů v zařízeních.

Koučink stále může být pro mnoho sociálních pracovníků jistou novotou co se týče jejich růstu, a tak mohou zastávat zdrženlivý postoj vůči této zkušenosti. Ačkoliv nemusí jít o tak neznámé vody, ale o něco, co by mohlo velice výkonným prostředkem pro vytvoření a zachování skupinové součinnosti týmů organizací. Kouč zde může přicházet z vnějšího prostředí, v tomto případě může být velmi prospěšné jeho osobního nezapojení se do chodu zařízení, což umožňuje taktéž spolupráci i s vedoucími pracovníky. Též se může jednat o internistu, u kterého je pravděpodobnější cestou vykonávání své funkce v nižších organizačních sférách. Vědomí důležitosti prosperity týmu organizace a pozornost jeho zkvalitňování má tak značný dopad na efektivní práci s klienty. (Sociální revue, 2013)

Zatloukal a Vítek (2016, s. 32) také uvádí, že koučink má veliký úspěch dle mnohých výzkumů, počínaje zvýšenou výkonností jedinců i skupin až k celkovému prohloubení pocitu životní spokojenosti. Uvádí rovněž vysokou míru navrácení finančního vkladu zaměstnancům. De Haan (dle Zatloukal, Vítek, 2016, s. 32) tak konstatuje, že účastníkům koučování se záměrem vlastního posunu se daří mnohem lépe v porovnání s těmi, kteří s touto rozvojovou metodou nepracují. Rovněž lze říci, že koučování je co se týče účinku obdobné stejně jako například poradenství, či psychoterapie.

Zatloukal a Vítek (2013) též zmiňují koncept užití koučinku v sociální práci, a to konkrétně model Reteaming, jenž je určený ke spolupráci s nezaměstnanými klienty. Původními autory tohoto koučovacího modelu s kořeny v přístupu zaměřeném na řešení je Ben Furman a Tapani Ahola.

## **2.2 Koučink jako nástroj osobního rozvoje sociálních pracovníků**

Základní přínosem tohoto nástroje je pro pracovníka to, že pomocí vhodných otázek je podnícen k přemýšlení o svém tématu a postupně nalézá odpovědi, což jej rozvíjí v sebereflexi. Jedinec si tak zjišťuje, co je pro něj důležité a co si přeje. Zde probíhá proces hlubšího sebepoznání, konkrétně svých silných a slabých stránek, schopností, hodnot, postojů a tužeb. Pracovník si tak pak lépe rozumí a je schopný řídit si svůj život tak, jak uzná za vhodné. Daňková (2015) Koučování přináší pracovníkům osvojení si několika možných rysů vlastní osobnosti, a to především převzetí zodpovědnosti za svůj život a zaujmutí optimistického přístupu k situacím. Efektem je i otevřená komunikace s druhými a vymezení si osobních hranic ve vztazích. Tento nástroj zvyšuje pracovníkům také sebedůvěru a sebejistotu. Přináší tak celkovou spokojenost a chuť do konání činností, ať už v soukromém životě, či v práci. Dále mu tento rozvojový



způsob zprostředkovává nastavení si krátkodobých i dlouhodobých cílů spolu s jasnými kroky k naplnění. Ve výhledovém měřítku jej tyto postupné kroky udržují v kontinuálním růstu v mnoha oblastech jeho života. Suchý, Náhlavský (2007)

Bariérou pro osobní rozvoj pracovníka může být jednoznačně jeho uzavřenost a následná nespolupráce s koučem. Zde patří i případný strach vykonat potřebné změny, rovněž slabá vůle vystoupit z komfortní zóny a neochota pracovníka pustit své staré vzorce a způsoby chování. Whitmore (2014) Dalším rizikovým faktorem v rozvoji jedince může být nenaplnění jeho očekávání a nerealistických představ, také strach ze ztráty pozitivního sebepohledu, což zapřičiňuje funkci obranných mechanismů a neochotu vnímat i své stinné stránky. Taktéž je zde možnost otevření a připomenutí nějakých nepříjemných a bolestivých momentů z historie jeho života, což nemusí být vždy snadné. Horská (2009, s. 49)

### **2.3 Koučink jako nástroj profesního rozvoje sociálních pracovníků**

O přínosech koučinku hovoří Whitmore (2014), kdy zmiňuje některé základní a primární přínosy, a to konkrétně posílení ambicí pracovníka, rozvoj profesních kompetencí a nutných předpokladů a celkové zvýšení jeho kapacity podat produktivní výkon. Dalším značným účinkem je při dlouhotrvající spolupráci nepřetržitý vývoj pracovníků. Taktéž díky zábavnému a mnohdy ojedinělým technikám koučování si jedinec osvojuje touto příjemnou formou schopnost učení se a získávání vědomostí. Hojným ziskem je i možnost ujasnění si své profesní role, možnost změny postoje k vykonávané činnosti pracovníka a vytvoření si konkrétních postupů a podmínek, jenž mu zajistí spokojenost v náplni jeho zaměstnání. A jelikož proces koučování dovádí pracovníka k hlubšímu porozumění sebe sama, přinese tak někdy rozhodnutí odejít z pracovního prostředí, což je ve výsledku velice užitečné pro všechny strany. Kdybychom pak věnovali pozornost přínosu koučinku z pohledu vedoucího pracovníka, jednoznačně by to bylo vytvoření většího časového prostoru, jenž může věnovat svým úkonům nežli soustavné kontrole nad činnostmi jeho podřízených. Z pohledu týmového koučování je tento proces velmi obohacující ve vztahové rovině mezi kolegy, kdy přináší pocit, že někam člověk patří.

Taktéž Whitmore (2014) popisuje možná rizika koučinku v profesní rovině, kde hraje velkou roli otevřenost a důvěra pracovníků k novým způsobům rozvoje. Ti tak nemusí spolupracovat, či se vůbec chtít dozvědět, co tato metoda přináší. Rovněž se zde lze setkat s různými protichůdnými přesvědčeními vedoucích pracovníků, jenž mají osobní pozitivní

zkušenost s koučováním a v dobré víře jej tak poskytnou, či až nařídí svým podřízeným. Velkou bariérou je právě zde samotný přístup pracovníků nejevících zájem o vlastní rozvoj pomocí této cesty. Mezi další rizika můžeme řadit vzájemné nesympatie kouče a týmu, obě strany si také nemusí za všech okolností rozumět. V průběhu koučování se také mohou pro pracovníky vyskytovat nepříjemné momenty, nedorozumění s kolegy, pocity studu, či nízkého sebevědomí. Horská (2009, s. 48) Za další bariéru je nutno zmínit častou zaneprázdněnost pracovníků, a to především u jedinců v pozici vedoucích, kdy je následně rozhodující, zda koučování věnují potřebný čas a energii. Suchý, Náhlovský (2007)

Přínosy a rizika koučinku jsou tak zřetelné jak na rovině osobního, tak profesního rozvoje jedinců. Značný kladný dopad této metody týkající se ve shrnutí zvýšené motivace, sebeurčení, využití vlastního potenciálu a prohloubení schopností se tak rozrůstá a ovlivňuje vnější prostředí jedince, jeho vztahy i zařízení, ve kterém pracuje. Suchý, Náhlovský (2007)

### 3. SUPERVIZE

Třetí kapitola se věnuje supervizi jako nástroji osobního a profesního rozvoje. Koncept supervize má původ v anglickém slově supervision pocházejícího z latiny, a to jako *super* – nad a *videre* – hledět. V tomto jazyce tak supervize definovala dozor odborníka nad dalším jedincem v procesu vykonávání nějaké práce. Porozumění tomuto pojetí ve vztahu k pomáhajícím profesím se postupně vyvíjelo s kulturou v daném státu. Havrdová (2008, s. 17)

Encyklopedie sociální práce (dle Matoušek, 2013, s. 357) uvádí: „*Supervize je systematická odborně vedená reflexivní interakce lidí směřující k prohloubení kvality práce v určité pracovní oblasti. Je uskutečňována na bázi kontraktu mezi zadavateli supervize, supervizorem a účastníky supervize a z něj se odvíjejícího pracovního spojení. Zaměřuje se na konkrétní možnosti vyladění pracovních postojů, postupů a vztahů s realizací profesionálních hodnot a cílů v pracovní oblasti.*“

Hess (dle Hawkins, Shohet, 2000, s. 59) definuje pojetí supervize jako pravidelnou interakci a vzájemné působení odborníka supervize a pracovníka za zdokonalení a upevnění jeho schopnosti odpovídající a účinné pomoci druhým lidem. Janebová (2014, s. 26) zase vnímá supervizi jako způsob rozvoje umožňující zrcadlení dopadu vlastní osobnosti, jejich vrozených vloh, schopností a předpokladů, na vykonávání své profese za přítomnosti a dohledu supervizora.

Supervize může být uskutečněna formou individuální odpovídající předem domluvené spolupráci s jednotlivcem, dále skupinovou, jež nabízí setkávání se s vícero pracovníky, což přináší možnost mnohostranného podpůrného a rozvojového prostředí. Posledním druhem je týmová supervize v rámci celé organizace. Havrdová (2008, s. 40)

Vyskytuje se rovněž vícero druhů supervize, a to supervize vzdělávací zaměřující se především na účastníkově hlubší porozumění životních situací klientů cestou podpory schopnosti sebereflexe. Tato forma umožňuje pracovníkovi vnímat interakci s klientem s jistým nadhledem tak, aby si uvědomoval, co dělá a jaký průběh a dopad má jejich vzájemná interakce s klienty. To následně může vést ke zlepšení způsobu jednání a vystupování ke klientovi. Proces taktéž nabízí možnost dozvědět se od spolupracovníků a supervizora další možné úhly pohledů a cesty řešení různorodých situací a vyzkoušet si je. Hawkins, Shohet (2000, s. 60) Další druhem je supervize poradenská s funkcí podpůrnou, jež se uplatňuje především v rámci podpory emoční stability pracovníka. Na pracovníkovo prožívání mnohdy působí nelehké

životní situace a stavy klientů, a proto je důležité, aby pracovníci uměli se svými emocemi pracovat. Klienti mohou přicházet s pocity bolesti, smutku a celkové rozladěnosti, což taktéž ovlivňuje do jisté míry samotného pracovníka vzhledem k jeho empatického přístupu, či možnosti otevření se jeho osobních témat. Nepozornost svému vnitřnímu světu vede pak k nadměrnému ztotožnění se, či přílišnému emočnímu odstupu a uzavřenosti vůči klientům, což v dlouhodobém horizontu může vést až k vyhoření. Součástí tohoto druhu supervize je poradenská činnost supervizora, při které probírá témata a dotazy účastníků. Nejen proto, aby si pracovníci nenosili svoji práci domů, je záměrem supervize jisté emoční očistění se, ale i zprostředkování podpory supervizora a zužitkování jeho znaleckých zdrojů. Hawkins, Shohet (2000, s. 60-61) Posledním typem je pak supervize řídicí, která se zabývá kontrolou kvality. Vzhledem k možným nízkým zkušenostem pracovníků, jejich slabým místům a citlivým tématům vycházejících z vlastních zranění je důležité reflektovat jejich práci s někým dalším pro profesionalitu jejich práce. Supervizorové jsou tak z části odpovědní za to, aby následné postupy pracovníků při práci s klienty vycházely z etických standardů a pravidel organizace. Hawkins, Shohet (2000, s. 60) Nástroj supervize jde pojmout mnoho způsoby, její proces se vždy odráží od přístupu a míry zapojení pracovníků, jejich potřeb a záměrů organizace. Havrdová (2008, s. 41)

Profesionální supervizor by měl vědět, co dělá, z jakého důvodu a jakým způsobem, což v souhrnu odpovídá schopnosti sjednat kontrakt s účastníky. Měl by rovněž oplývat komplexními znalostmi dané oblasti práce a mít řádnou a odpovídající kvalifikaci pro výkon této profesní role. Matoušek (2013, s. 357) Kompetentní supervizor by měl během své práce být lidský, vnímavý, respektující se schopností tvořit bezpečné prostředí, flexibilní v propojování teoretických poznatků a praxe, umět se dívat na situace s nadhledem a odstupem a poskytnout tak intervenci z různých pohledů. Taktéž by měl ovládat své vnitřní rozpoložení a tím i usměrňovat emoce účastníků. Důležitou roli zde hraje vědomí si vlastní odpovědnosti a umění zacházet s mocí. Hawkins, Shohet (2000, s. 52-62) Odborník by měl také umět dát pracovníkům pochopení a přijetí, zároveň by měl zachovat vlastní integritu, otevřenost a upřímnost. Rogers (dle Hawkins, Shohet, 2000, s. 51) Dále by měl pomoci zaměstnancům odstoupit od situace a nahlížet na ni z pačích perspektivy, v řízení procesu tak poskytovat oporu a v případě potřeby do něj vstoupit s vlastním náhledem. Janebová (2014, s. 65)

Základním cílem v obecné rovině je zachování a zvýšení kvality pracovního výkonu a prohloubení jeho efektivity spolu s rozvojem profesionálních dovedností a kompetencí. Stanovení přesných cílů pak záleží na záměrech jednotlivé organizace a momentálních témat

a požadavků pracovníků. Havrdová (2008, s. 40) Supervize je považována za tzv. zkušenostní zdroj učení a stává se tak bezpečným místem ke sdílení a reflektování vlastních zkušeností a prožitků v pracovní oblasti, jak ve vztahu ke klientovi, tak ke kolegům a napomáhá k nalezení funkčních postupů a strategií k řešení rozmanitých situacích, problémů a práci s vlastními emocemi a slabými místy. Rovněž nabízí možnost podívat se na určitá témata a situace s nadhledem a odstupem, kdy tímto způsobem může pracovník dojít k hlubšímu sebepoznání vlastních hodnot, priorit a pochopení jistých souvislostí týkajících se jeho pracovní oblasti a vykonat následné změny vedoucí správným způsobem pro všechny zúčastněné, kde si tyto nové možnosti může modelově zkusit. (Matoušek, 2013, s. 358)

### **3.1 Supervize ve vztahu k sociální práci**

Supervize a sociální práce jsou obdobné rovněž v samotném provedení výkonu těchto profesí. Supervizor umožňuje pracovníkovi poodstoupit a se podívat na dané situace z vícero pohledů, nabízí tak podporu při jeho rozvoji a doprovází ho jistým procesem růstu spolu s respektem a vnímavostí. Na podobný způsob pracuje i sociální pracovník se svými klienty, odlišnosti zde tvoří zadaná tematika čili předmět setkání a z toho vycházející jiné cíle a výsledky spolupráce. Ačkoliv samotný proces vedoucí k jistému cíli za vzájemné interakce a spolupráce má totožné základy. Hawkins, Shohet (2004)

Jak je již výše uvedeno, Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách zmiňuje podmínku zajištění následného vzdělávání ve formě nezávislého odborného vedení pro pracovníky vykonávající kontaktní práci s klienty. Do způsobů následné kvalifikace pracovníků tak lze zařadit právě supervizi, ale ačkoliv není v legislativě České republiky konkrétně zaznamenána a tedy nařízena, její uplatnění zaměstnavateli tak není povinné, což poukazuje na jistou dobrovolnost ve výběru tohoto podpůrného způsobu rozvoje. Zde je žádoucí vnímat hodnotu tohoto nástroje a jeho pozitivní dopad jak na pracovníky, tak na jejich klienty, a najít možné finanční a časové okolnosti k zařazení supervize do pravidelného chodu organizace. Mátel (2019, s. 162) Jeden z důvodů užití tohoto doprovodu je to, že se supervize zaměřuje na realizování co nejlepší možné praxe v sociální profesi, a to jak v individuální pracovní pozici, tak skupinově v rámci organizace poskytující sociální služby. Její zacílení se týká osobního vztahu a postoje k profesi a k jejím zásadám a strukturám a taktéž se věnuje rovněž pracovním vztahům mezi zaměstnanci a nadřízenými se záměrem zvalitnění výkonu a prohloubení vzájemné součinnosti zaměstnanců. (Matoušek, 2013, s. 358) Rovněž je velmi podpůrná pro pracovníky, jenž mají zásadní problémy kupříkladu psychického, či fyzického rázu, či i jiné obtíže ve svém

osobním životě. V těchto případech, i pro samotné předejití jim, je více než žádoucí podpora supervizora, jelikož takovýto zatížený pracovník není schopen podávat odpovědný výkon. Mátel (2019, s. 185) Tento nástroj je taktéž používán pro studenty sociální práce k utříbení si a vzájemného propojení teoretických vědomost spolu s praktickými zkušenostmi. Supervizor tak podporuje studenta během jeho působení, vede ho k sebereflexi svého konání a provází jej během přípravy na kompetentní výkon profese. (Sociální práce, 2007) Každopádně by měla být supervize viděna nejen jako způsob rozvoje pro studenty, či začínající sociální pracovníky, ale také, a především, jako nástroj pravidelného prostředku zdokonalování se a své praxe v rámci celoživotního vzdělávání. Hawkins, Shohet (2004)

### **3.2 Supervize jako nástroj osobního rozvoje sociálních pracovníků**

Supervize zprostředkovává růst pracovníků v osobní rovině života pomocí možnosti sebeurčení a zvědomění si svých zdrojů. Také tento proces podporuje pracovníkovu nezávislost a víru v to, že je schopný si poradit. Umožňuje i vnímat vlastní emoce a naučit se lépe pracovat se stresem. Úlehla (2007) Dalším přínosem je to, že pracovník může na individuální supervizi dopodrobna rozebrat svá témata i ze soukromého života a s vedením supervizora tak porozumět procesům, které se v něm odehrávají, a rozeznat možnou provázanost a východiska řešené situace. Pracovník tak reflektuje své zkušenosti a má možnost vědomě si prožít emoce, jenž jsou s danou situací spojené. Přínosem jsou rovněž další nové pohledy na věc ze strany supervizora spolu s různými příklady, které mohou pracovníkovi pomoci s jeho tématem. Zde si pak pracovník může sám stanovit konkrétní cíle potřebné k následnému rozvoji. Havrdová (2008)

Ačkoliv v supervizním procesu může ze strany jedince nastat jistá forma odporu vedoucí k nespolupráci, ať už z osobního nezájmu, či vyčerpání. Jistými rizikem v osobním rozvoji u sociálních pracovníků zde mohou být doprovázené nelehké pocity, které můžou bránit pracovníkům v otevřeném jednání a sdílení. Záleží zde velmi i na vztahu, který má pracovník k supervizorovi. Dalším úskalím je taktéž mnohdy časová náročnost supervize a potřeba věnování energie a úsilí do procesu. Hawkins a Shohet (dle Matoušek, 2013, s. 365)

### **3.3 Supervize jako nástroj profesního rozvoje sociálních pracovníků**

Supervize v oblasti profesního růstu pracovníků je prospěšná v naplňování záměrů organizace, prohlubuje jedincovu pozici v zaměstnání, jeho samostatnost a soběstačnost ve výkonu a práci s klienty, zvyšuje taky jeho kvalifikaci a vědomosti v různorodých postupech jeho práce. Rovněž působí na ukotvování se v profesní roli, převzetí dílu vlastní zodpovědnosti za výkon a uchopení osobních hodnot a zájmů v pracovní rovině. Velkým přínosem skupinové supervize je tak vzájemné obohacení se o znalosti a názory na řešenou problematiku. Dále poskytuje pracovníkovi podívat se na situace a s tím spojené vlastní emoce s odstupem a schopnost umět ovládat své prožívání v náročných chvílích. Tato metoda rozvoje umožňuje efektivnější vzájemnou spolupráci týmu organizace, utváří pevnější pouto v součinnosti spolupracovníků a zlepšuje jejich vztahy, což má pozitivní vliv na atmosféru celého prostředí. Udává jim také možnost objasnit si poslání zařízení a sestavit si společné priority, což podporuje adekvátní výkon a chod celé organizace. Užití tohoto nástroje rozvoje slouží i jako preventivní opatření proti vyčerpání a přehlcení vedoucího k syndromu vyhoření. Úlehla (2005)

Jako možné bariéry supervize uvádí Hawkins a Shohet (dle Matoušek, 2013, s. 365) především jinou zkušenost z minulosti, jenž může pracovníka negativně ovlivnit v další možné spolupráci se supervizorem, či nízkou motivaci a rezistenci vůči rozvoji. Někdy se stává bariérou i vysoká cena supervize a nemožnost si tento rozvojový způsob opatřit v častějším měřítku. Velkou roli zde hraje i aktuální rozpoložení na pracovišti a míra blízkosti jednotlivých pracovníků, v případě jistých konfliktů hrozí k vyhocení situací, či naopak k odstupu a neochotě sdílet podstatná témata na supervizi. Rovněž se někdy skrze nedostatek času pro věnování se všem individuálním tématům můžou objevovat ve skupinové supervizi prvky soupeření a potřeba si prosadit své ze strany dominantních pracovníků, což znemožňuje zapojení se všech členů a způsobuje to jisté napětí a nerovnováhu. Havrdová (2008, s. 76)

Jak můžeme zpozorovat, jednotlivé přínosy a rizika supervize se velice podobají, překrývají a vzájemně ovlivňují, proto je nutné vnímat tuto metodu v pojetí celostního rozvoje jedince. V teoretické části práce jsem se doposud zaměřila na tři hlavní kapitoly, a to na sociální práci jako pomáhající profesi, kde jsem definovala samotnou sociální práci a její cíle, dále jsem objasnila, kdo je sociální pracovník a následně jsem představila osobní a profesní rozvoj sociálních pracovníků vycházející z legitimních nároků a předpokladů pro výkon této profese, kde jsem uvedla výčet možností těchto směrů rozvoje ve formě konkrétních technik a nástrojů.

V druhé a třetí kapitole jsem věnovala pozornost konkrétním metodám rozvoje, a to koučinku a supervizi. Zde jsem uvedla především pojetí těchto metod, jejich funkce a cíle a následně možné přínosy a rizika co se týče osobního a profesního rozvoje pracovníků.



## 4. METODOLOGIE VÝZKUMU

Metodologii můžeme vnímat jako sestavení systematického plánu tvorby výzkumu za užití konkrétních postupů. Výzkumem se pak rozumí utváření nových poznatků na základě zjištění obdobných informací prostřednictvím otázek, což může být přínosné pro danou problematiku specifického oboru. Hendl (2005, s. 30-34) V této kapitole metodologie výzkumu se tedy věnují teoretickému pojetí celého průběhu výzkumného šetření. Zmiňují zde cíl a jednotlivé otázky výzkumu, dále zvolení metody výzkumu, výběr vzorku pro jeho provedení a následně techniku sběru dat. V dalších podkapitolách se zabývám etickými principy výzkumu a jeho možnými riziky a v poslední části se věnují analýze a způsobu zpracování dat.

### 4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Zprvu je nutné, aby výzkumník nastavil hlavní téma a cíl prováděného výzkumu a definoval jeho specifické otázky. Hendl (2005, s. 50) Hlavním tématem mého výzkumu je koučink a supervize jako nástroje osobního a profesního rozvoje sociálních pracovníků. Výzkumným cílem mé práce je identifikace přínosů a rizik koučinku a supervize jako nástrojů osobního a profesního rozvoje sociálních pracovníků. Dalším postupem tvorby výzkumného šetření je tedy výběr a nastavení hlavní výzkumné otázky a následně několika dalších, dílčích otázek, ze kterých se získané informace musí navracet k hlavní otázce, a tak na ni odpovídat. Švaříček, Šedřová (2010, s. 70)

Hlavní výzkumná otázka (HVO) zní:

„Jaké jsou přínosy a rizika koučinku a supervize jako nástrojů osobního a profesního rozvoje sociálních pracovníků?“

Na základě hlavní výzkumné otázky jsem definovala několik dílčích výzkumných otázek.

**DVO1:** „Jak vnímáte koučink a supervizi a jakou máte osobní zkušenost s těmito nástroji osobního a profesního rozvoje?“

**DVO2:** „Jaké přínosy má koučink a supervize v rámci vašeho osobního a profesního rozvoje?“

**DVO3:** „Jaká rizika vnímáte v koučinku a supervizi v rámci vašeho osobního a profesního rozvoje?“

**DVO4:** „V případě negativní zkušenosti, co byste od koučinku/supervize potřeboval/a?“

Záměrem těchto dílčích otázek je zjistit, jak vnímají sociální pracovníci koučink a supervizi, jakou mají osobní zkušenost s koučinkem a supervizí, co jim tyto metody přinesly, či přináší v rámci jejich osobního a profesního rozvoje a také jaké rizika vnímají sociální pracovníci u obou metod opět v rovině jejich osobního a profesního rozvoje. Jedná se tedy o subjektivní pohled pracovníků, kdy z důvodu jistých negativních zkušeností se supervizí a koučinkem jsem vytvořila další, čtvrtou, dílčí otázku, jejíž cílem je zjistit, jaké jsou v tomto případě potřeby pracovníků. Niž uvádím tabulku operacionalizace otázek, a to rozdělení hlavních a dílčích otázek spolu s konkrétními otázkami, které jsem pokládala během rozhovoru respondentům.

Hlavní výzkumná otázka	Dílčí výzkumné otázky	Tazatelské otázky
„Jaké jsou přínosy a rizika koučinku a supervize jako nástrojů osobního a profesního rozvoje sociálních pracovníků?“	„Jak vnímáte koučink a supervizi a jakou máte osobní zkušenost s těmito nástroji osobního a profesního rozvoje?“	Co si představuje pod pojmem koučink/supervize? Jaké zkušenosti máte s koučinkem/supervizí? Jak často jste měl koučink/supervizi? Jak jste byl spokojený s koučinkem/supervizí?
	„Jaké přínosy má koučink a supervize v rámci vašeho osobního a profesního rozvoje?“	Co vám koučink/supervize přinesl/a? Jak je pro vás koučink/supervize přínosný/á v rámci vašeho osobního a profesního rozvoje? V jakých situacích se vám osvědčil koučink/supervize v rámci vašeho osobního a profesního rozvoje?
	„Jaká rizika vnímáte v koučinku a supervizi v rámci vašeho osobního a profesního rozvoje?“	Jaká rizika pro vás nese koučink/supervize? Jaké překážky, či úskalí pro vás má koučink/supervize v rámci vašeho osobního a profesního rozvoje?
	„V případě negativní zkušenosti, co byste od koučinku/supervize potřeboval/a?“	Co vám chybělo u koučinku/ upervize? Co byste od koučinku/supervize potřeboval? Co byste na způsobu vedení kouče/supervizora změnil? Co by mělo být jinak?

Tabulka 1: Operacionalizace otázek

## 4.2. Metoda výzkumu

V této podkapitole se věnuji bližšímu popisu výzkumné metody, kdy jsem pro uskutečnění výzkumu zvolila konkrétně metodu *kvalitativní*. Tento způsob považuji vzhledem k pestrosti mého tématu za vhodný, jelikož mi osobní setkání s účastníky umožní prozkoumat a zmapovat jejich zkušenosti, vnímání a postoje k tématu spolu s emoční naladěním více do hloubky.

Hendl (2005, s. 50) formuluje kvalitativní výzkum jako: „*proces hledání porozumění založen na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*”

Dle Dismana (2014, s. 285-287) nabízí kvalitativní výzkum velké množství cenných poznatků. Definuje jej jako průzkum předkládající zřetelný výklad nějaké sociální skutečnosti, toho, jak se lidé v jistých situacích chovají, či jaké pak mají akce. Záměrem tohoto výzkumu je pochopení problému z mnoha vrstev a odhalení hodnoty sesbíraných dat. Kvalitativní výzkum je založený na sbírání velkého počtu informací od menšího počtu respondentů. To vede k tomu, že získané výstupy výzkumu pak nelze zobecňovat v rámci celého obyvatelstva a považovat je za určitou normu.

Výzkumník si zprvu vymezí hlavní téma šetření a nastaví výchozí otázky výzkumu. Ty pak může pozměňovat v průběhu sbírání informací a jejich následné analýzy. Z tohoto důvodu lze konstatovat, že je kvalitativní výzkum velmi flexibilní formou zkoumání. Hendl (2005, s. 50) V sebraných datech následně hledá výzkumník jisté souvislosti a návaznosti, jejich hodnotu a význam. Tento celý proces pak spěje k uchopení možných závěrů šetření, kdy tyto zjištěné výstupy mohou utvářet nové hypotézy a z nich vyplývající teorie. Disman (2014, s. 287)

### **4.3. Výzkumný vzorek**

V této části se věnuji popisu výběru výzkumného vzorku. Výzkumný vzorek jsem vybrala pomocí techniky *účelového výběru*, jehož základ stojí na usouzení výzkumníka a jeho záměru dle toho, co chce sledovat. Nejedná se tedy o možnost rozsáhlého výběru určitého typu populace, a i přes to, že závěry plynoucí z účelového výběru není možné generalizovat, mohou být jeho výstupy užitečné. Důležité je tyto východiska vnímat v subjektivní a ohraničené rovině. V účelovém výběru je podstatné, aby výzkumník přesně označil vybraný vzorek obyvatelstva tak, aby odrážel pravou skutečnost šetření. Disman (2014, s. 112) Tato metoda výběru vzorku bývá v kvalitativním výzkumu velice rozšířená. Jak už bylo řečeno, je odvozena od toho, že každý zkoumaný soubor je vybírán s jistým specifickým záměrem, a tedy s určitými předem stanovenými charakteristikami. To znamená, že komunikační partneři musí splňovat jasná kritéria výběru. Patton (dle Miovský, 2006, s. 135) Při tomto účelovém výběru je rovněž klíčové, aby partneři souhlasili se svým přínosem do výzkumu. Jejich účast je tak založená na dobrovolnosti. Miovský (2006, s. 136)

Pro výběr mého výzkumného vzorku jsem určila tato kritéria:

- respondent musí být sociálním pracovníkem
- respondent musí mít zkušenost se supervizí v rámci jeho profesního působení
- respondent musí mít zkušenost s koučinkem v rámci jeho profesního působení

Jako další způsob výběru výzkumného vzorku jsem užila metodu *sněhové koule*. Její aplikace vychází ze skutečnosti, že zprvu navážeme kontakt s jistou prvotní řadou účastníků výzkumu, kdy se jedná o tzv. nultou fázi. Tu lze kombinovat s účelovým výběrem na základě specifických znaků. V této fázi tak můžeme hovořit o prvních potencionálních respondentech. Miovský (2006, s. 131-132) Tito respondenti z první vlny nás pak skrze doporučení mohou dovést k dalším eventuálním účastníkům výzkumu. Z tohoto důvodu techniku sněhové koule nazýváme taktéž jako nabalování. Disman (2014, s. 114)

Respondenty mého výzkumného šetření jsem hledala přes veškeré možné kontakty a známosti. Zkontaktovala jsem organizace, ve kterých jsem byla na praxi, kde jsem pracovala, či kde jsem vykonávala dobrovolnictví. Dále jsem rozeslala dotaz cílený na mé spolužáky a přátele z CARITAS – VOŠs a poprosila je taktéž o rozeslání mé poptávky mezi jejich sociální kruhy a pracoviště, kde působí. Nejčastěji jsem narážela na skutečnost, že oslovení pracovníci měli zkušenost se supervizí, ale s koučinkem se osobně nesetkali. Proto, abych měla dostatečný počet respondentů a mohla naplnit zadaný cíl práce, bylo poměrně náročné sehnat pracovníky, jenž mají zkušenost s oběma metodami. Posléze mi postupně přicházelo několik doporučení na další sociální pracovníky, jenž by měli splňovat všechny kritéria výběru. Z celkově oslovených 36 pracovníků mi zájem a následnou spolupráci na výzkumu potvrdilo 7 respondentů.

Výzkumný vzorek tedy tvoří 7 respondentů, z toho 5 mužů a 2 ženy z různorodých zařízení sociálních služeb, z toho jsou 4 pracovníci na vedoucích pozicích. Pro zachování anonymity účastníků jsem je identifikovala značkou „SP“, jako sociální pracovník, a přidělila k ní čísla od 1-7 dle pořadí setkání. V další podkapitole se blíže věnuji metodě, pomocí níž jsem od účastníků sbírala data.

#### **4.4. Metoda sběru dat**

Disman (2014, s. 124) uvádí několik možností, jakými lze sbírat data, kdy mezi základní způsoby patří přímé pozorování, rozhovor a analýza dokumentů. V této podkapitole popíši výběr techniky sběru dat, kterou jsou *polostrukturované rozhovory*. Při této technice jsou data

sbírány prostřednictvím přímého kontaktu s účastníky, který může být realizován buďto osobně, či telefonicky. Metodu rozhovoru můžeme pokládat za nejtěžší a rovněž za nejoptimálnější cestu sbírání informací pro kvalitativní výzkum. Je ukutečněn s jasným záměrem šetření a s jednou osobou, či nanejvýš třemi lidmi. Miovský (2006, s. 156) Hendl (2005) uvádí několik druhů pojetí rozhovoru, a to kupříkladu strukturovaný, polostrukturovaný, narativní, neformální, fenomenologický, etnografický, či epizodický. Takovýto rozhovor s sebou nese potřebu jisté ohleduplnosti, pochopení, vlastního sebeovládání a vytrvalosti. Výzkumník si totiž sám nastavuje podobu a formu otázek rozhovoru, jenž by měly být otevřené a také předjímá možné časové rozpětí setkání s účastníky. Výzkumník by měl taktéž počítat s možnou počáteční nervozitou respondentů, a tak by měl umět vytvořit příjemnou atmosféru. Je rovněž nutné vyžádat si odsouhlasení s nahráváním rozhovoru a obeznámit účastníky s citlivým nakládáním dat pro zachování jejich důvěry. Disman (2014, s. 124) Richardson (dle Miovský, 2006, s. 141) dále uvádí, že průběh sbírání dat můžeme nazvat jako „*tvorbu dat*“. To značí a potvrzuje stanovisko, že již při této fázi má sám výzkumník značný vliv a podílí se tak na hodnotě a úrovni kvality získaných dat. Frýba (dle Miovský, 2006, s. 141) tak konstatuje, že tento proces můžeme správněji vymezit termínem „*spoluvytváření dat*“. Během rozhovoru se výzkumník tedy táže na předem nastavenou strukturu rozhovoru, každopádně jeho průběh může doplnit o další dotazování, jenž navazuje na výpovědi účastníků. Jedná se tak o volnou formu s předem sestaveným postupem a dodatečnými dotazy, jenž umožní hlubší a obsáhlejší získání dat. Hendl (2005) Sběr dat u kvalitativního výzkumu se tedy zaměřuje na velké množství informací, a to v co největším možném měřítku. Dismana (2014, s. 285-287)

## **4.5. Etické aspekty výzkumu**

Švaříček a Šedřová (2010, s. 45-49) uvádí důležitost následování a dodržování etických zásad v průběhu kvalitativního výzkumu. Jedná se konkrétně o obecná ustanovení a principy vhodného chování. Lze do nich zařadit potřebu důvěrnosti pomocí nezveřejnění žádných informací poskytnutých účastníky tak, aby nebyli jakkoliv poškozeni. Mezi další pravidlo patří odsouhlasení spoluúčasti na výzkumu a poskytnutí správných a pravdivých informací o jeho průběhu a délce rozhovoru. Dalším aspektem je umožnění nahlídnout komunikačním partnerům do výsledků práce v případě jejich zájmu. K zachování ochrany soukromí je rovněž důležité poskytnutí emoční podpory respondentům, aby se cítili během sdílení mnohdy citlivých informací bezpečně. Za další podstatný jev adekvátního etického chování výzkumníka

považuje Patton (Moivský, 2006, s. 280) tzv. *empatickou neutralitu*, což odkazuje na poskytnutí porozumění účastníkům ačkoliv spolu s neutrálním postojem k získaným datům.

S respondenty jsem se setkala osobně i v online prostředí. Domluvili jsme si schůzku buď u nich na pracovišti, či na platformě videohovorů Facebook a WhatsApp. Každý rozhovor trval v průměru hodinu až hodinu a čtvrt. Během sběru dat jsem kladla důraz na dodržování etických pravidel. Před samotným začátkem rozhovoru jsem si potvrdila souhlas se samotným rozhovorem a s jeho nahráváním na telefonní zařízení, zmínila jistou citlivost a anonymitu týkající se nakládání s daty a ověřila si výše uvedená kritéria potřebná pro provedení výzkumného rozhovoru, a to především pracovní pozici respondenta v sociální práci a osobní zkušenost jak s metodou koučinku, tak s metodou supervize v průběhu jejich profesní kariéry. Následně jsem představila moji bakalářskou práci, cíle výzkumu a způsob provedení a zahájila rozhovor. Zde jsem postupovala podle základní struktury a hlavních otázek sestavených na základě cíle. Během rozhovoru jsem kladla pozornost na respondentovo pohodlí respektujícím a přijímajícím přístupem. V průběhu jsem se doptávala dle potřeby tak, abych získala potřebné informace. Po skončení šetření projevíli tři respondeti zájem o zaslání jeho výsledků, zde jsem se s nimi domluvila, že jim svoji práci následně zašlu ve finální podobě.

## **4.6. Možná rizika výzkumu**

Tvorba výzkumu s sebou nesou i jistá omezení, či rizika, jež se mohou odrážet již při samotném procesu realizace, tak při interpretaci výsledků. Může se například jednat o případné zkreslení dat výzkumníkem. Miovský (2006, s. 273) Zde uvedu možná úskalí mého výzkumu a rovněž to, jak jsem postupovala, aby je co nejvíce možná eliminovala.

Jako první úskalí můžu zmínit svůj vlastní zájem o metodu koučinku i osobní zkušenosti s touto metodou, a to jak z role kouče, tak koučovaného. Jistý vliv také může hrát má zkušenost se supervizí. Každopádně, jelikož jsem se seznámila s etickými zásadami, kladla jsem důraz, abych jednotlivá data a výsledky nezkreslovala dle svých domněnek, zkušeností, či postojů k tématům.

Dalším limitem mého výzkumu může být fakt, že účastníci na pozici sociálních pracovníků pracují v různých zařízeních s různými cílovými skupinami. To poukazuje na jinou časovou pravidelnost užití těchto podpůrných metod zaměstnavatelů, na jinou dynamiku týmů pracovníků a též na zastoupení různými kouči a supervizory, jenž pracují jiným způsobem,

proto je každou zkušenost nutno brát velmi individuálně a nelze můj výzkum považovat za jistý standard.

Jako omezení rovněž považuji fakt, že mnou dotazované přínosy a rizika v osobním a profesním rozvoji sociálních pracovníků nelze jednoznačně oddělit a čistě rozdělit pouze do zmiňované osobní, či profesní roviny.

## 4.7. Metoda analýzy dat

Samotná analýza získaných dat je mnohdy brána za nejnáročnější proces pro uskutečnění výzkumu. Zde se naskytuje mnoho způsobů, jak tuto analýzu provést, ačkoliv výstupem je vždy jisté uspořádání konkrétních informací. Miovský (2006, s. 219)

Prováděné rozhovory jsem zaznamenala na diktafon. Tento způsob zaznamenání rozhovoru je velkou oporou pro výzkumníka, jelikož se během šetření může naplno věnovat účastníkovi. Je také možné si dělat lehké poznámky týkající se výzkumníkova pozorování. Audiozáznam tak poskytuje nejenom zachycení podstatných informací, ale rovněž hlas partnera a mezery mezi jeho sdílením, a tak je plně autentický. Miovský (2006, s. 197) Následně jsem nahrávky doslovně přepsala. Během poslouchání rozhovorů s účastníky jsem si tříbila informace a propojovala souvislosti, což mi pomohlo lépe uchopit můj záměr a postup jeho realizace. Všimla jsem si zde i různých emočních projevů, například zda si byli v hlase jistí svojí odpovědí, či s jakou intonací ji prezentovali. Poté jsem pokračovala kódováním rozhovoru a jeho roztříděním na jednotlivé kategorie. Dle Miovského (2006, s. 219) můžeme do procesu způsobu analýzy dat zařadit postupné schéma, a to kódování, archivaci kódovaných dat, propojování dat, komentování a doplňování dat, vyvozování závěrů a budování teorie. Kódováním se myslí tříbení jednotlivých oblastí získaných dat a následné přidružení k nim určité pojmy, či specifické rysy, což vede k usnadnění práce s textem. Švaříček a Šed'ová (2010, s. 211-220) rovněž popisují otevřené kódování jako proces, během kterého jsou data utříbena a znovu sebrána obdobnou cestou. Získaná data se tak rozeberou na jisté části, ke kterým je přiřazen konkrétní význam. Tyto kódy by měli pak korespondovat s výzkumnou otázkou, jež zde zastává roli síta, přes které se tyto data značně protřídí, odpojí, či naopak propojí. Další fází je kategorizace jednotlivých kódů.

Text jsem tedy rozložila na jednotky a každou označila odlišným vystihujícím kódem. Tyto jednotlivé části jsem si také barevně odlišila, abych se lépe orientovala v celém dokumentu. Ve výsledku jsem zjistila, že některé oblasti je možné i sloučit skrze jejich

podobnost. Na základě analýzy rozhovoru a odpovědí respondentů jsem tedy vytvořila několik kategorií v různých oblastech. Při odpovědi na DVO1 jsem vytvořila kategorie **porozumění pojmu koučinku** a **zkušenost s typem koučinku**, dále **porozumění pojmu supervize** a **zkušenost s cíli supervize**. DVO2 obsahuje čtyři oblasti pro lepší orientaci v získaných datech. Kategorie v oblasti přínosů koučinku v osobním rozvoji jsou **sebepojetí**, **změna vnímání** a **vedení a podpora kouče**. V oblasti přínosů koučinku v profesním rozvoji jsem vytvořila kategorie **profesní kompetence**, **nové postupy práce** a **týmová soudržnost**. V oblasti přínosů supervize v osobním rozvoji jsou kategorie jako **osobní hranice**, **emoční očištění** a **nové východisko**. Oblast přínosů supervize v profesním rozvoji obsahuje kategorii **kultivace týmového prostředí** a **vedení a podpora supervizora**. DVO3 pak pojímá oblast rizik koučinku v profesním rozvoji, ta obsahuje kategorii **neznalost a skepse** a **limity lidí**. V oblasti rizik supervize v profesním rozvoji je pak kategorie **týmová disharmonie** a **nedobrovolnost**. Poslední DVO4 zobrazuje kategorie **pravidelnost**, **lepší organizace supervize** a **profesionalita supervizora**.



## 5. PREZENTACE VÝLEDKŮ VÝZKUMU

Následným postupem analýzy dat je tedy již samotné vyhodnocení získaných výsledků, kdy jsem jednotlivé kategorie postupně přiřazovala k výzkumným otázkám. Vyhodnocení výsledků a jejich předložení jsem popisovala vlastním textem spolu s odpověďmi účastníků rozhovoru ve formě přímých citací, kdy jsem každou vytvořenou kategorii zakončila shrnutím výsledků. Při implementaci dat jsem opět postupovala dle zásad etického chování.

### 5.1 DVO1: „Jak vnímáte koučink a supervizi a jakou máte osobní zkušenost s těmito nástroji osobního a profesního rozvoje?“

Respondenti vycházeli při odpovědích ze svých vlastních zkušeností s koučinkem, a to z aktuálního zaměstnání, z předchozích pozicích, či z dob studia. Všichni uvedli jistou definici koučinku a supervize a svoji osobní zkušenost s těmito metodami, kdy jsem ze získaných informací vyselektovala kategorie v oblasti koučinku, a to **Porozumění pojmu koučink** a **Zkušenost s typem koučinku**, a v oblasti supervize **Porozumění pojmu supervize** a **Zkušenost s cíli supervize**.

#### 5.1.2 Porozumění pojmu koučink

Při zjišťování toho, jak respondenti vnímají koučink, se často objevovaly pojmy jako potenciál, rozvoj a nácvik dovedností, vedení k cíli, stmelení týmu a jeho směřování, motivace a nácvik dovedností. Takováto pojetí jsou souhlasná s oficiálními definicemi, jež uvádím výše (viz Zatloukal, Vítek, 2016; Horská, 2009; Whitmore, 2014; Daňková, 2015). Níže uvádím některé konkrétní odpovědi respondentů.

SP1: *„Představuju si pod tím schopnost odemknout nějaký schopnosti člověka a umožnit mu vědět, co vlastně chce v životě dělat, aby měl nějaký cíl. Pomáhá se někam nasměřovat, protože pracuje s tím, co má ten člověk, a to je to hlavní, na čem záleží vlastně. Co on má za schopnosti a jaký potenciál.“*

SP2: *„Já si představuju setkání ať už skupinové, nebo individuální zaměřené na určitou problematiku nebo téma, ve kterém mám možnost společně s koučem rozvíjet své dovednosti a kompetence. Kouč mi vždycky přišel od toho, aby dokázal stmelit tým za nějakým výsledkem, aby ten tým vyhrál nebo aby fungoval tak, jak má.“*

SP3: „*Tak já si pod tím představuji vlastně proces, kterým si vyjasňujeme a nastavujeme jednak nějaký směřování celého toho týmu a jednak ještě nějaký motivace, zdroje nebo i slabý místa vlastně nejenom jako toho týmu, ale i těch jednotlivých lidí.*“

SP4: „*No pod tím pojmem si představím asi nějaké odborné vedení v různých životních oblastech, na které se buď jako zaměřují jednotliví koučové nebo se kterými přichází jednotliví klienti. Vidím to jako nějaké podpůrné vedení a vlastně společný hledání ty nejlepší možný cesty.*“

Ze získaných dat je patrné, že respondenti mají jistou představu o tom, jakým způsobem se proces koučinku vyvíjí a jaké jsou jeho záměry. Výpovědi se shodují v tom, že se jedná o vedení druhou osobou, tedy koučem, jenž doprovází jednotlivce, či týmy procesem jejich rozvoje za účelem naplnění jednotlivých cílů, či aktuálních potřeb koučovaných.

### **5.1.3 Zkušenost s typem koučinku**

Výpovědi se shodovali v oblasti, ve které měli respondenti zkušenost s individuálním, či týmovým koučinkem. Zde uvedli respondenti č. 1, 2, 5 a 6 svoji vlastní zkušenost s individuálním typem koučinku.

SP1: „*Tak u toho profesního mi to změnilo život. Asi i nějaký uspořádání myšlenek a v tom případě i nějaký jako cílenější pracování celkově, víc na to, co opravdu jenom já chci, co mi k tomu pomůže.*“

SP2: „*Mně to přináší asi víc takový klid na duši, že vím, že fakt jako někde mám bezpečný prostor, kde si to můžu vyzkoušet a vlastně dostat zpětnou vazbu na sebe.*“

SP5: „*Probírali jsme to, co jsem zrovna v té práci prožila. S čím jsem si třeba moc nevěděla rady a bylo to od osobního rozvoje přes ten profesní a prostě všechno, co jsem tak nějak zakoušela. A já jsem za to velmi ráda, hodně jsem se za tu dobu posunula, fakt moc.*“

SP6: „*Takže osobní koučink, tady u nás v zemi strop věc, která jako má svoje místo určitě. Já to teda využívám hodně. Primárně kvůli tomu, že když jsem tady nastoupil, tak že pořád nemám takový ten skill správného vedoucího a snažím se ho někde načerpat.*“

Na základě těchto odpovědí respondentů lze konstatovat, že jejich osobní zkušenost s individuálním koučinkem byla pozitivní a účinná, kdy dva ze čtyř pracovníků tento způsob rozvoje využívají i nadále. Dalších 5 respondentů zmínilo svoji osobní zkušenost i s týmovým typem koučinku.

SP2: „*Probíhal stylem, že jsem vyzýval ke spolupráci všechny kolegy, takže to nebylo vlastně jenom jakoby o jednom člověku nebo o dvou, ale bylo to vlastně tak, že každý tam byl potom přínosem. Byl jsem spokojený s vedením koučky a vlastně pro mě to byla velice, velice příjemná zkušenost.*“

SP3: „*Tak nám bylo nabídnuto, že vzhledem k tomu, že zakládáme novou službu, tak bysme mohli mít možnost toho pravidelného koučinku, týmového, kterej by nám právě pomohl jako nastavit parametry tý nový služby a tam se jako nastavovalo prakticky skoro všechno, takže takový jako zdlouhavý proces. No bylo to super, protože vlastně my bysme si samozřejmě mohli udělat jako pravidelný porady, v kterých bysme si tyhle věci nastavovali, ale tím, že tam máme profíka, kterej tohle umí dělat, nějak to strukturovat a táhnout to nějakým směrem, tak si myslím, že to jako strašně zefektivní.*“

SP4: „*No mně se to líbilo hlavně z toho důvodu, že jsem cítila, že ten kouč má zkušenosti s tou danou problematikou a dokáže nám dávat hodně zajímavý postřehy a náhledy na věc. Bavilo mě tam pracovat s tou týmovou dynamikou, mám pocit, že na to se to zaměřovalo asi nejvíc – na to, jak využít jednotlivé zdroje v tom týmu, jak tam pracovat, jak se zapojit, aby byl ten tým co nejvíce efektivní.*“

SP6: „*Tak mě to vždycky hodně bavilo. My máme hodně dobrou koučku a mám i dobrý tým, takže nás všechny to baví a vlastně je to progresivní. Nestojíme na místě a když něco nefunguje, tak nad tím jako přemýšlíme. Šlo o nastavení změn a jak ty změny naplánovat a uvést, aby ta služba fungovala a aby ta změna proběhla bez velkých záseků. Takže za mě to vždy bylo velmi plodné a inspirativní.*“

SP7: „*Týmový už z mého pohledu není úplně jako ideální, ale má to svoje samozřejmě jako nějaký plusy a vlastně i minusy, který já tam prostě vidím, a nejsem úplně jako největší fanda.*“

Většina respondentů uvedla svoji zkušenost s týmovým koučinkem jako příjemnou a přínosnou, a to především pro zefektivnění fungování celého týmu a jejich následné práce. Účastník č. 7 poté tuto zkušenost hodnotí spíše negativně.

#### **5.1.4 Porozumění pojmu supervize**

Respondenti se vyjádřili k tomu, jak supervizi vnímají, zde se opakovaly slova jako zpracování emocí, jiný úhel pohledu a sdílení v bezpečném prostoru. Tyto termíny lze najít v odborné

literatuře, jež definuje pojetí supervize (viz Hawkins, Shohet, 2000; Matoušek, 2013). Účastníci v této oblasti vypovídali například takto:

SP2: *„Představuju si vlastně setkání, kde mám možnost jít jako víc interně do sebe, co ve mně tady tohleto téma vyvolává, a vlastně péče o nějaké mé hodnotové nastavení, které v sobě mám a které si nesu, nebo právě třeba nějakýho zážitku, je to pro mě jako nějaký bezpečný prostor.“*

SP3: *„Jo tak supervizi vnímám jako tak, že mi supervizor pomáhal se z venku koukat na to, co dělám, že se s ním můžu bavit o tom vlastně, jak to prožívám, můžu tam prezentovat svoje nejistoty a můžu s ním probírat vše od jako pozitivních věcí po negativní. Mám někoho, s kým se o tom můžu bavit.“*

SP4: *„No supervizi vnímám hodně široce, vnímám to jako ošetřování nějakých ran, které nastaly v procesu té práce.“*

Respondenti zde hovořili především o možnosti sdílení svých niterních prožitků s druhou osobou v bezpečném prostředí za přítomnosti její podpory. Všichni účastníci dle získaných informací mají skupinovou supervizi v pravidelném měřítku, individuální formu pak využívají dle svých potřeb v průběhu své profesní praxe.

### **5.1.5 Zkušenost s cíli supervize**

Všichni respondenti měli zkušenost jak s individuální, tak s týmovou supervizí. Zkušenost popisovali v rámci naplňování jejich cílů, o kterých pojednává rovněž literatura (viz Havrdová, 2008; Matoušek, 2013). Níže uvádím některé výpovědi účastníků.

SP3: *„Tam jsme tam jsme taky zčásti nastavovali fungování té služby, taky jsme se zčásti bavili o tom, jako že co to děláme, proč to děláme a hodně jsme tam pak ještě s jiným supervizorem řešili vlastně nějaké ty dovednosti, schopnosti, kompetence v týmu.“*

SP4: *„Supervize byla víceméně o nějakým asi zpracování toho současného stavu případně ohlídnutí se za tím, co bylo předtím a ponaučení se z nějakých chyb možná nastalých.“*

SP6: *„A když máme supervizi vedení, tak jsme většinou někde externě, že si někde sedneme nebo tak. A je to takový fakt jako otevřený, hodně otevřený. (...) tak to bylo strašně super, že jsme fakt jako všechno otevřeli, opečovali, zavřeli a byli v pohodě.“*

Z výpovědí bylo patrné, že většina respondentů má zkušenost se supervizí v rámci naplňování jejich cílů, a to konkrétně v oblasti udržování a zvyšování kvality fungování služeb, rovněž

v prohlubování dovedností a kompetencí, jak uvádí respondent č. 3. Respondeti č. 4 a 6 poté zmiňují zkušenost s možností otevřeného sdílení a práci s vlastními emocemi. Z analýzy získaných dat lze taktéž říci, že měli všichni respondenti pozitivní zkušenost s individuálním typem supervize, kdy pak dva respondenti zkušenost se skupinovou supervizí hodnotí negativně.

## **5.2 DVO2: „Jaké přínosy má koučink a supervize v rámci vašeho osobního a profesního rozvoje?“**

Pro větší přehlednost v získaných odpovědích na otázku jsem jednotlivé kategorie rozdělila pod kapitoly, kterým data náleží, a to pod oblast přínosu koučinku v osobním rozvoji, kde jsem vytvořila kategorii **Sebepojetí, Změna vnímání a Vedení a podpora kouče**. V oblasti přínosu koučinku v profesním rozvoji jsou pak kategorie jako **Profesní kompetence, Nové postupy práce a Týmová soudržnost**. Dále v oblasti přínosu supervize v osobním rozvoji jsou kategorie jako **Osobní hranice, Emoční očistění a Nové východisko**. V poslední oblasti přínosu supervize v profesním rozvoji jsem vytvořila kategorii **Kultivace týmového prostředí a Vedení a podpora supervizora**.

### **5.2.1 Přínos koučinku v osobním rozvoji**

#### **5.2.1.1 Sebepojetí**

Respondenti č. 1, 4, 5 a 6 vnímají jako přínos v rámci svého osobního rozvoje prohloubení vlastního sebepojetí.

*SP1: „Předtím jsem nevěděl, co chci dělat prostě za profesi, co chci dělat v životě. Zjistil jsem, kam bych chtěl směřovat. A jakmile jsem věděl, co chci dělat, v čem jsem vlastně dobrý, tak v tu chvíli jsem získal neuvěřitelnou sebedůvěru a umožnilo mi to být jakoby tím, kdo jsem. Být prostě sebou, chovat se tak, jak já chci, a ne podle toho, co ostatní chtějí. Jako spíš fakt změna vůbec přístupu k sobě a ke svému životu. Nejdůležitější je to, že vím, že jsem v nečem dobřej, tak nějak jako vědomí sebehodnoty, taky dost uvědomění si svých potřeb. Celkově přiblížení se k sobě, větší sebedůvěra, konguence a vlastně smysl života.“*

*SP4: „Myslím, že mi to pomohlo se sebevědomím no, s nějakým ukotvením se, pomohlo mi to přijmout i nějakou zpětnou vazbu možná třeba i negativní.“*

SP5: „*Je to i v té vztahové rovině, jakoby mít samu sebe ráda, přijímat se a nějak i sama sebe se zastat v tom tlaku z těch různých stran a jakoby cítím se taková silnější potom. A zase že nemusím úplně souhlasit s každým názorem, ale když mám třeba nějaký názor, nebo něco prostě vidím jinak, nebo něco se mně nelíbí, tak se nebát to říct.*“

SP6: „*Ale víte co, hodně sebepoznání, jako poznal jsem nějaký svoje silný, slabý stránky.*“

Respondenti zde uváděli konkrétní přínosy v oblasti sebepojetí, kdy se často objevovalo prohloubení sebepoznání, respondent č. 6 zmínil konkrétně poznání svých slabých a silných stránek, dále respondent č. 1 mluvil o přiblížení se k sobě, kongruenci a najít životního směru a smyslu. Rovněž se zde respondenti č. 1, 4 a 5 shodovali na tom, že jim koučink pomohl zvýšit sebevědomí a vědomí vlastní hodnoty.

### **5.2.1.2 Změna vnímání**

Respondenti č. 1 a 6 vnímají jako přínos koučinku v rámci svého osobního rozvoje ve změně vnímání.

SP1: „*Celkově možná změna pohledu na svět, že vlastně nemusím vůbec poslouchat, co mi říkají ostatní a nemusím dělat věci tak, jak to chtějí ostatní. Že vždycky jsem si myslel, že jsem v něčem tvrzený, že to mám jako jasný, a vlastně když se potom nad tím zamyslím víc, tak mi to tak trošku jako rozbije tu představu o tom světě, o tom, kdo jsem já... není to úžasnej pocit, ale když se to povede ty otázky, tak potom jako kdyby se všechno najednou ujasnilo, všechno najednou zapadalo, taková katarze.*“

SP6: „*Že se fakt jako často děje, když jsme tady na tom našem velmi slabém rybníčku, vždycky si říkáme: „Jsme jedničky, jsme dobří, děláme to dobře.“, ale třeba jako ne. A pak přijde právě taková ta facka, že to asi neděláme úplně dobře, nebo neděláme to tak, jak bysme mohli. Takže pro to si jdu hodně. To je fakt dobrý i střet s realitou.*“

Respondenti zde zmínili přínos ve změně vnímání a pohledu, ať už na svět, vlastní osobu, či na kvalitu vykonávané práce. Oba respondenti hodnotí tento jev ne zcela příjemně, respondent č. 6 jej nazývá i fackou, či střetem s realitou. Ve výsledku je dle výpovědi znát, že to i přes to hodnotí jako potřebné a prospěšné.

### 5.2.1.3 Vedení a podpora kouče

Respondenti č. 2, 3, 5 a 6 zmínili za přínosné vedení a podporu kouče.

SP2: *„Mně to přináší asi víc takový klid na duši, že vím, že fakt jako někde mám bezpečný prostor, kde si to můžu vyzkoušet. A vlastně dostat zpětnou vazbu na sebe, jak to tomu koučovi znělo, na co bych tam měl dávat větší důraz, co bych z toho měl vypustit.“*

SP3: *„Já jsem jako osobně trošku chaotik, a tak mi vyhovuje, že tam je někdo, kdo tam dělá tu strukturu a drží ten cíl, když to začne někam uhýbat, tak to tam jako vrátí. Jako cítím větší klid ohledně toho, že ty věci budou nastaveny nějak předvídavě, že budou nějak promyšlený aspoň do nějaký míry, menší nejistota ohledně toho.“*

SP5: *„Musím říct, že po každém našem sezení se mi ulevilo. Že i když třeba nebyla změna znatelná hnedka, tak mně se ulevilo, že mám s kým to sdílet. Že mám komu to jenom říct a že mi ten druhý rozumí.“*

SP6: *„Furt mě do něčeho tlačí občas v těch tématech, že jako to je asi dobře, protože jako ví, co dělat, ví, jak to je správně a ví, že já to vím, jenom to nemám pojmenovaný, takže se snažíme jako dojít k tomu, abych si to tady pojmenoval, abych věděl, že třeba to, co děláme, tak děláme dobře.“*

Zde respondenti č. 2, 3 a 5 zmínili, že jim podpora a spolupráce s koučem přináší klid, úlevu a jistotu, a to díky držení struktury s jasným cílem, možnosti sdílení v bezpečném prostoru, porozumění a dostání zpětné vazby od kouče. Respondent č. 6 uvedl přínos v přímém vedení.

## 5.2.2 Přínos koučinku v profesním rozvoji

### 5.2.2.1 Profesní kompetence

Všichni respondenti uvádí, že přínos koučinku v profesním rozvoji spatřují v posílení jejich profesních kompetencí.

SP2: *„Je to trénink manažerské dovednosti jako vedení rozhovorových zpětných vazeb.“*

SP3: *„Tak připadá mi, že je jako díky tomu pracuju víc profesionálně. Jsem tam jako konfrontovaný s tím, co mě napadá, jak já bych to dělal a jsem konfrontovaný s tím vlastně, jak by se to mělo dělat, jako co vlastně požaduje zaměstnavatel, jaký je poslání organizace a jak ten tým spolu se mnou vytváří ten cíl jo a tam do toho musím nějak zapadat já a měl bych to*

*dělat profesionálně. Takže když tam jakoby vidím, že to, co dělám, by nestačilo nebo prostě by se to nepotkalo, tak to musím změnit.“*

SP4: *„Asi nejvýraznějc tam vnímám tu ukotvení v tý profesi s tím přesahem do osobního života rozhodně, protože to je jako neoddělitelný od sebe. No určitě mně to podpořilo ten smysl samotnej.“*

SP5: *„No mě to hodně pomohlo zorientovat se v té práci, v té pozici vedoucí, že najednou jsem byla ve středu z různých stran jakoby i třeba z nátlaku. Jakoby nějak to ustát, zorientovat se v tom a být v tom plně nějak sama sebou.“*

SP6: *„To vnímám jako docela dobrej skill manažera, v některých jako situacích se rozhodovat, nebo podle čeho se rozhodovat, na co dávat si třeba větší focus.“*

SP7: *„Přineslo mi to nějaké zakotvení v celkovém systému té sociální práce, velké propojení teorie s praxí.“*

Respondenti č. 2 a 6 zde uvádí, že jim koučink prohlubuje jejich manažerské dovednosti. Respondent č. 4 a 5 zase zmiňují jako přínos ukotvení se ve své profesní roli, kdy respondent č. 7 toto ukotvení vnímá v celkovém systému sociální práce, což mu přineslo hlubší propojení teorie s praxí. Respondent č. 3 zde uvádí jako přínos podporu jeho profesionálního výkonu své práce.

### **5.2.2.2 Nové postupy práce**

Pro respondenty č. 2, 3 a 7 byly přínosem koučinku nové postupy práce.

SP2: *„ Pro mě je to vlastně jako přínosné v tom, že koučink se zaměřoval prostě na tvorbu něčeho nového, na pojmenování něčeho nového. Bavíte se o těch systémových věcech, o tom jak to jako nastavit, jak to pojmenovat, jak to sepsat, jak to zahrnout do metodik, jak to uděláte vlastně tak, aby to tady bylo součástí naší profesní kultury.“*

SP3: *„Je to vlastně o nastavování postupu, ale v něčem, co ještě nikdo moc nedělal, jako vůbec myslím třeba i v Český republice, že to nikdo nedělal. No takže tohle mi přišlo jako super, že u toho máme někoho, kdo nám s tím pomáhá.“*

SP7: *„Nestojíme na místě a když něco nefunguje, tak nad tím jako přemýšlíme. Šlo o nastavení změn a jak ty změny naplánovat a uvést, aby ta služba fungovala a aby ta změna proběhla bez velkých záseků. Takže za mě to vždy bylo velmi plodné a inspirativní.“*



Zde se shodovali respondenti na tom, že jim koučink pomohl sestavit nové postupy práce, a to jistým pojmenováním a naplánováním konkrétních kroků k uskutečnění potřebných změn pro fungování nabízených služeb.

### 5.2.2.3 Týmová soudržnost

Pro respondenty č. 2, 3, 4 a 7 je koučink v rovině jejich profesního rozvoje přínosný v oblasti týmové soudržnosti.

SP2: *„V rámci skupiny tam je to pro mě takové jako upevnění toho týmového ducha, že vlastně už se tam ukazuje, co umíme.“*

SP3: *„Já pak jako cítím, že tam mám nějaký místo, jakože tyhle věci pravděpodobně dělat nebudu, ale bude je dělat tady kolegyně, ale já tam zas budu dělat tyhle věci, protože je umím a ten tým o tom ví. Někaký větší pocit sounáležitosti s tím týmem, protože v tom jako každodenním běhu tý práce na tohle kolikrát jako nemáme čas, jakoby pak cítím, že ten tým jako táhne jedním směrem.“*

SP4: *„Pománá mi to i v nějakym tom ukotvení se v tý skupině. V tom, že jsem vlastně důležitou součástí. Líbí se mi to, že v tom pracovním prostředí máme možnost s kolegy sdílet pohled na věc trošičku jinak, než to děláme běžně, když máme nějakou poradu. Ten kouč, jako ten člověk z venku, dokáže v tom zachytit ty momenty, který jsou třeba jako hodně důležitý v rámci tý skupinový dynamiky, nebo v rámci těch řešení těch problémů, že když už přijde na nějaký rozhovory nebo na nějaký hlubší témata, tak v tom ten kouč právě dokáže odhalit ty silný stránky těch jednotlivých pracovníků.“*

SP7: *„Já nad téma věcma vlastně docela přemýšlím a že na ty moje pohledy, úvahy a nápady, že se toho chytají kolegové i ten kouč a zapojují se do těch debat. Tohle mě hodně nakopává a motivuje v té práci.“*

Všichni zmínění respondenti se shodovala na tom, že jim týmový koučink přináší upevnění týmu a větší pocit sounáležitosti, respondent č. 4 rovněž uvádí lepší komunikaci, a respondent č. 3 mluvil také o schopnosti kooperace a rozdělení práce. Z výpovědí respondentů lze usuzovat, že pro ně byl koučink přínosný v celkové soudržnosti týmu, což je motivovalo a podporovalo ve výkonu své práce.

## 5.2.3 Přínosy supervize v osobním rozvoji

### 5.2.3.1 Osobní hranice

Respondenti č. 5 a 7 vnímají přínos supervize v rámci svého osobního rozvoje v nastavení si osobních hranic.

SP5: *„No musela jsem se naučit říkat, ne. Takže to je o nastavování těch hranic, hodně o komunikaci, asertivitě, nevím, jestli to přímo nazvat jako slovní sebeobrana, ale prostě nenechat si všechno líbit... jo, naučilo mě to stát si zatím, co říkám.“*

SP7: *„Práce s hranicema pro mě byla velmi důležitá. Komunikace, co je přípustné a co by si člověk měl a neměl nechat líbit.“*

Respondenti se shodovali na tom, že jim supervize pomohla v nastavení si osobních hranic v komunikaci s druhými a ve schopnosti stát si za sebou.

### 5.2.3.2 Emoční očištění

Respondenti č. 2, 3 a 4 se shodují, že jim supervize přináší možnost emočního očištění se.

SP2: *„Zpracování věcí, který mě tam tížily, kde to ze sebe vlastně jako dostanu, tu emoci dostanu ze sebe i celý ten příběh, který je zatím. Opodstatnění v té supervizi vnímám v tom netahat si ty věci domů.“*

SP3: *„A ty supervize to asi pomáhají jako líp nějak integrovat, no že ty zkušenosti pak nejsou jenom jako nějaký blbý, špatný, ale že se to nějak jako integruje, kdy pak to můžu používat později nějak líp. Pravděpodobně si myslím, že to funguje tak, že v sobě nenosím tolik nezpracovaných věcí, což pak žere energii. Takový jako odlehčení, shovení nějakého břemene.“*

SP4: *„Ta individuální supervize je už hodně o tom mým vlastním prožívání, jak já sama se cítím vlastně v té pozici vůči těm dalším.“*

Respondenti uvedli, že jim supervize pomohla v integraci a zpracování si svých prožitků a tedy jistého emočního očištění se.

### 5.2.3.3 Nové východisko

Respondenti č. 2, 3, 4, 5 a 7 vnímají, že jim supervize přináší nové řešení situace.

SP2: *„Jako vytvoření fakt prostoru na to, když bych to potřeboval, tak že mi to nějakým způsobem nesedí a můžu se zeptat, jestli to jde jako jinak.“*

SP3: „*Pokud jsme tam jako vymýšleli nějaký řešení, tak že tam mám něco, co můžu použít, nějaký směr no.*“

SP4: „*Takže jsem dostala nějaký návody na to, aby se mi teoreticky ulevilo, nějaký jako praktický typy.*“

SP5: „*Jsem pak nabyla i toho dojmu, že jsem si to vlastně vyřešila sama. (...) Ale odcházela jsem s tím pocitem, jo, je to prostě dobrý, našla jsem si to řešení.*“

SP7: „*Nebo když se mi něco úplně nepovede, tohle není úplně ok, tak co s tím můžu dělat.*“

Respondenti uváděli, že jim supervize přinesla možnost nalezení nového způsobu řešení díky vedení supervizora, či také díky jeho doporučení, jak se situací nakládat.

## **5.2.4 Přínosy supervize v profesním rozvoji**

### **5.2.4.1 Kultivace týmového prostředí**

Respondenti č. 1, 2, 3 a 5 vnímají přínosem supervize kultivaci týmového prostředí.

SP1: „*Tak to bylo hodně o tom, že vidíš, co ten druhý člověk si vlastně myslel, protože ti to neřekl prostě, neřekli jste si to mezi sebou nebo jak to prožíval. Takže nějaký pear to pear pomoc.*“

SP2: „*Takže i ta supervize je prostředník té ventilaci.*“ (*...*) *to vnímám právě jako v rámci budování týmů a v rámci poznávání se. Jako mít ty vztahy je očištěný.*“

SP3: „*Tak tam to přineslo rozhodně zlepšení vztahů v týmu. Tak mi to vlastně umožňuje se v té práci líp cítit, no jako víc to dávat.*“

SP5: „*Jakoby se dotýkáme i nějakých konfliktů nebo nějakých nedorozumění, co si kdo o kom vymyslel, proč se kdo, jak chová a tak. (...) nějaký vyjasnění našich vztahů. A stmelení, větší stmelení a našeho týmu, že... nějak dokážeme otevírat i témata, se kterými se nějak potýkáme a vlastně nás ani nenapadly, nebo jsme je nedokázali nějak pojmenovat.*“

Respondenti se zde shodli, že jim supervize pomáhá prostřednictvím otevřené komunikace kultivovat dobré vztahy v týmu, což poté vede k hlubšímu stmelení a lepší efektivitě práce.

#### 5.2.4.2 Vedení a podpora supervizora

Respondenti č. 2, 3, 4, 5, 6 a 7 zmínili jako přínos supervize vedení a podporu supervizora.

SP2: „*Mít jako tu možnost to sdílet s někým dalším a nesdílet to právě v tom týmu.*“

SP3: „*Tak že to můžu pak s někým probrat, jsme nějak namáhaný a potřebuju to někde složit a ideálně to složit u někoho, kdo rozumí tomu, o čem mluvím.*“

SP4: „*(...), protože mi dává fakt dobrý rady a tipy do budoucna a vidí na mně, že jsem v rozporu a snaží se mi v tom pomoci. Zároveň s náma sdílí i ty její zkušenosti a je to pro mě takový i léčivý.*“

SP5: „*(...), že jsem mohla probrat jakoby zase něco, co jsem třeba aktuálně řešila, nebo i nějakou jakoby zpětnou vazbu jsem potřebovala od té druhé osoby. Tak že nějak jsme se o tom mohly pobavit, že mi pomohla třeba tu situaci vidět z jináčího úhlu pohledu.*“

SP6: „*Tam vás nikdo neposuzuje podle toho, co řekne nebo co neřeknete, tam si dovolíte říct to tak, jak to doopravdy je.*“

SP7: „*Tam se člověk může vykecat plně ze všeho.*“

Respondenti č. 2, 3, 6 a 7 uvádí přínos v možnosti otevřeného sdílení s druhou osobou, a to především v rámci individuální supervize. Respondenti č. 4 a 5 poté spatřují přínos v podpoře a vedení supervizora ve formě jeho zpětné vazby a možnosti nových úhlů pohledů.

### 5.3 DVO3: „Jaká rizika vnímáte v koučinku a supervizi v rámci vašeho osobního a profesního rozvoje?“

Z důvodu lepší orientace v získaných odpovědích na otázku jsem opět jednotlivé kategorie rozdělila ke kapitolám, pod které tyto data spadají, a to v oblasti rizik koučinku v profesním rozvoji, kde jsem podobnost získaných informací zařadila do kategorie **Neznalost a skepse** a **Limity lidí**, a oblast rizik supervize v profesním rozvoji, jež obsahuje kategorie **Týmová disharmonie** a **Nedobrovolnost**. Dle analýzy a zpracovávání dat respondenti neuvedli možná rizika koučinku a supervize v osobní rovině jejich rozvoje.

#### 5.3.1 Rizika koučinku v profesním rozvoji

##### 5.3.1.1 Neznalost a skepse

Respondenti č. 1, 3 a 6 uvádí jako riziko koučinku samotnou neznalost této metody v sociálních službách a jistou skeptičnost vůči ní.

SP1: „*Jako pak to, že to není ještě profesně uznávaný, no ale to není jakoby problém koučinku. Třeba to, že se to nepoužívá víc, i když třeba by se to mohlo používat a asi by to hodně lidem pomohlo, ale nepoužívá, protože se to pere, protože oni nevědí, co to vůbec je a že to vlastně má takovou negativní konotaci, jako že je to nějaká pseudověda.*“

SP3: „*Někteří by to možná nemuseli zrovna dobře přijímat tady celej tenhle ten koncept, protože to je něco, co není úplně zaběhlý, na druhou stranu si ale myslím, že by to zaběhlý být mělo a že se to pomalu rozjíždí, ale lidi obecně nemaj rádi, když jim někdo kecá do toho, co dělaj.*“

SP6: „*Velký riziko je prostě ta výchova sociální práce, protože ten rozdíl mezi starým a novým je tak strašně velkej. Starší lidi, kteří jako vyrůstali úplně v jiné době sociální práce. Pro ně, když řeknete, že jdeme na koučink, tak jsou nasraný, protože to neznají, oni neví, co to je, oni neví, že tam budou 3 hodky sedět a že to něco přinese. (...) nějaký jiný služby to ani nemaj, protože to tak jako neznaj, neví o tom.*“

Výpovědi respondentů poukazují na nízké povědomí o této metodě v sociální sféře a rovněž uvádí možný skeptický postoj ostatních, kdy respondent č. 6 zmiňuje i mezigenerační rozdíly v sociálních službách a jistou uzavřenost starší generace vůči novým způsobům rozvoje. Dva respondenti zde taktéž uvádí, že by se dle nich měl nástroj koučinku užívat častěji.

### 5.3.1.2 Limity lidí

Respondenti č. 3, 4, 5, 6 a 7 vnímají jako riziko koučinku osobní limity lidí.

SP3: *„Může tam být bariéra nějakýho studu, může tam být třeba i to, že jsou si pracovníci vědomi toho, že svoji práci nedělají úplně dobře a bojí se, že jim za to dá někdo kartáč žejo, když to prohlídnou, nebo když to přiznaj, ale je to asi téma tý zranitelnosti.“*

SP4: *„Může to být asi ohrožující vlastně jako pocitově. Jakmile spolu ti členové těch týmů neumí komunikovat, tak můžou v rámci toho koučinku vyvstat na stůl různé témata, který třeba nebyly nikdy vyslovený, tak by to možná mohlo vést k různým jako nesvárům potom, když se nějaký téma otevře, pak se neošetří dostatečně, tak by to mohl být větší průšvih než přínos.“*

SP5: *„Ten pracovník může mít nedůvěru, nebo se může za něco stydět, že je prostě v něčem slabý, že něco nezvládá, nebo že třeba opravdu není v té pozici tak zběhlý.“*

SP6: *„Já si potom kladu otázku, jak moc je to jako real, jak moc ti lidé vlastně jako chtěou a jak moc do toho ti lidi jako něco daj.“*

SP7: *„Riziko vidím v tom, že když v tom týmu je někdo, s kým se prostě nedá domluvit, kdo je nepříjemný, takový podrazák nebo vyloženě člověk, který není upřímný. Ten koučink naráží na limity těch lidí. Nechtějí něco změnit, ani sebe a nic kolem sebe, jako třeba pracovní postupy, přístupy ke kolegům nebo ke klientům.“*

Respondenti č. 3 a 5 uváděli jako možná rizika pocity studu, strachu, či nedůvěry. Dalším rizikem byla respondenty č. 6 a 7 uvedena možná rezistence vůči změnám a otázka motivace a míry zapojení pracovníků do procesu. Rovněž zde účastníci č. 3, 4 a 7 zmiňovali možné limity v komunikaci, jak individuálně, tak mezi kolegy v týmu, které můžou způsobovat i různé konflikty. Nakonec respondent č. 7 uvedl, že: *„Tady koučink naráží na ne vlastní limity, ale na limity těch lidí.“*

## 5.3.2 Rizika supervize v profesním rozvoji

### 5.3.2.1 Týmová disharmonie

Respondenti č. 1, 2, 6 a 7 vnímají jako riziko supervize jistou týmovou disharmonií.

SP1: *„A projeví se tam vždycky takový ty dominantní lidi, kteří mluví, a pak ti lidi, kteří nechtějí mluvit, tak nemluví.“*

SP2: „Ukazuje se, že tam máte třeba člověka, který si to slovo bere a který se tam snaží prorazit to svoje. Potom tam máte lidi, kteří jsou spíš tak jako v ústraní a čekají na vyzvání, nebo člověka, který tam nepronese ani slovo.“

„U té supervize je to takový jako, kdy se to týká nás dvou například, ale máme okolo toho osm lidí, kteří se do toho jako chtě nechtě nějakým způsobem angažují, tak najednou místo toho, aby to kultivovalo to prostředí, tak je to spíš jako naopak, že se tam vytváří aliance.“

„A to je pro mě potom jako největší riziko, že jakmile tu informaci někdo vynese z té supervize a jako poruší základní dohodu, tak že to bezpečný prostředí se tam hrozně těžko znovu navazuje. Ten tým to může ještě víc rozbít.“

SP6: „Většina lidí přijde jako v nějaký masce, protože chce, aby to takhle vypadalo. Otevřenost a safe space – obrovský jako problém.“

SP7: „Většina lidí má taky strach něco říct, dokud tam pracuje.“

Respondenti č. 1 a 2 poukazují na možný nesoulad v týmech týkající se nerovnováhy v zapojení se kolegů do supervizního procesu srkze výskyt dominantních jedinců, jejichž aktivita převládá. Rovněž zde účastníci č. 2, 6 a 7 zmiňují důležitost důvěrného bezpečného prostředí odrážející otevřenou komunikaci a autentičnost pracovníků, kdy respondent č. 2 taktéž hovoří o riziku rozdělování týmu namísto jeho kultivace.

### **5.3.2.2 Nedobrovolnost**

Respondent č. 6 zde uvedl jako další možné riziko jistou nedobrovolnost.

SP6: „Ještě jedno z bariér je, že ze startu jsem to zprovoznil jako povinně nařízené pro úplně všechny a dopad té samotné supervize tak byl daleko méně účinný, než kdyby tam byly fakt jako pracovníci, kteří na tu supervizi chtěli jít a chtěli se pověnovat tady tomuhle tématu.“

Z výpovědi je zřejmé, že účinnost metody supervize by byla dle respondenta č. 6 daleko větší v případě dobrovolné účasti na supervizi.

## 5.4 DVO4: „V případě negativní zkušenosti, co byste od koučinku/supervize potřeboval/a?“

Z odpovědí účastníků na tuto otázku jsem skrze analýzu získaných dat a jejich propojení vytvořila jednotlivé kategorie potřeb v případě negativní zkušenosti s těmito metodami, a to **Pravidelnost**, která byla zmíněna jak u supervize, tak u koučinku. Další kategorie odráží potřeby respondentů týkající se supervize, a to konkrétně kategorie **Lepší organizace supervize** a **Profesionalita supervizora**.

### 5.4.1 Pravidelnost

Respondenti č. 2, 3 a 4 se shodli na tom, že by potřebovali mít supervizi v pravidelnějším měřítku, kdy respondenti č. 2 a 4 rovněž uvádí tuto potřebu u koučinku.

SP2: „*To máte v rámci koučinku i supervizí, jakože vůbec celkově ta proluka, domluvit se na tom vhodném intervalu, kdy ty věci jako nezapadnou, ale stále žijí.*“

SP3: „*No tak jako bylo by třeba super, kdyby to bylo častěji, nebo kdybysme na to měli ještě větší prostor.*“

SP4: „*Ráda bych ve výsledku, aby to třeba bylo aspoň jednou měsíčně. To by mi hodně pomohlo si myslím.*“

„*Řekla bych, že zrovna ten koučink je proces, kterej by měl bejt navazující a často se opakující. Hlavně ze začátku si myslím, aby to mělo nějaký efekt, protože máme potom jako lidi přirozeně tendenci zase zaběhnout do těch svých starých kolejí, který ale třeba nejsou úplně funkční.*“

Respondenti zde poukazují na to, že by si přáli mít supervizi i koučink častěji. Z výpovědí bylo patrné, že v tomto případě by byl efekt a podpora těchto metod účinnější.

### 5.4.2 Lepší organizace supervize

Respondenti č. 2, 3, 4 a 6 uvedli potřebu lepší organizace supervize.

SP3: „*Možná by mi víc vyhovovalo, kdyby ty supervize byly víc oddělený od té práce, jakože tam člověk někde nakluše, 3 hodiny tam něco řeší, a pak zas nakluše zpátky do té práce. Je to takový moc na honem. Bylo by super, kdybychom si mohli udělat celý den takhle někde jinde. Udělat si to víc na pohodu.*“



SP4: „*Vnímám problematický právě to rozdělení těch rolí ve smyslu vedoucí a podřízení. (...) vlastně když supervizor se hodně věnuje práci s tím vedoucím, zatímco je to ale týmová supervize, tak to může působit na ty lidi v jiný než vedoucí pozici ne úplně příjemně. Můžou se tam cítit nějak opomíjený nebo vlastně zanedbaný. Nevadilo by mi, kdyby se ta supervize týmová víc zaměřovala na ty jednotlivé pracovníky než na toho vedoucího.*“

SP6: „*My jsme zatím zkusili i takovou novinku, že jsme měli supervizi bez vedoucího a bylo to super. Safe space! Protože jako nechcete říkat nějaký jako sračky před vedoucím.*“

Respondent č. 3 zde poukazoval na potřebu týkající se výběru vhodnějšího prostředí, kde se bude supervize odehrávat, a zároveň na její organizaci, co se týče jejího oddělení od pracovní doby. Taktéž respondenti č. 4 a 6 zde uvedli potřebu organizace týmové supervize tak, aby se konala pouze se spolupracovníky na stejných pozicích, a to pro zachování bezpečného a otevřeného prostředí.

### **5.4.3 Profesionalita supervizora**

Dále respondenti č. 1, 2 a 7 poukazovali na potřebu profesionality supervizora.

SP1: „*Takhle, možná by měli jako na tý supervizi doporučit jako: „Běž za tímto člověkem, běž to, ...“, ale to neudělali. Mně přišlo, že to nebylo dostatečně dobře facilitováno, měli by se třeba zeptat: „Neprožil někdo něco podobného?“, nebo: „Mohl by někdo třeba poradit?“ (...) aby tam byla možnost, aby si ty lidi pomohli profesně navzájem.*“

„*Supervizor by v tom případě měl být někdo, kdo jako tomu trochu rozumí, je v oboru a nabídne nějaký možnosti, jak se to dá řešit, nějaký vlastní zkušenosti, jak s tím nakládal a tak.*“

SP2: „*(...) aby vlastně refletoval: „A tohle už se vám podařilo a tohle se vám podařilo“ a vlastně začal kotvit lidi a celý ten tým do toho, že: „Ty změny se tady dějí, jste schopni si najít řešení.“ Jako zprovoznit to a mít to funkční. Aby byl supervizor zrcadlem a odrazem toho, jak to bylo. Vlastně potom jako zhodnotit to, jak se tam jako pohybujeme.*“

SP7: „*Aby právě to ošetřil, tu situaci. Že by prostě nějakým způsobem řekl, aby na tom pracovaly obě strany.*“

Zde se potřeby respondentů dotýkaly profesionálního jednání supervizora týkajícího se kvalitnějšího vedení procesu supervize, a to větší podpory, případného doporučení a schopnosti

reflektovat proces změn. Rovněž zde poukazoval respondent č. 1 a 4 na nutnou odbornost supervizora při výkonu této profese.

## 6. SHRnutí VÝSLEDKŮ

V této kapitole se věnuji jistému shrnutí výsledků uvedených v předchozí kapitole a posléze samotnému zodpovězení na stanovené výzkumné otázky. První oblast pokládaných otázek respondentům vycházela z první dílčí otázky, a to jak vnímají pracovníci koučink a supervizi a jakou mají osobní zkušenost s těmito nástroji osobního a profesního rozvoje. Zde všichni respondenti uváděli vlastní **porozumění pojmu koučink**, výpovědi se shodovaly v tom, že se jedná o vedení druhou osobou, tedy koučem, jenž doprovází jednotlivce, či týmy procesem jejich rozvoje za účelem naplnění jednotlivých cílů, či aktuálních potřeb koučovaných. Podobné definice zmiňuje mnoho autorů jako například Zatloukal a Vitek (2016, s. 23), či Horská (2009, s. 19–20). Dále zde všichni měli **zkušenost s typem koučinku**. Více než polovina respondentů měla zkušenost s individuálním typem koučinku, a to vždy pozitivní, kdy dva ze čtyř pracovníků tento způsob rozvoje využívají i nadále. Rovněž zde měla více než polovina respondentů zkušenost s týmovým koučinkem, kdy až na jednoho respondenta hodnotili tuto zkušenost jako přínosnou. Dále zde všichni účastníci uváděli **porozumění pojmu supervize**, které se v jistých podobnostech shodovalo s literaturou, zde se opakovaly slova jako zpracování emocí, jiný úhel pohledu a sdílení v bezpečném prostoru. Tyto termíny lze najít v odborné literatuře, jež definuje pojetí supervize. Respondenti zde hovořili především o možnosti sdílení svých niterních prožitků s druhou osobou v bezpečném prostředí za přítomnosti její podpory. O tom rovněž hovoří například Hawkins a Shohet (2000, s. 60-61). Všichni účastníci dle získaných informací mají skupinovou supervizi v pravidelném měřítku, individuální formu pak využívají dle svých potřeb v průběhu své profesní praxe. Následně zde měla většina účastníků **zkušenost s cíli supervize**, a to konkrétně v oblasti udržování a zvyšování kvality fungování služeb a s možností sdílení a zpracování si vlastních prožitků, což popisuje i autor Matoušek (2013, s. 358). Všichni respondenti hodnotili svoji zkušenost s individuálním typem supervize velmi pozitivně, kdy dva respondenti tuto zkušenost se skupinovým typem supervize hodnotí negativně. Tato první dílčí otázka nebyla koncipována napřímo pro zodpovězení hlavní výzkumné otázky, ačkoliv lze konstatovat, že všichni respondenti mají povědomí o těchto metodách rozvoje a orientují se v jeho samotném procesu a záměrech. Taktéž lze říci, že většina respondentů má pozitivní zkušenost jak s koučinkem, tak se supervizí, a to jak s individuální, tak týmovou formou.

Druhá oblast mého výzkumu vycházela z druhé dílčí otázky, a to jaké přínosy má pro pracovníky koučink a supervize v rámci jejich osobního a profesního rozvoje. Hlavní přínos

koučinku v rámci osobního rozvoje vnímá více než polovina respondentů v oblasti **sebepojetí**, jenž obsahuje oblast sebepoznání, konkrétně svých silných a slabých stránek a zjištění vlastních priorit, což zmiňuje i autorka Daňková (2015), dále Suchý a Náhlovský (2007) rovněž zmiňují jako efekt koučinku zvýšení sebedůvěry. Dále zde vnímá většina účastníků jako přínosné **vedení a podporu kouče**, jenž jim přináší klid, úlevu a jistotu, a to díky držení struktury s jasným cílem, možnosti sdílení v bezpečném prostoru, porozumění, přímého vedení a dostání zpětné vazby od kouče. Méně častým přínosem v této rovině pak byla **změna vnímání**, kterou uvedli pouze dva respondenti. Daňková (2015) také hovoří o tom, že díky dotazování kouče je pracovník veden k přemýšlení, což může následně vést ke změně pohledů na jisté situace. Stěžejním přínosem koučinku v profesním rozvoji byl jednoznačně **rozvoj profesních kompetencí**, na čemž se shodli všichni účastníci, jednalo se konkrétně o manažerské dovednosti a hlubší ukotvení se ve své profesní roli. Whitmore (2014) taktéž zmiňuje jako jeden z přínosů této metody rozvoj profesních kompetencí a nutných předpokladů pro kvalitní výkon profese. Dále polovina respondentů vnímala za přínosnou tvorbu **nových postupů práce**, a to jistým pojmenováním a naplánováním konkrétních kroků k uskutečnění potřebných změn, o čemž také hovoří Whitmore (2014). Jako poslední přínos v této rovině se většina respondentů shodla na **týmové soudržnosti**, a to zejména v přínosu pocitu, že někam člověk patří (Whitmore, 2014), dále pak v oblasti zlepšení komunikace a schopnosti kooperace a rozdělení práce.

Za hlavní přínos supervize v osobním rozvoji považovala většina respondentů získání **nového východiska**, a to konkrétně prostřednictvím nalezení nového způsobu řešení za pomoci podpory supervizora, kdy Havrdová (2008) hovoří rovněž o možnosti sdílení jiných úhlů pohledů a příkladů ze strany supervizora, jenž mohou dopomoci pracovníkům nalézt jiné cesty řešení. Polovina respondentů se shodla na přínosu týkajícího se **emočního očištění** skrze prostor pro zpracování si a integraci vnitřních prožitků, což zmiňuje Havrdová (2008) jako možnost vědomého prožití emocí. Méně častá odpověď pak byla tvorba a nastavení si **osobních hranic** v komunikaci s druhými a ve schopnosti stát si za sebou. Jako přínosy supervize v profesním rozvoji uvedla většina účastníků **kultivaci týmového prostředí**, kdy například Úlehla (2005) zmiňuje tento efekt v rámci součinnosti týmu a zlepšení vztahů. Respondenti také vnímají přínos ve **vedení a podpoře supervizora**, a to v možnosti otevřeného sdílení s druhou osobou, či ve formě zpětné vazby supervizora. Ze získaných dat lze konstatovat, že většina respondentů vnímá koučink a supervizi pozitivně a spatřují jejich přínos jak v osobní, tak v profesní rovině jejich rozvoje.

Třetí oblast otázek vycházela z třetí dílčí výzkumné otázky, a to jaká rizika vnímají pracovníci v koučinku a supervizi v rámci jejich osobního a profesního rozvoje. Jako hlavní riziko koučinku v profesním rozvoji uvedla většina respondentů **limity lidí**, a to pocity studu, strachu, či nedůvěry, dále možnou rezistenci vůči změnám, či možné limity v komunikaci. O tom hovoří i Horská (2009, s. 48), kdy se během procesu mohou vyskytovat různé nepříjemné pocity, či jistá nedorozumění mezi spolupracovníky. Polovina respondentů pak zmínila riziko **neznalosti a skepse**, kde poukazují na nízké povědomí o koučinku a uvádí možný skeptický postoj ostatních, i jistou uzavřenost starší generace vůči novým způsobům rozvoje. Whitmore (2014) zmiňuje rovněž neochotu spolupracovat a možný nezájem o tuto novou formu rozvoje. V oblasti rizik supervize v profesním rozvoji spatřuje více než polovina účastníků **týmovou disharmonii**, týkající se nerovnováhy v zapojení se kolegů do supervizního procesu, kdy téma jisté dominance v týmech pojímá i Havrdová (2008, s. 76). Jeden z respondentů pak zde uvádí riziko **nedobrovolnosti**, jenž má za následek menší míru spolupráce pracovníků. V oblastech rizik koučinku a supervize v osobním rozvoji respondenti neuvedli další možné rizika.

Tyto dvě dílčí výzkumné otázky pak zodpovězují hlavní výzkumnou otázku, a to jaké jsou přínosy a rizika koučinku a supervize v osobním a profesním rozvoji sociálních pracovníků. Odpovědi v oblasti přínosů koučinku v osobním rozvoji jsou: sebepojetí, změna vnímání a vedení a podpora kouče; v oblasti přínosů koučinku v profesním rozvoji: profesní kompetence, nové postupy práce, týmová soudržnost; v oblasti rizik koučinku v profesním rozvoji: neznalost a skepse a limity lidí; v oblasti přínosů supervize v osobním rozvoji: osobní hranice, emoční očistění a nové východisko; v oblasti přínosů supervize v profesním rozvoji: kultivace týmového prostředí a vedení a podpora supervizora; a v oblasti rizik supervize v profesním rozvoji: týmová disharmonie a nedobrovolnost.

Poslední, čtvrtá, dílčí výzkumná otázka se pak věnuje potřebám respondentům v případě jejich negativní zkušenosti s koučinkem, či supervizí. Zde více než polovina respondentů zmínila potřebu **lepší organizace supervize** týkající se místa uskutečnění a potřeby bezpečného prostředí. Polovina respondentů by pak uvítala větší **profesionalitu supervizora**, a to konkrétně ve formě kvalitního odborného vedení a větší podpory supervizora. Poslední potřebou je pak jistá **pravidelnost**, kde respondenti poukazují na to, že by si přáli mít supervizi i koučink častěji, a to více než polovina tuto potřebu uvedla u supervize a poté dva respondenti i u koučinku.

Zjištěné výsledky a závěry výzkumu nelze pojímat objektivně a brát je jako standard, každopádně díky této kvalitativní formě uskutečnění výzkumu jsem vydedukovala konkrétní zkušenosti, vnímání a dopady na osobní a profesní rovinu rozvoje pracovníků.

## ZÁVĚR

Cílem mé práce byla identifikace přínosů a rizik koučinku a supervize jako nástrojů osobního a profesního rozvoje sociálních pracovníků. Práci jsem rozdělila do dvou částí, první, teoretická část je rozčleněna do tří hlavních kapitol. První kapitola pojímá sociální práci jako pomáhající profesi, zde přibližuji samotnou profesi sociální práce, její definice a pozici sociálního pracovníka ve vztahu k cílům a odbornosti výkonu profese. Další část je věnována osobnímu a profesnímu rozvoji sociálního pracovníka z hlediska legislativy. Následně uvádím možnosti rozvoje v obou rovinách spolu s konkrétními technikami a nástroji, kdy v osobní rovině rozvoje uvádím oblast sebepoznání a sebereflexe, schopnost asertivity a techniku focusing. V rovině profesního rozvoje přibližuji možnost mentoringu, teambuildingu a myšlenkových map. V druhé kapitole se zabývám koučinkem a jeho definicí, formami spolu s přiblížením role kouče. Další její část se zaměřuje na propojení koučinku se sociální praxí. Poslední části této kapitoly se věnují koučinku jako nástroji osobního a profesního rozvoje sociálních pracovníků, kde uvádím možné přínosy a rizika této rozvojové metody v obou rovinách rozvoje. Třetí kapitola představuje supervizi, její pojetí, možné druhy rovněž spolu s pozicí supervizora. Další část představuje, jak se supervize vztahuje k sociální práci. Následné podkapitoly přibližují supervizi jako nástroj osobního a profesního rozvoje sociálních pracovníků v rovině osobní a profesní, kde uvádím rovněž jisté přínosy a rizika této metody. Druhá, výzkumná, část mé práce pak pojímá samotnou metodologii výzkumu, jenž objasňuje průběh realizovaného výzkumu. Zprvu zde věnuji pozornost výzkumnému cíli a výzkumným otázkám, poté přibližuji zvolenou metodu a způsob výběru výzkumného vzorku. V další části popisuji užitou techniku sběru dat, rovněž etické zásady výzkumného šetření, a i možná rizika výzkumu, kdy poslední částí této kapitoly je způsob, jakým jsem data zpracovala. Čtvrtá kapitola pak prezentuje výsledky realizovaného výzkumu. Poslední kapitola poté shrnuje tyto výsledky a pojímá odpovědi na výzkumné otázky.

Hlavní výzkumnou otázkou je: „*Jaké jsou přínosy a rizika koučinku a supervize jako nástrojů osobního a profesního rozvoje sociálních pracovníků?*“ Výzkumný vzorek této empirické části tvoří 7 sociálních pracovníků z různorodých zařízení sociálních služeb, kdy z toho jsou 4 pracovníci aktuálně na vedoucích pozicích.

Na základě analýzy a zpracování dat jsem zodpověděla na dílčí výzkumné otázky, kdy DVO1 zněla takto: „*Jak vnímáte koučink a supervizi a jakou máte osobní zkušenost s těmito nástroji osobního a profesního rozvoje?*“ Z odpovědí respondentů lze konstatovat, že mají jisté

povědomí o koučinku a supervizi a jsou si vědomi, jaké záměry tyto podpůrné rozvojové metody nesou. Dále více než polovina respondentů měla zkušenost s individuálním koučinkem, kdy ji hodnotili jako přínosnou, a také dva ze čtyř pracovníků tento způsob rozvoje dále využívají. Více než polovina respondentů měla zkušenost i s týmovým koučinkem, kdy ji rovněž hodnotili pozitivně až na jednoho respondenta. Co se týče supervize, zde se pracovníci pravidelně účastní skupinové supervize, kdy pak individuální supervizi užívají dle své potřeby. Všichni respondenti hodnotili tuto zkušenost velmi pozitivně a dva respondenti hodnotí zkušenost se skupinovou supervizí negativně. Tato první dílčí otázka nebyla stanovena na přímé zodpovězení hlavní výzkumné otázky, ačkoliv lze konstatovat, že většina respondentů má pozitivní zkušenost jak s koučinkem, tak se supervizí a vnímají tyto rozvojové metody jako přínosné.

Tyto další dílčí výzkumné otázky, a to DVO2 a DVO3, pak zodpovězují hlavní výzkumnou otázku, kdy DVO2 zněla: „*Jaké přínosy má koučink a supervize v rámci vašeho osobního a profesního rozvoje?*“ Zde jsem pro implementaci dat vytvořila oblasti, pod které tyto jednotlivé výsledky spadají. Hlavní přínos koučinku v rámci osobního rozvoje vnímá více než polovina respondentů v oblasti sebepojetí. Dále zde vnímá většina účastníků jako přínosné vedení a podporu kouče. Méně častým přínosem v této rovině pak byla změna vnímání. Stěžejním přínosem koučinku v profesním rozvoji byl jednoznačně rozvoj profesních kompetencí. Dále polovina respondentů vnímala za přínosnou tvorbu nových postupů práce. Jako poslední přínos v této rovině se většina respondentů shodla na týmové soudržnosti. Za hlavní přínos supervize v osobním rozvoji považovala většina respondentů získání nového východiska. Polovina respondentů se shodla na přínosu týkajícího se emočního očištění. Méně častá odpověď pak byla tvorba a nastavení si osobních hranic. Jako přínosy supervize v profesním rozvoji uvedla většina účastníků kultivaci týmového prostředí. Respondenti také vnímají přínos ve vedení a podpoře supervizora. Z odpovědí tak vyšel závěr, že všichni respondenti spatřují přínos koučinku i supervize, a to jak v rámci osobního, tak profesního rozvoje.

Třetí dílčí výzkumná otázka zněla takto, DVO3: „*Jaká rizika vnímáte v koučinku a supervizi v rámci vašeho osobního a profesního rozvoje?*“ Na základě analýzy dat jsem odpovědi rozdělila opět do oblastí, pod které tyto data spadají. Jako hlavní riziko koučinku v profesním rozvoji uvedla většina respondentů limity lidí. Polovina respondentů pak zmínila riziko neznalosti a skepse. V oblasti rizik supervize v profesním rozvoje spatřuje více než polovina účastníků týmovou disharmonii. Jeden z respondentů pak zde uvádí riziko



nedobrovolnosti. V oblastech rizik koučinku a supervize v osobním rozvoji respondenti neuvodili další možné rizika. Jak jsem již zmínila v kapitole Možná rizika výzkumu (4.6), bylo i během sbírání dat a jejich implementace obtížné data rozdělit do čistě osobního a profesního rozvoje pracovníků, jelikož se většina shodovala na tom, že se tyto oblasti úzce prolínají. I přes toto omezení vnímám, že se mi cíl podařilo naplnit.

Na základě jistých negativních zkušeností se supervizí a koučinkem, jsem v průběhu vytvořila další otázku, a to DVO4: „*V případě negativní zkušenosti, co byste od koučinku/supervize potřeboval/a?*“ Zde více než polovina respondentů zmínila potřebu lepší organizace supervize a polovina respondentů by pak uvítala větší profesionalitu supervizora. Poslední potřebu pak uvedli respondenti jako jistou pravidelnost, kde poukazují na to, že by si přáli mít supervizi i koučink častěji, a to více než polovina tuto potřebu uvedla u supervize a poté dva respondenti i u koučinku.

K hlubšímu zkoumání pak mohu doporučit větší výzkumný vzorek sociálních pracovníků se zaměřením se na čtvrtou dílčí výzkumnou otázku týkající se potřeb pracovníků v případě negativní zkušenosti s koučinkem a supervizí. Přínos této bakalářské práce tak spatřuji v obohacení a zvýšení informovanosti o využití koučinku a supervize a jejich možných přínosech a rizicích v osobním a profesním rozvoji sociálních pracovníků.

## BIBLIOGRAFICKÝ SEZNAM

AKHTAR, Miriam. 2015. *Pozitivní psychologii proti depresi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4839-9.

APSS ČR: *Etický kodex sociálního pracovníka České republiky* [online]. Asociace poskytovatelů sociálních služeb České republiky. [cit. 15-10-2022]. Dostupné z: <https://www.apsscr.cz/files/files/Etick%C3%BD%20kodex%20APSS%20%C4%8CR.pdf>

APSS ČR: *Evaluační zpráva k projektu Sociální služby odborně*. Profesionální svaz sociálních pracovníků v sociálních službách. © 2020 [cit. 20-10-2022]. Dostupné z: <https://www.apsscr.cz/files/files/Evalua%C4%8Dn%C3%AD%20zpr%C3%A1va.pdf>

ARMSTRONG, Michael. 2015. *Řízení lidských zdrojů*. 13. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5258-7. Dostupné také z: <https://www.bookport.cz/kniha/rizeni-lidskych-zdroju-1203/>

BASW: *Code of Ethics* [online]. British Association of Social Workers, © 2021 [cit. 15-10-2022]. Dostupné z: <https://www.basw.co.uk/about-basw/code-ethics>

BENEŠOVÁ Veronika a Edita Šmidmajerová. 2018. *Supervize jako nástroj v prevenci syndromu vyhoření*. Časopis Sociální práce/Sociálna práca. [online]. 18, č. 2, s. 63-84. [cit. 22-10-2022]. Dostupné z: <https://socialniprace.cz/wp-content/uploads/2020/11/2018-2.pdf>

CASPI, Jonathan. 2005. *Coaching and Social Work: Challenges and Concerns, Social Work*. Vol. 50, str. 359–362. [online] [cit. 20-10-2022]. Dostupné z: [https://www.jstor.org/stable/23721316#metadata\\_info\\_tab\\_contents&seq=2#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/23721316#metadata_info_tab_contents&seq=2#metadata_info_tab_contents)

ČASOPIS SOCIÁLNÍ PRÁCE/SOCIÁLNA PRÁCA: *Praxe a supervize v sociální práci*. [online]. 2007/4 [cit. 21-10-2022]. Dostupné z: <https://socialniprace.cz/wp-content/uploads/2020/10/2007-4.pdf>

DAŇKOVÁ, Michaela. 2015. *Koučování: kdy, jak a proč*. 3. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5549-6.

DISMAN, Miroslav. 2014. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1966-8.

FLEXNER, Abraham. *Is social work a profession? Research on social work practice* [online]. General Education Board. 2001, 11(2), 152-165 [cit. 19-10-2022] Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/104973150101100202>

GÉRINGOVÁ, Jitka. 2011. *Pomáhající profese: tvořivé zacházení s odvrácenou stranou*. Praha: Psyché (Triton). ISBN 978-80-7387-394-3.

HANUŠ, Petr. 2007. *Kdo je sociální pracovník a proč by měl být vzdělaný*. Sociální práce [online]. [cit.05-10-2022]. ISSN 1213-6204. Dostupné z: [http://www.socialniprace.cz/soubory/1-2007\\_rolsocialnihopracovnika-120116134909.pdf24](http://www.socialniprace.cz/soubory/1-2007_rolsocialnihopracovnika-120116134909.pdf24).

HAVRDOVÁ, Zuzana. 2008. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-532-1.

HAWKINS, Peter a Robin SHOHET. 2004. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-715-9.

HENDL, Jan. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.

HORSKÁ, Viola. 2009. *Koučování ve školní praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2450-8.

ICF: *Etický kodex* [online]. International Coaching Federation Czech Republic. © 2019 [cit. 18-10-2022]. Dostupné z: <https://www.coachfederation.cz/eticky-kodex-icf>

ICF. *Koučink v azylových domech*. [on-line].[posl. akt. neuvedeno] [cit. 20-10-2022]. Dostupné z: <https://www.coachfederation.cz/projekt-azylove-domy>

IFSW: *Global Definition of Social Work* [online]. International Federation of Social Workers, © 2014 [cit.11-10-2022]. Dostupné z: <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>

IFSW: *Global Social Work Statement of Ethical Principles* [online]. International Federation of Social Workers, © 2018 [cit. 15-10-2022]. Dostupné z: <https://www.ifsw.org/global-social-work-statement-of-ethical-principles/>

JANEBOVÁ, Radka. 2014. *Teorie a metody sociální práce – reflexivní přístup* [online]. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-374-1. Dostupné také z: [https://www.uhk.cz/file/edee/filozofickafakulta/studium/janebova\\_teorie\\_a\\_metody\\_socialni\\_prace.pdf](https://www.uhk.cz/file/edee/filozofickafakulta/studium/janebova_teorie_a_metody_socialni_prace.pdf)

KOLAJOVÁ, Lenka. 2006. *Týmová spolupráce: jak efektivně vést tým pro dosažení nejlepších výsledků*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1764-6.

- KOLEKTIV AUTORŮ MPSV. 2008. *Standardy kvality sociálních služeb – výkladový sborník pro poskytovatele* [online]. Print spol. s.r.o. [cit. 13-10-2022]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/kvalita-socialnich-sluzeb-standardy-podpora>
- KOLEKTIV AUTORŮ MŠMT. 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR* [online]. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. Praha: Tauris, ISBN 80-211-0371-8. [cit. 09-10-2022]. Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>
- KOPŘIVA, Karel. 2016. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1147-1.
- MATOUŠEK, Oldřich. 2001. *Základy sociální práce*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-473-7.
- MATOUŠEK, Oldřich. 2008. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-368-0.
- MATOUŠEK, Oldřich. 2013. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0213-4.
- MÁTEL, Andrej. 2019. *Teorie sociální práce I: sociální práce jako profese, akademická disciplína a vědní obor*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2220-2.
- MIOVSKÝ, Michal. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
- PARHONIČ, Kateřina. *Mentoring: Příklady dobré praxe a seznam zajímavých aplikací pro interní mentory*. Projekt INTERES – Informační technologie realizované spoluprací, č. projektu CZ.1.07/1.3.00/51.0035. . [cit. 18-10-2022]. Dostupné také z: <https://adoc.pub/mentoring-piklady-dobre-praxe.html>
- PROFESNÍ KOMORA SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ, z.s. [on-line]. *Průběžné vzdělávání sociálního pracovníka*. [posl. akt. neuvedeno] [cit. 13-10-2022]. Dostupné z: <http://www.pksp.cz/prubezne-vzdelavani-socialniho-pracovnika>
- SOCIÁLNÍ REVUE: *Koučování v sociálních službách?* [online]. © 2013 [cit. 21-10-2022]. Dostupné z: <http://socialnirevue.cz/item/koucovani-v-socialnich-sluzbach>
- SUCHÝ, Jiří a Pavel NÁHLOVSKÝ. 2007. *Koučování v manažerské praxi: Klíč k pozitivním změnám a osobnímu růstu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1692-3.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. 2010. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

ÚLEHLA, Ivan. 2005. *Umění pomáhat: učebnice metod sociální praxe*. Vyd. 3. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-86429-36-9.

WHITMORE, John. 2014. *Koučování: rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti: metoda transpersonálního koučování*. 3. vyd. Přeložil Aleš LISA. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-273-4.

ZATLOUKAL, Leoš a Pavel VÍTEK. 2016. *Koučování zaměřené na řešení: 50 klíčů pro společné otevírání nových možností*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1011-5.

ZATLOUKAL, Leoš a Pavel VÍTEK. 2013. *Koučovací model Reteaming a jeho využití při práci s nezaměstnanými*. Časopis Sociální práce/Sociálna práca [online]. 13, č. 4, s. 84-101. [cit. 20-10-2022]. Dostupné z: <https://socialniprace.cz/article/koucovací-model-reteaming-a-jeho-vyuziti-pri-praci-s-nezamestnanymi/>

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách ze dne 14. března 2006. In: Sbírka zákonů České republiky [online]. [cit.01-10-2022] Dostupný také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/hledani?text=108%2F2006>

Zákoník práce č. 262/2006 Sb., ze dne 7. června 2006. In: Sbírka zákonů České republiky [online]. [cit.15-10-2022] Dostupný také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-262?text=262%2F2006>

## Anotace

Tato bakalářská práce se zabývá koučinkem a supervizí jako nástroji osobního a profesního rozvoje sociálního pracovníka. Cílem práce je identifikovat přínosy a rizika koučinku a supervize jako nástrojů osobního a profesního rozvoje sociálních pracovníků prostřednictvím kvalitativního výzkumu postaveného na základě rozhovorů s polostrukturovanými otázkami. Teoretická část je členěna do tří hlavních kapitol. V první kapitole se zabývám pojetím sociální práce a rolí sociálního pracovníka, a to jeho osobním a profesním rozvojem spolu s dalšími konkrétními možnostmi rozvoje. Druhá kapitola se věnuje představení koučinku a samotnému propojení této metody se sociální prací. V dalších částech pojmám koučink jako nástroj osobního a profesního rozvoje sociálních pracovníků. Třetí kapitola přibližuje supervizi a taktéž se zabývá jejím provázáním k sociální práci. Poslední část kapitoly náleží nazírání na supervizi jako na nástroj osobního a profesního rozvoje sociálních pracovníků. Výzkumná část představuje metodologický postup uskutečnění výzkumu. Následně uvádí způsob zpracování získaných dat a pokračuje tak k samotné prezentaci výsledků výzkumu. V poslední části kapitola shrnutí výsledků pojmá odpovědi na výzkumné otázky a přibližuje souvislosti s teoretickou částí. V závěru se pak věnuji shrnutí celé práce.

**KLÍČOVÁ SLOVA:** koučink, supervize, osobní rozvoj, profesní rozvoj, sociální pracovník

## **Annotation**

This bachelor thesis deals with coaching and supervision as a tool of personal and professional development of a social worker. The aim of the thesis is to identify the benefits and risks of coaching and supervision as tools for personal and professional development of social workers through qualitative research based on interviews with semi-structured questions. The theoretical part is divided into three main chapters. In the first chapter I deal with the concept of social work and the role of a social worker, namely his personal and professional development along with other specific possibilities of development. The second chapter is devoted to the introduction of coaching and the connection of this method with social work. In the following parts, I conceive of coaching as a tool for personal and professional development of social workers. The third chapter introduces supervision and also deals with its interconnection with social work. The last part of the chapter deals with the perception of supervision as a tool for personal and professional development of social workers. The research part represents the methodological procedure of the research implementation. Subsequently, it introduces the method of processing the obtained data and continues to the actual presentation of the research results. In the last part, the chapter introduces answers to research questions and explains the context with the theoretical part. In conclusion, I devote myself to the summary of the whole work.

**KEYWORDS:** coaching, supervision, personal development, professional development, social worker