

Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrlometodějská teologická fakulta

Katedra křesťanské sociální práce

Charitativní a sociální práce

Kristýna Slováčková

*Supervize praxí jako forma podpory pro zvládání stresu u studentů
sociální práce*

Bakalářská práce

Vedoucí práce: PhDr. Jan Vančura, Ph.D.

2019

Prohlášení

„Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně na základě použitých pramenů a literatury uvedených v bibliografickém seznamu.“

V Olomouci dne:

..... Kristýna Slováčková

Poděkování

Ráda bych tímto poděkovala vedoucímu práce panu PhDr. Janu Vančurovi, Ph.D. za jeho ochotu, odborné vedení bakalářské práce, cenné připomínky, spolupráci a trpělivost.

Obsah

Úvod	6
1. Stres u studentů sociální práce	7
1.1. Stres – definice, druhy, příčiny	7
1.1.1. Definice stresu	7
1.1.2. Druhy stresu	7
1.1.3. Příčiny vzniku stresu	8
1.2. Specifické stresory v SP	9
1.2.1. Motivace k pomáhání	9
1.2.2. Syndrom pomocníka	10
1.2.3. Syndrom vyhoření	10
1.3. Stres u studentů vysoké školy	12
1.3.1. Definice vývojového období při vysokoškolském studiu	12
1.4. Stres v souvislosti s praxí	12
2. Zdroje zvládnání stresových situací	14
2.1. Psychohygienu	14
2.1.1. Spánek	14
2.1.2. Výživa	16
2.1.3. Pohyb	17
2.2. Well-being jako zdroj zvládnání stresových situací	18
2.3. Význam technik pro sociální pracovníky/ studenty	18
3. Supervize	20
3.1. Historie supervize	20
3.2. Funkce supervize	21
3.3. Formy a dělení supervize	21
3.4. Účastníci supervize	24
3.5. Zásady etiky v supervizi	26

3.6.	Význam supervize pro sociální pracovníky	26
3.7.	Supervize v rámci studia	27
3.8.	Reflexe supervize.....	28
4.	Výzkumná část	29
4.1.	Metodologie.....	29
4.1.1	Výzkumný cíl a otázky.....	29
4.1.2.	Popis výzkumné metody	29
4.1.3.	Popis sběru dat	30
4.1.4.	Fixace dat a jejich zpracování.....	30
4.1.4.	Popis výběru vzorku.....	31
4.1.5.	Etika výzkumu	32
4.2.	Prezentace výsledků.....	32
4.2.1.	Supervize ve školním prostředí	33
4.2.2.	Přínos supervize	33
4.2.3.	Reflexe s odstupem dvou let	33
4.2.4.	Negativa školní supervize	34
4.2.5.	Evaluaace supervize na konci	35
4.2.6.	Změna pohledu na supervizi během studia	36
4.2.7.	Doporučení pro budoucí supervize.....	37
4.3.	Diskuze.....	38
	Závěr.....	40
	Seznam literatury.....	41
	Přílohy	44

Úvod

Ve své bakalářské práci se zaměřuji na psychohygienu studentů vysoké školy, konkrétně na studenty VOŠ Caritas. Upozorňuji, jak významné je zařazení metod pro udržení duševního zdraví během studia ale i života. V druhé polovině své práce se věnuji tématu supervize, která je pro studenty sociální práce, ale i pro pracovníky v sociální práci stěžejní jako nástroj pro udržení duševního zdraví.

Práce vznikala v delším časovém horizontu. Původně jsem se zaměřovala na psychohygienu jako celkové téma, což se následně ukázalo jako nevhodné pro následné zpracování a tvorbu práce. Toto zaměření jsem tedy více specializovala a zaměřila jsem se na supervizi, které hrají stěžejní roli v udržení duševního zdraví u sociálních pracovníků, ale také studentů. Jejím úkolem je pomoci studentům s jejich zážitky z praxí.

Práce je rozdělena, a to konkrétně do dvou hlavních částí na teoretickou a výzkumnou. Teoretická část pojednává o stresu a o to, jak jej prožívají studenti na vysoké škole a ti studenti oboru Charitativní a sociální práce. Dále se věnuji problematice spojené s stresem, který se neodbourává a jak tomuto jevu předejít pomocí správně zvolené psychohygieny. Upozorňuji na to, proč je psychohygienu tak důležitá u sociálních pracovníků. V druhé polovině teoretické části se více zaměřuji na supervizi, která je zde brána jako jedna z mnoha možných nástrojů psychohygieny. Supervizi se věnuji více dopodrobna a představuji její možné formy a benefity.

Druhá hlavní část práce se věnuje výzkumnému kvalitativnímu šetření, které jsem prováděla se studentkami VOŠ Caritas. Výzkum jsem zaměřila na jejich názor týkající se supervizi, které absolvovaly během studia. Supervizi mají studenti Caritas povinnou. Ve svém výzkumném šetření pokládám hlavní otázku jak sami studenti oboru Charitativní a sociální práce hodnotí supervizi, kterými prošli, zda v nich vidí pomoc, kterou mají přinášet v zachování duševního zdraví.

1. Stres u studentů sociální práce

V první kapitole své práce se zaměřuji na stres, který může vnikat při studiu sociální práce a co s sebou nese jeho prožívání. Stres nemusí být pociťován jen během studia, ale také v rámci praxe, kterou studenti absolvují. Stresové situace, do kterých se na praxích studenti mohou dostat, mohou následně způsobovat syndrom vyhoření, či syndrom pomocníka.

1.1. Stres – definice, druhy, příčiny

V této podkapitole se věnuji tématu stresu a tomu, jak jej vnímají studenti vysoké školy. Dále se zaměřuji na druhy stresu a možné příčiny vzniku situace, ve které můžeme pociťovat stres.

1.1.1. Definice stresu

Téma stresu v dnešní uspěchané společnosti jedno z nejvíce skloňovaných témat. Se zvyšujícími se požadavky na rychlost v zaměstnání, nebo s náročnějšími požadavky při studiu, roste i míra pociťovaného stresu. Podle mého názoru je stres jednou z příčin mnoha onemocnění, ale zároveň je také důvodem ve změnách našeho chování. Stres může samozřejmě působit také pozitivně jako motivátor v náročných situacích. Je ale potřeba zmínit, že tyto náročné situace je nutno zvládnout tak, abychom si zachovali své duševní zdraví. Je tedy nutné naučit se se stresem pracovat a uvědomit si jeho dopady na naše zdraví, a to jak fyzické, tak psychické.

Křivohlavý interpretuje stres jako „*vnitřní stav člověka, který je buď přímo něčím ohrožován, nebo takové ohrožení očekává, a přitom se domnívá, že jeho obrana proti nepříznivým vlivům není dostatečně silná.*“ (Křivohlavý, 1994. s 10).

Mikšík za stresové faktory považuje „*ztížené nebo neobvyklé senzomotorické podmínky výkonu činnosti, časový deficit, tlak ohrožení a odpovědnosti*“ (Mikšík, 1980, s. 102).

1.1.2. Druhy stresu

Stres dělíme na eustres a distres. Eustres je právě ten druh stresu o, kterém se zmiňuji výše. Ten totiž na člověka působí stimulačně a pozitivně jej ovlivňuje. Distres je opak eustresu, a tudíž jeho působením dochází k ohrožení fyzického i duševního

zdraví. V běžném rozhovoru však stres vnímáme jako distres, tedy pouze negativní a ohrožující (Křivohlavý, 1994).

Faktory, které takto nepříznivě ovlivňují člověka, označujeme jako stresory. Ty pak mohou být různé povahy. Pokud se jedná o povahu fyzickou, mluvíme o chemických či fyzikálních látkách a jedech. Emocionální povaha je míněna jako situace ovlivňující člověka velmi intenzivně v jeho prožívání. Díky těmto rozdílným povahám bývají stresory uváděny s hodnotou svého nepříznivého působení (Bedrnová a kol., 1999, s.64).

1.1.3. Příčiny vzniku stresu

Situace, které člověku způsobují stres jsou velmi různorodé, neboť každý vnímá stresové situace jinak a pro každého jsou tedy rozdílné, individuální. V dnešní době se stresorem může stát cokoli, a tak je nutné mít přehled o těchto variacích a snažit se jim vyvarovat. Pokud je však již stresová zátěž přítomna, je potřeba jí nepodlehout a pracovat s ní.

Důvody, proč stresové situace vznikají s sebou nesou specifické okolnosti. Příkladem mohou být sociální situace. Tyto situace se vyznačují svojí častou frekvencí a můžeme si pod nimi představit například: nedostatek prostoru v dopravních prostředcích, návštěvu restaurace, kde se konzumuje alkohol, či čekání ve frontách a jiné. Tyto situace nejsou nijak neobvyklé a můžeme tedy říct, že se s nimi setkal každý. Avšak nesou s sebou jistou specifičnost svojí vlastností být zdrojem stresových situací a je tedy nutné na to brát zřetel. Pokud by se tak nestalo, mohou vznikat nepříjemnosti a další problémy. Ty jsou spojeny s větším počtem neznámých lidí, lhostejností a nepřátelstvím. Ale nemusí to být jen tyto faktory. V dnešní době plné spěchu a neuspokojených potřeb může být zdrojem i pouhá podrážděnost nebo frustrace (Bedrnová a kol., 1999, s.65).

Dodd, Al-nakeeb, Nevill, Forshaw (2010, s. 73-77 podle Petříková, 2013, s. 26-27) dělí stresory na objektivní a subjektivní následovně:

Stresory, které jsou objektivní u vysokoškoláků jsou:

- finanční nesamostatnost, závislost na podpoře rodičů, nedostatek financí

- kupení povinností, úsilí o získání financí, toto směřuje k nedostatku času
- období zkoušek a státních závěrečných zkoušek
- včasné odevzdávání zadaných prací
- životospráva, která není vhodná (strava, spánek, pohyb)
- slabá imunita, různá onemocnění
- vztahy mezi lidmi, v rodině, mezi partnery, přáteli
- místa, kde se člověk necítí komfortně (mnoho lidí, nepříznivé životní prostředí, hlučno)

Subjektivní stresory:

- strach z toho co bude v budoucnu
- pocit beznaděje, toho, že člověk nezvládne své problémy
- nedostatečné, nevhodné nastavení svého time managementu, odkládání zadaných školních povinností, špatná koncentrace
- psychická únava, vyčerpání

1.2. Specifické stresory v SP

Sociální práce s sebou nese určité stresory. Je to role jež je svojí povahou, výkony i danou cílovou skupinou, se kterou sociální pracovník pracuje specifická, a je nutné brát ohled na motivaci k této práci i úskalí, které s sebou nese.

1.2.1. Motivace k pomáhání

Motivace k pomáhání lidem se odvíjí od jednání, které je altruistické. Toto jednání se vyznačuje vlastnostmi jako je empatie či přínos pro druhé. Altruismus se dá chápat jakožto úslužnost pomoci danému člověku bez potřeby odměnění. Může z toho však vyplynout získání subjektivních předností mezi které řadíme například dobrý pocit z pomoci druhému, naše vlastní uspokojení, zisk sebeúcty nebo uskutečnění morálního závazku (Géringová, 2011, s. 18-19).

Supervizní metody které udržují motivaci, zvyšují pocit bezpečí pracovníků a zjednodušují zvládnutí stresu, zmobilizují síly a energii pracovníků, se primárně osvědčily v sociální práci a dalších pomáhajících profesích. Supervize má svoji roli v dialogu o pracovní situaci, souvislostech a postupech, vzájemných vztazích stejně tak jako k profesi samotné, tak jak ji koncipuje Havrdová (2008). A to hlavně týmová a skupinová supervize. Tyto podpůrné supervize mají za cíl ocenit hodnoty a smysluplnou práci pracovníka, zařadit práci do větší souvislosti a podpořit pracovníkovu sebedůvěru. Prožívání a postoje pracovníků neboli supervizantů je bráno jako primární, nesnižuje se jejich význam a pracovníci mají možnost otevřeně komunikovat o všech prožitcích a sdílet je bez ohledu na to, zda jsou kladné či záporné. Pokud budeme podporovat tyto postoje ve skupině pracovní nebo v týmu, dostaví se tak značný přínos. „*Účelem podpory v supervizi je povzbuzení k překonání překážek, budování dobrého vztahu a atmosféry, posílení a zplnomocnění supervizanta. Podpůrná supervize umožňuje zlepšit pocit z práce a čelit zklamání, posiluje vědomí hodnoty práce a sounáležitosti s profesí a s organizací, dává pocit jistoty, »zdvihne morálku« a motivuje pro další práci na sobě*“ (Havrdová, 2008, s. 52).

1.2.2. Syndrom pomocníka

Syndrom pomocníka se dá definovat také jako součást struktury dané osoby jež se projevuje neschopností dát najevo vlastní potřeby a city. S touto osobnostní strukturou došlo ke spojení s fasádou sociální „služeb“, která měla být nenapadnutelná a skrytými fantaziemi o subjektivní všemohoucnosti (Schmidbauer, 2015, s. 16). Jestliže se budeme zabývat syndromem pomocníka, ponese to kladné změny například ve zlepšení duševní hygieny lidí v profesích, které se zaměřují na pomoc druhým a také v budování jejich stálé motivace (Schmidbauer, 2015, s. 16).

Situace, kdy je pracovník silný a pomáhá, zatímco svěřenec je slabý a závislý na pomocníkovi, je asymetrická a stává se pro pracovníka, který je bezmocný, drogou. Pokud z této drogy nemůže dostat určité množství zážitků úspěchu, dostává se do nebezpečí závislosti (Schmidbauer, 2015, s. 19).

1.2.3. Syndrom vyhoření

Ve spojitosti s pomocníky byl pojem burnout zmiňován H. J. Freudenbergerem v USA. Zabýval se opětovaně dramatickou ztrátou motivace v institucích alternativního rázu. Ty vznikaly v USA od počátku šedesátých let, a to díky hnutí za lidská práva a studentskému hnutí. Jev „burnout“ dosáhl velkého zájmu, a proto existuje v dnešní době

mnoho empirických studií o syndromu vyhoření v sociálně zaměřených povoláních a hned několik pojetí stádií vývoje syndromu vyhoření (Schamidbauer, 2015, s. 217).

Možnými zdroji vyhoření může být nadsazená motivace a zkreslené očekávání. Teorie stádií procesu vyhoření zpracovali J. Edelwich a C. Cherniss. Přeceňování sebe sama, výmysly o všemohoucnosti a vyhlídky do života zaměřené pouze na pomáhající povolání předchází stádiím procesu vyhoření (Schamidbauer, 2015, s. 217-218).

Hlavní oblasti sociální práce jsou rozděleny na práci s jednotlivci a v komunitě. Výsledky výzkumu syndromu vyhoření ukazují, že je k němu náchylnější pracovník, který se musí potýkat s rostoucími požadavky na péči a také s množstvím a mírou utrpení, jemuž je vystaven (Etzion a Pines, 2006, Pines, 1979, Skirrow a Hatton, 2007 podle Maroon, 2012, s. 67).

Známky vyhoření při práci s jednotlivci – pracovní povinnosti sociálního pracovníka s sebou nesou určitou odpovědnost a tu musí ve svých rolích přebrat. Pracovníci pomáhají formou rodinné a skupinové terapie klientům začlenit se do rodiny a společnosti. Jejich role může být jak přímá, ale také nepřímá. Tehdy je úkolem pracovníka předat klientovi doporučení na jiné zařízení. Při tom jsou vázáni na obecně uznávané pracovní postupy a dovednosti, popř. držet se předpisů a daných směrnic zařízení. Pracovníci se zaměřují na rozpoznání motivů skrytých ve vzorcích chování klientů a jejich rodin. Snaží se rozumět tomu co působí a ovlivňuje jejich život (Maroon, 2012, s. 67). Během výkonu práce však pracovníci přicházejí do styku s klienty, kteří stojí za způsobením syndromu vyhoření nebo jej urychlují. Jsou to většinou klienti, co ztratili motivaci nebo ti, kteří vzdorují péči. V tomto případě pracovníci vnímají, že jsou bezmocní, čelí zklamání a dostavuje se také pocit pochybnosti, zda jsou schopní. Díky tomu pracovníci zastávají odpor k práci s daným klientem. Pomáhající musí v rámci své práce vést dokumentaci, kterou často pracovníci berou jako zátěž, která je zbytečná. Pomáhající pracovník se snaží vyhovět všem, aby vyřešil případ každého klienta a díky tomu se dostává do stresu a pociťuje tlak (Maroon, 2012, s. 67).

Vyhoření u pracovníků sociální komunitní práce – sociální pracovníci, kteří se zaměřují na sociální komunitní práci pomáhají lidem v otázce vztahů k okolí a v těch vzájemných. Hlavní úmyslem je zajištění větší rovnováhy mezi potřebami systému a jeho zdroji. Při své práci musí být komunitní pracovníci flexibilní a ujmout se velkého počtu rolí od prostředníka po pozici vedoucího. Přičemž dochází k tlaku od politiků, zaměstnavatele či

klientů, kteří v komunitě mají moc a významnou úlohu. Sociální pracovník je vystavován závažné zátěži a jeho pracovní doba je díky vykonávané činnosti dlouhá a nekonvenční. (Maroon, 2012, s. 68-69).

1.3. Stres u studentů vysoké školy

V této podkapitole se zaměřuji na stres u studentů vysoké školy. Při studiu vzniká hned několik možných stresorů, které na studenty mohou působit a ovládat tak jejich duševní zdraví.

1.3.1. Definice vývojového období při vysokoškolském studiu

Drtivá většina studentů se během svých vysokoškolských studií potýká s vývojovým přelomem a vstupuje do dospělosti. Vývojová psychologie rámcově označuje období od patnácti do dvaceti let jako adolescentní, od dvaceti do pětatřiceti let hovoří o mladé dospělosti. Po fyzické stránce se mladý dospělý vyskytuje na samém vrcholu, je maximálně výkonný a nechybí mu energie. V myšlení stále přetrvává optimismus, naděje či iluze, přesto dospělý člověk začíná uvažovat realisticky a rozumně (Skorunková, 2007, s. 56-57).

Na mladé lidi, kteří se rozhodnou studovat na vysoké škole, jsou kladeny nároky nejen ze strany školy, ale také ze strany jejich vývojového období. Student tak čelí nejen úkolům zadaným během vzdělání, též jsou před ním úkoly, u kterých se očekává, že je bude plnit v rámci svého vývojového stádia (Kovařík, 2003, podle Vajlent, 2010, s. 23-25).

1.4. Stres v souvislosti s praxí

Praktická výuka, stejně jako teoretická, by měla svým obsahem, rozsahem a příležitostmi pro učení nachystat studenty na jejich budoucí povolání. Avšak praktické vzdělání má přece jen trochu jiný směr. Největší důraz je kladen hlavně na rozvoj osobnosti, a to jak samotné přípravě na povolání, tak během vykonávání profese. Důležitá je v praktickém vzdělávání vzájemná provázanost a spolupráce účastníků ve formě odborné praxe. Jako účastníky vnímáme studenty, konzultanta na praxi, učitele, a také klienty v zařízení, kde je místo výkonu studentovy praxe a klienty se kterými je student v kontaktu během praxe (Navrátil, 2007, s. 7).

Během výkonu své práce se sociální pracovník setkává s manipulujícími, agresivními a dalšími typy lidí. Důležitá je tedy přiměřená obrana proti formám útoku, které se mohou vyskytnout. Asertivní chování je takovou přiměřenou obranou, která spočívá

v sebeprosazování, odmítnutí bez pocitu viny, vyjádření nesouhlasu nebo ve změně názoru (Vybíral, 2005, s. 235 – 239).

Během praxe může tedy student bez schopnosti asertivního jednání pociťovat stres právě v těchto situacích. Neví, jak zareagovat na klienta, zda je odmítnutí správné. Na supervizi následně může tyto situace otevřít a poslechnout si radu supervizora, který se snaží studenta pochopit a pomoci mu.

2. Zdroje zvládání stresových situací

Jak můžeme přemoci pocit stresu a čelit jeho následkům na naši psychiku a jaký význam mají zdroje zvládání stresových situací pro budoucí sociální pracovníky více přibližují v této kapitole. Zároveň je pojata jako prevence pro studenty sociální práce před možnými následky stresových situací.

2.1. Psychohygienu

Téma psychohygieny je pro každého velmi individuální téma, jak jsem již zmiňovala výše. Avšak informace o nejčastějších způsobech, jak si své psychické zdraví udržet zdravé, jsou veřejně známé a dají se všeobecně aplikovat. Důležitá je zdravá psychohygienu a ta se pojí se zdravým životním stylem, který je též nepostradatelným a úzce propojeným s tímto tématem.

Petříková (2013, s. 36) mezi tyto základní zásady patří:

- zdravý spánek
- racionální výživa
- pohyb
- pozitivní myšlení
- efektivní hospodaření s časem
- pěstování kvalitních mezilidských vztahů
- relaxace, aktivní odpočinek

Kvalitní odpočinek, který přispívá k udržení psychického zdraví s sebou nese zásady, jako střídání činností a prostředí či stereotypů, na které je člověk zvyklý. Prioritní je se z aktivit, jež nám poskytují odpočinek, těšit. Přitom bychom se neměli orientovat na to jaký výkon máme, ale soustředit se čistě na odpočinek. Myšlenky na povinnosti plynoucí ze studia nebo zaměstnání, by tak měli být vytěsněny (Petříková, 2013, s. 21).

2.1.1. Spánek

Vzhledem k tomu, že spánkem trávíme velkou část svého času, je důležité se zamyslet nad tím jakou má pro nás podstatu. Spánek je jednou z biologických potřeb a slouží k získání

potřebné energie. Ta je pro tělo natolik potřebná, že bez ní není schopno dále fungovat a přežívat (Idzikowski, 2012).

Spánkem strávíme jednu třetinu života, zatímco vzhůru jsme až dvě třetiny času. Dá se však říci, že tato informace je obecná, neboť každý se, co se týče rozvržení spánku a bdělosti, liší. Příkladem mohou být lidé, kterým postačuje například šest hodin spánku nebo naopak jiní potřebují deset hodin nebo i více hodin denně. Potřeba spánku je tedy velmi individuální a rozličná a je závislá na více faktorech. Patří do nich fyzická kondice, celkový zdravotní stav a v neposlední řadě se zde řadí psychické faktory, které jsou v dnešní době stále víc četnější (Bedrnová a kol., 1999, s. 37).

V rámci stresových období jako jsou zkoušky, kdy se nahromadí zadané úkoly, je doba spánku omezena. Díky tomu dochází k nervovému rozladění následně vedoucí k poruchám spánku. Tuto poruchu se snažíme bohužel řešit nepříliš zdravou cestou a v boji proti poruchám spánku jsou tak často voleny uklidňující, uspávací prostředky nebo naopak nabuzující kofeinové pomůcky. Důležité je hledat cesty, jak se dopracovat k lepšímu spánku přirozeně a přírodně. Jestliže se poruchy spánku projeví musíme najít příčinu, a tedy co je možným spouštěčem (Petříková, 2013, s. 16).

Mezi prvotní řešení, které pomáhá ve většině případech, se řadí změn životosprávy dle zmíněných doporučení níže. Vyzkoušet se dají také doplňky stravy nebo přírodní prostředky, které působí dostatečně a bez vedlejších účinků jakou je například závislost. V krajních případech se volí hypnotika, sedativa a další medikamenty. Ty jsou ordinovány pouze lékařem (Leibold, 1994, s. 104).

Jakými faktory můžeme spánek zkvalitnit popisuje Petříková (2013, s. 16-17), která popisuje několik z nich:

- *Úprava prostředí*

Při puštěné televizi nebo počítači se stává spánek méně kvalitním, zatímco při tmě a absolutním klidu se stává hodnotným. Mimo to je také důležitá teplota v pokoji. Doporučených je asi 18 °C a čerstvý vzduch.

- *Pravidelné návyky*

Jít spát ve stejnou hodinu každý den dodává organismu zvyk na daný rytmus. Navodit spánek může pomoci pravidelná sprcha, procházka večer, čtení. Naopak negativně působí konzumování jídla v pozdních hodinách.

- *Úprava stravy*

Je potřeba si uvědomit, že poruchy spánku jsou komplexním problémem, a tak je potřeba s ním i zacházet. Tudíž je potřeba se také zaměřit na výživu. Ta též ovlivňuje spánek. Více v následující kapitole.

2.1.2. Výživa

Mezi základy naší životosprávy patří právě výživa. Specifikovat ji je velmi těžké, neboť se stále mění názory na to, jak se zdravě stravovat, jak často a co jíst a na co naopak dávat pozor. Přičemž názory na výživu se velmi různí. Navzdory tomu jsou tu však určité zásady racionální výživy, které by se měly respektovat.

To, jakou výživu dáváme svému organismu, musíme zvažovat proto, aby nám neškodila po stránce psychické ani po stránce fyzické. Naše stravování potřebuje vlastní racionální režim (Bedrnová a kol., 1999, s. 42).

V rámci obecnějších přístupů bychom měli k výživě a životosprávě přistupovat takto, jak uvádí Bedrnová a kol. (2009, s. 54).

- pobyt na čerstvém vzduchu napomáhá k lepší chuti jídla
- pohyb v dostatečném měřítku
- vhodné množství jídla, přejídání působí negativně na zažívání
- příjem potravy častěji a v menších dávkách zabraňuje zvyšování hmotnosti
- jídlo rozdělujeme rovnoměrně (20% snídaně, 10% přesnídávka, 40% oběd, 10% svačina, 20% večeře)
- jídlo si dopřáváme v prostředí tomu vhodném, tudíž v klidu mimo okolí, které může působit jako stresor

- skladba stravy je zaměřena na kvalitní potraviny, nezdravé negativně působící potraviny vyřazujeme
- dostatek vlákniny ve stravě
- dostatečný pitný režim
- regulovat množství přijatého alkoholu
- vnímat estetiku stolování a řídit se podle ní
- preferovat racionální výživu před „rychlodietami“ díky kterým se ve výsledku dostaví tzv. jo-jo efekt

Velká část studentů chybuje, když vynechávají snídani a podceňují tak její roli ve správné výživě. Není to však jen snídane, kterou studenti podceňují. Nedostatečná časová kapacita na příjem stravy, nerovnoměrné rozvržení, kdy stravu přijmeme a konečně, samotné nedostatečné složení stravy patří mezi významné pochybení studentů vysokých škol (Bedrnová a kol., 2009, s.54).

Zajímavé zjištění je právě to, že se u vysokoškolských studentů snižuje rizikové chování, které představuje konzumace alkoholu, či kouření a dochází tedy k pozitivním změnám v tomto ohledu (Vajlent, 2010, s. 202 podle Petříková, 2013, s. 39-40).

2.1.3.Pohyb

Domnívám se, že díky pohybu máme lepší náladu máme ze sebe dobrý pocit. Jak je již zmíněno výše, díky pohybu si člověk nachází nové přátele, a tak je také více socializován. Ziskem nových sociálních vazeb může dojít k pozitivní stimulaci, motivaci a k lepším výkonům ať už ve studiu, jak je zmíněno, nebo v osobním životě. Pohyb je tedy vhodná volba, jak si udržet své duševní zdraví, vhodná volba psychohygieny.

Pohyb má mnoho forem. Patří do nich všechna fyzická aktivita vykonávaná během dne. Je to jeden z prvků pro zachování si celkového zdraví našeho organismu. Pohyb stejně jako potřeba spánku či stravování je také založen na principu individuality. Ohled je brán na věk, fyzickou kondici, finanční možnosti a také skutečnost, že každý rád vykonává něco jiného. Fyzická aktivita napomáhá k pomalejšímu biologickému stárnutí, pozitivně ovlivňuje chod kardiovaskulárního systému, dochází k lepšímu okysličení organismu,

metabolismus se zrychluje a naše sebevědomí je zdravější a lépe podpořeno (Bedrnová a kol., 2009, s. 58).

Míček hovoří o výzkumech které „potvrdily pozitivní vztah mezi fyzickou zdatností a úspěchem ve studiu u vysokoškoláků. Dobrá fyzická kondice á vliv také na hledání přátel. Nedostatečný pohyb naopak velmi ztěžuje psychiku jedince, což si mnoho studentů vůbec neuvědomuje“ (Míček, 1986, s. 56).

Dle výzkumu Slováčkové a kol. došlo ke zjištění „téměř 40 % studentů nezařazuje do svého volného času pohybovou aktivitu v dostatečné míře“. Správně bychom měli pohybu věnovat 2-3 hodiny týdně. Dostatečné jsou minimálně dvě hodiny pohybu týdně (Dosedlová a kol., 2008, s. 116 podle Petříková, 2013, s. 40).

Vysokoškolské studium nepřináší mnoho pohybové aktivity, kromě tělovýchovných fakult. Studenti, kteří si hlídají správnou životosprávu tak musí hledat možnost nějakého druhu pohybu ve volném čase (Vajlent, 2010, s. 202 podle Petříková, 2013, s. 40).

2.2. Well-being jako zdroj zvládnání stresových situací

Koncept well-being je spojován již delší dobu s tím, že právě sociální vztahy jsou ty, které zkvalitňují onen pocit osobní pohody a prospívání. Výzkumné šetření prokázalo, že spokojenost a pozitivní afekty jsou přímo spojeny se stabilními sociálními vztahy. A to není vše. Právě díky dobrým sociálním vztahům můžeme v rámci prevence předejít některým duševním poruchám a onemocněním chronického charakteru (Urban, 2016, s. 19).

2.3. Význam technik pro sociální pracovníky/ studenty

Duševní hygiena je významným bodem v předcházení nemocem, jež jsou spojené s psychickou stránkou člověka. Těmito onemocněními mohou trpět právě profese zaměřující se na pomoc. Využívat svůj zvolený druh psychohygieny je pro tyto profese klíčové s ohledem na možná rizika tohoto povolání, která hrozí jako jsou psychické problémy, do kterých spadá syndrom vyhoření, únavový syndrom, syndrom pomocníka a jiné (Baráková, Kaczor, Elichová, 2016, s. 128).

V prevenci duševního zdraví lze využít také asertivního jednání. Umění vymezit sebe a své hranice je pro sociálního pracovníka podstatné jak v práci s potencionálním klientem, tak ve vztahu se spolupracovníky. Asertivitu u jedince můžeme popsat jako um být progresivní v prezentaci svých požadavků, beze studu si o ně říci a stát si za nimi, a také ve

schopnosti beze strachu říci NE. Právě ono asertivní chování pomáhá v redukci tlaku, kterému je sociální pracovník vystaven, jestliže má ve zvyku se pravidelně podřídit požadavkům z vnějšku a vymezení sebe sama a svého prostoru není schopen (Kopřiva, 2013 podle Baráková, Kaczor, Elichová, 2016, s.128).

Duševní hygiena je vhodná volba při předcházení duševním onemocněním a zároveň je cestou, jak může být sociální pracovník ohleduplnější ke svému tělu, být k němu více pozornější a sledovat a reagovat na jeho signály. Díky tomu sociální pracovník může dosáhnout zlepšení kvality života, a to jak osobního, tak profesního. Ke zlepšení duševního zdraví je důležité zmínit, že v tomto ohledu je vhodné využít také pomoci psychologa, psychoterapeuta, pastoračního pracovníka nebo kouče. Díky využití takovéto pomoci může dojít k významnému zlepšení duševní pohody a tím i k úlevě od zátěže (Baráková, Kaczor, Elichová, 2016, s. 129).

3. Supervize

Petitt a Olson označují supervizi jako činnost s hlavním zaměřením na změnu a na dávání možnosti pro pracovníka, aby se mohl otevřeně vyjádřit o svých zkušenostech a idejích (Petitt a Olson, 1995, podle Franséhn, 2007, s. 73).

Jinak řečeno, supervize je určitá cesta, jak podpořit pracovníky v pomáhajících profesích, aby se mohli soustředit na těžkosti spojené se svojí prací a sdílet je se supervizorem. Pomocí supervize je pracovník stimulován k profesnímu učení a vývoji, ale také se mu díky ní dostává pomoci s vypořádáním se s četným množstvím stresu a práce. Právě to je i cílem supervize (Hawkins, Shohet, 2004, s. 34, 59).

V současnosti hraje supervize nedílnou roli ve vzdělávání pracovníků v pomáhajících profesích. Dochází během nich spojení teorie a praxe samotnými účastníky. V posledním desetiletí je věnován supervizi velký zájem. (Franséhn, 2007, s. 72)

3.1. Historie supervize

U vikáře Barnetta, který se se svojí ženou a studenty usadil v 19. století v Toynbee Hall, nejhudší části Londýna můžeme pozorovat základy supervize. Barnett se zajímal o problematiku chudoby a se svými spolupracovníky řešil případy individuálně. Někteří autoři si tuto práci vykládají jako snahu o přivedení supervize do sociální práce. (Matoušek, 2012 s. 100)

Jako předchůdce supervize jsou vnímány balintovské skupiny, k jejichž rozšíření došlo na západě a od 20. století se tyto skupiny začaly aplikovat pro záměry v profesích zaměřených na pomoc. (Matoušek, 2008, s. 350-351)

V 60. letech 20. století se supervize objevila jako složka psychoanalytického výcviku a jejím hlavním cílem bylo zvýšit kvalitu sociální práce v České republice. O deset let později došlo k zajišťování supervize formou balintovských seminářů pro absolventy psychoanalytického výcviku díky Skálovi a Růžičkovi (Šimek, 2000, podle Matoušek, 2008, s. 351). Ti následně v roce 1981 podnítli první výcvik balintovských skupin u nás. (Český institut pro supervizi, Historie supervize v ČR [on-line])

Na začátku 90. let se objevila možnost studia supervize, jež je systematické. Pražský psychoterapeutický institut v roce 1995 uskutečnil konferenci o supervizi. Hlavním záměrem této konference bylo získat přehled o poskytování supervize u nás. Od

následujícího roku se konal výcvik supervizorů pořádaný Pražským psychoterapeutickým institutem a Českou asociací pro transakční analýzu s pravidelnou účastí Hewsonové z Velké Británie. (Šimek, 2000, podle Matoušek, 2008, s. 351) Druhá polovina 90. let s sebou přinesla potřebu supervize u pracovníků pečujících o duševně nemocné. Tato potřeba supervize se následně projevila ve většině programů, které se nacházely v sociální oblasti a zdravotní péče. (Český institut pro supervizi, Historie supervize v ČR [on-line])

3.2. Funkce supervize

Funkce supervize v pomáhajících profesích jsou dle Proctora tyto: formativní funkce, restorativní a normativní. (Proctor 1988, podle Hawkins, 2004, s. 60).

Funkce formativní neboli vzdělávací je spojena s rozvojem porozumění, schopností a dovedností supervidovaných pracovníků s klienty. Supervizor se snaží pomoci supervidovanému k lepšímu porozumění s klientem a aby došlo u uvědomění reakcí supervidovaného na klienta. (Proctor 1988, podle Hawkins, 2004, s. 60)

Funkce restorativní, podpůrná metoda reakce na realitu. Všichni pracovníci, kteří pracují s klienty pocítují jejich bolest a zoufalství, což v nich vzbuzuje emoce. Právě tyto emoce mají počátek v empatii pracovníka ke klientovi. Je tedy důležité brát na tyto emoce ohled, protože mohou zapříčinit ztotožnění pracovníka s klientem. (Proctor 1988, podle Hawkins, 2004, s. 60)

Normativní funkce neboli řídicí dohlíží na to, jak kvalitně je odvedena práce s klienty. Kromě toho, že se zaměřuje na nedostatečný výcvik a nízké zkušenosti pracovníků v pomáhající profesi se tato funkce zabývá selhání a předsudky pracovníků, které jsou nevyhnutelné. Můžeme tedy zmínit značnou odpovědnost supervizora vůči klientům spojenou s jeho prací se supervidovanými. (Proctor 1988, podle Hawkins, 2004, s. 60)

3.3. Formy a dělení supervize

Supervize se dá dělit na:

Individuální supervize se odehrává mezi supervizorem a pracovníkem. Obvykle se tak stane na požadavek pracovníka, který si vyžádá supervizi. Před samotnou supervizí dojde k domluvě na setkání mezi supervizorem a pracovníkem. Aby mohla individuální supervize proběhnout je nutné navázat vztah, který je založen na vzájemné důvěře, součinnosti,

upřímnosti a pocitu, že je pracovník v bezpečí. (Richterová, Orgoníková, 2008, s. 38-39).

Týmová supervize je naproti té individuální založena na účasti všech členů pracovního kolektivu, bez zohlednění pracovních pozic. (Matoušek, 2008, s. 355) Tento typ supervize se více zaměřuje na efektivnost a jednotné fungování pracovního kolektivu. Supervizor je zaměřen na budování vzájemných interakcí a správnou organizaci práce. (Richterová, Orgoníková, 2008, s. 38-39) Aby se týmová supervize setkala s účinkem, je potřeba zohlednit více faktorů: diverzita a velikost týmu, spolupráce mezi jednotlivými členy týmu, využití jejich potenciálu a vzájemná spolupráce. Pro týmovou supervizi je nejvhodnějším počtem členů týmu 8. To, jak se v týmu rozdělí role a zda je tým v souladu velmi ovlivňuje celé fungování. Všechny získané role v týmu disponují jak přednostmi, tak i nedostatky a pro tvorbu správného týmu je dobré jejich spojení a spolupráce. (Baštecká, Čermáková, Kinkor, 2016, s. 79) V okamžiku, kdy členové týmové supervize mají cíl, který je společný a hodlají jej splnit, nese tato skutečnost pozitivní přínos pro celou supervizi. Pokud je tým spolupracující, podporující, rovný ke svým členům a role mají rozděleny, tak aby se doplňovaly nejsou vnímány rozpory pouze negativně, ale tým se snaží jej vyřešit kvalitnější prací. (Smékalová, 2008, s. 35-36)

Skupinová supervize dává možnost pracovníkům reflektovat svoji práci, pocity a diskutovat o vztazích na pracovišti. (Richterová, Orgoníková, 2008, s. 38-39). Jejím cílem je individuální rozvoj zaměřený na jednotlivce s pomocí skupiny. Skupinová supervize je přesně definována svým programem a časově naplánovanými schůzkami. Skupina by se u tohoto typu supervize měla početně pohybovat od osmi do desíti. Skupina se vzájemně podporuje, motivuje a reflektuje. Navzájem čerpají členové ze zkušeností ostatních. (Matoušek, 2008, s. 354-355)

Během skupinové supervize lze využít rozdílné supervizní techniky. Je možné zorganizovat terapeutické cvičení, při kterém mohou členové hrát roli klienta (Richterová, Orgoníková, 2008, s. 38-39).

Jako výhoda supervize ve skupině je vnímána skutečnost, že pracovníci mohou své problémy vzájemně sdílet. Výsledkem je vzájemná pomoc s řešením a pocit, že na své problémy nejsou sami, díky zjištění, že i ostatní řeší podobné případy. (Richterová, Orgoníková, 2008, s. 38-39) Členové této supervize mohou dostat zpětnou vazbu od ostatních i supervizora. Další výhodou skupinové supervize je, že šetří čas a finančně není

tak náročná, také dodává členům zmíněnou podpůrnou atmosféru. Výhody tato supervize skýtá také pro supervizora, který je podroben své spontánní reakci na řešení daných problémů a mohli ji tak porovnat s dalšími členy skupiny. Velmi významnou předností je různorodost ve zkušenostech pracovníků, kdy se následně může stát, že se člen dokáže velmi dobře vcítit do jiného člena i klienta. (Hawkins, Shohet, 2004, s. 131-134)

I tato forma supervize si nese své nevýhody. Je to právě skupinová dynamika, se kterou musí supervizor počítat. Může být užitečná za předpokladu, že jsou si jí členové vědomi a pracují s ní ve prospěch svého sebevědomí. Pokud však dojde k většímu zaměření se na dynamiku skupiny než na klienty, může tato supervize spíše uškodit, tak stejně pokud vládne rivalita mezi členy. Další významnou nevýhodou je časové omezení sezení, při kterém by se ale měl vyjádřit každý ze členů o svém problému. (Hawkins, Shohet, 2004, s. 131-134)

Skupinová supervize může mít také formu balintovské skupiny. (Richterová, Orgoníková, 2008, s. 38-39) Balintovské skupiny je možno využít hlavně pokud se jedná o řešení problémů ve vztahu. (Matoušek, 2008, s. 350-351).

Pojem balintovská skupina chápeme jako techniku, kdy pracovníci a supervizor probírají daný problém jednoho člena velmi dopodrobna. Dochází k tomu hlavně v situaci, jestliže pracovník nemá jistotu, zda pracoval s klientem správně. Členové skupiny mohou poskytnout reflexi na tento problém. (Richterová, Orgoníková, 2008, s. 38-39)

Práci v této skupině lze rozdělit do čtyř fází. První fází je expozice případu. Jeden ze členů popisuje svůj případ, s kterým potřebuje pomoci, ostatním. Tento člen vnímá vnitřní konflikt, a proto chce tuto situaci vyřešit. Během druhé fáze dochází k doptávání dalších informací o dané situaci. Ty jsou významné pro dokreslení představy problému tohoto případu a pro následné možnosti řešení. Třetí fáze je nazvaná jako fantazie. V této fázi členové vyslovují své myšlenky nahlas ve spojitosti s případem. Člen, který problém předložil pouze poslouchá ostatní a zdržuje se reakcí. Čtvrtá fáze tkví ve sdělování svých názorů na řešení vzniklé situace předkladateli, který stále pouze poslouchá. Nakonec se člen předkládající problém vyjádří ke všemu, co bylo řečeno od ostatních ve třetí a čtvrté fázi, vynechává pouze to, co pokládal za neúčinné. (Matoušek, 2008, s. 350-351).

- a) Supervizi můžeme dále dělit dle obsahu na: případovou, týmovou a supervizi řízení. (Baštecká, Čermáková, Kinkor, 2016, s. 102-103).

Případová supervize má za cíl reflektovat odbornou práci pracovníků s klienty s následnou reflexí. (Baštecká, Čermáková, Kinkor, 2016, s. 102-103)

Týmová supervize se zaměřuje na reflexi spolupráce mezi pracovníky. (Baštecká, Čermáková, Kinkor, 2016, s. 102-103)

Supervize řízení je zaměřena na zhodnocení řízení organizací. (Baštecká, Čermáková, Kinkor, 2016, s. 102-103)

b) Další formy supervize jsou: reciproční supervize, intervize, autovize (Matoušek, 2008, s. 356-357).

S respondentkami jsem se zaměřila na tu formu supervize, která se aplikuje ve školním prostředí VOŠ Caritas. Studenti se povinně účastní skupinové supervize, díky které se vzájemně motivují, podporují a sdílenými zážitky si dokazují, že podobný problém, či zážitek nemá jen jeden student.

3.4. Účastníci supervize

Supervizor

Wosketová a Page definují roli supervizora jako člověka schopného komunikovat nestranně, rozumět ne vždy jasným detailům okolo supervidovaného. (Val Wosketová, Steve Page, in Carrol, Tholstrup, 2004, s. 19) Pro supervidované je supervizor autoritou a odborníkem. (Český institut pro supervizi, Kdo je supervizor [on-line]) V mnoha institucích je supervize vyžadována, ale kdo supervizor je, není zcela definováno. Počet supervizorů se zvyšuje a nemají stejný absolvovaný výcvik a dovednosti. Tato skutečnost je výsledkem definování kvalifikačních standardů, které nejsou definovány jasně a také tím, že je supervize nová záležitost. Supervizoři, kteří jsou z Českého institutu pro supervizi mají vysokoškolské vzdělání v humanitních oborech a jsou odborníci. Jejich praxe v pomáhajících profesích je alespoň patnáctiletá a mají absolvován psychoterapeutický výcvik, jež je v závěru zakončen zkouškou. Supervize má své etické zásady a supervizoři jsou zavázáni jednat, tak aby s nimi byli v souladu. (Český institut pro supervizi, Kdo je supervizor [on-line])

Popis supervizního výcviku vysvětluje Šimek. Ten jej dále rozděluje na: vstupní kritéria, obsah supervizního výcviku a posouzení na závěr. (Šimek, 2004, s. 16-18)

Vstupní kritéria výcviku vychází z požadavků Evropské asociace pro supervizi, ty obsahují množství podmínek: vysokoškolské vzdělání v humanitním oboru či v medicíně, praxe v pomáhajících profesích, absolvovat výcvik v psychoterapii, praxi ve vedení a vlastní supervize své práce. (Šimek, 2004, s. 16-18)

Obsah supervizního výcviku tkví v přímé výuce ve skupině, která se zabývá tématy: rámce a modely supervize, etické otázky supervize, rozdílné přístupy v supervizi, týmová supervize a rozvoj osobnosti. Kromě toho také zkušenost s balintovskou skupinou, peersupervizi, aktivní práci v supervizi i vlastní supervizní práci. (Šimek, 2004, s. 16-18)

Během závěrečného posouzení dochází k rozhovoru o kazuistice, kterou se supervize zabývala. (Šimek, 2004, s. 16-18)

Jakmile supervizor splní supervizní výcvik je schopen samostatného vedení kvalifikované supervize. Čtyřicet tři absolventů touto cestou úspěšně v roce 2003 dokončilo supervizní výcvik. Tohoto výcviku se zúčastnili také zástupci Evropské asociace supervize. Souběžně vznikl Český institut pro supervizi, který stanul do čela této asociace. (Šimek, 2004, s. 16-18)

Supervidovaný

Za smysluplnost supervize pro profesní rozvoj, za přijetí prostoru pro supervizi, aktivní spolupráci na supervizi, upřímnost a otevřené vyjadřování má supervidovaný jistou odpovědnost. (Havrdová, Hajný, 2008, s. 70)

Zadavatel supervize

Díky zadavatelům supervize je možný její průběh v zařízení. Zřizovatelem může být člověk s vysokým postavením v zařízení, nebo s autoritou u zaměstnanců. Zadavateli a supervidovaným jsou kladeny otázky během uzavírání kontraktu od supervizora, aby došlo k nastavení adekvátních podmínek supervize. Zadavatel se také účastní hledání vhodného supervizora, u kterého by si měl následně vyžádat životopis, certifikáty a doporučení z předchozího zařízení. Odpovědnost zadavatel nese za pravdivě předané informace supervizorovi, aby supervize proběhla efektivně. Pro své pracovníky zadavatel zajistí uvolnění z jejich práce, tak aby byly splněny podmínky pro supervizi a podněty na ní získané se budou dále využívat pro rozvoj zařízení. (Havrdová, Hajný, 2008, s. 67-70)

3.5. Zásady etiky v supervizi

Pro zachování efektivnosti supervize musíme zohlednit dodržení etiky. Pomocí etických pravidel, které jsou definovány v etickém kodexu, se v nich supervizor lépe orientuje a dodržuje, což přísluší k jeho kvalifikaci. (Šimek, 2004, s. 15)

Profesionální etika je v supervizi spojena s obecnými a konkrétními pravidly etiky, které jsou zapsány do kodexů jednotlivých profesí. Jako základní pravidla v supervizi můžeme představit: prospěšnost, neškodit, nezneužívat, nezmanipulovat. (Matoušek, 2008, s. 360)

Tím, že Český institut pro supervizi vstoupil do Evropské asociace supervize došlo k převzetí závazných zásad asociace. Tyto zásady lze definovat jako: nepřijímat zakázky bez dostatečné kvalifikace, informovat o právech mlčenlivosti supervidovaného. Supervizor se nesmí dopustit zneužívání na supervidovaných, na začátku supervize musí být sestaven kontrakt a jeho změna není možná bez souhlasu supervidovaného. Supervizor může doporučit psychoterapii, ne ji nahrazovat. Supervizor má za povinnost se celoživotně vzdělávat. (Český institut pro supervizi, Etické zásady [on-line]) Dvořáčková uvádí, že v České republice je etický kodex Evropské asociace supervize respektován není však závazný všeobecně. Pouze pro ty supervizory, kteří splňují členství v Českém institutu pro supervizi je závazný. (Dvořáčková 2009, podle Aubrechtová, 2012, s. 42)

3.6. Význam supervize pro sociální pracovníky

Snaha o opakované zlepšení poskytování sociálních služeb položila základ pro vznik supervize. Proměna služeb dělá některým organizacím poskytujícím sociální služby, problémy. Tyto obtíže vznikly dříve, díky čemuž si pracovníci zvykli na prvotní režim zařízení a se změnami, které jsou nutné se těžko vypořádávají. Tento neměnný systém může vyvolat rozdílné reakce mezi zaměstnanci. Zavedení nových sociálních služeb s sebou přináší pocity zmatenosti u pracovníků. V této spojitosti je podstatné věnovat se otázce možností vyrovnání se se stresem a nátlakem u pracovníků.

Klienti sami dříve nemohli rozhodovat o sociální pomoci od pracovníka, všem byla dána stejnou formou, kterou určoval někdo jiný. Role pracovníka v současné sociální práci je velmi obtížná. Zaměřuje se na klientovy potřeby, zajištění pomoci pro něj a během zachovat soukromí, které klient potřebuje, společně s potřebou volby a zachování důstojnosti. (Smékalová, 2008, s. 33-34) Ve své roli je pracovník nucen přemoci emoce a objevuje se

potřeba supervizora. Ti pocíťovaným emocím rozumí a chápou jejich význam. Lidé se svým špatným pocíťům a obavám musí postavit, jinak by je nepřemohli. (Carroll, 2004, s. 75-76)

Pracovní podmínky je potřeba zdokonalovat a podporovat rozvoj zaměstnanců v práci. Výsledkem této podpory se zvýší odborná způsobilost, sebevědomí a spokojenost pracovníků v práci. Pracovníci v pomáhajících profesích se mohou dostat do situace, kdy je zapotřebí podpora druhého. Tato podpora může přijít díky supervizi na pracovišti. (Smékalová, 2008, s. 33-34)

3.7. Supervize v rámci studia

Jestliže budeme pojednávat o supervizi spojenou se studenty a jejich odbornou praxí, můžeme se setkat se supervizí přímo v organizaci, kdy se student účastní supervize přímo v zařízení, ve kterém praxi vykonává. Student se při takové supervizi může ocíťnout jak v roli supervidovaného, tak v pasivní roli posluchače. Student tak může získat ucelenější pohled na zařízení, na problémy sociálních pracovníků a nástrahy s nimi spojené. Avšak tuto příležitost, účastnit se na supervizi v zařízení, nemá mnoho studentů na praxi. Více studentů se spíše setkává se supervizí v zařízení formou konzultací se sociálním pracovníkem, nebo jiným pracovníkem dané organizace, ovšem i toto není zásadou. Díky tomu je tato činnost převedena na školy, přičemž je upravena minimálním standardem, tak jako odborné praxe.

Školní supervize je nastavena tak, že způsob hodnocení je nejvhodnější a zajištěn je i profesní růst spojený s odbornou praxí. Supervizor zde dohlíží na to, aby měli studenti čas, prostor a možnost reflexe svých zkušeností, či své zkušenosti najít, dát jim pojmenování a tím jim přidělit význam ve svém dalším sebevzdělání (Matoušek a kol., 2003, s. 85).

Supervize prováděné ve školách mají značný přínos pro studenty, kteří jsou v podobných rolích, zažili podobné události a díky tomu si mohou navzájem poradit a pomoci sdílením zkušeností (Matoušek a kol., 2003, s. 85).

Během supervize je možné věnovat se problémům spojených se studenty, kteří jsou v zařízení, s jejich profesní identitou, konfrontacemi a metodami sociální práce. Dále se supervize zaměřuje na vztahy v pracovních týmech, vlivy společenských norem, dynamiku moci v komunitách a zařízeních. Díky supervizi by studenti měli mít ujasněny své etické postoje, hodnoty, profesní preference a na co se chtějí orientovat v budoucnu. (Průvodce praktickým vzděláváním na CARITAS – VOŠ sociální Olomouc, 2013 , s.21-22)

3.8. Reflexe supervize

Pracovníci, kteří se účastní supervize, pocítují většinou strach z hodnocení supervize jejím supervizorem. Avšak i supervizoři mohou pocítovat strach, a to toho jaké hodnocení dostanou od supervidovaných (Hawkins, Shohet, 2004, s. 42).

Zpětná vazba supervize je definována jako poskytnutí a přijímání reakcí, přičemž jde o shrnutí a následné zlepšení prospěšnosti supervize. Supervizor i supervidovaní by měli být připraveni s nasloucháním připomínek a poznatků druhé strany. Reflexe supervize se může týkat hned několika témat jako je: vztah mezi supervidonávými, supervizorova dovednost i těch kteří jsou supervidovaní a nebo organizace celé supervize.

Reflektování zkušeností ze supervize může působit pozitivně na vzájemné vztahy, dobrou praxi, motivaci, nebo k uvolnění pocitů, které jsou potlačovány. Způsob, jakým se zpětná vazba přijme je závislý na tom, jaké hodnoty mají všichni zúčastnění. Kromě toho významnou roli také hraje načasování, pravidelnost, či to v jakém poměru jsou zastoupena negativa a pozitiva. Jestliže je ale zpětná vazba příliš obecná a nejasná, neplní svůj účel (Svobodová, Valášek, 2002, s. 60-61).

4. Výzkumná část

4.1. Metodologie

Pro své výzkumné šetření jsem si vybrala kvalitativní výzkum, přičemž jsem využila postupy kvalitativní metodologie. Využila jsem tedy získávání dat pomocí rozhovorů. Rozhovory jsem zvolila, jakožto nejvhodnější formu pro získání dat kvůli zvolenému tématu, které může být pro některé zúčastněné výzkumného šetření nepříjemné či citlivé. Rozhovor mi poskytl možnost navázat s respondentkou bližší vztah a díky tomu vznikl bezpečný prostor pro odpovědi.

4.1.1 Výzkumný cíl a otázky

Hlavním cílem mé práce je zjistit, jak hodnotí studenti sociální práce supervize, kterými sami prošli.

Hlavní výzkumná otázka zní: Jak vnímají studenti evaluaci na konci supervize, sloužící jako reflexe pro supervizora?

Další výzkumné otázky jsou: Vnímají studenti možné bariéry z jejich strany, nebo ze strany systému ve využití supervize? Mají sami studenti doporučení pro budoucí praxi v otázce supervize?

4.1.2. Popis výzkumné metody

Pro provedení kvalitativního výzkumu existuje celá řada metod. Významný metodolog Creswell definoval kvalitativní výzkum jakožto proces, při kterém hledáme pochopení různých sociálních problémů, a to za použití metodologických zvyklostí. Během tohoto procesu realizujeme výzkum, analyzujeme dokumenty a získáváme názory od účastníků výzkumného šetření (Creswell, 1998, s. 12, podle Hendl, 2016, s. 45-46). Výzkumník si obvykle u kvalitativního výzkumu volí hlavní cíl a určuje výzkumné otázky. Během získávání dat je možné také otázky doplnit. Výzkumník pracuje se všemi získanými informacemi, aby mohlo dojít k získání odpovědí na výzkumné otázky, a proto se kvalitativní výzkum přirovnává k detektivnímu vyšetřování. Sbíráni dat a jejich následná analýza je časově značně obtížná (Hendl, 2016, s. 45-46).

4.1.3. Popis sběru dat

Zvolená metoda pro získávání dat bylo kvalitativní dotazování formou strukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami. Při kvalitativním rozhovoru je důležitá notná míra vnímavosti, naslouchat a soustředit se na daného respondenta (Hendl, 2016, s. 170). Rozhovor, který má otevřené otázky je jasný a sestavený z dotazů jež mají respondenti zodpovědět (Hendl, 2016, s. 177-178). Konečná forma otázek pro rozhovor je přiložena v příloze.

4.1.4. Fixace dat a jejich zpracování

Jestliže budeme mluvit o fixování dat, musíme zmínit, že existuje mnoho způsobů, jak fixaci – zaznamenávání, provést. Fixovat data pomocí audiozáznamu, videozáznamu, záznamového archu, práci s dokumenty, které již existují či výsledky odborného šetření, odkud data pochází (Mioviský, 2006, s. 197).

Rozhovor se nejčastěji zaznamenává pomocí audiozáznamu, jednou z nejčastějších metod. Výhodou této metody je absence poznámek, a tedy větší soustředění na provedení rozhovoru s respondentem a na jeho odpovědi. Audiozáznam navíc zachytí také jak silný hlas má respondent, jak dlouhé dělá pomlky, ale také emoce, které se také mohou objevit během rozhovoru (Mioviský, 2006, s. 197).

Jak už jsem zmínila, data jsem fixovala pomocí audiozáznamu. Díky tomu vznikl materiál pro další zpracování. Audiozáznam, který byl v netextové podobě jsem převedla do podoby textové a data jsem dále zpracovávala pomocí analýzy.

Před tím, než rozhovor začal jsem každou respondentku obeznámila s tím, že rozhovor bude nahráván. Po získání všech audionahrávek jsem je převedla do textového souboru pomocí transkripce.

Netextový soubor se převádí do textového pomocí transkripce. Proces transkripce je velmi obtížný současně však dává větší možnosti pro práci s texty. Díky tomu můžeme do textu dopisovat poznámky, zvýrazňovat a porovnávat vyznačená místa v textech (Hendl, 2016, s. 212).

Proces analýzy dat označují Mioviský (2006, s. 228) a Strauss a Corbinová (1999, s. 42) jako kódování. Následně jsem analyzovala data pomocí otevřeného a axiálního kódování inspirované metodou zakotvené teorie. Jakmile jsem aplikovala otevřené a axiální kódování,

pokračovala dle postupu, jak jej uvádí Miovský (2006, s. 228-238). Prvním krokem pro analýzu kvalitativních dat je otevřené kódování. Toto kódování tkví v označování pojmů a následné kategorizaci. Přitom je velmi podstatné dbát na pečlivé studium informací, jež získáme (Strauss, Corbinová, 1999, s. 43). V přepsaném textu získaných rozhovorů jsem nejprve určila významové jednotky. Tyto jednotky prezentují v přepisu rozhovorů určené úseky, které obsahují pro nás zásadní informace (Miovský, 2006, s. 227-228). Díky významovým jednotkám jsem získala klíčové pojmy, které jsem rozdělila do kategorií a podkategorií.

Následně jsem v mé analýze využila axiální kódování. Díky axiálnímu kódování jsou klíčové pojmy nově poskládány pomocí vazeb mezi podkategoriemi a kategoriemi. Dochází tak k rozvíjení kategorií a vytvoření dalších, nadřazených. Více se pak specifikuje u kategorií to, jaký mají kontext, strategie jednání, interakce a nimi spojené následky (Miovský, 2006, 229-230).

4.1.4. Popis výběru vzorku

K výběru vzorku byla použita metoda účelového výběru, která je založena na úsudku výzkumníka, jež, rozhodne, jaký soubor je třeba pozorovat. Výzkumník musí definovat, na jaký soubor se vzorek vztahuje a tato metoda má za následek to, že výsledek výzkumu bude reprezentativní pouze pro námi vybraný vzorek respondentů (Disman, 2000, s. 112).

Pro svůj výzkum jsem se zaměřila na bývalé studentky třetího ročníku oboru Charitativní a sociální práce na škole VOŠ Caritas ve spolupráci s CMTF UPOL. Celkem jsem uskutečnila šest rozhovorů. Oslovila jsem své bývalé spolužačky z oboru sociální práce. Všechny tyto spolužačky si povinné musely projít supervizí po praxi, kde reflektovaly jejich zkušenosti z praxe.

Respondentky jsem označila pro zachování soukromí písmeny abecedy, kterými je budu označovat v průběhu prezentace výsledků.

Respondentka A – studentka absolvovala všechny supervize v rámci studia sociální práce

Respondentka B – studentka absolvovala všechny supervize v rámci studia sociální práce

Respondentka C – studentka absolvovala všechny supervize v rámci studia sociální práce a srovnává se svojí nynější supervizí v práci

Respondentka D – studentka absolvovala všechny supervize v rámci studia sociální práce

Respondentka E – studentka absolvovala všechny supervize v rámci studia sociální práce

Respondentka F – studentka absolvovala všechny supervize v rámci studia sociální práce

4.1.5. Etika výzkumu

Při každém výzkumu by měla být dodržována základní pravidla etického chování. Mezi základní pravidla patří: zachování důvěrnosti a soukromí. Podle Švaříčka bychom se měli vyvarovat zveřejnění informací, které by mohly zapříčinit odhalení konkrétního účastníka výzkumného šetření (Švaříček, 2007, podle Dohnalová, 2011, s. 23-24). Další nezbytností při výzkumu je svolení od účastníků. Výzkumník by se během svého výzkumného šetření nesmí dopustit plagiátorství. Jestliže bude výzkumník citovat autora, musí uvést také přesný zdroj. To platí také u parafrázování, kde nesmí dojít při vyjadřování původní myšlenky ke zkreslení.

V průběhu výzkumného šetření si může výzkumník vytvořit bližší vztah s respondenty a jejich ochotu jim vrátit (Dohnalová, 2011, s. 23-24). Pelikán zmiňuje že jako vhodné se jeví dát možnost respondentům nahlédnout do výsledků výzkumu (Pelikán, 2008, podle Dohnalová, 2011, s. 23-24). Výzkumník by si měl uvědomovat, že je plně odpovědný za svůj provedený výzkum i rešerši literatury (Dohnalová, 2011, s. 23-24).

Všechny respondentky mého výzkumného šetření jsem obeznámila s tématem i cílem své práce. Pro zachování anonymity jsem jednotlivé respondentky pojmenovala pomocí písmen abecedy. Jak jsem již výše zmiňovala, rozhovory byly zaznamenány audionahrávkou na mobilní zařízení. Následně jsem data převedla pomocí doslovné transkripce do textového dokumentu. Všechny účastnice výzkumného šetření si nepřály, aby se nahrávky dostaly ke třetí osobě. Avšak textová forma rozhovoru po přepsání je volně k nahlédnutí.

4.2. Prezentace výsledků

V této kapitole jsem věnovala prezentaci výsledků mého kvalitativního výzkumu. Získaná data v podobě rozhovorů jsem pro lepší orientaci rozdělila do několika kapitol, ve kterých prezentuji odpovědi respondentek, přičemž se zaměřuji na odchylky v odpovědích, ale i na podobnosti. Celkově jsem vytvořila sedm kategorií, jež vycházejí z daného rozhovoru. Kategorie jdou postupně od obecných otázek přes ty, které se zaměřují na negativní stránky supervize až po doporučení samotných respondentek po jejich zkušenosti z absolvovaných supervizí pro budoucí studenty.

4.2.1. Supervize ve školním prostředí

První otázka byla spíše pro respondentky. Aby se jim lépe vybavila absolvovaná supervize, její atmosféra a prostředí s ní spojené. Všechny respondentky absolvovaly supervize po praxi ve školním prostředí povinně.

Všechny respondentky za sebou mají několik sezení. Většina z nich popisuje, co se jim vybaví, když si vzpomenu na supervizi a jaká atmosféra ji doprovázela. Jejich odpovědi se téměř neliší.

Respondentky C a D však zmiňují také jak dlouhá tato sezení byla. Respondentka C navíc poznamenává, že v tak dlouhém čase nevidí smysl, přičemž srovnává se svojí nynější zkušeností z práce: *„Mně se vybaví nesmyslně strávený čas. Pravý význam supervize jsem pochopila až po nástupu do práce po škole.“*

4.2.2. Přínos supervize

Respondentky se v této otázce znovu vrací k tomu, co jim supervize dala. Nejde jen o hlavní účel supervize, kterým je sdílení zážitků z praxí. Ale také o interní dojmy respondentek ze společného sezení se spolužačkami a vyprávění toho, co se na praxi událo.

Opět, tak jako v předchozí otázce, se respondentky shodovaly. Odpovědi jako u respondentky D: *„zjištění, že na určité věci nejsem sama.“* nebo od respondentky E: *„supervize mi dala hlavně to, že jsem věděla, že tu pro mě bude po praxi někdo, komu se budu moci svěřit...“*, a další podobné byly ty hlavní. Jedna z dotazovaných respondentek, konkrétně respondentka C také zmiňuje přínosnost supervize ve škole jako: *„školní supervize daly to, že jsem přibližně věděla, jak bude probíhat supervize v organizacích, kde pracuji.“*

4.2.3. Reflexe s odstupem dvou let

Jak jsem již zmínila výše, respondentky mají za sebou již několik let studia a tedy se měly v této otázce vyjádřit o supervizi s ohledem na odstup dvou let. Přičemž, jsem se zaměřila na otázku duševního zdraví. Zda po větším množství zkušeností se supervizí po praxi hodnotí tato sezení jako vhodnou cestu k udržení si duševního zdraví, které je pro sociální pracovníky klíčové.

Respondentka F, pro kterou má supervize pozitivní přínos však hovoří o své zkušenosti, kdy se setkala s negativním postojem vůči supervizi a dále vysvětluje proč si

myslí, že to tak je: „setkala jsem se s negativními reakcemi na supervizi. Domnívám se však, že se v tomto případě jednalo o lidi, kteří nejsou tolik sdílní a mluvit před ostatními jim spíše dělá problém, než by jim to pomohlo a vnímají supervizi jako něco „zbytečného“.“

Respondentky A a E odpovídali podobně. Respondentka A řekla: „Dle mě je supervize rozhodně účinná metoda pro udržení duševního zdraví. Student se na praxi dostává do všelijakých situací, které pro něj mohou být mnohdy komplikované a je dobré, když si o nich může promluvit s odborníkem.“ a obdobně: „Myslím si, že supervize je takovým prvním a základním krokem k udržení duševního zdraví.“, odpovídala respondentka E.

Odpovědi se u této otázky téměř nelišily a respondentky se tak shodovaly v názoru, že supervize je vhodnou cestou k udržení duševního zdraví.

4.2.4. Negativa školní supervize

Ve svém rozhovoru jsem se ale nechtěla zaměřit jen na to, jak je supervize užitečná, nebo jaké má výhody. Chtěla jsem se také znát názor respondentek na její negativa, co jim přišlo nepraktické či nepříjemné. Chtěla jsem vědět, zda vidí stinné stránky, které nemusely zmínit při evaluaci supervizí.

U této otázky začaly respondentky zmiňovat skutečnost, že se supervizoři během studia měnili a respondentky to vnímají jako negativní. Na tomto problému se shodlo více respondentek. Tak jak tuto skutečnost zmínily respondentky A a B. A řekla: „Nejspíše jsem s ničím problémem neměla. Možná jen, že se supervizoři střídali. Nebyl vždy stejný, na kterého bychom byli třeba více zvyklí.“ A respondentka B odpověděla podobně: „Nepraktičnost možná vidím v tom, že každá supervize probíhala s někým jiným, je těžké si zvykat na nové lidi, co supervizi vedou, a hlavně na její způsob, zrovna na Caritas se mi na supervizi vystřídali tak 3 učitelé a každá supervize byla jiná. Je pravda, že někdy příjemnější někdy ne, záleží na daném člověku a na tom, jak supervizi vede. Možná právě kdyby to vedl jeden učitel po celé tři roky stejnou skupinu, vybuduje se lepší vztah a více prostoru, kde se budou lidé cítit bezpečně.“ Tuto skutečnost střídání supervizorů vnímá a popisuje jako něco negativního více respondentek, ale také mých spolužaček, které nebyly součástí výzkumného šetření.

V této otázce viděla každá z respondentek jiné negativum. Respondentka F například zmiňuje: „Nepříjemné mi bylo v rámci studia na Caritas, že spolužačka, která právě vnímala supervizi jako „zbytečnou“ věc i sabotovala samotné sdílení v kruhu lidí na supervizi. Její

nechuť k samotné supervizi a celkové praxi mi byla nepříjemná. Už jen z pohledu toho, že většina z nás mluví otevřeně a mnohdy o citlivých věcech a ona k tomu zaujme takový negativní postoj a dokáže tak supervizi znepríjemnit i ostatním spolužákům.“

Respondentka E viděla negativa ze strany složení kolektivu: *„Mnohdy se na supervizi nesešla skupinka lidí, která by mi úplně sedla, a tak pro mě bylo často těžké se úplně otevřít. Je těžké svěřit někomu své starosti a těžkosti komu úplně nedůvěřujete nebo se v té společnosti necítíte dobře.“* Jistou podobnost s touto odpovědí měla také již zmiňovaná respondentka B: *„Možná určitá nedůvěra v kolektiv to mi přišlo hodně nepříjemné. Je jasné, že to, co se stane na supervizi, zůstává v kruhu a je to každou supervizi opakováno, ale nemyslím si, že všechno, co tam kdo řekne zůstane jenom v tom kruhu. Každý má kamarády a ti to mohou nést dál, takže úplná anonymita to není a zároveň nějaký bezpečný prostor pro sdílení negativních a nepříjemných zážitků.“*

Na supervizi ve škole se měli vyjádřit ke své zkušenosti z praxe všechny studentky, které se účastnily. Respondentka C, však právě v tom viděla něco, co jí nevyhovovalo. Na otázku se vyjádřila takto: *„Pro mě bylo nepříjemné na školních supervizích jen to, že jsem se musela vyjádřit k praxi, o které jsem neměla, co říct.“*

Mezi dotazovanými se našla i výjimka, kdy respondentka D nezmínila žádné negativní stránky školní supervize po praxi.

4.2.5. Evaluace supervize na konci

Na konci každé supervize, kterou studenti a studentky absolvují, se rozdává evaluace supervize, kde se mohou studenti svobodně anonymně vyjádřit o jejich názoru na průběh supervize a dalších podnětech. Sama jsem byla svědkem toho, že studenti evaluaci vypisovali v rychlosti a spěchali za svými jinými zájmy. Zajímalo mne tedy, jak evaluaci hodnotí účastnice mého výzkumu.

Respondentky A a E popisují evaluaci supervize a v čem vidí její pozitiva. Samy nemají s evaluací problém. Tak jak zmiňuje právě respondentka E: *„Přijde mi to jako přínosné pro supervizora, který tak dostane zpětnou vazbu, já osobně jsem neměla problém s tím evaluovat.“* Nebo dotazovaná A: *„Je dobré, že má supervizor zpětnou vazbu od studentů. Dozví se, zda byli studenti se supervizí spokojeni, případně zjistí, co se jim nelíbilo. Z toho si pak může odnést, čemu se na příští supervizi vyhnout, nebo čemu se naopak více věnovat.“*

Zajímavá byla odpověď respondentky B, která popisuje evaluaci jako vhodnou pro některé studenty, naopak ne vždy vyhovující pro studenty bez významného zážitku z praxe. Vyjádřila se takto: *„Pokud tam nejdete s velkým problémem nebo s něčím co vás tíží tak vás otázka „co pro vás supervizor udělal užitečného?“ docela vyvede z míry. Moc lidí neví co tam napsat a já jsem určitě mezi nimi. Nicméně v případech, kdy jsem nebyla se supervizi z nějakého důvodu spokojena, což bylo málokdy, mohla jsem to tam napsat a je možné, že právě tohle mohlo ostatním studentům ulehčit supervizi a třeba se vyhnout něčemu, co bylo zrovna u nás.“* Na konci své odpovědi se studentka vrací k předchozí otázce, kde zmiňuje, jak těžké je se někdy vyjádřit více osobně před skupinou, které příliš nevěří.

Dvě další respondentky se ve svých výpovědích také částečně shodly. Evaluace po supervizi na škole Caritas je písemná. A právě respondentka C zmínila v této spojitosti možnost slovní evaluace tak jako respondentka F: *„Já osobně mám raději ústní hodnocení a psát na papírek názor mi nepřijde vhodné, jelikož z pohledu studenta vnímám rozdání papírků na konci supervize s prosbou o zpětnou vazbu jako špatně načasovaný. Dle mého názoru si studenti na zpětné vazbě nedají tolik záležet, jelikož už pospíchají za svými povinnostmi nebo prostě už jen chtějí mít volno. Ale je to na pováženou, naopak se hůře některým lidem vytykají ty špatné zkušenosti z dané supervize z očí do očí.“* Na zmínku špatného načasování následně navazuje také odpověď od respondentky D: *„Jelikož evaluace probíhala v posledních minutách po supervizi, tak ji dle mého soudu většina studentů takzvaně „odbyla“, aby mohli odejít co nejrychleji na vlak apod. Prostoru pro evaluaci bych vyhradila delší čas, aby byly odpovědi úplné a uvážené.“*

Studentky si tedy uvědomují, jak se evaluace může stát bezpředmětnou, díky jejímu načasování a zmiňují možnost slovní evaluace. Zároveň je důležité si uvědomit, že i tato forma reflexe průběhu supervize není vhodná pro každého.

4.2.6. Změna pohledu na supervizi během studia

Z výzkumného šetření jsem získala dojem, že supervize se stala docela oblíbenou povinnou aktivitou. Na začátku je supervize něco nového. Ale během studia se stává nedílnou součástí aktivit, kam většina studentů chodí ráda, už i jen proto, že se mohou mluvit o svých zážitcích z praxe v uzavřeném kruhu. Zkoumala jsem tedy, jak se pohled na supervizi měnil respondentkám během let studia.

Respondentky E, B a D vnímají supervizi jako aktivitu, kterou mají rádi. Během let studia jim nedělala problém. Respondentka D navíc zmiňuje: *„Před nástupem do prvního*

ročníku jsem tento pojem neznala a nevěděla, co mám od supervize čekat. Nyní se mi supervize jeví jako metoda zajišťující prevenci před syndromem vyhoření.“

Supervize ve škole trvá téměř čtyři hodiny, a tak je náročné udržet pozornost a být stále soustředěný. Právě o této skutečnosti zmiňuje respondentka C: *„Myslím si, že supervize by měla být maximálně 2 hodiny. Na začátku by měl supervizor říct, jak bude supervize probíhat a neměl by chtít po všech, aby sdělovali ke všemu svůj názor.“*

Supervizoři se během studia respondentek střídali, jak je již zmíněno výše. A právě během několika supervizí to začalo vadit také respondentce F, která řekla: *„Jako jediné minus jsem vnímala to, že se pravidelně supervizoři střídali. Myslím si, že pokud bychom celé studium měli jednoho supervizora, ten vztah k němu by byl o něco bližší a pro některé studenty by tak bylo snadnější více projevit své pocity či dojmy.“* Došla jsem tedy k závěru, že polovině mých dotazovaných vadila změna supervizorů.

4.2.7. Doporučení pro budoucí supervize

Supervizí si na škole Caritas musí projít každý student, který absolvoval praxi. Poslední mojí otázkou na respondentky bylo, zda mají nějaká doporučení, jak supervize zkvalitnit, když vezmou do úvahy své zkušenosti.

V odpovědích se tentokrát respondentky velmi lišily. Avšak čtyři respondentky zmiňovaly roli supervizora, a to ve více ohledech. Respondentky B a F zmiňovaly střídání supervizora, které dle jejich názoru nebylo vhodné. Respondentka D vyzdvihla, že pro efektivní supervizi je hlavní zkušený supervizor. A respondentka C navrhovala externího supervizora a také zmiňovala délku supervize, která by podle ní měla být maximálně dvouhodinová.

„Bylo by skvělé, kdyby se supervize konaly hlavně v ranních hodinách, kdy je člověk odpočínutý a plný energie“ řekla respondentka A, jako své jediné doporučení pro budoucí supervize.

„Možná bych dala studentům větší možnost výběru lidí, které by chtěli mít na supervizi kolem sebe. Z vlastní zkušenosti vím, že se mnohdy řešilo: Já o tom nebudu mluvit před tou a tamtou“ řekla respondentka E, která zmiňovala již dříve v našem rozhovoru, jak zásadní je pro ni kolektiv supervidovaných.

4.3. Diskuze

Tak jak je zmíněno již výše v mé bakalářské práci, supervizi lze považovat jako možnou metodu, jak si zachovat duševní zdraví. Baráková, Kaczor, Elichová popisují silný význam zvolení druhu psychohygieny pro pomáhající profese a zohledňují přitom možnost výskytu syndromu vyhoření či syndromu pomocníka. (Baráková, Kaczor, Elichová, 2016, s. 128) Respondentka D zmiňuje, že díky odstupu dvou vnímá supervizi jakožto metodu, která slouží jako prevence před syndromem vyhoření. Supervize ve škole, na kterou jsem se ve svém výzkumném šetření zaměřila, má značný přínos pro studenty v podobných rolích, kteří si díky ní mohou pomoci navzájem popisuje Matoušek. (Matoušek a kol., 2003, s. 85)

Během rozhovorů jsem však zjistila také možná negativa, která respondentky popisovaly. Některé z nich, jak již výše prezentuji, zmiňují, jak klíčové pro ně bylo, s jakými dalšími supervidovanými se na supervizi sejdou. Některé zážitky z praxí byly pro studentky citlivé, a tak pro ně otevřené svěřování před ostatními nebylo zcela příjemné. Havrdová a Hajný však zmiňují odpovědnost, kterou nese supervidovaný za to, aby byla supervize efektivní a došlo k profesnímu růstu. Pro zachování smysluplnosti supervize je potřeba otevřeného vyjadřování, aktivní spolupráce a přijetí prostoru, ve kterém se supervize uskutečňuje. (Havrdová, Hajný, 2008, s. 70) Kromě toho stojí za smysluplností supervize také následná evaluace, kde studenti hodnotí průběh a zda pro ně byla supervize přínosná. Evaluaci na konci čtyřhodinové supervize však některé respondentky hodnotí jako nešťastné. Popisují během rozhovorů, že studenti na úkor evaluace spěchají za jiným programem, a tak může vyplnění takovým studentem působit zkresleně.

Ať už si ze supervize každý odnáší něco jiného, důležité je, aby byl správně zvolen supervizor, který celou supervizi řídí, pomáhá supervidovaným a snaží se je pochopit. Pro většinu respondentek v mém výzkumném šetření bylo zásadní, kdo je supervizorem, jak se střídá s jinými. Tato skutečnost pro pracoviště však platit nemusí. Jiné respondentky byly naopak vděčné za možnost se supervizorovi svěřit a poslechnout si jeho rady. Wosketová a Page popisují supervizora jako člověka se schopností nestranně komunikovat a porozumět nejasným detailům okolo supervidovaného. (Val Wosketová, Steve Page, in Carrol, Tholstrup, 2004, s. 19)

Respondentky sdílely názor na supervizi během studia na VOŠ Caritas. Díky této zkušenosti jsme lépe připraveny do praxe, lépe jsme pochopily jedna druhou a dokázaly jsme se vyrovnat s různými zážitky ze praxí v zařízeních. I když nebylo vždy vše podle toho, co by

jím vyhovovalo, mohly jsme se vrátit k událostem z praxí v individuální závěrečné konzultaci po praxi. Díky tomu studentky věděly, že mohou otevřeněji promluvit o svých zkušenostech z praxe.

Zároveň bych chtěla říci, že jsem během psaní prezentace výsledků a následné diskuze uvědomila, že pro toto téma by byl vhodnější větší výzkumný vzorek. Větší výzkumný soubor by mohl umožnit lepší zobecnění výsledků, které by pak mohly mít větší přínos pro školu a praxi supervizí, které zde probíhají. I tak si myslím, že jsem dosáhla zajímavých zjištění, se kterými může škola dále pracovat.

Závěr

Na závěr bych ráda řekla, že zařazení supervize do studia sociální práce pro pomoc budoucím sociálním pracovníkům bylo velmi pozitivní a díky tomu supervize pozitivně ovlivňuje studenty sociální práce a pomáhá jim. Ač s sebou nese reflexe pocitů z práce či praxe určitá úskalí, podle výpovědí mého zkoumaného souboru většině mých spolužaček velmi pomohla vyrovnat se s určitými zážitky. Svěřit se svými pocity a zážitky je jedna z mnoha cest, jak supervize přispívá k duševní pohodě a zvládnání nelehkých nároků, které studium náročné profese přináší. Právě dobré duševní zdraví je klíčové v dobře odvedené práci na praxi či přímo v práci u pomáhajících profesích a supervize v jakékoli svojí formě může podpořit studentovu či pracovníkovu motivaci pro svoji profesi.

V části výzkumného šetření jsem došla ke zjištění, že na supervizi ve škole ne každému vyhovovalo složení supervidovaných ve skupině. To však nebyl jediný nedostatek, který respondentky zmiňovaly. Vzhledem k tomu, že tento obor studuji a supervize jsem také absolvovala, uvědomuji si, jak je těžké vyjít vstříc všem poznámkám a požadavkům ze strany studentů. Na druhou stranu se domnívám, že jsou tato zjištění přínosná pro další zkvalitnění supervizí ve škole. Respondentky na konci našeho rozhovoru čekala otázka, jaké doporučení mají ony sami k dalším supervizím, pro další studenty. Ráda bych zmínila alespoň tři doporučení, které dle mého stojí za zmínění. Respondentky zmiňovaly význam stanovení stejného supervizora na všechny supervize, dále by některé upřednostňovaly možnost volby supervidovaných a evaluaci by změnily na ústní, či se jí více věnovaly jinak a nedávaly ji na konec supervize.

Já osobně, jsem na supervize chodila ráda a byla jsem vděčná za možnost probrat své zážitky z praxe se supervizorem, ať už byly pozitivní nebo negativní. Vždy mi tato sezení pomohla, a i když vím, jak náročná práce sociálního pracovníka je, nebála bych se nastoupit do práce, protože bych věděla, že právě supervize mi pomůže se s mnoha případy vyrovnat.

Seznam literatury

AUBRECHTOVÁ, Kateřina. 2012. Supervize v pomáhajících profesích. České Budějovice (diplomová práce). Jihočeská univerzita, Zdravotně sociální fakulta.

BARÁKOVÁ, KACZOR, ELICHOVÁ (2016). Sociální pracovník jako archetyp postmoderního superhrdiny? *Sociální práce/sociálna práca*, č. 5, s. 128, ISSN: 1805-885.

BAŠTECKÁ, Bohumila, Veronika ČERMÁKOVÁ a Milan KINKOR. *Týmová supervize: teorie a praxe*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0940-9.

BAZÍNKOVÁ, Ivana, GRECMANOVÁ, Helena, SMÉKALOVÁ, Etel, ed. *Způsoby evaluace v sociální práci*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-018-9.

BEDRNOVÁ, E. a kol. 2009. *Management osobního rozvoje: Duševní hygiena, sebeřízení a efektivní životní styl*. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-198-0.

BEDRNOVÁ, Eva. 1999. *Duševní hygiena a sebeřízení pro vysokoškoláky a mladé manažery*. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-681-6.

CARITAS – Vyšší odborná škola sociální Olomouc (2013) *Průvodce praktickým vzděláváním na CARITAS – VOŠ sociální Olomouc* [on-line]. Dostupné 4.11. 2019 z <http://www.caritasvos.cz/admin/files/ModuleText/645-pruvodce-praktickym-vzdelavanim-2018-2019.pdf>

ČESKÝ INSTITUT PRO SUPERVIZI (2002). *Historie supervize v ČR* [on-line]. Dostupné 25.10. 2019 z <https://www.supervize.eu/publikace-a-clanky/ruzne-texty/historie-supervize-v-cr/>

ČESKÝ INSTITUT PRO SUPERVIZI (2006). *Kdo je supervizor* [on-line]. Dostupné 25.10.2019 z <https://www.supervize.eu/supervizori/kdo-je-supervizor/>

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 978-80-246-0139-7.

DOHNALOVÁ, Zdenka. (2011). Výzkumníkovo desatero. *Sociální práce/sociálna práca*, č. 1, s. 23-24, ISSN: 1213-6204.

DOHNALOVÁ, Zdenka. (2011). Výzkumníkovo desatero. *Sociální práce/sociálna práca*, č. 1, s. 23-24, ISSN: 1213-6204.

FRANSÉHN, Mona. (2007). Význam supervize v sociální práci na příkladu Švédska. *Sociální práce/sociálna práca*, č. 4, s.72-77, ISSN: 1213-6204.

GÉRINGOVÁ, J. *Pomáhající profese: Tvořivé zacházení s odvrácenou stranou*, Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-394-3.

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

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

HAWKINS, Peter a Robin SHOHET. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2004. ISBN 978-80-7178-715-9.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

IDZIKOWSKI, Christopher. 2012. *Zdravý spánek: bez problémů usnete, vydržte klidně spát, osvěžte tělo i ducha*. V Praze: Slovart. Jak na to (Slovart). ISBN 978-80-7391-545-2.

KALINA, Kamil, ŠIMEK, Antonín, ed. *Supervize - kazuistiky*. V Praze: Triton, 2004. ISBN 978-80-7254-496-9.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. 1994. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada Avicenum. ISBN 80-7169-121-6.

MAROON, Istifan. *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0180-9.

MATOUŠEK, O. a kol. *Metody řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-548-2.

MATOUŠEK, Oldřich. *Metody a řízení sociální práce*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-502-8.

MATOUŠEK, Oldřich. *Základy sociální práce*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0211-0.

MÍČEK, Libor. *Duševní hygiena: vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických fakult oboru psychologie*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

MIKŠÍK, Oldřich. 1980. *Psychologie hromadného chování: sociálně psychologické jevy v mimořádných psychických zátěžích hromadné povahy*. Dotisk. Praha: Univerzita Karlova.

MIOVSKÝ, Michal. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing. SBN 80-247-1362-4.

NAVRÁTIL, Pavel a Monika ŠIŠLÁKOVÁ, ed. *Praktické vzdělávání v sociální práci*. Brno: Pro Centrum praktických studií Fakulty sociálních studií MU vydal Tribun EU, c2007. Edice pro praxi a supervizi v sociální práci. ISBN 978-80-7399-343-6.

PETŘÍKOVÁ, Ivana. 2013. *Psychohygiena a životní styl vysokoškolských studentů*. Brno (Diplomová práce). Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta, Katedra psychologie.

RICHTEROVÁ, Bohdana a Lenka ORGONÍKOVÁ. *Různé cesty pomoci: porovnání teorie a praxe sociální práce s lidmi bez domova*. Krnov: AKLUB, Centrum vzdělávání a poradenství, 2008. ISBN 978-80-254-1562-7.

SCHMIDBAUER, Wolfgang. *Syndrom pomocníka*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2015. Spektrum (Portál). ISBN 978-80-262-0865-5.

SKORUNKOVÁ, R. 2007. *Úvod do vývojové psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus. 2. vyd. ISBN 978-80-7041-956-4.

STRAUSS, Anselm a Juliet CORBINOVÁ. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Vyd. 1. Boskovice: Albert. 196 s. ISBN 80-85834-60-X.

SVOBODOVÁ, Petra a Martin VALÁŠEK, ed. *Úvod do supervize: cyklický model*. Tišnov: Sdružení SCAN, 2002. ISBN 80-86620-00-X.

URBAN, P. (2016). *Věda o well-being – několik (více méně kritických) poznámek*. Československá psychologie, vol. LX, Supplement 1, 13-21.

VAJLENT, Z. 2010. *Aktivní životní styl vysokoškoláků*. Praha (Disertační práce). Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-998-4.

Přílohy

Otázky k rozhovoru s respondenty

1. Co se vám vybaví, když se řekne: supervize na Caritas po praxi?
2. Domníváte se, že vám absolvování supervize něco dalo? Pokud ano, co?
3. S odstupem dvou let reflektujte přínos supervize po praxi. Vnímáte ji jako vhodnou cestu pro udržení duševního zdraví?
4. Co bylo pro vás osobně nepraktické, zbytečné, nepříjemné? Proč?
5. Po skončení supervize jste dostali prostor pro její evaluaci. Jaký na toto hodnocení máte názor?
6. Jak se měnila vaše zkušenost se supervizí v průběhu studia?
7. Máte nějaké doporučení, pro budoucí supervize během studia?