

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

ÚSTAV SOCIÁLNÍ PRÁCE

**SKUPINOVÁ SUPERVIZE V DOMOVECH PRO SENIORY JAKO  
NÁSTROJ PROFESIONÁLNÍHO ROZVOJE JEDNOTLIVCŮ  
V KONTEXTU SKUPINY**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Autor: Nina Štěrbová

Studijní program: B6731 Sociální politika a sociální práce

Studijní obor: Sociální práce s osobami se sníženou soběstačností

Vedoucí práce: doc. MUDr. Alena Vosečková, CSc.

Hradec Králové

2017

## Zadání bakalářské práce

**Autor:** Mgr. Nina Štěrbová

Studium: U14017

Studijní program: B6731 Sociální politika a sociální práce

Studijní obor: Sociální práce s osobami se sníženou soběstačností

**Název bakalářské práce:** **Skupinová supervize v domovech pro seniory jako nástroj profesionálního rozvoje jednotlivců v kontextu skupiny**

Název bakalářské práce AJ: A group supervision in a home for elderly as an instrument for professional development of individuals in the context of group

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Úkolem práce je zmapovat možnosti využití skupinové supervize v domovech pro seniory jako nástroje rozvoje pracovníka. Cílem práce je zjistit, jaký mají pracovníci postoj ke skupinové supervizi jako procesu zvyšování kvality a profesionality práce i jako podpory vlastního duševního zdraví. Praktická část bude zpracována kvantitativním výzkumem formou dotazníku.

Matoušek, Oldřich, a kol. Metody a řízení sociální práce. 3. vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0213-4. Venglářová, Martina, a kol. Supervize v ošetrovatelské praxi. 1. vydání. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4082-9. Havrdová, Zuzana, a kol. Kultura organizace a supervize ve vzájemném působení. 1. vydání. Praha: FHS UK, 2011. ISBN 978-80-87398-14-2.

Garantující pracoviště: Katedra sociální práce a sociální politiky,  
Ústav sociální práce

Vedoucí práce: doc. MUDr. Alena Vosečková, CSc.

Oponent: Mgr. Zuzana Machová

Datum zadání závěrečné práce: 4.12.2014

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně pod vedením vedoucí bakalářské práce a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Nehvizdech dne 6.3.2017

Nina Štěrbová

## **ABSTRAKT**

ŠTĚRBOVÁ, Nina. *Skupinová supervize v domovech pro seniory jako nástroj profesionálního rozvoje jednotlivců v kontextu skupiny*. Hradec Králové, 2017. Bakalářská práce. Univerzita Hradec Králové, Ústav sociální práce. Vedoucí práce: doc. MUDr. Alena Vosečková, CSc.

Práce „Skupinová supervize v domovech pro seniory jako nástroj profesionálního rozvoje jednotlivců v kontextu skupiny“ se zabývá možnostmi rozvoje pracovníka skrze skupinovou supervizi. Teoretická část práce shrnuje současné poznatky o profesním rozvoji pracovníků v rámci celoživotního učení, zvláště skrze skupinovou supervizi. Zaměřuje se na profesi pracovníka v sociálních službách v domovech pro seniory.

Praktická část zjišťuje postoje pracovníků v sociálních službách ke skupinové supervizi v domovech pro seniory a pokouší se ozřejmit příčiny těchto postojů. Data získaná dotazníkovým šetřením od 49 pracovníků v sociálních službách jsou analyzována metodou sumovaných odhadů autora R. Likerta.

Výsledkem je poznatek, že převažuje kladný postoj pracovníků v sociálních službách ke skupinové supervizi v domovech pro seniory. Pozitivní vliv má zejména dobrovolná účast a informovanost a pochopení toho, co supervize je.

**Klíčová slova:** skupinová supervize, profesní rozvoj, postoj

## **ABSTRACT**

ŠTĚRBOVÁ, Nina. *A group supervision in a home for elderly as an instrument for professional development of individuals in the context of group*. Hradec Králové, 2017. Bachelor Degree Thesis. University of Hradec Králové. Leader of the Bachelor Degree Thesis: doc. MUDr. Alena Vosečková, CSc.

The thesis „A group supervision in a home for the elderly as an instrument for professional development of individuals in the context of group“ looks into the possibilities of the social workers’ professional growth by a group supervision. The theoretical part summarizes the contemporary knowledge of the professional workers’ lifelong-learning and development. The research concentrates on the social services workers engaged in a home for the elderly.

The thesis examines the social services workers’ feelings about a group supervision in a home for the elderly and attempts to make the source of those feelings clear. The questionnaire results of 49 respondents is analysed by the „Likert scale method“.

The social workers’ positive perception of a group supervision in a home for the elderly holds the key to the thesis results. The workers attitude is favourably influenced by voluntary attendance and good understanding of group supervision.

**Keywords:** group supervision, professional development, feelings

## OBSAH

Úvod .....	7
Teoretická část .....	9
1. Profesní rozvoj jako součást konceptu celoživotního učení .....	10
1.1 Koncept celoživotního učení.....	10
1.1.1 Kompetenční přístup k celoživotnímu učení .....	12
1.1.2 Motivace pracovníků k celoživotnímu učení.....	14
1.1.3 Bariéry vzdělávání pracovníků .....	15
1.2 Profesní rozvoj v konceptu celoživotního učení .....	17
1.3 Profese a vzdělávání pracovníka v sociálních službách .....	18
Shrnutí .....	21
2. Supervize .....	22
2.1 Cíle a formy supervize.....	22
2.2 Skupinová supervize.....	24
2.3 Průběh supervize .....	24
Shrnutí .....	25
3. Skupinová supervize v domovech pro seniory .....	27
Shrnutí.....	29
Praktická část.....	30
4. Výzkumný projekt a jeho cíle.....	31
4.1 Metody získávání dat a postup jejich zpracování .....	31
4.2 Operacionalizace dílčích cílů .....	32
5. Výzkumný soubor a jeho popis .....	34
6. Popis a interpretace výsledků .....	38
7. Diskuse .....	42
Závěr.....	44
Seznam použité literatury.....	45
Seznam grafů.....	48
Přílohy .....	49

## ÚVOD

Skupinová supervize v domovech pro seniory slouží jako nástroj rozvoje profesionality pracovníků skrze vzdělávání se, porozumění v práci a získávání zpětné vazby. Zvláště u pracovníků v sociálních službách má obrovský význam. Přesto se odborníci [Havrdová (2010), Mužík (2012)] shodují, že jejich postoje k supervizi bývají negativnější než u jiných pracovníků.

Na následujících stránkách se proto snažím nastítnit profesní rozvoj pracovníků, který se uskutečňuje jako součást konceptu celoživotního učení. Potřeba celoživotního učení a rozvoje zaměstnanců je v současné době uskutečňována skrze kompetenční přístup, který umožňuje jedinci uspět na trhu práce. Kompetenční přístup však také předpokládá participaci jedince na svém rozvoji. K tomu je důležité umět motivovat pracovníky k celoživotnímu vzdělávání a umět pracovat s bariérami, které tomuto vzdělávání a potažmo celému rozvoji jedince brání.

Z profesí pracujících v domovech pro seniory se zaměřuji na profesi pracovníků v sociálních službách. Tato profese má zákonem dané kvalifikační požadavky a podmínky dalšího vzdělávání, zároveň se u nich nejčastěji realizuje skupinová supervize. Ta je nejběžnější formou supervize v domovech pro seniory.

Přestože si supervize klade za cíl zvyšování kvality a profesionality práce a podporu duševního zdraví pracovníků, může tento úmysl vyznít na prázdno, pokud by jejich postoj k ní byl negativní. Proto si v této práci kladu za cíl doložit či vyvrátit, zda jsou postoje pracovníků v sociálních službách ke skupinové supervizi negativní a pokusit se nastítnit možné důvody těchto postojů.

Za hlavní výzkumné cíle práce lze tedy pokládat vysledování postojových tendencí pracovníků v sociálních službách v závislosti na jejich různých charakteristikách, jako věk, pohlaví, místo, kde jsou zaměstnáni, dobrovolnost účasti na supervizi a informovanost o ní. K tomuto účelu jsem sestrojila vlastní dotazník, jehož otázky byly voleny tak, aby pokryly hlavní aspekty postojů k supervizi. Při jeho tvorbě jsem vycházela z vlastní praxe pracovníka v sociálních službách, účastnícího se skupinové supervize.

Výsledné postoje podložím statistickými testovými metodami a předvedu co nejpřehledněji pomocí grafických znázornění.

Již při sběru dat jsem byla vedoucími pracovníky požádána o budoucí výstupy a zjištění, proto se domnívám, že tento výzkum má svou platnost pro praxi a data budou využita minimálně v domovech, ve kterých byl výzkum realizován.



## **TEORETICKÁ ČÁST**

# 1. PROFESNÍ ROZVOJ JAKO SOUČÁST KONCEPTU CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ

## 1.1 KONCEPT CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ

Učení představuje integrální součást života každého z nás, a je proto významnou oblastí, které bychom se měli věnovat.

Celoživotní učení je chápáno jako „...soubor všech příležitostí, které jedinec dostává v průběhu svého života, dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a odborných předpokladů“ (Veteška, 2011 str. 50). Přitom zodpovědnost za získávání a rozvíjení schopností a dovedností, znalostí a kompetencí je dnes přenesena na jednotlivce.

Také Česká republika ve svých strategických dokumentech přijala tento relativně nový koncept celoživotního učení pro všechny a realizuje jej pomocí Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílé knihy (2001). Ta představuje užší propojení existujícího školského systému se sektorem dalšího vzdělávání, s politikou zaměstnanosti a se sociální politikou. Dále zdůrazňuje význam učení mimo rámec vzdělávací soustavy (např. vzdělávání na pracovišti, uznávání předchozí pracovní zkušenosti, ...) (Veteška, 2011).

Memorandum Evropské unie o celoživotním učení pak vnímá celoživotní vzdělávání jako prostředek k tomu, aby mohl člověk plnohodnotně participovat na životě dnešní společnosti a chápat vztahy v jejím rámci (Mužík, 2012).

Celoživotní učení zahrnuje formální, neformální a informální vzdělávání a předpokládá prolínání a doplňování uvedených forem učení v průběhu celého života:

- formální vzdělávání je realizováno ve vzdělávacích institucích, zpravidla ve školách,
- neformální vzdělávání se realizuje formou kurzů, seminářů apod., zpravidla v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucích apod.
- informální vzdělávání je proces získávání vědomostí, osvojování dovedností, postojů a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, rodině a ve volném čase (ze sociálního prostředí a z osobních kontaktů). Zahrnuje rovněž sebevzdělávání, ale učící

se jedinec nemá bezprostřední možnost si formálním způsobem ověřit nabyté znalosti a dovednosti (Veteška, 2011).

Supervizi, která slouží k profesnímu rozvoji a je nástrojem celoživotního učení, vidím na pomezí neformálního a informálního vzdělávání. Neboť neformální vzdělávání stejně jako supervize představuje řízený proces zabezpečovaný nejrůznějšími mimoškolními vzdělávacími institucemi, organizacemi apod. Dochází při něm obvykle k přímému působení učitele (supervizora) na účastníka vzdělávací akce (supervize) i naopak – účastník (supervidovaný) reaguje, aktivně vstupuje do kontaktu, dává zpětnou vazbu (Barták, 2015).

Na druhé straně supervize i informální působení není primárně orientováno na systematické dosahování výchovných cílů, ale má formativní charakter (Barták, 2015). Nemusí být na rozdíl od formálního a neformálního učení učení záměrným. Jedinci často nerozpoznají, jaké vědomosti a dovednosti jeho prostřednictvím získali (Šauerová, 2012).

Jak uvádí Barták (2015) informální působení tvoří širší rámec výchovně vzdělávacího procesu, stejně jako supervize ovlivňuje intelektuální, profesní, sociální, emoční, morální a volní zrání člověka:

- doplňuje, rozvíjí a prohlubuje poznatky lidí, systematicky, nárazově či spontánně navazuje na prostředky přímého a nepřímého výchovného působení;
- pohotově navazuje na současné problémy vědy, techniky, technologie, ekonomiky, kultury; nejen šíří poznatky, ale ukazuje také možnosti jejich praktického uplatnění;
- podněcuje zájem a pozornost lidí, v konečném důsledku pak jejich motivaci pracovat na sobě samém, věnovat se dalšímu, systematictějšímu vzdělávání a aktivizovat své síly a schopnosti k dosažení vytčeného cíle (rozvoje poznání, kvalifikace, zaměstnatelnosti atd.);
- stává se významným prostředkem rozvíjení emoční inteligence a socializace lidí;
- přispívá k překonávání škodlivých návyků, neproduktivních stereotypů, k osvojování nových metod a forem myšlení a jednání, k vytváření, upevňování a prohlubování schopností k dalšímu vzdělávání, k podpoře sebevzdělávání, rozvoji tvůrčí invence progresivních studijních a pracovních postupů apod.

Bohužel jak mnohé průzkumy ukazují, je ve srovnání s ostatními evropskými zeměmi účast obyvatel v naší republice v celoživotním a dalším vzdělávání průměrně nižší (zvláště u populace se základním vzděláním). Z výsledků mnohých šetření je patrné, že výrazně vyšší měrou se dále vzdělávají ti, kteří již získali kvalitní formální vzdělání a většinou i zastávají dobré sociální postavení, naopak ti, jejichž formální vzdělání není na příliš dobré úrovni a kteří by tedy pravděpodobně mohli dalším vzděláváním získat nejvíce, se dalšímu vzdělávání a učení věnují jen ve velmi omezené míře (Koucký in Šauerová, 2012).

### 1.1.1 Kompetenční přístup k celoživotnímu učení

Myšlenka celoživotního učení a rozvoje pracovníků je reakcí na požadavky současné znalostní společnosti, která vyžaduje nové tzv. generické, klíčové a profesní kompetence svých členů. Jako optimální se jeví kompetenční přístup, který umožní jedinci uspět na trhu práce globalizované společnosti, ovlivněné hospodářskými a sociálními změnami. Zároveň nabízí organizacím efektivní nástroj řízení a hodnocení pracovního výkonu (Veteška, 2012).

V této práci rozumím pojmu kompetence (angl. *competence*) stejně jako Veteška (2012) jako podávání kompetentního výkonu; jde tedy o způsobilost, kompetenčnost, neformální kvalifikaci. S tímto pojetím se také můžeme nejčastěji setkat v cizojazyčných zdrojích. Jak uvádí Malcolm Tight (Tight in Veteška, 2012 str. 19): *„Kompetence představuje to, co lidé dokáží, nikoli to, co vědí. To má několik implikací: zaprvé, je-li kompetence o konání, pak musí mít kontext; za druhé, kompetence je výsledkem, (...) nevypovídá o procesu učení, kterým jedinec prošel; za třetí, abychom mohli spolehlivě změřit něčí schopnost konat, musí existovat jasně definované a obecně přístupné standardy, dle nichž je možno měřit a hodnotit výkon; za čtvrté, kompetence je míra toho, co někdo dokáže udělat v daném okamžiku“.*

Na úrovni terciálního vzdělávání jsou kompetence definovány jako: *„dynamická kombinace kognitivních a metakognitivních dovedností, znalostí a porozumění,*

*meziosobních, intelektuálních a praktických dovedností a etických hodnot“* (Glossary of Tuning Terms, cit. dle Národní soustava kvalifikací pro terciární vzdělávání, 2008).

Kompetentnost, tedy zvládnutí konkrétní kvalifikace a kompetencí pracovníky v požadované míře, je v zásadě posuzováno úspěšností jedince v různých životních situacích. Souvisí i s vlastnostmi osobnosti. Dalo by se říci, že kompetentním je ten, kdo efektivně zvládá rozdílné úkoly a situace (Veteška, 2012).

Kompetence se projevuje v chování, respektive v jednání a v činnosti. Žádný jedinec nedisponuje všemi potřebnými kompetencemi. Kompetence se dále rozvíjejí a přeměňují ve sdílení specifických kompetencí a v předávání kompetence dalším lidem (sdílením a transformací, tj. přeměnou kompetencí potenciálně dochází k vytvoření kompetencí nových, individuálních i skupinových) (Veteška, 2012).

Kompetence můžeme rozdělit na profesní kompetence, tedy kompetence nutné pro výkon určité profese a klíčové kompetence konkrétní profesi přesahující.

Z hlediska pracovního života člověka představují profesní kompetence určitou schopnost člověka a současně motivaci vykonávat danou profesi, zastávat určitou pracovní pozici, hrát pracovní role a dosahovat žádoucí úrovně pracovního výkonu (Mužík, a další, 2012).

Jako hlavní formy a metody rozvoje profesních kompetencí uvádí Mužík a další (2012):

- a) vzdělávání a další vzdělávání (tzv. klasické) – proces vytváření vědomostí, dovedností a návyků;
- b) učení – proces individuálního zlepšování a zdokonalování se i proces „uchopení“ reality;
- c) výcvik – proces prohlubování dovedností a profesních návyků;
- d) koučování – zvyšování výkonnosti pracovníka uvolněním jeho potenciálu;
- e) zážitkové vzdělávání – vystavení mezním situacím mimo pracovní prostředí.

K tomu je třeba doplnit i tzv. nadoborové – klíčové kompetence, které lze uplatnit v každé profesi či pracovní pozici. Klíčové kompetence samy o sobě jsou obsahově neutrální, neboť jsou použitelné na jakýkoliv obsah. Nabývání klíčových kompetencí je celoživotní proces, protože umění jednat není nikdy definitivní a proces učení nelze ukončit jednou provždy (Belz a Siegrist, 2001).

Belz a Siegrist (2001) považují za klíčové kompetence schopnost řešit problémy, kreativitu, schopnost myslet a učit se, zdůvodňovat a hodnotit, kooperovat a komunikovat, schopnost nést odpovědnost, samostatnost a výkonnost. Klíčových kompetencí lze nabýt pouze ve skupinách, proto je žádoucí využití supervize k jejich prohlubování.

Průběžný rozvoj klíčových kompetencí je žádoucí a požadovaný také v rámci dalšího profesního vzdělávání, kde spolu se specifickými profesními (odbornými i funkčními) kompetencemi a kompetencemi v oblasti metod vytváří základnu pro kvalifikovaný a kompetentní výkon jednotlivců i úspěšné fungování podniků, respektive různých typů zaměstnavatelských organizací (Tureckiová, a další, 2009).

Jedná se zejména o prohlubování tzv. měkkých dovedností a schopností, v literatuře označovaných jako soft skills, tj. soubor osobnostních vlastností a dovedností nezbytných k pracovnímu úspěchu. Mezi ně se např. řadí osobní komunikační dovednosti, schopnost negociace, schopnost vlastního uspořádání času (time management), zvýšení sebejistoty, zlepšení kompetencí pro týmovou spolupráci apod. Všechny tyto vlastnosti jsou v rámci supervize podporovány a prohlubovány (Šauerová, 2012).

### 1.1.2 Motivace pracovníků k celoživotnímu učení

Motivace dospělých osob (pracovníků) k celoživotnímu učení je individuální záležitostí každého jednotlivce.

Jak shrnula Šauerová (2012), při vzdělávání dospělých se setkáváme s několika skupinami motivů, které je vedou k dalšímu vzdělávání. První skupinu představují lidé, v jejichž hodnotovém systému zaujímá vzdělání významné místo, a bez ohledu na vnější tlak, např. požadavky legislativy, zaměstnavatele, se účastní pravidelně dalšího vzdělávání. Druhou skupinu tvoří zástupci těch profesních skupin, jichž se týká legislativně stanovená povinnost dále se vzdělávat či dosahovat vyššího stupně vzdělání vzhledem k pracovní pozici, kterou jedinec zaujímá (tedy i pracovníky

v sociálních službách). V této skupině nacházíme často studující, kteří studují pod vnějším tlakem a velmi významnou okolností studia je pro ně získání certifikátu, jímž doloží splnění zákonem stanovených podmínek. U této skupiny se setkáváme s nízkou motivací a velmi nízkou preferencí neformálního či informálního učení. V třetí skupině nacházíme typicky jedince, kteří neměli v předchozím průběhu studia dobré zkušenosti, nemají potřebu získané a prohlubované kompetence certifikovat, plně jim postačuje vnitřní uspokojení z nabytých vědomostí a dovedností, neboť si uvědomují jejich přínos pro zlepšení pracovního výkonu. V této skupině nacházíme jak jedince s pozitivními postoji ke vzdělávání, ale většinou v oblasti informálního učení (příp. neformálního), tak i jedince, kteří mají k jakémukoliv vzdělávání postoj vysloveně negativní.

Jako nejvýznamnější prvek posilující motivaci pracovníků k dalšímu rozvoji vidím participaci, tedy aktivní účast na dění v organizaci. A to shodně s Dopplerem (2005) ze tří důvodů:

- a) participativní jednání vede k lepším rozhodnutím a řešením, která odpovídají praxi,
- b) vtažení spolupracovníků posiluje jejich motivaci,
- c) participace zvyšuje identifikaci pracovníků s dohodnutým jednáním.

### 1.1.3 Bariéry vzdělávání pracovníků

U dospělých lidí v produktivním věku převládá praktické myšlení. Dospělí chtějí vědět, k čemu jim učení (taktéž i supervize) bude, čeho mohou dosáhnout, jaké morální a materiální efekty jim to přinese. Vyžadují a oceňují průkaznost spojení mezi vlastními potřebami a potřebami své organizace. A právě proto existují bariéry, které omezují či přímo brání pracovníkům celoživotně se vzdělávat (Barták, 2015).

Mezi bariéry projevující se všude tam, kde usilujeme zejména o navozování problémového myšlení patří:

- percepční bariéry – překážky, které vzdělávanému brání jasně vnímat podstatu problému, event. vyhledat informace nezbytné k jeho řešení;

- bariéry kultury a prostředí – v rámci enkulturace a socializace přijímané konformní jednání, které oklešťuje a omezuje rozvoj tvořivého myšlení a jednání;
- intelektuální a výrazové bariéry – vycházejí ze skutečné (nebo domnělé) nedostatečné intelektuální výzbroje a promítají se v nevhodné volbě komunikačních taktik;
- emocionální bariéry – překážky volného, nespoutaného myšlení, sdělování a jednání (Barták, 2015).

Pro supervizi jsou pak z uvedených bariér dle Bartáka (2015) nejdůležitější:

- Z percepčních bariér neschopnost vidět problém z různých hledisek; negativní vliv stereotypů, návyků, apriorních představ apod. (dospělý vnímá to, co očekává, ne to, co mu reálně předkládáme, hodnotí dříve, než ho stačíme seznámit s důkazy a argumenty) a nasycení (saturace), kdy má dospělý účastník pocit, že už všechno ví a že už mu nemáme co nového sdělit.
- Bariéry kultury a pracovního prostředí ztěžují supervizi např. proto, že „hravost je jen pro děti“; řešení problémů je vážná záležitost, v níž není místo pro humor; protože tradiční mívá přednost vůči novému, změnovému. Svou roli hraje také nedostatek spolupráce, nedůvěra mezi spolupracovníky.
- Z intelektuálních a výrazových bariér vyzdvihují pro supervizi absenci zpětné vazby a nerespektování poznatků, které zpětná vazba přináší.
- Emoční bariéry jsou pro supervizi velmi podstatné, např. strach udělat chybu, selhat; nedůvěra ve vlastní schopnosti a možnosti; nechuť ke změnám; obavy z neznámého, nepoznaného; neschopnost pokusit se o jiný úhel pohledu, než byl účastník doposud zvyklý a nedostatečná představivost, pružnost, dynamičnost myšlení.

Supervizor musí umět identifikovat u supervidovaných pracovníků uvedené bariéry a usilovat o jejich eliminaci, či alespoň o omezování jejich nepříznivého vlivu (Barták, 2015).



## 1.2 PROFESNÍ ROZVOJ V KONCEPTU CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ

V průběhu své praktické činnosti člověk tvoří, osvojuje si a zpracovává smyslové informace a racionální poznatky z nejrůznějších zdrojů, přičemž neustále vzrůstá podíl informací, které získává nepřímo, nejrůznějším způsobem zprostředkovaně. Třídí, vybírá a využívá je obvykle podle toho, jakou hodnotu jim přisuzuje (Barták, 2015).

Profesní vzdělávání dospělých patří k nejdelším obdobím věnovaným vzdělávání, učení a rozvoji člověka. Je zpravidla vázáno na profesi, resp. pracovní pozici a role dospělého, a tím i na jeho ekonomickou aktivitu. Jeho podstatou je vytváření a udržování, pokud možno optimálního souladu mezi kvalifikací subjektivní (reálná způsobilost jednotlivce) a kvalifikací objektivní (nároky na výkon konkrétní profese či pozice) (Mužík, 2012).

Hlavní typy dalšího profesního vzdělávání jsou podle Mužíka (2012 str. 26):

- další odborné vzdělávání (angl. *continuing professional development*), které představuje odborně diverzifikovanější systém krátkodobějších studijních forem (kurzy, semináře, školení apod.). Je vesměs realizováno převážně formou přímé výuky a poskytuje zejména odborně úzce specializované vzdělávání odrážející aktuální potřeby praxe daného odborného zaměření či profese;
- odborný trénink, který se zaměřuje na oblast rozvoje dovedností. Uplatňuje se zde princip tzv. učení akcí (angl. *action learning*, resp. *experiential learning*) spojený s technikami individuálního vedení (jako například koučink apod.) a s týmově orientovaným výcvikem praktických dovedností. Používání participativních a interaktivních technik motivujících tvůrčí aktivitu účastníků má za cíl řešení praktických úkolů plynoucích z trénovaných činností. Rozvoj dovedností (angl. *training*) spočívá v transformaci odborných znalostí a zkušeností do praktických manuálních či intelektuálních dovedností;
- kombinované vzdělávání na vysokých školách;
- distanční vzdělávání jako forma řízeného samostatného učení, kde výuková komunikace je realizována různými médii.

Profesní vzdělávání navazuje na školský systém, představuje důležitý faktor hospodářského rozvoje, podpory pracovního výkonu, růstu produktivity práce či racionalizace práce a řízení. Z hlediska politiky zaměstnanosti je profesní vzdělávání (rekvalifikace) důležitou součástí opatření směřujícího ke snižování míry nezaměstnanosti obyvatelstva. Z celospolečenského hlediska představuje další profesní vzdělávání důležitou součást vzdělávací politiky, která je orientována ve směru realizace konceptu celoživotního vzdělávání a učení. Proto je také předmětem legislativních úprav, které zahrnují povinnost vzdělávání se pro řadu cílových profesních skupin, které jsou pro fungování země zvláště důležité, mezi nimi sociální pracovníky a pracovníky v sociálních službách (Mužík, 2012).

Vzdělávání jako investice do lidských znalostí a dovedností může podporovat ekonomický růst, zvyšovat produktivitu, mít pozitivní vliv na osobní a sociální rozvoj a jako každá investice obsahuje náklady a očekávání výnosů. Návratnost investice do dalšího vzdělávání může být problematická, a to jak na straně zaměstnavatelů, tak i na straně zaměstnanců. Zvláště u starších zaměstnanců, kteří často vnímají vzdělávání za pro ně neperspektivní (Mužík, 2012).

Šetření CVTS (Continuing Vocational Training Survey), srovnávající situaci u nás a v zahraničí, uskutečněné v roce 2006, ukazuje, že 74 % podniků poskytuje v České republice svým zaměstnancům další odborné vzdělávání. V tomto komparativním vzorku obsadila naše země páté místo v Evropské unii. Také otázka investic do vzdělávání je stále více aktuální. Dle zmíněného šetření CVTS šlo v roce 2005 do oblasti profesního vzdělávání 12,4 miliardy Kč (pro srovnání do veřejného vysokého školství šlo 24 miliard Kč) (Mužík, 2012 str. 12).

### **1.3 PROFESÍ A VZDĚLÁVÁNÍ PRACOVNÍKA V SOCIÁLNÍCH SLUŽBÁCH**

Každá profese sdílí vlastní hodnoty, podle kterých posuzuje správné a nesprávné (resp. profesionální nebo neprofesionální) chování svých členů, a dále

i povinnosti vůči určitému kodexu jednání, systematicky uspořádané vědomosti a funkční orientaci na společenské úkoly (Havrdová, a další, 2010).

Pracovníkem v sociálních službách je ten, kdo vykonává přímou péči o osoby v ambulantních nebo pobytových zařízeních sociálních služeb. Konkrétně se jedná například o nácvik jednoduchých každodenních činností, pomoc při osobní hygieně a oblékání, manipulaci s přístroji, pomůckami, prádlem, udržování čistoty a osobní hygieny, podporu soběstačnosti atd. Pracovník v sociálních službách může pod dohledem vykonávat též činnosti při základním sociálním poradenství, depistážní činnosti, výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti (Mužík, 2012).

Pro výkon povolání pracovníka v sociálních službách je nutné doložit způsobilost k právním úkonům, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a odbornou způsobilost podle zákona. Odbornou způsobilostí pracovníka v sociálních službách je základní vzdělání nebo střední vzdělání a absolvování akreditovaného kvalifikačního kurzu (Mužík, 2012).

V České republice se však pracovníci v sociálních službách musí prakticky po celý život dále vzdělávat i v rámci celoživotního vzdělávání. Podle § 111 zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, a poslední novelizace z roku 2009 má zaměstnavatel povinnost zabezpečit pracovníku v sociálních službách další vzdělávání v rozsahu nejméně 24 hodin za kalendářní rok, jehož cílem je upevnění, obnovení a také doplnění kvalifikace. Účast na dalším vzdělávání se považuje za prohlubování kvalifikace (Zákon č. 108/2006 Sb., §111).

Celoživotní vzdělávání je velice důležité a přímo nezbytné v několika rovinách. První rovinou je požadavek na profesionalitu pracovníka a jím poskytovaných služeb, jinými slovy na výkon jeho role z hlediska přístupu ke klientovi. Dále pak je to rovina vlastního vnímání kompetentnosti ve složitých a náročných situacích, a tím i prevence syndromu vyhoření. A v neposlední řadě je zde také zakomponován vývoj oboru, metod a technik sociální péče, a tím i nárůst kvalifikačních požadavků u těchto profesí, kde je často kladen důraz na sebeřízení a samostatnost pracovníků (Mužík, 2012).

Další vzdělávání (ve zmíněném rozsahu 24 hodin ročně) by mělo vycházet ze zjištěných vzdělávacích potřeb a plánovat vzdělávací moduly v oblastech, ve kterých je zaměstnanci poskytována podpora formou doplnění znalostí, případně dovedností.

Cílem pak je kompetentní pracovník – profesionál, který se aktivně podílí a zapojuje do procesu zvyšování kvality poskytované služby a využívá k tomu své odborné a profesní kompetence. Pracovní povinnosti jednotlivých pracovníků, byť v souladu s katalogem prací, se mohou výrazně lišit v potřebných profesních kompetencích. Kompetence jednotlivých profesí jsou dány mimo jiné i organizační strukturou konkrétního sociálního zařízení (Mužík, 2012).

Jak již bylo zdůrazněno, představuje další vzdělávání pracovníků v sociálních službách výrazný faktor ovlivňující kvalitu jejich práce. Mužík (2012) zmiňuje projekt Vzdělávání a supervize pracovníků Domova a odpočinku ve stáří (DOS) v Krabčicích zaměřený na vliv vzdělávacích procesů na realizaci péče o klienty z přelomu let 2003-2004. Na základě ankety, individuálních interview a skupinové diskuse dospěli řešitelé projektu k závěru, že na spokojenost klientů DOS Krabčice má největší váhu kvalita personálu (23,7%), a tu může vzdělávání pracovníků ovlivnit z 50,7%, což je dosah velmi významný.

Nutnost celoživotního vzdělávání pracovníků v sociální oblasti je tedy jednou ze základních priorit a podmínek zdárného fungování sociálních služeb vůbec. Mužík (2012) na základě přednášek a následných diskuzí v Domech sociálních služeb a v Domovech seniorů po celé České republice shrnul získané poznatky o problémech v kvalifikační úrovni a profesních kompetencích pracovníků v sociálních službách do těchto okruhů:

1. Nízká odborná připravenost – pracovníci tuto práci vykonávají jako poslední možnost, protože nesehnali jinou, lépe placenou práci. Nejsou připraveni ani motivováni, spoléhají na to, že je v této oblasti nedostatek pracovníků.
2. Nevládnutí informačních technologií – základy práce s PC a internetem umí jen management, ostatní nemají zájem osvojit si nové způsoby práce. Spokojí se s tím, co umí (rutina), problém učení a zlepšování se jich „jakoby“ netýká.
3. Nezájem o nižší vedoucí pozice – jednak zde není přílišný rozdíl ve finanční odměně a málokdo chce nést byť jen malou odpovědnost, napomínat druhé, řešit jejich pracovní prohřešky apod.

4. Minimální jazykové znalosti – studium jazyků připadá pracovníkům jako holá zbytečnost. Vidí se to například při návštěvách ze zahraničí, náhodných telefonátech apod.

## **SHRNUTÍ**

Celoživotní učení tvoří integrální součást života každého z nás. Je realizováno skrze kompetenční přístup, který je reakcí na požadavky současné znalostní společnosti. Vytváří základnu pro kvalifikovaný a kompetentní výkon jednotlivců i organizací. Předpokládá však také participaci jedince na svém rozvoji. K tomu je důležité umět motivovat pracovníky k celoživotnímu vzdělávání a umět pracovat s bariérami, které tomuto vzdělávání a potažmo celému rozvoji jedince brání.

Profesní vzdělávání jako investice do lidských znalostí a dovedností může podporovat ekonomický růst, zvyšovat produktivitu, mít pozitivní vliv na osobní a sociální rozvoj. Pro pracovníka v sociálních službách je profesní vzdělávání povinné. Pro sociální služby je podmínkou zdárného fungování. Pro supervizi jako nástroj profesionálního rozvoje to platí také.

## **2. SUPERVIZE**

Výraz supervize je odvozen od anglického výrazu supervision, a ten z latinského slova super – nad a videre – hledět, vidět, zírat. V angličtině se původně vztahoval na každou situaci, v níž pověřená či zkušenější osoba dohlíží/dozírá na jinou osobu či osoby při provedení nějakého úkolu nebo průběhu činnosti (Havrdová, a další, 2008).

Jak uvádí Matoušek (2003) supervize vznikla v psychoterapeutickém prostředí. Později se začala využívat i v dalších oblastech jako je sociální práce, zdravotnictví, školství apod.

Úkolem supervize je podle Rollové (2001) rozvoj profesionality, rozvoj dovedností a porozumění v práci, rozpoznávání a efektivnější využívání vlastních osobních zdrojů, vzdělávání se, posilování své autonomie a nezávislosti, ale také posilování vztahů v pracovním týmu a získávání zpětné vazby.

Supervize může dát příležitost podívat se na věci s odstupem, příležitost vyvarovat se snadné cesty obviňování druhých – klientů, kolegů, organizace, „společnosti“, nebo dokonce sebe; pustit se do hledání nových možností, odhalit poučení, které se v těch nejobtížnějších situacích často skrývá, a získat podporu. Zakusí-li pracovník hodnotu dobré supervize na začátku profesní kariéry, „návyk“ přijímat dobrou supervizi se stane nedílnou součástí jeho pracovního života a trvalého vývoje (Hawkins, a další, 2004).

### **2.1 CÍLE A FORMY SUPERVIZE**

Při supervizi podporuje supervizor pracovníka, skupiny nebo týmy v pomáhající profesi k tomu, aby dosáhli určitých organizačních, profesionálních a osobních cílů. Supervize proto plní tyto funkce:

- Vzdělávací (formativní) funkce – Tato oblast práce se supervizorem poskytuje prostor pro rozvoj dovedností, získávání nových vědomostí, porozumění situaci klienta i principům péče o něj. Často se tak děje při kazuistických supervizích. Členové

supervize, nejen supervizor, nabízejí své poznatky, dovednosti apod., aby rozšířili možnosti ostatním.

- Podpůrná (restorativní) funkce supervize – Základním postojem supervizora je ochota porozumět obtížím pracovníků, jeho pochopení pro náročnou práci s klienty. Schopnost reflektovat emoce, rozumět jim, to je důležitý moment pro práci se zátěží a stresem. Naučit se hovořit o prožívání náročných situací a využít tak možnosti ventilace, sdílení, to je často dlouhodobější proces. Podpůrná supervize se řadí k základním pilířům boje proti vyhoření.

- Řídící (normativní) funkce supervize – Supervizor má na zřeteli také blaho klientů. Pomáhá supervidovaným hledat dobré způsoby péče. Supervizor může být jakýmsi prvkem kontroly kvality. Zvláště u začínajících pracovníků je řídicí supervize nedílnou součástí začlenění do profese (Venglářová, 2013).

Také formy supervize můžeme rozdělit podle různých hledisek. Kdo je supervidovaný, v jakém prostředí a za jakým účelem supervize probíhá a zda je přímo přítomen supervizor. Formy supervize pak máme tyto:

- Individuální supervize – Probíhá formou strukturovaného rozhovoru mezi jedním pracovníkem a supervizorem. Je nutné hlídat hranici mezi supervizí a psychoterapií.

- Skupinová supervize – Jedná se o setkání pracovníků určené k hovoru o práci a o klientech.

- Týmová supervize – Je určena pro všechny členy týmu. Zaměřuje se na spolupráci v týmu, zlepšení efektivity a komunikace mezi jednotlivými členy týmu.

- Intervize – Supervizor při ní není zpravidla přítomen. Formální stránka je svěřena některému ze členů skupiny. Uplatňuje se, pokud není možné sehnat vyškoleného supervizora, je potřeba konzultovat flexibilně nebo je potřeba vytvořit prostor bez přítomnosti autority.

- Autovize (autosupervize) – Jedná se o trvalý proces zamýšlení se nad svými postupy a sebereflexi vlastní práce. Zahrnuje sebezpozorování a sebehodnocení (Venglářová, 2013).

## **2.2 SKUPINOVÁ SUPERVIZE**

Skupinová supervize je strukturovaný proces. Jedná se o pravidelně vypisovaná setkání, která jsou otevřená všem zájemcům a zpravidla rozdělena podle profese. Výhodou skupinové formy supervize je vyváženější vztah mezi členy skupiny. Ani na supervizora není zaměřena zvýšená pozornost, přispívá stejně jako ostatní členové skupiny svými zkušenostmi a nápady (Venglářová, 2013).

Cílem skupinové supervize je profesionální rozvoj, získávání nových poznatků a dovedností v kontextu skupiny. Výhodou je, že účastníci nemají žádné vztahy ve smyslu nadřízenosti či podřízenosti, necítí tak obavy, jak bude jejich vystoupení posuzováno mimo supervizní skupinu. Spolupracují se supervizorem na základě dohody vymezující jasně cíle, obsah a formální požadavky na supervizi. Skupina je tvořena 8-12 členy, ale může být i menší (Venglářová, 2013; Matoušek, 2003).

V současné době fungují otevřené a uzavřené supervizní skupiny. U otevřených skupin je pouze pevně stanoven termín a délka, supervize je otevřená všem pracovníkům z organizace. V tomto případě je nutné dbát na ochranu soukromí. Uzavřená supervizní skupina je tvořena stále stejnými členy. Výhodou je rozvoj vztahů mezi členy, možnost získat podporu, nové informace, a to ve známém prostředí (Venglářová, 2013).

Úkolem supervizora je zajistit všem členům dostatečný prostor a příležitost k vyjádření se k osobě supervizora, k programu a k ostatním členům. Členové skupiny zase musí být připraveni přijímat zpětnou vazbu (pozitivní i negativní) (Matoušek, 2003).

## **2.3 PRŮBĚH SUPERVIZE**

Před samotnou supervizí dochází ke sjednání dohody (kontraktu) o průběhu a obsahu supervize. Supervizor se řídí zakázkou supervidovaného. Kontraktování supervize se účastní tři strany:



- zadavatel, který sjednává supervizi, zajišťuje pro ni podmínky a umožňuje využití výstupů ze supervize;
- supervidovaný s dobrovolnou nebo povinnou účastí;
- supervizor, který dodržuje obsah kontraktu, především ochranu informací a naplňuje formální stránky kontraktu, na závěr vytváří zprávu o supervizi.

Obsahem supervizního kontraktu bývá vymezení, kdo se bude supervize účastnit, kde, jak často a jak dlouho bude supervize probíhat, co bude jejím cílem a jaká forma bude zvolena (Venglářová, 2013).

Následuje příprava před samotným supervizním setkáním. Nejdůležitější je příprava nerušeného prostoru v příjemném prostředí s pohodlným sezením (Venglářová, 2013).

Samotné supervizní setkání se pak dělí na tři části – zahájení, volba tématu a způsobu práce a zhodnocení a závěr:

- Při zahájení jde o přivítání se s účastníky, rekapitulaci minulých setkání, případně u prvního setkání o představení účastníků i práce při supervizi.
- Na začátku supervizního procesu dochází k domluvě na náplni společné práce. Úkolem pracovníka je přinášet na supervizi témata, ze kterých se s ohledem na čas vybírá, co je možné zvládnout. Po prezentaci případů či témat se přistupuje k samotné práci. Může se jednat o rozhovor, výstupy práce s klientem (kresba klienta, plán péče), hraní rolí.
- Na závěr setkání dochází k rekapitulaci průběhu a zhodnocení nositelem tématu. Zaměření směřuje jak na samotné téma, tak na užitek. Může zde být pro pracovníka i plán do budoucna, co se pokusí realizovat (Venglářová, 2013).

Na závěr sepisuje supervizor, vzhledem k povaze supervize, spíše formální písemnou zprávu o průběhu a tématech supervize (Venglářová, 2013).

## **SHRNUTÍ**

Úkolem supervize je rozvoj profesionality, dovedností a porozumění v práci, vzdělávání se, posilování vztahů v pracovním týmu a získávání zpětné vazby.

Skupinová supervize je setkání pracovníků určené k hovoru o práci a o klientech. Jejím cílem je profesionální rozvoj, získávání nových poznatků a dovedností v kontextu skupiny. Jelikož je skupinová supervize nejběžnější formou supervize v domovech pro seniory věnuji se jí blíže v následující kapitole a následně v praktické části práce.

### 3. SKUPINOVÁ SUPERVIZE V DOMOVECH PRO SENIORY

Skupinová supervize v domovech pro seniory významně přispívá k rozvoji kvality organizací a k rozvoji jejich služeb. Má nepostradatelný podíl na vzdělanosti organizací a vede k procesům vývoje kolektivu, vývoje organizace a v neposlední řadě i jednotlivce (Carroll, a další, 2004).

Co se týče práce, organizace jsou úžasnými místy: *„Jsou plné idealismu i zoufalství, vážně usilují o změnu a přitom ji nenávidí, vytváří zdraví a podporují ohromnou regresí, požadují zpětnou vazbu a zároveň ničí, když se jim řekne cokoli, co slyšet nechtějí. Nikdy nejsou tupé a těžkopádné. A potřebují supervizi – nutně“* (Carroll, a další, 2004, str. 84).

Domovy pro seniory poskytují dlouhodobé pobytové služby osobám, které mají sníženou soběstačnost zejména z důvodu věku, jejichž situace vyžaduje pravidelnou pomoc jiné osoby (Zákon č. 108/2006 Sb., §49).

Práce v domovech pro seniory přináší řadu náročných situací. Je nutné být odborníkem a vykonávat svou profesi pokud možno bezchybně. Přidává se i další rovina zátěže, a to jsou různé druhy emocionálních stresů. Abychom mohli vykonávat práci, která přináší každodenní styk s těžkými emocemi, musíme se starat o svou duševní rovnováhu. Mezi pracovníky a klienty vzniká zvláštní pracovní přátelský vztah, zvláště v oblastech ošetrovatelství, kde je delší péče, což bezesporu domovy pro seniory jsou. Je pak těžké nenechat na sebe působit strach, beznaděj, pocity vyčerpání a také vzteku, které klienti prožívají. Pečovat o sebe je nutný předpoklad výkonu takové profese (Venglářová, 2013).

Všichni máme různé zdroje podpory a pomoci. Zde se zaměřím na zdroje podpory pracovní neboli profesionální. Nejčastěji se jedná o kolegy, členy pracovních týmů, se kterými jsme podobně naladěni. Může to být i nadřízený. Také atmosféra na pracovišti, kultura organizace, to vše nám dává jistotu. I méně oblíbené metodiky či standardy nakonec podpoří, nebo nasměrují. Mezi zdroje profesionální opory patří také supervize. Při zavádění standardů v sociálních službách šlo o významný posun v chápání sociální služby, tedy skutečně jako služby klientovi, ne jako realizaci našich

představ o životě druhých. S těmito změnami přišel i průlom ve vzdělávání sociálních pracovníků všech úrovní. V rámci celoživotního vzdělávání přišla povinnost zajistit spolupráci s nestranným odborníkem, který sleduje práci sociálních pracovníků, včetně pracovníků v sociálních službách (Venglářová, 2013).

Prostřednictvím skupinové supervize se může jednatlivec poučit z chyb kolegů ze sociálních služeb, použít jejich dobré zkušenosti a může supervizi užitečně využívat v praxi péče o klienta. Využití supervize je obzvlášť vhodné tam, kde se pracuje s lidmi. Především však tam, kde jsou pracovníci vystaveni stresujícím situacím, negativním emocím, jsou přítomni situacím, kdy lidé trpí fyzicky i psychicky. Smyslem skupinové supervize je tedy: *„Péče o pracovníka, který díky dobré psychické pohodě i odbornému růstu může lépe poskytovat kvalitní péči klientům“* (Venglářová, 2013, str. 11).

Skupinová supervize je tedy možnost setkat se s kolegy a společně mluvit o dalším postupu práce, nápadech na řešení případu. V běžném provozu není na takové setkání čas. Většina účastníků cítí zisk z takového přístupu k obtížnějším případům. Také reflexe pocitů vznikajících při práci s klienty je důležitou součástí supervize. Protože připouštět si emoce může být riskantní, co pak s nimi? Většina pracovníků v přímé péči projde procesem zvykání si a potlačení přílišného soucitu. Je ale dobré reflektovat tyto procesy na obě strany, nestávat se příliš citlivým, ale ani příliš otrlým (Venglářová, 2013).

Velkou překážkou jednotlivce v přijímání opory v rámci skupinové supervize bývá potřeba působit jako silný, odolný pracovník. Mít problémy se nenosí. Je to také obava z kritiky, zesměšnění, co si o mě ostatní pomyslí. Toto uvažování je rychlá cesta k syndromu vyhoření.

Odstrašujícím příkladem je zavádění skupinové supervize vyhláškou či jiným nařízením. Ve snaze splnit přání vedení se může stát, že při zavádění supervize dojde k nevhodným postupům. I představa, že supervize vyřeší problémy s řízením lidí, s problémovým pracovníkem je mýtus. Nutnou podmínkou je motivace jednotlivých pracovníků se supervizí začít. Najít smysl ve skupinové supervizi. Je osvědčené nejprve připravit pro supervizi prostor formou seminářů o supervizi a ukázek různých metod.

## **SHRNUTÍ**

Práce v domovech pro seniory přináší řadu náročných situací, pečovat o sebe je proto nutný předpoklad výkonu takové profese. Mezi profesionální zdroje opory pracovníka patří skupinová supervize, jejímž cílem je zvyšování kvality a profesionality práce a podpora duševního zdraví. Domnívám se, že pro naplnění tohoto cíle je rozhodující postoj pracovníků ke skupinové supervizi, a proto se jím zabývám v praktické části své práce.

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

## **4. VÝZKUMNÝ PROJEKT A JEHO CÍLE**

Předkládaný výzkumný projekt byl zaměřen na zmapování možnosti využití skupinové supervize v domovech pro seniory jako nástroje profesionálního rozvoje pracovníka v sociálních službách (dále jen PSS). Hlavním cílem bylo zjistit, jaký mají PSS postoj ke skupinové supervizi jako procesu zvyšování kvality a profesionality práce i jako podpory vlastního duševního zdraví.

Hlavní výzkumný cíl je rozdělen do dvou dílčích cílů. První dílčí cíl zjišťuje postoj PSS ke skupinové supervizi. Druhý dílčí cíl zjišťuje vliv demografických charakteristik a zkušenosti PSS se skupinovou supervizí na jejich postoj k ní.

Uvědomuji si, že jsem ze složitých vzájemných vztahů mezi PSS a jejich postojem k supervizi postihla jen malou část. Záměrně jsem se soustředila zejména na demografické charakteristiky a zkušenosti PSS se skupinovou supervizí. Nesledovala jsem všechny proměnné, jež mohou ovlivnit postoje PSS ke skupinové supervizi, ale vybírala jsem ty, které mohou být podle mne klíčové.

### **4.1 METODY ZÍSKÁVÁNÍ DAT A POSTUP JEJICH ZPRACOVÁNÍ**

Výzkumný projekt má kvantitativní charakter. Sběr dat probíhal v lednu-únoru 2017. Jako metodu sběru dat jsem zvolila dotazník s postojovou škálou. Odpovědi na jednotlivé položky byly odstupňovány na pětibodové stupnici, z které si měli respondenti vybrat jednu, která se nejvíce shoduje s jejich postojem. Dotazník s postojovou škálou jsem vypracovala osobně, výroky byly sestaveny tak, aby pokrývaly oba póly kontinua postoje PSS ke skupinové supervizi. Dotazník s postojovou škálou má 22 výroků k posouzení postojů a také několik otázek zjišťujících demografické charakteristiky a zkušenost PSS se supervizí. Vzor dotazníku s postojovou škálou naleznete v Příloze 1.

Dotazníky byly rozdány ve třech domovech pro seniory, jednalo se o Domov pro seniory Mimoň, Domov u Biřičky v Hradci Králové a Domov pro seniory U Kostelíčka

Pardubice. Dotazníky po dohodě rozdávaly vedoucí pracovníce pracovníkům v sociálních službách během pracovní doby a po vyplnění je opětovně sesbíraly a odevzdaly. Vyplňování dotazníků nebyly vedoucí pracovníce přítomny, přesto si uvědomují rizika, která tento způsob zadávání na výsledky výzkumu může mít.

Pro vyhodnocení postojové škály jsem použila metodu sumovaných odhadů autora R. Likerta. Ostatní data byla analyzována deskriptivní statistikou.

#### 4.2 OPERACIONALIZACE DÍLČÍCH CÍŮ

DC 1 Zjistit postoj pracovníků ke skupinové supervizi	PO 1 Nevadí mi účastnit se supervize.
	PO 2 Myslím si, že kdyby u nás v domově nebyla supervize, tak by se nic nezměnilo.
	PO 3 Při supervizi se cítím bezpečně (nebojím se říci otevřeně svůj názor).
	PO 4 Na supervizi řešíme to, co je potřeba.
	PO 5 Nejsem zastánce skupinové supervize.
	PO 6 Myslím si, že nemá cenu řešit problémy na supervizi, protože se stejně nic nevyřeší.
	PO 7 Díky naší supervizorce/našemu supervizorovi je mi supervize přínosem.
	PO 8 Čas strávený na supervizi bych uměl/a využít lepším způsobem.
	PO 9 Nerad/a vyjadřuji názor před skupinou lidí.
	PO 10 Bojím se, že co řeknu na supervizi, bude použito proti mně.
	PO 11 Cítím se při supervizi příjemně, uvolněně.
	PO 12 Naše supervize je na dobré úrovni.
	PO 13 Líbí se mi společná práce s kolegy na problémech.

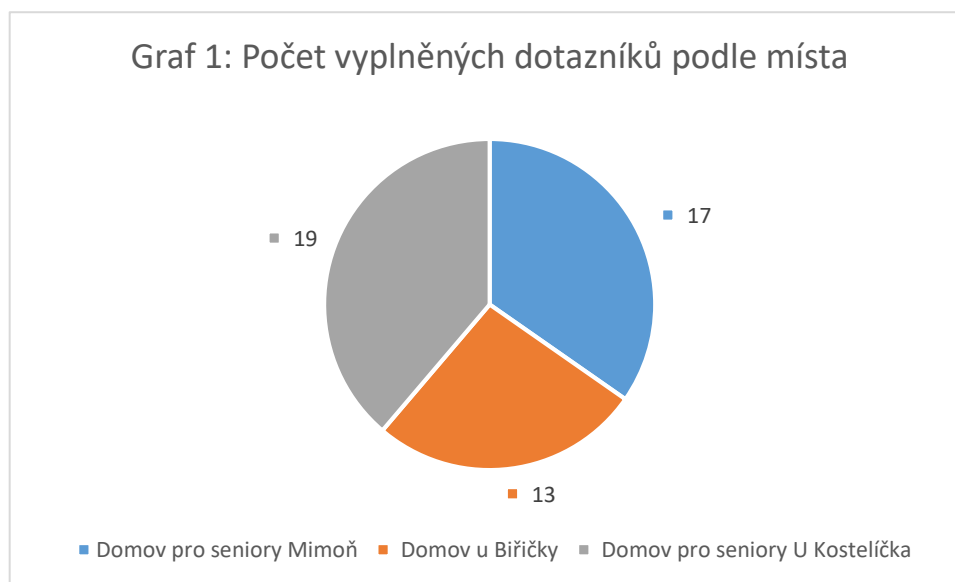


	PO 14 S jiným supervizorem/kou by naše supervize byly lepší.
	PO 15 Dokážu přinést na supervizi svůj problém k řešení.
	PO 16 Před supervizí se cítím špatně, napjatě.
	PO 17 Myslím si, že není možné udržet mlčenlivost o tom, co se řešilo na supervizi.
	PO 18 Supervize mi pomáhá zlepšovat se v práci.
	PO 19 Náš pracovní kolektiv není dobrým místem pro skupinovou supervizi.
	PO 20 Myslím si, že dobrá supervize pomáhá řešit problémy.
	PO 21 Vztahy mezi supervizorem/kou a vedením pro mě nejsou přijatelné.
	PO 22 Vyhovuje mi prostředí (místnost), ve kterém se koná supervize.
DC 2 Zjistit vliv demografických charakteristik a zkušenosti PSS se skupinovou supervizí na jejich postoj k ní	DO1 Jaké je Vaše pohlaví?
	DO2 Jaký je Váš věk?
	DO3 Jaký je počet klientů ve Vašem domově pro seniory?
	DO4 Účastníte se supervize ve Vašem domově pro seniory?
	DO5 Účastníte se supervize dobrovolně?
	DO6 Byl/a jste před započítáním supervize dostatečně informován/a o jejím účelu, průběhu a možnostech?
	DO7 Je supervizorem pracovník organizace nebo externí supervizor?

## 5. VÝZKUMNÝ SOUBOR A JEHO POPIS

Výzkumný soubor tvořilo 49 pracovníků v sociálních službách (dále jen PSS) pracujících ve třech různých domovech pro seniory. Výběr výzkumného souboru byl záměrný.

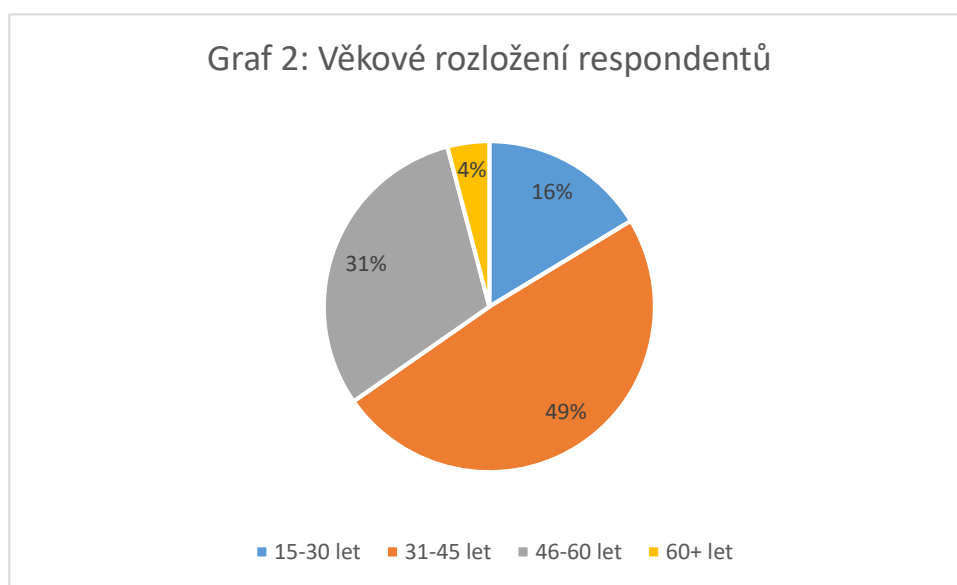
Z hlediska krajů byly zastoupeny kraje Liberecký, Královéhradecký a Pardubický. V Libereckém kraji se jednalo o Domov pro seniory Mimoň, ve kterém vyplnilo dotazník s postojovou škálou 17 PSS. V Královéhradeckém kraji vyplnilo v Domově u Biřičky v Hradci Králové dotazník s postojovou škálou 13 PSS. V Pardubickém kraji pak v Domově pro seniory U Kostelíčka v Pardubicích vyplnilo dotazník s postojovou škálou 19 PSS.



Z 49 vyplněných dotazníků s postojovou škálou jich bylo 45 vyplněno ženami a 4 muži, což v podstatě odpovídá rozložení pohlaví v profesi pracovníků v sociálních službách.

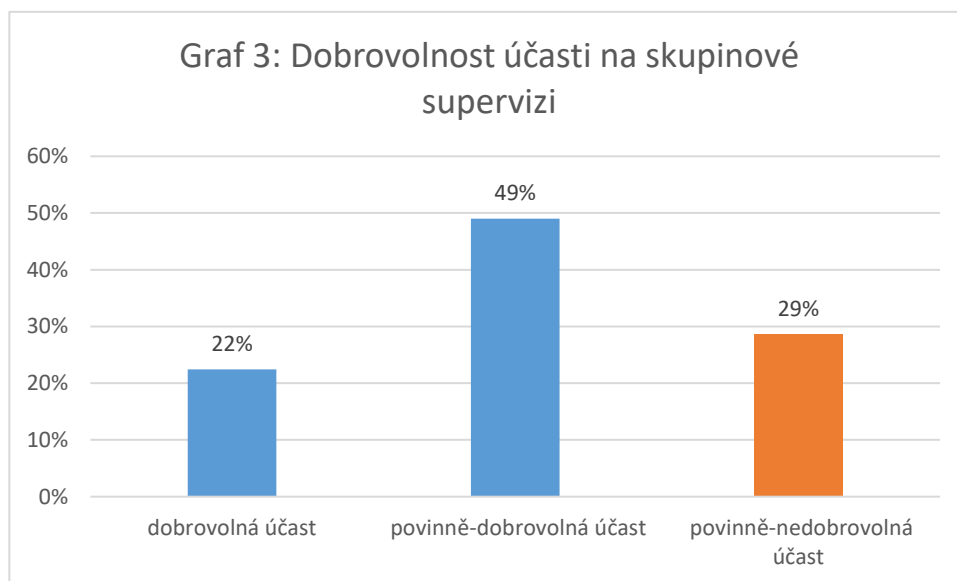
Z hlediska věku jsem rozdělila kategorie po patnácti letech do čtyř skupin, přičemž pro začátek jsem zvolila věk 15 let, kdy je možné začít pracovat na pozici PSS a konec jsem nechala otevřený pro pracovníky, kteří si případně přivydělávají v rámci

důchodu. V první kategorii 15-30 let se nacházelo 8 PSS (16% respondentů), největší zastoupení bylo v kategorii 31-45 let 24 PSS (49%), dále následoval v početnosti věk 46-60 let, kde dotazník vyplnilo 15 PSS (31%), a nejméně vyplněných dotazníků bylo ve věkové kategorii 60+, který vyplnili 2 PSS (4%). Pro přehlednost uvádím v Grafu 2. Ženy byly zastoupeny ve všech věkových kategoriích, jejich průměrný věk je v rozmezí 31-45 let. Muži byli zastoupeni pouze ve dvou kategoriích věku 31-45 let a 46-60 let, a to rovnoměrně vždy po 2 respondentech. Věkový průměr mužů i žen dohromady je pak v rozmezí 31-45 let.

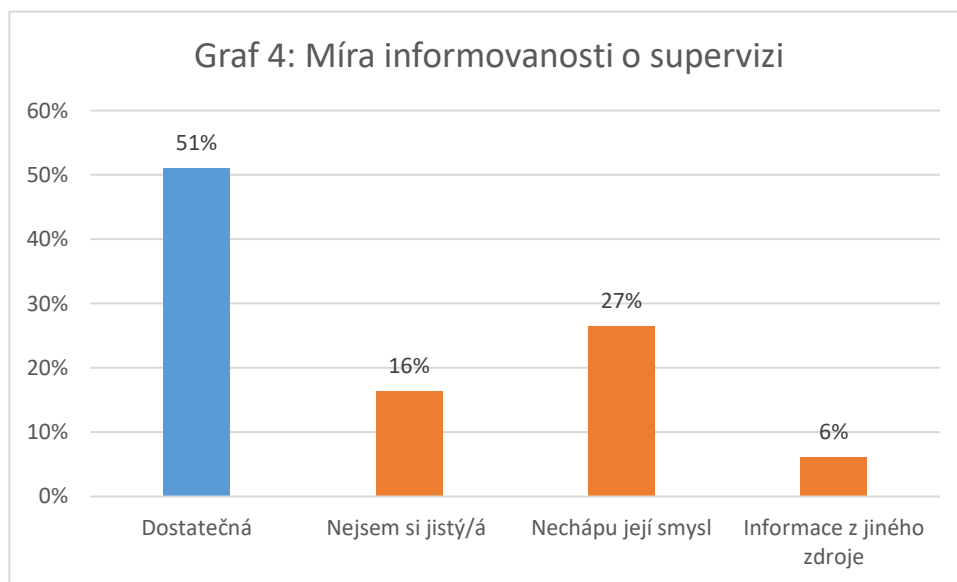


Přestože jsem vybírala domovy pro seniory, ve kterých probíhá skupinová supervize, součástí dotazníku byla i otázka na účast na supervizi. Na tuto otázku všichni respondenti odpověděli kladně, tedy že se skupinové supervize ve svém domově pro seniory účastní. Na tuto otázku navazovala následující otázka, která zjišťovala dobrovolnost účasti na supervizi. Respondenti měli na výběr ze 4 možných odpovědí, všichni však odpovídali pouze v prvních třech kategoriích, kategorii: „účast je povinná, přesto se neúčastním“, nevybral jediný PSS. Největší zastoupení bylo v kategorii povinně-dobrovolná účast, ke které se přihlásilo 24 PSS (49% respondentů). Nedobrovolně se skupinové supervize účastní 14 PSS (29%) a zcela dobrovolně 11 PSS (22%) viz Graf 3. Kategorie dobrovolná a povinně dobrovolná účast by bylo možné

spojit, neboť skupinová supervize bývá v domovech pro seniory povinná a možnost nepovinné účasti nebývá pracovníkům dána, potom by dobrovolná účast na skupinové supervizi činila celých 71%.



Následovala otázka na míru informovanosti o tom, co to supervize je, jak probíhá a k čemu slouží. Pro větší přehlednost uvedu získaná data v následujícím Grafu 4.

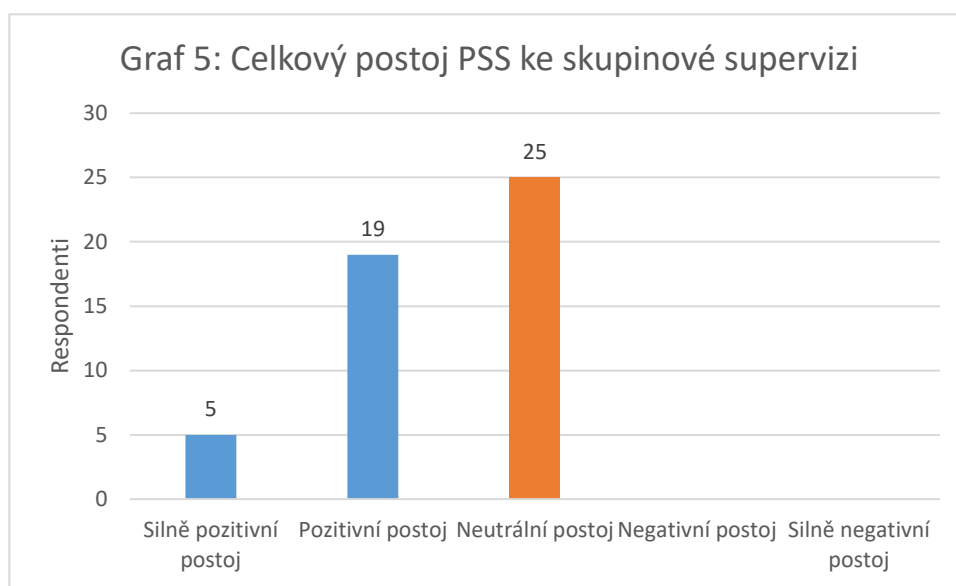


Jak je z Grafu 4 patrné, nadpoloviční většina dotázaných PSS se cítí dostatečně informovaná. Přestože i další 2 skupiny respondentů byly o tom, co je supervize, před jejím započtím informovány, míra jejich znalostí je nedostačující. Poslední skupina nebyla o supervizi před jejím započtím informována. Variantu odpovědi „ne, nevím, co je supervize“ nevybral jediný PSS.

Poslední otázkou předcházející postojové škále pak byl dotaz na pozici supervizora v organizaci. Zde všichni respondenti shodně uvedli, že se jedná o externího pracovníka (v organizaci provádí pouze supervizi).

## 6. POPIS A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

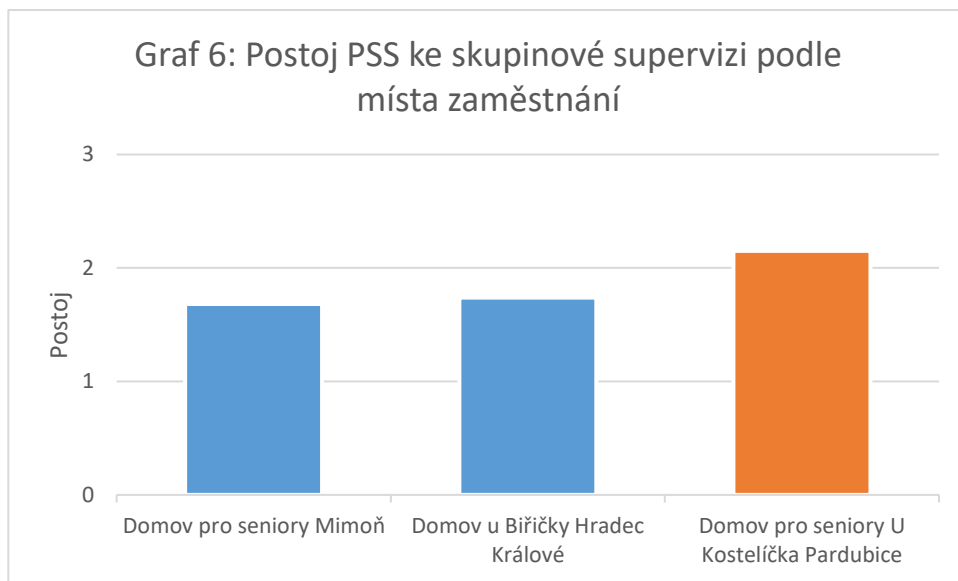
Výsledky výzkumu jsem rozdělila do 2 oblastí v souladu s dříve uvedenými dílčími cíli. Nejprve se budu věnovat celkovému postoji PSS ke skupinové supervizi. Při sumarizaci výsledků na pětibodové škále jsem získala přehled o postojích jednotlivých PSS ke skupinové supervizi. Jelikož se nacházejí pouze v kladné části postojové škály (silně pozitivní – negativní postoj) je výsledkem převažující kladný postoj PSS ke skupinové supervizi, jak je znázorněno v Grafu 5.



Postoj PSS ke skupinové supervizi tedy nevyšel rozložen v celé šíři škály. Ze zastoupených položek tvoří převažující většinu postoj neutrální (51%), pozitivní postoj je zastoupen 39% respondentů a silně pozitivní postoj je zastoupen v 10% respondentů. Graf znázorňující postoje jednotlivých PSS naleznete v Příloze 2.

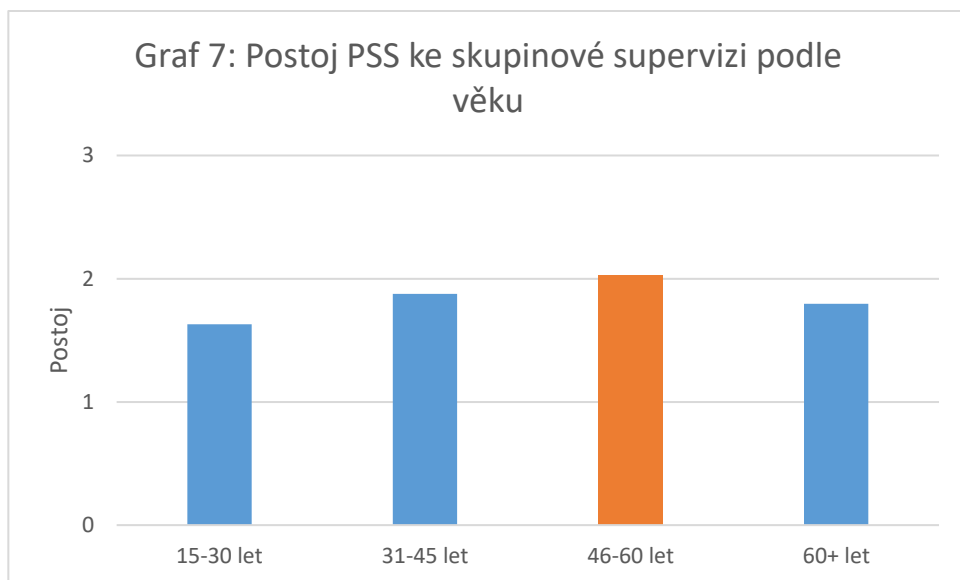
Jako druhý cíl jsem si uložila zjistit vliv demografických charakteristik a zkušenosti PSS se skupinovou supervizí na jejich postoj k ní. Nyní se proto podívám na výsledky postojové škály z hlediska místa, odkud pracovníci jsou, jejich pohlaví, věku, dobrovolné účasti a informovanosti o tom, co supervize je.

Pokud se zaměřím na vztah mezi vyjádřeným postojem a místem, kde jsou daní PSS zaměstnaní, je zde patrný negativnější postoj pracovníků Domova pro seniory U Kostelíčka v Pardubicích oproti zbývajícím dvěma domovům. Jejich postoj se již nachází v pásmu neutrálního postoje, názorněji v Grafu 6.

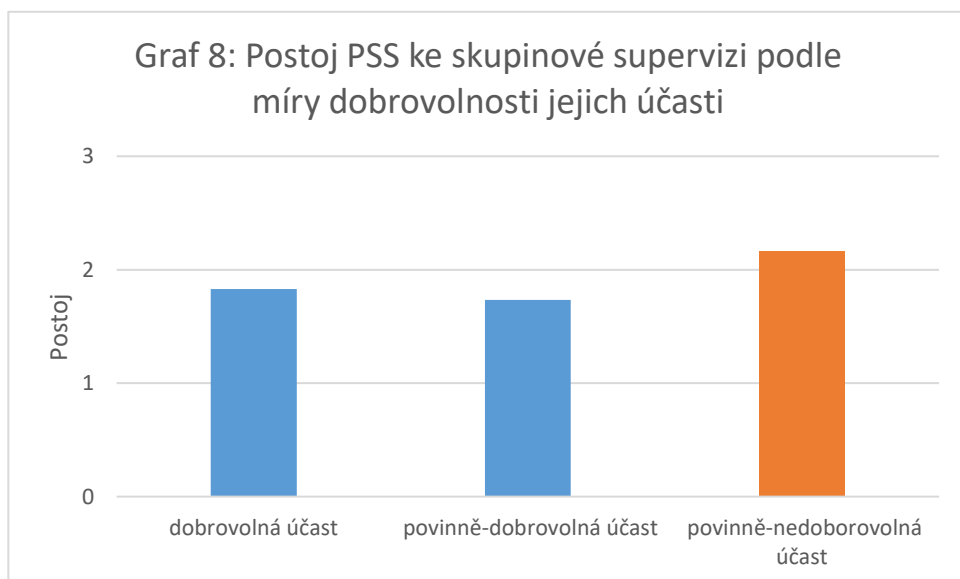


Při hodnocení vlivu pohlaví na vyjádřený postoj vnímám tuto závislost jako zanedbatelnou, neboť jeho hodnoty se lišily v řádu setin. Shodně se nacházel výsledný postoj mužů i žen v pásmu pozitivního postoje.

Zaměřím-li se na závislost postoje na věku, jak znázorňuje Graf 7, mohu zde vyčíst jen velmi malé rozdíly. Přitom nejsilnější pozitivní postoj mají PSS ve věku 15-30 let, tedy v souboru nejmladší, nejvíce negativní postoj pak mají PSS ve věku 46-60 let, jejich postoj se již nachází v pásmu neutrálního postoje.

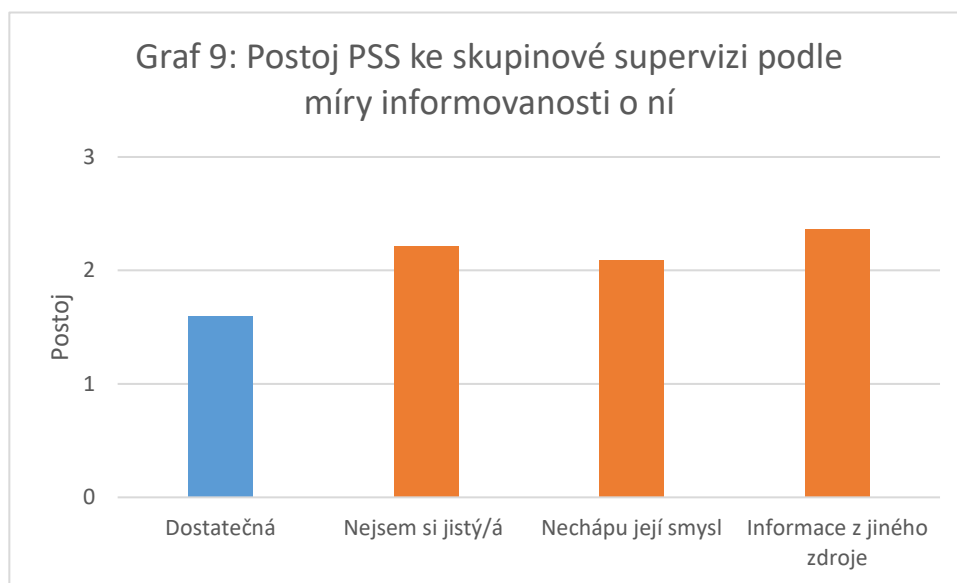


Nyní se zaměřím na vztah postoje PSS a míře dobrovolnosti jejich účasti na skupinové supervizi. V mém vzorku se prokázalo, že nejsilnější pozitivní postoje mají PSS s dobrovolnou a povinně-dobrovolnou účastí, PSS s povinnou ale nedobrovolnou účastí mají postoj negativnější, přitom se však stále pohybují v pásmu neutrálního postoje (Graf 8).





Graf č. 9 rozděluje PSS podle míry informovanosti o supervizi. Je zde patrný rozdíl mezi PSS, kteří se cítí být dostatečně informovaní o supervizi a ostatními, kteří necítí dostatek informací, nejsou si jistí či nechápou smysl supervize, případně mají informace z jiného zdroje. U těchto tří skupin se pohybujeme v pásmu neutrálního postoje oproti pozitivnímu postoji u dostatečně informovaných.



Shrnu-li tedy výsledky, nachází se postoj PSS ke skupinové supervizi v pásmu silně pozitivního až neutrálního postoje. Docházím proto k závěru, že postoj PSS ke skupinové supervizi je kladný. Z mnou zjišťovaných vlivů na postoje PSS má největší dopad místo, kde jsou PSS zaměstnání, tedy konkrétní domov pro seniory, dále pak míra dobrovolnosti účasti na supervizi a míra informovanosti o ní. Tyto výsledky se shodují s názory a zjištěními Venglářové (2013), že pro zavedení a kvalitní průběh supervize je nutné správně motivovat pracovníky, aby se jí účastnili dobrovolně a našli její smysl pro svůj profesní rozvoj.

## 7. DISKUSE

Supervize si klade za cíl zvyšování kvality a profesionality práce a podporu duševního zdraví pracovníků. Postoj k ní má pak na tento cíl rozhodující vliv. Analýzou dat získaných od pracovníků v sociálních službách ve třech domovech pro seniory jsem dospěla k závěru, že postoj pracovníků k supervizi je neutrální až kladný a na tento postoj má největší vliv místo (domov pro seniory), ve kterém jsou pracovníci zaměstnání, míra dobrovolnosti účasti na supervizi a míra informovanosti o ní. Tímto výsledkem se mi podařilo dosáhnout vytčených dílčích cílů i hlavního cíle práce.

Nepotvrdili se tedy, jak uvádím již v úvodu práce, názory Havrdové (2010) a Mužíka (2012), že postoje pracovníků k supervizi bývají negativní. Naopak v souladu se zjištěními Šauerové (2012) je pro pozitivní postoj k supervizi důležité správně motivovat pracovníky, neboť, jak uvádí Venglářová (2013), chodit na supervizi pouze z nutnosti je bez užitku všem zúčastněným. Také Barták (2015) zdůrazňuje potřebu dostatečně informovat pracovníky o tom, co jim supervize přinese, jinak musíme počítat s bariérami, které brání efektivnímu využívání supervize pro profesní rozvoj pracovníků. Tyto bariéry, které ve svých pracích uvádí Barták (2015) a Venglářová (2013), jsem zapracovala do otázek v dotazníku s postojovou škálou. Ačkoli jsem se snažila postihnout všechny možnosti, které mohou ovlivňovat výsledný postoj pracovníků ke skupinové supervizi, uvědomuji si, že proměnných vstupujících do vztahu pracovníků k supervizi je velké množství a já jsem nemusela obsáhnout všechny alternativy. Například nezvažuji předchozí zkušenosti pracovníků se supervizí ani délku těchto zkušeností.

Při sběru dat jsem se blíže nezajímala o supervizi v jednotlivých domovech pro seniory. Při vyhodnocení dat se následně ukázalo, že právě místo, kde jsou pracovníci zaměstnání, nezanedbatelně ovlivňuje jejich postoj k supervizi. Zde by se hodil navazující kvalitativní výzkum, případně experiment, který by rozebral příčiny postojů pracovníků v sociálních službách ke skupinové supervizi, a pomohl navrhnout různá opatření k posunu postojů pozitivním směrem.

Tato práce, přes původní předpoklad o negativním postoji pracovníků v sociálních službách ke skupinové supervizi, přinesla překvapující závěr o neutrálním až pozitivním postoji těchto pracovníků. Následně proto předám tyto poznatky domovům pro seniory, ve kterých jsem provedla dotazníkové šetření, aby je mohly použít v praxi, například zvýšením motivace pracovníků účastnit se skupinové supervize a doplněním informací o supervizi těm, kteří pochybují o jejím smyslu nebo si nejsou jisti.

## ZÁVĚR

Tato práce se zaměřuje na pracovníky v sociálních službách v domovech pro seniory a vliv skupinové supervize na zvyšování kvality a profesionality jejich práce. Jejím hlavním cílem bylo zjistit, jaký mají pracovníci v sociálních službách postoj ke skupinové supervizi.

V teoretické části je skupinová supervize podrobněji charakterizována jako nástroj profesionálního rozvoje pracovníků v sociálních službách v domovech pro seniory v konceptu celoživotního učení. Jsou zde uvedeny relevantní profesně-vzdělávací souvislosti supervize a popsána specifika jejího využití v domovech pro seniory.

V praktické části jsem se snažila zmapovat postoje pracovníků v sociálních službách v domovech pro seniory ke skupinové supervizi. Výzkumný projekt byl postaven na kvantitativní analýze dat z dotazníku s postojovou škálou.

Výsledky praktické části poukazují na neutrální až kladný postoj pracovníků v sociálních službách v domovech pro seniory ke skupinové supervizi. Kladný postoj zlepšuje dostatek informací o supervizi a dobrovolná účast na ní. To je důvod, proč je důležité náležitě informovat a motivovat pracovníky, aby jejich postoj byl co nejvíce pozitivní a supervize tak mohla plnit svůj cíl, tedy zvyšování kvality a profesionality práce a podporu duševního zdraví pracovníků.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BARTÁK, Jan. *Aktuální problémy vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v organizacích*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2015. ISBN 978-80-7452-113-3.

BELZ, Horst a SIEGRIST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

CARROLL, Michael a THOLSTRUPOVÁ, Margaret. *Integrativní přístupy k supervizi*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-582-5.

DOPPLER, Klaus a LAUTERBURG, Christoph. *Change Management. Den Unternehmenswandel gestalten*. Vyd. 11. Frankfurt: Campus, 2005.

HAVRDOVÁ, Zuzana a kol. *Hodnoty v prostředí sociálních a zdravotních služeb*. Vyd. 1. Praha: FHS UK, 2010. ISBN 978-80-87398-06-7.

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

HAWKINS, Peter a SHOHET, Robin. *Supervize v pomáhajících profesích*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-715-9.

MATOUŠEK, Oldřich, a kol. *Metody a řízení sociální práce*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. stránky 351-365. ISBN 80-7178-548-2.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

MUŽÍK, Jaroslav a MUŽÍK, Martin. Profesionální kompetence v kontextu pracovní pozice. In Jaroslav Veteška (ed.). *Perspektivy učení a vzdělávání v evropském kontextu*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2012, stránky 41-52. ISBN 978-80-7452-022-8.

MUŽÍK, Jaroslav. *Profesionální vzdělávání dospělých*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2012. ISBN 978-80-7357-738-4.

*Národní soustava kvalifikací pro terciární vzdělávání. Úvod do diskuse*. Praha: CSVŠ, 2008.

ROLLOVÁ, Jarmila. *Supervize. Závěrečná práce k ukončení 3. ročníku PPF*. [Online] 2001. [Citace: 3. srpen 2016.] Dostupné z: <http://www.pvpsps.cz/data/document/20100505/ppf-zp-rollova.pdf?id=265>.

ŠAUEROVÁ, Markéta. Motivace dospělých v celoživotním vzdělávání. In Jaroslav Veteška (ed.). *Perspektivy učení a vzdělávání v evropském kontextu*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2012, stránky 157-173. ISBN 978-80-7452-022-8.

TURECKIOVÁ, Michaela a VETEŠKA, Jaroslav. *Využití konceptu kompetencí v počátečním a dalším vzdělávání*. Aula. 2009, roč. 17, č. 3, stránky 32-46. ISSN 1210-6658.

VENGLÁŘOVÁ, Martina a kol. *Supervize v ošetrovatelské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4082-9.

VETEŠKA, Jaroslav. Celoživotní vzdělávání a učení v andragogickém kontextu. In Jaroslav Veteška, Tereza Vacínová a kol. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011, stránky 43-68. ISBN 978-80-7452-012-9.

VETEŠKA, Jaroslav. Vývoj kompetenčního paradigmatu v edukačních vědách. In Jaroslav Veteška (ed.). *Perspektivy učení a vzdělávání v evropském kontextu*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2012, stránky 17-40. ISBN 978-80-7452-022-8.

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, § 49; § 111.

## SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Počet vyplněných dotazníků podle místa .....	34
Graf 2: Věkové rozložení respondentů .....	35
Graf 3: Dobrovolnost účasti na skupinové supervizi .....	36
Graf 4: Míra informovanosti o supervizi .....	36
Graf 5: Celkový postoj PSS ke skupinové supervizi .....	38
Graf 6: Postoj PSS ke skupinové supervizi podle místa zaměstnání .....	39
Graf 7: Postoj PSS ke skupinové supervizi podle věku .....	40
Graf 8: Postoj PSS ke skupinové supervizi podle míry dobrovolnosti jejich účasti .....	40
Graf 9: Postoj PSS ke skupinové supervizi podle míry informovanosti o ní .....	41



## **PŘÍLOHY**

Příloha 1 Vzor dotazníku s postojovou škálou .....	I
Příloha 2 Graf postoje jednotlivých pracovníků v sociálních službách ke skupinové supervizi .....	III



**Hodnoticí škála:**

1 - velmi souhlasím

2 - souhlasím

3 - nemám názor (nevím)

4 - nesouhlasím

5 - velmi nesouhlasím

	Otázka	Odpověď (zakroužkujte)				
1	Nevadí mi účastnit se supervize.	1	2	3	4	5
2	Myslím si, že kdyby u nás v domově nebyla supervize, tak by se nic nezměnilo.	1	2	3	4	5
3	Při supervizi se cítím bezpečně (nebojím se říci otevřeně svůj názor).	1	2	3	4	5
4	Na supervizi řešíme to, co je potřeba.	1	2	3	4	5
5	Nejsem zastávce skupinové supervize.	1	2	3	4	5
6	Myslím si, že nemá cenu řešit problémy na supervizi, protože se stejně nic nevyřeší.	1	2	3	4	5
7	Díky naší supervizorce/našemu supervizorovi je mi supervize přínosem.	1	2	3	4	5
8	Čas strávený na supervizi bych uměl/a využít lepším způsobem.	1	2	3	4	5
9	Nerad/a vyjadřuji názor před skupinou lidí.	1	2	3	4	5
10	Bojím se, že co řeknu na supervizi, bude použito proti mně.	1	2	3	4	5
11	Cítím se při supervizi příjemně, uvolněně.	1	2	3	4	5
12	Naše supervize je na dobré úrovni.	1	2	3	4	5
13	Líbí se mi společná práce s kolegy na problémech.	1	2	3	4	5
14	S jiným supervizorem/kou by naše supervize byly lepší.	1	2	3	4	5
15	Dokážu přinést na supervizi svůj problém k řešení.	1	2	3	4	5
16	Před supervizí se cítím špatně, napjatě.	1	2	3	4	5
17	Myslím si, že není možné udržet mlčenlivost o tom, co se řešilo na supervizi.	1	2	3	4	5
18	Supervize mi pomáhá zlepšovat se v práci.	1	2	3	4	5
19	Náš pracovní kolektiv není dobrým místem pro skupinovou supervizi.	1	2	3	4	5
20	Myslím si, že dobrá supervize pomáhá řešit problémy.	1	2	3	4	5
21	Vztahy mezi supervizorem/kou a vedením pro mě nejsou přijatelné.	1	2	3	4	5
22	Vyhovuje mi prostředí (místnost), ve kterém se koná supervize.	1	2	3	4	5

**PŘÍLOHA 2 GRAF POSTOJE JEDNOTLIVÝCH PRACOVNÍKŮ V SOCIÁLNÍCH SLUŽBÁCH KE SKUPINOVÉ SUPERVIZI**

