

Supervize u studentů oboru Zdravotně sociální pracovník

Kamila Vidourková

Bakalářská práce
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav zdravotnických věd

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Kamila Vidourková
Osobní číslo: H17139
Studijní program: B5350 Zdravotně sociální péče
Studijní obor: Zdravotně sociální pracovník
Forma studia: Kombinovaná
Téma práce: Supervize u studentů oboru Zdravotně sociální pracovník

Zásady pro vypracování

Rešerše literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek v oblasti supervize.

Příprava metodiky kvalitativního výzkumu.

Formulace kritérií pro výběr participantů.

Realizace výzkumu technikou rozhovoru.

Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a návrh doporučení pro praxi.

Forma zpracování bakalářské práce: Tisková/elektronická

Seznam doporučené literatury:

- AASHEIM, L. *Practical clinical supervision for counselors: an experiential guide*. New York, NY: Springer Pub, 2012. 344 s. ISBN 978-0-8261-0786-2.
- HOLASOVÁ, V. *Kvalita v sociální práci a sociálních službách*. Praha: Grada, 2014. 160 s. ISBN 978-80-247-4315-8.
- MATOUŠEK, O. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2013. 400 s. ISBN 978-80-262-0213-4.
- ŠPIRUDOVÁ, L. *Doprovízení v ošetrovatelství II: doprovázení sester sestrami, mentorování, adaptační proces, supervize*. Praha: Grada Publishing, 2015. 144 s. ISBN 978-80-247-5711-7.
- VENGLÁŘOVÁ, M. *Supervize v ošetrovatelské praxi*. Praha: Grada, 2013. 104 s. ISBN 978-80-247-4082-9.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Michaela Vaško**
Ústav zdravotnických věd

Datum zadání bakalářské práce: 16. října 2020
Termín odevzdání bakalářské práce: 14. května 2021

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

PhDr. Pavla Kudlová, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 7. ledna 2021

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a).
V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví mělní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédá k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá tématem Supervize u studentů oboru Zdravotně sociální pracovník. Cílem je zjistit názory studentů na význam a přínos supervize v rámci oboru Zdravotně sociální pracovník. Teoretická část práce popisuje supervizi, její cíle, funkce, typy, procesy a přínosy supervize v sociální práci. Následně se zaměřuje na popis specifík pracovní pozice zdravotně sociálního pracovníka, vzdělávací supervizi, na vzdělávací supervizi při studiu vysokoškolského oboru zdravotně sociální pracovník a sebereflexi studentů. V praktické části je popsána metodologie výzkumu. Praktická část práce je realizována prostřednictvím kvalitativního výzkumu za využití techniky polostrukturovaného rozhovoru. Získaná data byla kódována a shrnuta prostřednictvím přehledných tabulek.

Bylo zjištěno, že názory studentů na význam a přínos supervize jsou velmi pozitivní. Supervize studentům poskytuje psychickou pomoc a podporu, pomáhá jim řešit problémy a nejasnosti, uvědomovat si chyby, a tedy zlepšovat svoji výkonnost.

Klíčová slova: sebereflexe, sociální práce, supervize, vzdělávací supervize, zdravotně sociální pracovník

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with a topic of Supervision of the Students of the Health and Social Care Programme. The aim is to find out students' opinions on the importance and benefits of supervision within the subject of the Health and Social Care Programme. The theoretical part of the thesis describes supervision, its goals, functions, types, processes and benefits of the supervision at social work. Subsequently, it focuses on description of the job position of a health and social worker, educational supervision, educational supervision during the study of the university subject of Health and Social Care Programme and students' self-reflection. Research methodology is described in the practical part. The practical part is implemented by means of a qualitative research using a technique of semi-structured interview. The data obtained were encoded and summarized through clear tables.

It was found out, that students' opinions on the importance and benefits of the supervision are very positive. The supervision provides students with psychological help and support, it helps them solve the problems and ambiguities, realize their mistakes, and thus improve their performance.

Key words: self-reflection; social work; supervision; educational supervision; health and social worker

Děkuji paní Mgr. Michaele Vaško za odborné vedení mojí bakalářské práce, za cennou pomoc a metodickou podporu při jejím psaní. Poděkování patří také všem participantům za ochotu a spolupráci při realizování mého výzkumu. Velké díky patří mé rodině za podporu při studiu.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 SUPERVIZE V POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍCH	13
1.1 SUPERVIZE	13
1.1.1 Cíle a funkce supervize	14
1.1.2 Znaký účinné supervize.....	15
1.1.3 Aktéři supervize	16
1.1.4 Typy a proces supervize.....	18
1.1.5 Přínos supervize ve zdravotně sociální práci	20
2 VZDĚLÁVACÍ SUPERVIZE U STUDENTŮ OBORU ZDRAVOTNĚ SOCIÁLNÍ PRACOVNÍK	22
2.1 ZDRAVOTNĚ SOCIÁLNÍ PRACOVNÍK	22
2.2 VZDĚLÁVACÍ SUPERVIZE PŘI VZDĚLÁVÁNÍ STUDENTŮ	24
2.3 VZDĚLÁVACÍ SUPERVIZE PŘI STUDIU OBORU ZDRAVOTNĚ SOCIÁLNÍ PRACOVNÍK	26
2.3.1 Standardy ASVSP	26
2.3.2 Odborná praxe studentů oboru Zdravotně sociální pracovník	29
2.3.3 Supervize blokových semestrálních praxí na vybrané vysoké škole	29
3 SEBEREFLEXE U VYSOKOŠKOLSKÝCH STUDENTŮ	32
3.1 SEBEREFLEXE U STUDENTŮ OBORU ZDRAVOTNĚ SOCIÁLNÍ PRACOVNÍK	33
II PRAKTICKÁ ČÁST	35
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	36
4.1 METODICKÝ POSTUP, PLÁN ŠETŘENÍ A SBĚR DAT.....	36
4.2 VÝBĚR A CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	38
4.3 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	40
5 DISKUZE A ZÁVĚREČNÉ ZHODNOCENÍ	56
ZÁVĚR	60
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	61
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	65
SEZNAM OBRÁZKŮ	66
SEZNAM TABULEK	67
SEZNAM PŘÍLOH	68

ÚVOD

Práce se zabývá zkoumáním významu supervize u studentů oboru Zdravotně sociální pracovník. Zdravotně sociální pracovníci jsou klíčovým faktorem, který ovlivňuje podobu a kvalitu poskytovaných zdravotně sociálních služeb. Je proto zájmem celé společnosti, aby byla jejich práce co nejkvalitnější. Velmi často se jako prostředek dosažení takové žádoucí kvality chápe supervize.

Z tohoto pohledu je velmi žádoucí provádět výzkum v této oblasti, aby mohlo docházet ke zkvalitňování práce zdravotně sociálních pracovníků. Každý z nástrojů, který k dosažení této ambice slouží, by měl být využíván. Důvodem výběru tématu této práce byl převážně velký význam uplatnění supervize v práci zdravotně sociálního pracovníka. Studijní obor Zdravotně sociální pracovník byl vybrán na základě předpokladu, že absolvent oboru bude pracovat v oblasti zdravotně sociální práce, a tedy zde by se měl se supervizí setkávat. Je žádoucí, aby už v době studia získal praxi ohledně využití tohoto nástroje.

Cílem práce je zjistit názory studentů na význam a přínos supervize v rámci tohoto oboru.

Už v době, kdy se zdravotně sociální pracovník vzdělává (resp. připravuje na výkon svojí profese), by mělo dojít k tomu, aby plně pochopil a využíval přínosy supervize. Zpracování práce může pomoci k dosažení tohoto cíle.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část práce bude popisovat pojem supervize v pomáhajících profesích, vzdělávací supervizi u studentů oboru Zdravotně sociální pracovník a sebereflexi u vysokoškolských studentů. Nejprve se bude věnovat cílům a funkcím supervize, znakům účinné supervize, aktérům supervize, typům a procesům supervize a přínosům supervize ve zdravotně sociální práci. Na toto naváže popis specifík pracovních pozic zdravotně sociálního pracovníka, aby čtenář získal přehled o základních souvislostech této práce. Dále se bude soustředit na popis vzdělávací supervize při studiu zdravotně sociální práce, následně na vzdělávací supervizi při studiu oboru Zdravotně sociální pracovník (standardů ASVSP, souvislostí odborné praxe studentů a supervizi v rámci odborné praxe na vybrané vysoké škole, kde se obor studuje).

Teoretická část práce bude zpracována s využitím deskripce odborných zdrojů, tj. zejména odborné publikace, sekundární výzkumy, primární dokumentace (například studijní plány univerzity), názory odborníků na téma supervize apod.

Praktická část práce bude zaměřena na zjištění názorů studentů kombinovaného a prezenčního studia na význam a přínos supervize v rámci oboru Zdravotně sociální pracovník. Názory budou v tomto případě zjišťovány prostřednictvím kvalitativních

rozhovorů. Struktura praktické části bude rozdělena na popis metodického postupu, charakteristiku participantů, výstupy z kvalitativních rozhovorů, otevřené kódování rozhovorů a interpretaci dat. V závěru práce bude potom pozornost zaměřena na diskuzi a závěrečné zhodnocení.

Prostřednictvím zodpovězení výzkumných otázek by mělo dojít k získání přehledu o významu supervize dle vysokoškolských studentů oboru Zdravotně sociální pracovník.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SUPERVIZE V POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍCH

První kapitola práce popisuje teoretická východiska supervize, cíle a funkce supervize, znaky účinné supervize, aktéry supervize, typy a procesy supervize a přínos supervize ve zdravotně sociální práci.

1.1 Supervize

Supervize je konceptem pro zajištění profesionálního rozvoje pracovníků ve zdravotnictví a v sociálních službách. Jedná se však o pojem a koncept, který se teprve etabluje v podmínkách České republiky, a proto je nutné jeho neustálé zkoumání a zdokonalování. To potvrzuje i skutečnost, že v zahraničí je téma a problematika supervize rozpracována širokou řadou publikací, výzkumů, esejí, ale v České republice je k dispozici jen velmi skromný počet titulů, ať už v oblasti teoreticko-metodické, či výzkumné (Vaňková, Bártlová, 2015). Následující text obsahuje základní vymezení tématu supervize a jeho souvislostí za účelem představení aktuálního pohledu na téma z teoretického hlediska, a to i přes výše uvedený problém, že je v České republice k dispozici jen velmi skromný počet teoreticko-metodických či empirických materiálů.

Termín supervize není příliš jednoduché vymezit, protože jde o pojem vyskytující se v různých oblastech lidské činnosti, a tedy může pro každého znamenat něco jiného. Ve většině případů se však interpretuje hierarchicky, což znamená, že supervizor (člověk nebo softwarový program) kontroluje, dohlíží, hodnotí či učí supervidovaného.

Supervidovaný je ten, kdo se potřebuje učit, je nutné jej vést, kontrolovat či ověřovat jeho činnost (Kalina, 2015, s. 623).

Využití supervize je výhodné zejména tam, kde se nějakým způsobem pracuje s lidmi. Nejvíce pak v oborech, kde jsou zaměstnanci vystaveni stresujícím situacím, negativním emocím, trpícím lidem, tedy i v oblasti sociální práce. Základním účelem supervize je péče o pracovníka, který pak prostřednictvím dobré psychické pohody a odborného růstu může lepším způsobem poskytovat kvalitní péči pacientům (Venglářová a kol., 2013, s. 11).

Ve zdravotnictví a sociálních službách je supervize podstatnou součástí péče o zaměstnance ze strany zaměstnavatele (Plevová, 2018).

V řadě případů tedy objednává supervizi pro své zaměstnance management určitého zařízení. Je však nutné objednávku supervize konzultovat právě s pracovníky, protože je v rámci supervize nutná jejich spolupráce a aktivní zapojení, jinak supervize nebude mít smysl (Malíková, 2020, s. 139).

V rámci diskuze o přínosech supervize se často objevují i různé mýty a nepravdy, které potom zkreslují její reálnou podstatu a vedou ke vzniku obav, nedůvěry, k negativním postojům vůči této metodě. Nejčastěji se jedná například o názor, že supervize je stejná jako audit, tedy že se zaměřuje se na kontrolu kvality poskytované služby a zaměstnanci jsou potom ve střehu, nechovají se upřímně, předstírají vysokou kvalitu práce, opomíjí snahu o řešení problémů na pracovišti. Dalším mýtem je předpoklad, že se supervize uplatní pouze na pracovištích, které vykazují problémy – „Tam, kde vše funguje, není supervize vůbec potřeba“. Mezi často rozšířené nepravdy se řadí i to, že supervize je forma pomoci objednaná z externího prostředí. To pak vede k nízké ochotě a k pasivním očekáváním, osobní zainteresovanost pracovníků je pak prakticky nulová (Malíková, 2020, s. 138). Supervize může mít různorodé cíle a funkce, proto se seznámíme s jejich vymezením.

1.1.1 Cíle a funkce supervize

Z obecného pohledu je cílem supervize zlepšení kvality práce a podpora profesionálního růstu. Konkrétní cíle jsou potom ovlivněné celkovým společenským a odborným kontextem a požadavky účastníků supervize (Kalina, 2015, s. 623).

Supervize je nástrojem pro zvyšování kvality poskytovaných služeb. Musí však být realizována správným způsobem. Kromě zvyšování kvality pak povede i k řešení problémů na pracovišti – zlepšování mezilidských vztahů, v prevenci syndromu vyhoření, zlepšení zaškolení pracovníků, podpora vzdělávání a osobního rozvoje, zlepšení sjednocení kolektivu (Malíková, 2020, s. 138-139).

Mezi další základní cíle supervize patří vzdělávací (formativní) cíle, podpůrné (restorativní) cíle a řídicí (normativní) cíle (Venglářová a kol., 2013, s. 25-28). Cíle supervize tedy mají velmi rozmanitou podobu. Vždy je nutné, aby na jejich podobě existovala shoda mezi supervizorem a supervidovaným (Kalina, 2015, s. 628). Z tohoto lze zároveň odvodit i jednotlivé funkce supervize, které s cíli supervize souvisí.

Vzdělávací funkce supervize

Vzdělávací neboli formativní funkce supervize poskytují prostor pro rozvoj dovedností a získávání nových dovedností. Supervidovaný získává prostor pro získání nových poznatků a dovedností (Venglářová a kol., 2013, s. 25-28).

Podpůrná funkce supervize

Podpůrná neboli restorativní funkce supervize se reflektuje poskytování podpory. Supervizor musí vykazovat ochotu porozumět obtížím supervidovaného, a proto musí poskytovat právě i podporu (Venglářová a kol., 2013, s. 25-28).

Řídící funkce supervize

Tato řídicí neboli normativní funkce supervize se projevuje tím, že má supervizor zájem o blaho klientů. Supervidovaným pomáhá hledat správné postupy. Tento cíl se uplatňuje zejména v pracovním prostředí, kde pracovníci nesou odpovědnost za výsledky svojí práce (Venglářová a kol., 2013, s. 25-28).

1.1.2 Znaký účinné supervize

Mezi základní znaky účinné supervize se řadí postupná tvorba fungujícího vztahu mezi supervizorem a supervidovaným, dále tvorba bezpečného místa a podpora, včetně přijetí. K těmto pozitivním znakům se řadí i podávání informací a podnětů, stanovení dobrého kontraktu a vědomá práce s etickými problémy a normami (Venglářová a kol., 2013, s. 14-15).

Supervize vyžaduje ochotu pracovníků k řešení problémů. Zaměstnanci musí být upřímní a je nutné, aby se oprostili od osobního vztahování k projednávanému tématu a kritiky nevhodných postupů (Malíková, 2020, s. 139).

„Dobře provedená supervize supervizorem a dobře spolupracujícími supervizanty zvyšuje kvalitu poskytované služby na pracovišti a většinou to pocítí všichni: klienti, kterým jsou služby poskytovány, vedení zařízení, jiné spolupracující osoby, pracovníci sami a osoby v jejich osobním a rodinném zázemí (Malíková, 2020, s. 139).“

Podstatná je v rámci supervize i důvěra a anonymita, tedy supervize je samozřejmě vždy anonymní. Pokud supervizor podává informace o průběhu supervize třetím osobám (například managementu zařízení, který objednal supervizi), tak pouze ve formě anonymizované a obecné, tedy pouze rámcově (Malíková, 2020, s. 139).

Supervize však může být i negativní (resp. nedostatečná, špatná). V takovém případě vykazuje supervize znaky jako ponižování, kritizování, zahanbování. Směřuje pouze k poučování a celkově je postavena na základě špatného vztahu mezi supervizorem a supervidovaným. V takovém případě se také nedodržuje hranice mezi supervizí a terapií, celý kontrakt je nejasný a špatně vytvořen. To zpravidla souvisí i s tím, že je supervizor

nekompetentní a jeho intervence mohou být špatně načasované – předbíhá supervidovaného (Venglářová a kol., 2013, s. 14-15).

To potvrzuje následující skutečnost, že: „*supervize představuje velmi užitečný a účinný způsob práce s lidmi, ovšem nelze ji vnímat jako všelék na řešení provozních záležitostí, úpravu firemní kultury či vzdělávání. Realizace supervizí má své limity a je nezbytné s nimi pracovat (Zítková, Ježová, Špačková, 2016).*“

1.1.3 Aktéři supervize

Každá supervize má pak určité aktéry (účastníky), kteří se této supervize účastní. Jde o supervizora a supervidovaného.

Supervizor

Za supervizora se považuje odborník vyškolený v oblasti supervize. Zpravidla se jedná o profesionála v oblasti pomáhajících profesí (například psychologa, speciálního pedagoga, učitele, sociálního pracovníka), který má dlouhodobou praxi v oblasti práce s lidmi, ve vedení týmu, a také má často i vzdělání v oblasti psychoterapie (Venglářová a kol., 2013, s. 18).

Supervizor by měl disponovat tou výhodou, že dokáže vycházet nejen z teoretických znalostí, ale zároveň má i bohaté praktické zkušenosti a nebojí se řešit kontroverzní či etická témata (Vaňková, Bártlová, 2015).

K základním odpovědnostem supervizora se řadí (Kalina, 2015, s. 626-627):

- Respektování požadavků supervidovaného – supervize je služba, která má být ku prospěchu toho, kdo si ji objednal. Pozornost supervizora se soustředí na požadavky, které supervidovaný klade, a všechno je realizováno plně v zájmu supervidovaného.
- Hlídní supervizního prostoru – ověřuje, jestli se supervize odehrává v dobrém fyzickém a mentálním prostoru, jestli sleduje stanovené téma, jestli je směr supervize užitečný pro supervidovaného.
- Hlídní hranic supervize – je vhodné dodržovat profesní hranice supervizních možností a pravidel. Pokud se směr supervize začne týkat i osobních témat supervidovaného, tak supervizor může tuto domněnku nabídnout k diskuzi, ale dále ji nerozvíjet.
- Plnění supervizního procesu – jedná se o dodržování supervizního procesu.

- Nabízení témat, která nejsou vyslovená – v rámci supervize se může objevit téma, které vyplývá z jiného řešeného tématu. Supervizor jej pak může nabídnout k diskusi. Následně musí dojít k rozhodnutí, jestli je toto téma užitečné, či nikoliv.
- Tvorba sféry možností – supervizor pozorně sleduje vše, co se týká klienta a zadání supervize. Dle tohoto pak nabízí různé možnosti směřování supervize.

Klíčovým úkolem supervizora je pomáhat pracovníkům v jejich práci a v jejich reflexi. V supervizi zaměstnanci probírají i nepříjemné pocity, a proto zpravidla není vhodné zaměňovat či prolínat roli manažera a supervizora. Supervizoři se orientují na problémy v organizaci, v mezilidských vztazích na pracovišti atd. Řešení takových negativních problémů s manažerem by mohlo být problematické vzhledem k účelu a cílům supervize, a proto se nedoporučuje – k tomuto slouží jiné formy setkávání pracovníků a manažerů (Venglářová a kol., 2013, s. 18).

„Každý supervizor má svůj vlastní styl odpovídající jeho původnímu nebo hlavnímu profesnímu zaměření, to je pochopitelné a vlastně lidské a správné (Kalina, 2015, s. 623).“

Mezi vzdělávacími institucemi, které poskytují vzdělávání v oblasti supervize, nepanuje jednoznačná shoda v tom, kdo má být supervizorem. Například se objevují odlišné názory na to, jaké má mít supervizor pregraduální a postgraduální vzdělání, profesní a osobní zkušenosti, což souvisí i věkem a dalšími náležitostmi, které má v průběhu supervizního výcviku absolvovat (Kalina, 2015, s. 623).

Supervidovaný

Supervize je formou setkání, které startuje přípravou supervidovaného, pozastavením se nad svojí prací, svými pacienty a nad sebou. Obvykle se řeší případy, u kterých je nějaký problém („něco se zaseklo“), případy pacientů, na které supervidovaný myslí mnohem více či mnohem méně než obvykle (Kosová et al., 2014, s. 142).

„Základním úkolem supervidovaného je ujasnit si své potřeby a očekávání, případně hranice, za které nechce při sebeotevření jít. Pak si aktivně připravuje témata, která může na supervizi přinést (Venglářová a kol., 2013, s. 23-25).“

Odpovědností supervidovaného je zejména (Kalina, 2015, s. 628): zadání obsahu supervize, definování cíle supervize, průběžná aktivita a otevřenost superviznímu procesu.

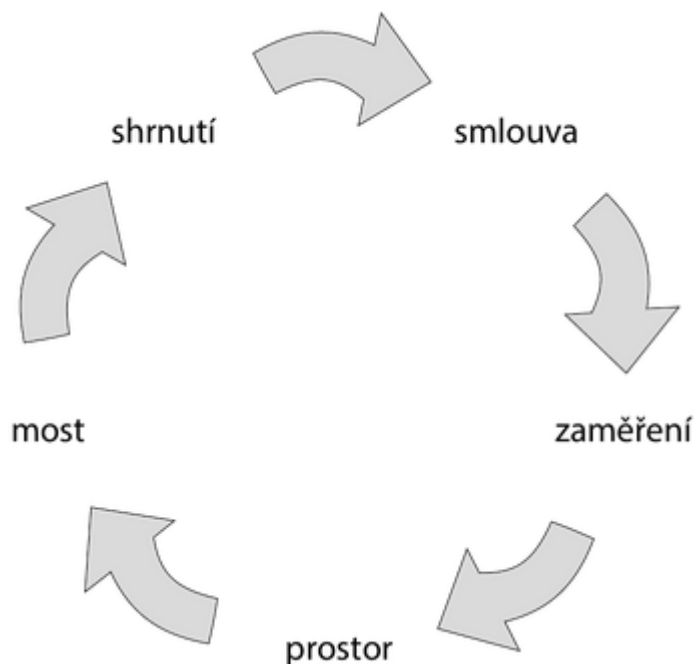
Po tomto přehledu lze přejít k základní charakteristice vybraných typů supervize a jejich procesu.

1.1.4 Typy a proces supervize

Zaměření supervize může být různorodého charakteru, nejčastěji ve formě (Kalina, 2015, s. 626-627):

- Zaměření na klienta – úkolem supervize je přispívat k lepšímu, resp. hlubšímu, porozumění klientovi i situaci, ve které se nachází.
- Zaměření na vztah klient - odborník – tato úroveň navazuje na pochopení klientových problémů a rozpracovává pole, které se vyskytuje v komunikaci mezi odborníkem a klientem.
- Zaměření na odborníka – jde o situaci, kdy je supervidovaný odborníkem v určité profesi, odborník často hovoří o svém prožívání určité situace s klientem, která mu není příliš příjemná, a ve které se objevují negativní emoce.
- Zaměření na vztah odborník - supervizor – je nutné takovému vztahu věnovat pozornost zejména z důvodu tzv. paralelního procesu, který může poukázat na dosud nevyslovený a nereflektovaný stav mezi odborníkem a klientem. Jde o pokus o reflexi přenosových a protipřenosových hledisek aspektů ve vztahu odborník - supervizor, který je identický či podobný popisovanému vztahu odborník - klient.
- Zaměření na prožívání supervizora – v rámci supervize supervizor prožívá různé emoce, které mohou být vyvolané příběhem, odborníkem, ale také pramenit z osobních či osobnostních supervizorových zdrojů. Popsat to, co supervizor prožívá, může v řadě případů pomoci odborníkovi zkoumat svoje ještě nepojmenované či neuvědomované stavy.

Jako proces supervize lze definovat cyklický model supervize, který je nepřetržitého charakteru, při kterém sestává z fáze smlouvy, zaměření, prostoru, mostu a shrnutí – viz následující obrázek (Venglářová a kol., 2013, s. 41-45).



Obrázek 1 Proces supervize, Zdroj: Venglářová a kol., 2013, s. 41

Jednotlivé fáze supervize z uvedeného obrázku (modelu) lze nyní podrobnějším způsobem představit. Smlouvou se rozumí v podstatě volba tématu, které je jasné buď ihned na počátku supervize (pokud jsou účastníci supervize vyspělejší), nebo téma vzniká při mapování potřeb, při identifikaci aktuální situace na pracovišti. Supervizor v této fázi tvoří dohodu s účastníky supervize, identifikuje naléhavost a aktuálnost nabízených témat a dle časových možností plánuje i průběh setkání (Venglářová a kol., 2013, s. 41-45).

V tomto případě se jedná o tvorbu jakési dohody, která stojí na počátku každé supervize. Je nutné vyjednat její oficiální podobu. Ideální je případ, kdy je tato dohoda vyjednáвана přímo mezi supervidovaným odborníkem a supervizorem. V některých případech však do tohoto procesu vstupují ještě další osoby – například objednavatel (Kalina, 2015, s. 623).

Úvodní smlouva charakterizuje také základní organizační a finanční rámec a je nutné její podobě věnovat náležitou pozornost, protože vytváří základ pro další supervizní setkávání, které trvá i několik let (Kalina, 2015, s. 623).

Fáze zaměření se orientuje zejména na uvedení do situace a formulacemi problémů. V rámci prostoru dochází k samotné supervizi, tj. k samotnému jádru supervize. Ve fázi most dochází k aplikaci získaných poznatků a postupů na původní situaci, kterou byla supervize zahájena. Tuto fázi lze dále rozpracovat, zobecnit na další případy a plánovat postup, kterým nastane zlepšení. V rámci shrnutí, jako poslední fáze supervize, dochází ke shrnutí celého procesu.

Supervizor zde s pomocí ostatních rekapituluje celý proces a pojmenovává metody, které byly použité, rekapituluje, kudy se proces ubíral (Venglářová a kol., 2013, s. 41-45).

Z tohoto textu vyplývá, že může mít supervize významný přínos pro zdravotně sociální práci, a proto je vhodné (i vzhledem k zaměření praktické části práce) orientovat svoji pozornost právě na představení přínosu supervize pro toto povolání.

1.1.5 Přínos supervize ve zdravotně sociální práci

I v tomto případě platí, že od sebe nelze jednoznačně oddělit sociální práci a zdravotní profesi, a proto dochází k uvedení pozitivních přínosů supervize nejen v rámci zdravotně sociální práce, ale i v rámci obou zmíněných povolání.

V ošetrovatelství a zdravotnictví je supervize vhodným a důležitým nástrojem, který zajišťuje rozvoje a vzdělávání zaměstnanců, protože jim umožňuje získat organizovanou příležitost k reflexi (Zítková, Ježová, Špačková, 2016).

Prostřednictvím supervize mají sociální pracovníci možnost kriticky zanalyzovat svoje znalosti, hodnoty, dovednosti, pracovní postupy, a to za účelem jejich zlepšení. Supervize jim poskytuje prostor pro uvažování o svojí praxi, rozhodnutích a intervencích (Hughes, 2010).

„Supervize se nejlépe rozvíjí v kultuře učení a rozvoje. Taková kultura vychází z přesvědčení, že nemalá část práce v pomáhajících profesích spočívá ve vytváření prostředí a vztahů, v nichž se klienti učí poznávat sebe a své prostředí. Sociální pracovníci jsou schopni napomáhat druhým s učením, pokud sami u sebe podporují učení a rozvoj (Malík Holasová, 2014, s. 105).“

Výstupy ze supervize jednoznačně poukazují na to, že by měl mít každý sociální pracovník možnost využívat supervizi pravidelně, což ovšem není pravidlem. V České republice není povinnost supervize stanovena žádným legislativním předpisem, takže může být pouze integrální součástí sociálních služeb. V řadě případů však různé standardy kvality sociálních a zdravotních služeb apelují na využití supervize, ale v konečném důsledku vše záleží na poskytovatelích sociálních služeb, zaměstnavatelských organizacích apod. Z jejich strany musí supervize získat dostatečnou podporu (Mátl, 2019, s. 40).

Výzkum autorek Zítkové, Ježové a Špačkové zkoumal i vnímané přínosy supervize pro praxi nelékařského zdravotnického personálu. Z výsledků plyne, že vliv supervize nelze chápat jako velký a rychlý, ale zlepšení nastává v drobnější formě. Dochází k důležitým změnám osobních postojů, vnímání či získání nových zkušeností a informací. Konkrétní identifikace

přínosů je složitější, protože supervize negeneruje žádné hmotné důkazy či rychlé výsledky. Výzkum však může identifikovat patrný vnímaný přínos – například u zdravotních sester s praxí byl přínos vnímán v řešení systémových pracovních záležitostí a v rámci týmové spolupráce, tj. v otázkách pracovního procesu. U zdravotních sester v adaptačním procesu byl jako přínos supervize vnímán zisk nových informací a postupů. U nových pracovníků se supervize jeví jako přínosná v rámci vzdělávací funkce. U zkušenějších pracovníků jde o přínos v rámci podpůrné funkce (Zítková, Ježová, Špačková, 2016).

Výzkum autorky Hughes (2010) potvrzuje, že právě supervize hraje klíčovou roli v dobré praxi sociální práce, protože zvyšuje nejen kvalitu poskytovaných sociálních služeb, ale také zlepšuje mezilidské vztahy na pracovišti, tedy mezi sociálními pracovníky a dalším personálem. Supervize se stává zásadní pro osobní rozvoj sociálního pracovníka a růst sociálního pracovníka. Z výzkumu vyplynulo, že sociální pracovník, který se supervize účastní, má větší potenciál pro zlepšení svých dovedností než sociální pracovník, který nedostává supervizi pravidelně a důsledně. Na základě těchto výsledků se také často diskutuje o tom, že má být supervize povinnou součástí práce sociálního pracovníka. K tomuto je nutné disponovat vyškolenými supervizory, což ovšem nebývá pravidlem. Supervizní procesy se mohou v praxi odlišovat, mít jinou strukturu, být vedené odlišným stylem, což pak může vést k problémům s jejich užitečností a efektivitou (Hughes, 2010).

„Supervize je vědou i uměním, má svoje techniky a modely (které se někdy překrývají s terapií), pracuje také s institucí a paralelními procesy. Supervize, přestože není terapií, by měla být terapeutická jako všechny zdravé lidské vztahy (Kosová et al., 2014, s. 144).“

Supervize je tedy důležitou metodou pro sociální pracovníky, protože jim umožňuje rozvoj a zdokonalení znalostí, dovedností, a to i po skončení formálního vzdělávání. Zároveň je supervize způsobem, kterým může zkušený personál předávat své znalosti ostatním zaměstnancům. To vše zvyšuje zájem o supervizi nejen v sociální práci, ale také už v přípravě sociálního pracovníka na budoucí výkon povolání, tedy v rámci tzv. vzdělávací supervize (Davis, 2010).

2 VZDĚLÁVACÍ SUPERVIZE U STUDENTŮ OBORU ZDRAVOTNĚ SOCIÁLNÍ PRACOVNÍK

Na začátku této kapitoly je nejprve charakterizována náplň práce zdravotně sociálního pracovníka, aby čtenář získal přehled o základních souvislostech této práce, požadovaných dovednostech, znalostech apod. Dále je pozornost zaměřena na Vzdělávací supervizi při vzdělávání studentů. Na popis vzdělávací supervize při studiu konkrétního oboru se poté zaměřuje kapitola Vzdělávací supervize při studiu oboru Zdravotně sociální pracovník, která popisuje standardy ASVSP, odbornou praxi studentů tohoto oboru a supervizi blokových semestrálních praxí na vybrané vysoké škole. Vzdělávání sociálních pracovníků se v dnešním moderním světě považuje za základní nástroj, kterým lze zlepšovat kvalitu poskytované sociální péče a výkonnost celého sociálního oboru. Zlepšování kvalifikace sociálních pracovníků se jeví jako prostředek pro zajištění neustálého odborného růstu sociálních pracovníků. Ve vyspělých zemích s vyspělým sociálním systémem při dosahování této ambice hraje podstatnou roli právě vzdělávací supervize (Cleak, Zuchowski, 2019).

2.1 Zdravotně sociální pracovník

V rámci charakteristiky povolání zdravotně sociálního pracovníka je nutné reflektovat, že toto povolání vychází z kombinované podstaty pracovníka ve zdravotnictví a pracovníka v sociální sféře. Z tohoto důvodu nelze charakteristiku zdravotně sociální práce oprostit od souvislostí výkonu práce sociálního pracovníka, či pracovníka ve zdravotnictví. Nejprve je tedy vhodné hovořit o souvislostech sociální práce, resp. práce sociálního pracovníka.

Sociální práce má povahu praktické a profesionální činnosti, která pomáhá k eliminaci či zmírnění sociálních problémů nebo vlivů prostředí, které mají negativní vliv na jednotlivce, skupiny, komunity (Hrozenková, Dvořáčková, 2013, s. 114-115).

„Cílem sociální práce je zejména podpořit schopnost klienta řešit situaci, ve které se nachází, přijmout a pracovat s problémy, jež ho obklopují, a v daném problému se vyvíjet a pracovat na zlepšení současného stavu (Gulová, 2011, s. 30).“

Zákon o sociálních službách č. 108/2006, Sb., pak sice definuje profesi sociálního pracovníka, avšak tato definice neumožňuje jednoznačně určit, kdo je a kdo není sociální pracovník (Matoušek, 2017).

V současnosti se velmi často (v rámci odborné diskuze) hovoří o tom, že sociální práce v České republice prochází krizí, která maže její identitu, komplikuje její faktický výkon,

protože využívá nekvalifikované pracovníky a celkově se snižuje prestiž sociální práce. Kritické hlasy se nevyhýbají ani vzdělávání v sociální práci, které se považuje za nedostatečně aktuální (resp. moderní), protože nereflektuje aktuální trendy. To znamená, že se objevují pochybnosti o tom, do jaké míry vzdělání sociální pracovníky připravuje na výkon sociální práce. Přitom, je to právě sociální pracovník, který určuje výslednou podobu sociální práce. V tomto potom hraje velkou roli i supervize, která by měla být využita jako nástroj zkvalitňování sociální práce. Úspěšná realizace sociální práce je podmíněna i schopností sebereflexe a využitím supervize. Už v rámci studia se musí budoucí sociální pracovník setkat se supervizí, což se v České republice děje prostřednictvím supervize odborné praxe (Elichová a kol., 2017).

Dále lze uvést, jak se sociální práce projevuje ve zdravotnictví, což tedy také úzce souvisí s výkonem práce zdravotně sociálního pracovníka. Ve zdravotnictví se pak sociální práce výrazně podílí na uzdravení nemocného. V ideálním případě sociální pracovníci ve spolupráci s dalšími odborníky podporují nemocného při jeho vyrovnávání se s nemocí (Kuzníková a kol., 2011, s. 156).

Po tomto úvodu lze přejít k charakteristice povolání zdravotně sociálního pracovníka. Za výkon povolání zdravotně sociálního pracovníka je možné chápat činnost realizovanou v rámci preventivní, diagnostické a rehabilitační péče, a to v oblasti zdravotně-sociální. Dále se jedná o činnosti v oblasti specifické ošetrovatelské péče, tj. například při uspokojování sociálních potřeb klienta (Kutnohorská, Cichá, Goldmann, 2011, s. 69).

„Zdravotně sociální pracovník by měl být v první řadě sociální pracovník poskytující komplexní pomoc a péči klientům (případně okolí klientů ve svízelné situaci (Kuzníková a kol., 2011, s. 27).“

Dle národní soustavy povolání zdravotně sociální pracovník *„provádí činnosti v rámci preventivní, diagnostické, paliativní a rehabilitační péče v oboru zdravotně sociální péče a podílí se na ošetrovatelské péči v oblasti uspokojování sociálních potřeb pacienta (Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2017).“*

Dle Národní soustavy povolání je profese zdravotně sociální pracovník zařazena do kategorie profesí ve zdravotnictví a farmacii, v nelékařských povoláních. Pro výkon profese je vyžadována kvalifikační úroveň v podobě vyššího odborného vzdělání a bakalářského studijního programu (NSP 6). Zároveň se jedná o tzv. regulované povolání, které je vykonáváno v rámci zákona č. 96/2004 Sb., o nelékařských zdravotnických povoláních, v souladu s vyhláškou č. 55/2011 Sb., o činnostech zdravotnických pracovníků a jiných

odborných pracovníků. To znamená, že zdravotně sociální pracovník musí disponovat odbornou způsobilostí dle zákona č. 96/2004 Sb., o nelékařských zdravotnických povoláních (Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2017).

„Zdravotně sociální pracovník tedy vykonává odbornou činnost v oblasti sociální práce ve zdravotnictví. Působí jako zdravotnický pracovník s profesními kompetencemi v oblasti zdravotně sociální péče. Provádí sociální šetření, zabezpečuje sociální agendu, provádí sociální poradenství, analytickou, metodickou a koncepční činnost ve zdravotně sociální oblasti a vykonává odborné činnosti v zařízeních poskytujících zdravotně sociální péči, včetně prevence a depistážní činnosti, krizové pomoci, sociálního poradenství a sociální rehabilitace (Česko, 2006).“

Národní soustava povolání hovoří o tom, že zdravotně sociální pracovník musí mít rozšířené teoretické znalosti v oboru, disponovat schopností integrace informací z různých zdrojů a jejich aplikace s využitím kritického chápání. Dále mít dovednosti pro zvládnutí metod a nástrojů ve složitém a specializovaném oboru, dovednost využívat inovace používaných metod. Z hlediska způsobilosti je nutné umět řešit problémy související s aplikací rozsáhlých teoretických a legislativních znalostí, věcně diskutovat o problémech za účelem nalezení řešení, identifikovat vzdělávací potřeby a realizovat je, dále nést odpovědnost za realizaci svěřených projektů a vedení pracovního týmu (Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2017).

2.2 Vzdělávací supervize při vzdělávání studentů

Vzdělávací supervize má primárně sloužit studentům, tedy v tomto případě je supervize uceleným konceptem a prostorem pro strukturovaný (supervizorem vedený) rozhovor, poskytující reflexi o pracovních tématech, které pro jsou důležité a aktuální z pohledu studenta. Supervizor pak nemá pouze naslouchat, klást správné otázky, předkládat výzvy a podporu, ale také využívat oborové a pedagogicko-didaktické kompetence. To vše za účelem, aby se utvářela profesionalita, profesní růst a kompetence supervidovaných studentů se neutvářely aditivně jako výsledek pasivní kumulace a přijímání znalostí, ale kumulativně a smysluplně, kdy se klade důraz na kompetence k jednání a pochopení souvislostí (Vaňková, Bártlová, 2015).

Ve vzdělávání sociálních pracovníků hraje supervize velmi významnou roli, jak potvrdil i výzkum autorů Ketner, Cooper-Bolinsky a Vancleave (2017), kde supervizi považují za velmi důležitou nejen supervizoři, ale také sociální pracovníci, kteří se supervize účastní. Supervize má pozitivní dopady na zlepšování jejich znalostí a dovedností, vede ke zlepšení kvality jejich praxe. U supervizorů zase supervize prohlubuje pocit odpovědnosti a

uspokojení z toho, že mohou pomáhat studentům ke zkvalitňování jejich praxe, což se zase projeví na kvalitě poskytované péče klientům (Ketner, Cooper-Bolinsky, Vancleave, 2017). V globálním prostředí se vzdělávací supervize u studentů sociálních oborů chápe jako prostředek pro předání zpětné vazby studentům, který potom zvyšuje úspěšnost jejich rozvoje, studijních výsledků, ale také pozitivně dopadá na jejich praxi. Vzdělávací supervize poskytuje konstruktivní, konkrétní zpětnou vazbu, která je založena na pozorování praxe studenta, integruje teoretické a praktické poznatky, postupy, procesy. Pak zvyšuje sebereflexi a buduje požadované kompetence u studentů. Vzhledem ke složitosti praktického výkonu sociální práce je však nutné, aby supervizor disponoval řadou schopností a dovedností, které umožňují dosažení přesného hodnocení, společné stanovení cílů, efektivní realizaci plánů apod. (Kourgiantakis, Sewell, Bogo, 2019).

V globálním prostředí je při výuce studentů v oboru zdravotně sociální práce obvyklé využití odborné praxe jako základního stavebního kamene celého studia. V tomto se uplatňuje právě i supervize, která bývá součástí odborné praxe. Vzájemná kombinace těchto dvou aktivit umožňuje zlepšovat výkonnost studentů, jejich znalosti a dovednosti. Odborná praxe připravuje studenty na budoucí výkon profese. Supervize jim zase pomáhá zvládat různé situace, které s tímto výkonem profese souvisí (Zuchowski, 2015).

Charakterizovat postavení supervize v odborné praxi v rámci vysokoškolské výuky u studentů zdravotně sociální práce v České republice není jednoduché, protože v tuzemsku ještě není zcela zavedena a hledá svoji ideální podobu. V tomto kontextu se spíše podobá celému akademickému oboru sociální práce, který po odluce způsobené komunistickým režimem ještě hledá svoji podobu, upřesňuje svoje paradigmaty, hledá místo mezi dalšími pomáhajícími profesemi (Punová, 2012).

V České republice se v rámci studia oborů sociální práce objevuje požadavek na realizaci supervize, který souvisí s tím, že mají studující absolvovat odbornou praxi v rozsahu nejméně 1/3 studia na odborných pracovištích v oblasti výkonu profese. S tímto pak souvisí požadavek na využití supervize a psychosociálních výcviků. Vysoké školy pak musí studujícím (ať už v prezenční či kombinované formě studia) zajistit supervizní praxi, která bude reflexí zkušeností z praxe a bude realizována v rámci specializovaného semináře (jenž se nezapočítává do doby praxe) (Truhlářová, Vosečková, 2017).

2.3 Vzdělávací supervize při studiu oboru Zdravotně sociální pracovník

V globálním prostředí se vzdělávací supervize u studentů sociálních oborů chápe jako prostředek pro předání zpětné vazby studentům, který potom zvyšuje úspěšnost jejich rozvoje, studijních výsledků, ale také pozitivně dopadá na jejich praxi. Vzdělávací supervize poskytuje konstruktivní, konkrétní zpětnou vazbu, která je založena na pozorování praxe studenta, integruje teoretické a praktické poznatky, postupy, procesy. Zvyšuje sebereflexi a buduje požadované kompetence u studentů. Vzhledem ke složitosti praktického výkonu sociální práce je však nutné, aby supervizor disponoval řadou schopností a dovedností, které umožňují dosažení přesného hodnocení, společné stanovení cílů, efektivní realizaci plánů apod. (Kourgiantakis, Sewell, Bogo, 2019).

Sociální pracovníci působící ve zdravotnictví velmi často hovoří o tom, že je pozice sociálních pracovníků ve zdravotnictví vymezena nejasně, není sjednocena náplň práce v jednotlivých typech zdravotnických zařízení, či v rámci multiprofesních intervencí. Za účelem zlepšení je nutné zaměstnavatelům sociálních pracovníků zdůrazňovat získané kompetence absolventů studijních oborů sociální práce a oboru zdravotně sociálních pracovník vyšších odborných škol a univerzit (Kuzníková a kol., 2011, s. 27).

Na zdravotně sociálního pracovníka je kladena řada specifických požadavků a kompetencí, které má získávat prostřednictvím vzdělávání v oboru Zdravotně sociální pracovník. Takovýto pracovník by měl například prokázat znalost Všeobecné deklarace lidských práv, práv pacientů, práv hospitalizovaných dětí, Deklaraci práv duševně postižených osob apod. Dále se musí zdravotně sociální pracovník orientovat v legislativě a v sociálních institucích země, ve které pracuje. Pokud navíc vykonává svoji profesi ve zdravotnictví, tak se zpravidla musí v souladu s platnou legislativou kvalifikovat v oblasti zdravotních věd, psychologie, sociálních věd. Klíčovým předpokladem pro úspěšné nabytí vědomostí a sledování vývoje teorií, metod a technik je sebevzdělávání a supervize (Kuzníková a kol., 2011, s. 30).

2.3.1 Standardy ASVSP

Asociace vzdělavatelů v sociální práci (ASVSP) vytvořila Minimální standardy vzdělávání v sociální práci, které slouží pro praktické vzdělávání studentů. Standardy plní funkci normativní, tak i metodickou. Od jejich vypracování v letech 1991 a 1993 dochází k jejich průběžnému doplňování a revizím. Z hlediska obsahu Standardy například explicitně určují profil absolventa sociální práce, včetně jeho teoretických znalostí z oblasti psychologie,

sociologie, práva, sociální politiky, sociální filozofie, teorie řízení či výzkumné metodologie. Dále se například klade důraz na jeho komunikační a psychosociálně terapeutické dovednosti, organizační schopnosti, profesionální přehled o sociální problematice, aby měl dostatečnou způsobilost pro výkon k individuální a skupinové klientské práci. V rámci těchto Standardů je pozornost věnována i problematice odborné praxe a supervize, která má vytvářet minimálně 25 % studia (ovšem dle některých členů ASVSP až 30 % studia). Supervize odborné praxe studentů se jim poskytuje jako nástroj pro podporu profesního růstu. V rámci supervize získává student teoretické vědomosti o supervizi a praktické zkušenosti, a to s důrazem na supervizi jako součást profese sociální práce a prostředku pro systematický rozvoj vlastních kompetencí. V rámci odborné praxe je cílem supervize reflexe odborné praxe, aby studenta vedla k získání určitých základních dovedností a znalostí (Punová, 2012).

Tento Minimální standard vzdělávání v sociální práci ASVSP se tedy věnuje i významu a potřebě supervize při vzdělávání studentů sociálních oborů. Tímto se supervize stává základem profesní identity sociálního pracovníka, ovlivňuje jeho způsobilost k výkonu profese sociální práce v praxi, jeho další vzdělávání a bádání, osobní, profesní a sociální zodpovědnosti. Supervize se pojímá jako jeden ze základních nástrojů profesního a osobního růstu studentů a studentek, jako jedna z klíčových cest podpory studujících k naplnění cílových charakteristik v profilu absolventa (ASVSP, 2019).

Student sociální práce se v průběhu teoretické výuky a odborné praxe ocitá v dynamickém a dialogickém procesu, učí se hledat vlastní identitu sociálního pracovníka v rámci multidisciplinární spolupráce. V tomto prostředí je supervize interaktivním prostorem (sebe)reflexí tohoto procesu organizovaného ze strany vzdělávací instituce. Student musí získat vlastní zkušenost se supervizí jako s jedním z klíčových prostředků svého systematického rozvoje odborných kompetencí v pomáhajících profesích. Předmětem této formy supervize je zejména odborná praxe studujících, jejich vlastní zkušenosti a potřeby, ale také zkušenost a potřeby druhých, které se studující učí rozpoznávat a respektovat (ASVSP, 2019).

Dle Minimálního standardu vzdělávání v sociální práci ASVSP je cílem supervize zejména umožnit studentům pochopení smyslu a principů supervize v pomáhajících profesích, zažít proces a fungování supervize prostřednictvím reflexe a sebereflexe odborné praxe, učení se z vlastních zkušeností na základě svých dispozic a potřeb v souladu s profilem absolventa a potřebami oboru a organizací (ASVSP, 2019).

Pro vzdělávací instituce (školy) pak Minimální standard vzdělávání v sociální práci ASVSP formuluje i tuto podmínku (ASVSP, 2019): „*formy a harmonogram supervize (v souladu s harmonogramem odborné praxe), doplněný dalšími formami podpory učení studujících, určí škola samostatně. Pro splnění minimálního standardu supervize je klíčové, aby škola zajistila zkušenost se supervizí všem studujícím. Škola může akceptovat, že studující získal tuto zkušenost jinde – v případě, že zažil podmínky a metody supervizní práce v kontextu vlastního učení a zkušeností získaných v průběhu odborné praxe (ASVSP, 2019).*“

Při pohledu na cíle, znalosti, dovednosti v oblasti supervize dle Standardů ASVSP vyplývá, že má student při supervizi reflektovat témata jako zkušenosti s uplatňovanými metodami a technikami, zkušenosti se sociálními vztahy v organizaci, střet představ studenta o praxi s realitou a celkově vztah k profesi sociální práce. Nicméně, při pohledu na cíle supervize u studentů lze vysledovat, že směřují nikoliv na studentovu reflexi práce s klientem a jeho profesní růst, ale na supervizní proces jako takový. Znalosti a dovednosti se orientují na supervizora, nikoliv studenta na praxi, soustředí se na supervizní proces (Punová, 2012).

Minimální standard vzdělávání v sociální práci ASVSP uvádí, že prostřednictvím teoretického výkladu a zkušeností se supervizí mají účastníci vzdělávání získat postoje, dovednosti a znalosti, tedy postoje slouží přijetí hodnot a etických principů supervize, přijetí supervize jako prostředku vlastního odborného růstu, aktivní otevřenost a odpovědnost k využití dalších prostředků profesního rozvoje. Dále jsou znalosti chápány jako schopnost vysvětlit, co je supervize, znalost hodnot, cílů, funkcí a forem supervize, znalost etického kodexu supervize, základní znalosti o způsobech vyjednávání supervize, znalost smyslu a cílů supervizního kontraktu, znalost možností a rizik supervize, porozumění supervizi jako součásti profese sociálního pracovníka, znalost možností dalšího vzdělávání v supervizi. Dovednosti mají svůj význam při zajišťování spolupráce při tvorbě supervizního kontraktu, formulace vlastních cílů supervize pod vedením supervizora, práce pod vedením supervizora na splnění cíle supervize, aktivní spolupráce v supervizní skupině, hledání situací a témat, s kterými se přichází do supervize, využití reflexe a hodnocení a zpětné vazby ze supervize pro svůj profesní a osobní růst, využití supervize pro vyrovnání se s náročnými situacemi a praxí, poskytování hodnocení a zpětné vazby supervizorovi a supervizní skupině (ASVSP, 2019).

2.3.2 Odborná praxe studentů oboru Zdravotně sociální pracovník

Odborná praxe je nedílnou součástí studia sociální práce, kdy studujícím zprostředkovává zkušenost s výkonem sociální práce a umožňuje jim získat profesní identitu. Tuto praxi je nutné systematicky plánovat, koordinovat a hodnotit dle míry plnění úkolů, kterými studující prokazuje, že dosáhl vzdělávacích cílů. Mezi základní principy studijní odborné praxe se řadí individualizovaný přístup ke všem studujícím, který podporuje jejich osobnostní zrání a profesní růst. Dále partnerství a aktivní participace všech zúčastněných stran (studující – škola – pracoviště), či vzájemné hodnocení všech zúčastněných stran (ASVSP, 2019).

K cílům odborné praxe u studentů sociální práce se pak řadí (ASVSP, 2019):

- Podpora odborné způsobilosti a rozvoje kompetence studujících k výkonu sociální práce v příslušných typech institucí a organizací.
- Vedení studujících k reflexi zkušeností z odborné praxe a sebereflexi, aby si byli vědomi sebe jako nástroje sociální práce. Studující k reflexi a sebereflexi vědomě a aktivně používají teoretické poznatky, metody, etické standardy sociální práce.
- Motivace studujících k hledání a nalezení profesní identity.

Odborná praxe a supervize studentů sociální práce na bakalářském stupni vysokých škol se sice realizuje dle Minimálních standardů vzdělávání v sociální práci, ale konkrétní podoba se odlišuje na jednotlivých školách. Některé z vysokých škol se navíc inspiroují zahraničními standardy, které ovšem proti českým standardům mají zcela odlišný akcent (Punová, 2012).

2.3.3 Supervize blokových semestrálních praxí na vybrané vysoké škole

V rámci studia oboru Zdravotně sociální pracovník na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně absolvuje každý student odbornou praxi, jejíž důležitou součástí je profesionálně vedená supervize v celkovém rozsahu 40 hodin. Celková délka praxe při kombinované formě studia je potom v rámci tohoto studijního oboru celkem 1 024 hodin, které jsou rozloženy do třech ročníků studia. Studenti prezenční formy studia jsou povinni absolvovat celkem 1 032 hodin praxe. Se supervizí se student setkává už v rámci prvního ročníku – v rámci blokové semestrální praxe 1, a v tomto trendu je pokračováno i v dalších ročnících studia (Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2016).

Supervize je do odborné praxe studentů začleněna z toho důvodu, aby podporovala profesní růst studenta. V rámci vzdělávací supervize získává student teoretické vědomosti o supervizi a praktické zkušenosti se supervizí jako součástí svojí budoucí profese – sociální a zdravotně sociální práce. Z tohoto důvodu je profesionálně vedená vzdělávací supervize pro každého

studenta povinná. V následující tabulce se nachází podrobnější rozpis jednotlivých vzdělávacích supervizí, které student absolvuje v průběhu studia – jde o vzor z Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně (Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2016).

Tabulka 1 Vzdělávací supervize v průběhu studia oboru zdravotně sociální pracovník

Ročník	Zimní semestr	Letní semestr	Celkem hod.
1.	-----	Supervize blokové semestrální praxe 1 8 hod. semináře	8
2.	Supervize blokové semestrální praxe 2 8 hod. semináře	Supervize blokové semestrální praxe 3 8 hod. semináře	16
3.	Supervize blokové semestrální praxe 4 8 hod. semináře	Supervize blokové semestrální praxe 5 8 hod. semináře	16
Celkem supervize:			40 hod.

Zdroj: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2016

Vzdělávací supervize v 1. ročníku

V rámci prvního ročníku bakalářského studia absolvuje student v rámci letního semestru Supervizi blokové semestrální praxe 1, které předchází bloková semestrální praxe 1. V rámci této supervize je rozebírán deník praxe a informační materiál o instituci, které měl student zpracovat. Supervize je také přípravou na blokovou prázdninovou praxi 1. Cílem tohoto je podpora, schopnost aplikace a rozvoj teoretických poznatků u studentů (Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2016).

Vzdělávací supervize v 2. ročníku

V rámci druhého ročníku bakalářského studie absolvuje student v zimním semestru Supervizi blokové semestrální praxe 2 a v letním semestru Supervizi blokové semestrální praxe 3. Supervize blokové semestrální praxe 2 je realizována po blokové semestrální praxi 2. V rámci supervize dochází k rozboru Deníku odborné praxe a odborné eseje, kterou měl student za úkol zpracovat. Cílem je zde podpora, schopnost aplikace a rozvoj teoretických poznatků. Supervize blokové semestrální praxe 3 je realizována po blokové semestrální praxi 3. V rámci supervize se rozebírá deník praxe a portfolio metod, které měl student zpracovat. Supervize je zároveň přípravou na blokovou prázdninovou praxi 2. Cílem této

supervize je podpora, schopnost aplikace a rozvoj teoretických poznatků u studentů (Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2016).

Vzdělávací supervize ve 3. ročníku

Ve třetím ročníku bakalářského studia absolvuje student v zimním semestru Supervizi blokové semestrální praxe 4 a v letním semestru Supervizi blokové semestrální praxe 5. V zimním semestru supervize blokové semestrální praxe 4 probíhá po blokové semestrální praxi 4. V rámci supervize je rozebrán deník praxe a písemná práce (rozhovory), které měl student zpracovat. Cílem této supervize je podpora, schopnost aplikace a rozvoj teoretických poznatků u studentů. Supervize blokové semestrální praxe 5 je realizována po blokové semestrální praxi 5. V jejím rámci je rozebrán deník praxe a případová studie (kazuistika), kterou měl student zpracovat. Cílem je v tomto případě podpora, schopnost aplikace a rozvoj teoretických poznatků u studentů (Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2016).

3 SEBEREFLEXE U VYSOKOŠKOLSKÝCH STUDENTŮ

Sebereflexi lze charakterizovat jako proces, v jehož průběhu získává jedinec cíleně a systematicky zpětnovazebné informace. Jde o metodu sebehodnocení ve vztahu k profesnímu výkonu, jako diskursivní, tj. uvědomovaný a sdělitelný proces (Slavík, 2012, s. 233).

Nedostatek sebereflexe a na ní postaveném vhledu do vlastního nitra je často chápán jako překážka pro úspěšné profesní uplatnění, a to zejména v pomáhajících profesích. Z tohoto důvodu zde panuje zvýšená potřeba sebereflexe (Havrdová, Děchtěrenko, Šolcová, 2020).

Sebereflexe je autonomní, sebeusměrňující proces posuzování silných a slabých stránek. Jejím výstupem je identifikace vlastních silných stránek, která umožňuje jedinci v daných situacích chovat se a jednat s určitou jistotou, dále se zaměřit více na nové cíle ve vzdělávání, profesním vývoji, než na setrvávání a opakování naučených dovedností. Pochopení vlastních nedostatků v rámci sebereflexe pomáhá ke korigování a stanovení reálných cílů (Gurková, Zeleníková, 2017).

Sebereflexe se velmi často užívá u vysokoškolských studentů, kdy jim pomáhá ke zlepšení přípravy na výkon jejich budoucí profese. V takovém případě lze proces sebereflexe charakterizovat jako čtyři po sobě jdoucí kroky. Za prvé, dochází k zahájení procesu sebereflexe, kdy tato fáze probíhá na základě zájmu studenta o obor studia, tedy vzniká jakýsi podnět k sebereflexi, motivace, která vychází z výchovně-vzdělávacího procesu. Za druhé, dochází ke shromáždění a uspořádání sebereflexe, tj. orientace na různé detaily studované činnosti. To znamená, že je například posuzována efektivita činnosti (u studentů pedagogických oborů například efektivita ve vztahu ke své činnosti a činnosti žáků). Za třetí, jde o fázi vnitřního dialogu studenta a hledání odpovědí na různé otázky, tj. za účelem analýzy a interpretace reflektovaných prvků v kontextu předcházejících zkušeností a vyvození závěrů z výsledků sebereflexe. Za čtvrté, v závěrečné fázi jde o projektování dalších postupů a syntézu závěrů, aby byl vytvořen plán budoucí činnosti na základě výsledků sebereflexe (Slavík, 2012, s. 233-234).

U studentů patří sebereflexe mezi jednu z nejčastějších metod hodnocení klinických kompetencí. Student musí být schopen nahlížet na svoje schopnosti optikou požadovaných standardů klinické praxe a mít schopnost konstruktivní zpětné vazby. Sebereflexe pak podněcuje studenta k zamyšlení nad svojí klinickou praxí, svým jednáním, nad sebou samým ve vztahu ke své profesi, případně nad svými dalšími plány, rozhodnutími (Gurková, Zeleníková, 2017).

Velmi často pak bývá sebereflexe u studentů vysokých škol spojena s odbornou praxí. Student se pak s využitím sebereflexe a praxe učí z vlastních zkušeností. Sebereflexe poskytuje funkci poznávací (uvědomění si problémů, jejich řešení, poznání vlastního prožívání, emoce ve vztahu k sobě a druhým), dále funkci zpětnovazební (uvědomění si důsledků svého chování a reakcí), či rozvíjející funkci (podporu osobního vývoje, pocitu spokojenosti) (Gurková, Zeleníková, 2017).

„Sebereflexe pomáhá studentovi uvědomit si své osobní hodnoty, schopnosti, znalosti, dovednosti, zručnosti, motivaci, dispozice, možnosti i limity v rámci profesních situací a také při zpětném hodnocení vlastního podílu na výsledcích v rámci výkonu své profese (Špirudová, 2015, s. 92).“

Zvláště důležitá je edukace sebereflexe u budoucích pracovníků ve zdravotnictví, proto je důležité edukovat reflexi a sebereflexi už od prvních, byť cvičných, odborných aktivit studentů v pregraduálním vzdělávání. Zároveň jde o činnost, kterou nelze naučit nějakým memorováním, ale rozvíjí se zejména praxí, tj. realizací. Z tohoto důvodu by měla být sebereflexe zařazena do odborných cvičení. Měla by být součástí hodnocení každé odborné praxe studenta, protože zajišťuje efektivnější proces vzdělávání (Špirudová, 2015, s. 92).

Empirická studie autorů Lackner a Martini (2017) se zaměřila na hodnocení přínosu sebereflexe pro studující na vysoké školy. Bylo zjištěno, že většina studentů psychologie získala klíčové kompetence, znalosti a zkušenosti v průběhu odborné praxe či jiných mimoškolních aktivit. Sebereflexe jim v tomto výrazně pomáhala a měla na jejich výkonnost pozitivní vliv (Lackner, Martini, 2017).

3.1 Sebereflexe u studentů oboru Zdravotně sociální pracovník

Jak vyplývá z požadavků na studenta uvedených v Deníku odborné praxe, sebereflexi realizují i vysokoškolští studenti oboru Zdravotně sociální pracovník na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Každý student supervizorovi odevzdává po každé absolvované praxi spolu s výstupy z praxe, dle předem daných kritérií vyplývajících z požadavků Deníku odborné praxe, právě i sebereflexi v rozsahu 2 – 3 A4 stran. Tato studentova sebereflexe má charakter odpovědi na různé předem stanovené otázky, které se problematiky sebereflexe dotýkají, a které se pak také využívají v rámci supervize – supervizor s nimi pracuje. Student reflektuje odpovědi na následující otázky: Jak se mi daří plnit předložené úkoly? Co mi přináší výkon praxe v daném zařízení? Jak pracuji se svým očekáváním v souvislosti s výkonem odborné praxe? Jakým způsobem je výkon praxe v daném zařízení pro mě přínosem? Jakým

způsobem se snažím propojovat teoretické poznatky s praktickými? Daří se mi pracovat na mých slabých a silných stránkách při další práci? V čem jsem dobrá, s čím si nevím rady a pochybuji? V čem bych se měla zdokonalovat? Jak vycházím s kolektivem v daném zařízení, jak vycházím s odpovědným pracovníkem? Jakým způsobem zvládám práci v týmu? Co se mi podařilo v souvislosti s prací s klienty? Jaké významné skutečnosti jsem se naučila o klientech, o práci s klienty, o zařízení, o sobě či o spolupráci s ostatními pracovníky? Co mně bylo nejasné během praxe, co bych doporučovala změnit? Jakým způsobem celkově hodnotím konkrétní odbornou praxi (Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2016).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Tato kapitola se věnuje metodologii výzkumu, bude v ní popsán metodický postup a plán šetření, výběr a charakteristika výzkumného souboru, realizace kvalitativního šetření, dále analýza získaných dat a interpretace získaných výsledků.

V sociální oblasti je výzkumná činnost prostředkem pro adekvátní zhodnocení její efektivity, a tedy i pro identifikaci prostředků a nástrojů, kterými lze zlepšovat. Na problémy klientů, sociální vztahy a vlivy sociálního prostředí může být nahlíženo vědeckými metodami a postupy, což vytváří prostor pro rozvoj teorií sociální praxe a profesní praxe (Malík Holasová, 2014, s. 106). Kvalitativní šetření je zvoleno z důvodu nedostatku vhodných informací o řešené problematice. Současný stav poznání neumožňuje naplnění cíle práce, zodpovězení výzkumných otázek, a proto je nutné realizovat vlastní primární šetření. Kvalitativní forma je vhodná z toho důvodu, že umožňuje zkoumání postojů a názorů participantů, umožňuje hlubší pochopení jejich motivů.

4.1 Metodický postup, plán šetření a sběr dat

V následujícím textu podkapitoly budou popsány cíle výzkumu, plánu šetření a sběru dat, definice výzkumných otázek.

Cíle výzkumu

Cílem výzkumného šetření je zmapovat význam a přínos supervize u studentů oboru Zdravotně sociální pracovník.

Plán šetření a sběr dat

V rámci realizace výzkumného šetření došlo nejprve k vytvoření následujícího plánu sběru dat, který byl následně i realizován. Pro účely zodpovězení výzkumných otázek a splnění cíle výzkumu je využito kvalitativního výzkumu ve formě polostrukturovaných rozhovorů se studenty oboru Zdravotně sociální pracovník v rámci kombinované a prezenční formy studia.

Kvalitativní forma výzkumu je zvolena z důvodu stanoveného cíle výzkumného šetření a cíle celé práce. Pro jejich splnění je nutné blíže zkoumat motivy a konkrétní chování jednotlivců, jejich názory a postoje, a proto se jeví jako vhodné využít kvalitativní šetření formou rozhovorů. To potvrzuje i odborná literatura, která navíc hovoří o tom, že je kvalitativní forma vhodná pro zkoumání jevů v ošetrovatelství, zdravotnictví, sociální práci

apod. Vychází totiž z holistického přístupu k člověku a vnímání člověka v jeho bio-psycho-sociální jednotě (Kutnohorská, 2009, s. 21-22).

Důvodem pro využití této metody sběru dat je tedy snaha o získání co nejpřesnějších dat o využití supervize a přínosech plnění konkrétních úkolů z praxe mezi studujícími tohoto oboru. Výběr polostrukturované formy rozhovoru umožňuje pokládat i dodatečné dotazy a získávat doplňující poznatky k danému tématu, což je výhodou oproti strukturované, či nestrukturované formě rozhovoru. Jak vyplývá z odborné literatury, tak se sice jedná o náročnější techniku z hlediska přípravy, ale je zde jistota, že participant odpoví na všechny témata a otázky, a ještě může přidat různé vlastní poznatky (Kutnohorská, 2009, s. 40).

Výzkumné otázky

Hlavní výzkumnou otázkou v rámci této práce je:

- Jaký význam má supervize u studentů oboru Zdravotně sociální pracovník?

K dílčím výzkumným otázkám v rámci této práce se řadí zejména:

- Jaké překážky k výkonu supervize vnímají studující při supervizi?
- Jaký vliv má supervize na plnění úkolů z praxe studenta?
- Jakou roli hraje supervizor při plnění úkolů z praxe studenta?
- Jaký přínos má supervize a plnění úkolů pro praxi studenta?
- V čem spatřují studenti přínos supervize a plnění úkolu z praxe?

4.2 Výběr a charakteristika výzkumného vzorku

V následujícím textu podkapitoly bude popsán výběr a charakteristika participantů, následně budou definovány otázky pro kvalitativní rozhovor.

Výběr a charakteristika participantů

Výzkumným souborem jsou studenti oboru Zdravotně sociální pracovník v kombinované a prezenční formě studia. Konkrétně se jedná o studenty 2. a 3. ročníku Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Výběr participantů měl záměrnou podobu. Záměrný výběr zajistil, že došlo k výběru studentů příslušné formy studia a příslušného oboru, ale také, že mezi dotazované budou patřit osoby, které využívají supervizi a navštěvují praxi v rámci studia.

Kontaktování studenta (potenciálního participanta) proběhlo skrze vyučujícího prostřednictvím emailu, v kterém byl participant osloven se žádostí o uskutečnění rozhovoru. Pokud souhlasil, prostřednictvím emailu kontaktoval výzkumníka. Následně došlo k upřesnění detailů (ohledně místa a času realizace rozhovoru).

Na začátku výzkumného šetření bylo všem účastníkům sděleno, že je výzkum anonymní, výsledky budou použity jen pro účely zpracování výzkumné části bakalářské práce. Každý z oslovených participantů předem souhlasil se zapojením do výzkumného šetření a podepsal informovaný souhlas. S ohledem na zachování anonymity nejsou souhlasy součástí bakalářské práce.

Přestože byla participantům zaručena anonymita, lze uvést jejich základní charakteristiku, která tuto anonymitu nijak neporušuje. Základní charakteristika participantů má následující podobu:

- Participant A: žena, 2. ročník, kombinovaná forma studia
- Participant B: žena, 3. ročník, kombinovaná forma studia
- Participant C: žena, 3. ročník, kombinovaná forma studia
- Participant D: žena, 3. ročník, kombinovaná forma studia
- Participant E: žena, 3. ročník, prezenční forma studia
- Participant F: muž, 3. ročník, kombinovaná forma studia
- Participant G: žena, 2. ročník, kombinovaná forma studia
- Participant H: žena, 3. ročník, prezenční forma studia

Otázky pro polostrukturovaný a kvalitativní rozhovor byly následující:

1. Co je dle Vás supervize? Jakým způsobem využíváte supervizi? O jaký typ supervize se ve Vašem případě jedná? Jakým způsobem a v jaké frekvenci supervizi využíváte?
2. Do jaké míry Vám supervize pomáhá při rozvoji dovedností, získávání nových dovedností? Do jaké míry Vám supervize poskytuje podporu?
3. Jak vnímáte roli supervizora? Jaká je na supervizi podpora od supervizora/vyučujícího a od spolužáků?
4. V čem spatřujete bariéry ve využití supervize (uved'te minimálně 2, pokud můžete)? Existuje nějaký důvod, kvůli kterému pravděpodobně nebudete využívat supervizi v budoucím pracovním životě?
5. Jak se Vám zpracovával konkrétní úkol z praxe (informační materiál o instituci/leták, odborná esej u studenta druhého ročníku; informační materiál o instituci/leták, odborná esej, portfolio metod, rozhovory u studenta třetího ročníku)? Co Vám dělalo problém při zpracování úkolu? Co se naopak dařilo?
6. Pomohlo Vám zpracování úkolu v přípravě na budoucí praxi (informační materiál o instituci/leták, odborná esej u studenta druhého ročníku; informační materiál o instituci/leták, odborná esej, portfolio metod, rozhovory u studenta třetího ročníku)? Posunul Vás úkol „dál“ (ve smyslu zdokonalení se, zlepšení se)? Jaký měl pro Vás význam?
7. Jaká byla reflexe od supervizora na úkol z praxe? Bylo možné na supervizi mluvit „o všem“ otevřeně? Co se Vám při plnění úkolu dařilo/nedařilo? Jak na to reagoval supervizor?
8. Poskytla Vám supervize „nějakou hodnotu navíc“ v reflexi splněného úkolu z praxe – byl by nějaký rozdíl ve vaší výkonnosti, kdyby k supervizím nedošlo, kdyby nedošlo k vypracování úkolů?

V termínu od 05.02. 2021 do 28.02. 2021 došlo k realizaci rozhovorů s osmi dotazovanými. Rozhovory byly uskutečněny prostřednictvím platformy Microsoft Teams. Tazatel v průběhu rozhovoru zapisoval odpovědi participantů do počítače a software MS Word. Žádný z rozhovorů nepřekročil půl hodinovou časovou dotaci. Každý z participantů odpovídal velmi aktivně a otevřeně. V průběhu rozhovoru se neobjevil žádný problém, který by znemožnil získání relevantních výsledků, jejich vyhodnocení apod.

V rámci vyhodnocení rozhovorů je využita technika otevřeného kódování, která rozebírá odpovědi participantů na různá klíčová slova, věty apod. (tedy kódy). V rámci otevřeného

kódování byla u každé otázky definována subkategorie odpovědi (kódů), následně došlo k podrobnému rozboru kódů v odpovědích participantů. Do každé ze subkategorií byl poté zapsán příslušný kód, který byl identifikován na základě odpovědi.

Přepis odpovědí participantů je uveden v příloze číslo 1. V rámci přepisů odpovědí jsou zároveň uvedené i případné doplňující otázky, které se vztahují k polostrukturované verzi rozhovoru.

Realizace výzkumu měla samozřejmě i svoje limity. Například pohled studentů na supervizi může být ovlivněn tím, že se supervize mohou účastnit ve svém zaměstnání, nebo mají jinou zkušenost se supervizí, nikoliv pouze ze supervizí ve vzdělávání. Dále je zkoumán pouze vzorek tvořený ze studentů jedné vysoké školy, i když je obor zřízen samozřejmě i na jiných vysokých školách. Za třetí, je limitem období, ve kterém kvalitativní šetření probíhalo. Toto období bylo ovlivněno průběhem pandemie koronaviru. Supervize probíhala v online prostředí, což není obvyklé prostředí pro průběh vzdělávací supervize, a to tedy může ovlivnit i zpětnou vazbu participantů. Na druhou stranu řada participantů absolvovala supervizi v minulých ročnících, kdy nebyl průběh supervize pandemií koronaviru ovlivněn.

4.3 Analýza a interpretace výsledků

Analýza a interpretace výsledků je realizována s využitím otevřeného kódování, které je doplněno o vlastní komentáře k výsledkům. Otevřené kódování je shrnuto prostřednictvím přehledných tabulek, které definují identifikované subkategorie (v tabulce jsou zvýrazněné šedou barvou), a které zároveň uvádějí i kódy, které se vztahují k těmto otázkám. Jde o kódy, které se v rámci dané subkategorie zmiňují nejčastěji.

Chápání a využití supervize ze strany participantů

V rámci první otázky bylo cílem získat pohled participanta na to, jakým způsobem chápe pojem supervize, resp. vzdělávací supervize, které se účastní. Dále je zjišťován způsob využití supervize, typ využívané supervize (participant se může v rámci pracovních a soukromých aktivit účastnit i jiných typů supervize), dále je zde zjišťován i způsob a frekvence supervize. To za účelem základního upřesnění způsobů, kterými participant supervizi využívá.

V rámci otevřeného kódování první otázky se podařilo identifikovat subkategorie ve formě charakteristiky supervize, způsobu využití supervize, typu supervize a frekvence využití supervize.

V jednotlivých subkategoriích se následně podařilo identifikovat různé kódy, které definují nejčastější odpovědi participantů. V kategorii charakteristika supervize (tj. v podstatě odpověď na otázku, co je dle participanta supervize) se zmiňuje, že jde o metodu pro lepší výkonnost a výsledky. Participant má prostřednictvím supervize možnost zlepšovat výsledky svojí práce, získávat nové dovednosti a poznatky, které pak ke zlepšení využívá. Pro studenta se tímto supervize stává velmi přínosnou a užitečnou metodou. To i v souvislosti s dalším kódem v podobě supervize jako možnosti pro řešení problémů a vyjádření názorů, které jsou pak předmětem diskuze, předávání zpětné vazby. To vše se realizuje v rámci setkání jednotlivce se skupinou. U charakteristiky supervize mezi dotazovanými převažuje pozitivní pohled na tuto metodu. Neobjevují se negativní charakteristiky.

V rámci subkategorie způsobu využití se pozornost soustředí na to, jaký je dle participantů hlavní způsob využití supervize. Jak se dalo očekávat, tak klíčové je její využití v rámci studia a praxe, ale objevují se i další názory. Například, že slouží jako nástroj pro řešení různých problémů, pro sdělování zážitků z praxe, pro diskusi dojmů a poznatků. Jde tedy i o předávání informací a komunikování s ostatními aktéry supervize. Přínosem je stav, ve kterém participant potvrzuje, že supervizi využívá i pro osobní rozvoj, jako nástroj prevence syndromu vyhoření, či za účelem získání podpory.

V rámci subkategorie frekvence využití byl v podstatě identifikován pouze jeden otevřený kód, při kterém panuje shoda v tom, že se supervize využívá dle studijního harmonogramu, není tedy například využívána jiná forma supervize ze strany většiny participantů. To potvrzují i kódy v subkategorii typ supervize, ve kterých se zmiňuje, že je realizována vzdělávací a skupinová supervize.

Tabulka 2 Otevřené kódování - otázka číslo 1

Charakteristika	Způsob využití	Frekvence využití	Typ supervize
Metoda pro lepší výkonnost a výsledky	V rámci studia a praxe	Dle studijního harmonogramu	Vzdělávací
Setkání jednotlivce se skupinou	Pro řešení různých problémů		Skupinová
Možnost pro řešení problémů, vyjádření názoru	Zážitky z praxe		
	Diskuze dojmů, poznatků		
	Osobní rozvoj		
	Prevence syndromu vyhoření		
	Pro získání podpory		

Zdroj: vlastní zpracování

Uvedené poznatky lze potvrdit i na konkrétních tvrzeních participantů. Například participant D k tomu říká, že: „*Supervizi beru jako skupinové povídání, kde řešíme problémy nebo rozebíráme úkoly, které jsme v předmětu měly zadané, diskutujeme o praxi, o zážitcích z praxe, sdělujeme si dojmy, poznatky.*“ Tímto potvrzuje základní charakteristiku a způsob využití, tedy setkání jednotlivce se skupinou za účelem zlepšení výkonnosti a výsledků, a to formou diskuze o praktických problémech z odborné praxe.

Dle participanta E je supervize: „*příležitost klidného setkání a popovídání o věcech, na které není při studiu čas, ale které jsou užitečné z hlediska osobního rozvoje, rozvoje dovedností a znalostí.*“ V tomto případě je supervize užitečná jako možnost pro řešení problémů a vyjádření názoru, na což není v průběhu studia příliš času. Supervize poskytuje tuto možnost pro zlepšení se při řešení různých problémů.

Participant H se vyjadřuje v tom smyslu, že „*na UTB využíváme skupinovou supervizi, kde se jednou za semestr sejdem, povídáme si, řešíme pozitivní i negativní záležitosti týkající se praxe.*“ Tento participant potvrzuje, že je frekvence využití supervize závislá na harmonogramu studia a přináší řadu příležitostí pro řešení různých problémů, které vychází z odborné praxe.

Z odpovědí participantů vyplývá, že supervize představuje pro studující ve zkoumaném studijním oboru přínos. Přináší jim řadu možností, jak se zlepšit, jak supervizi využít pro svůj profesionální a budoucí rozvoj. Tímto vytváří dostatečný základ k pochopení významu supervize a k upřednostnění supervize i v dalším profesním životě.

Přínos supervize pro rozvoj dovedností a zkušeností, poskytnutí podpory

Cílem otázky je definovat, do jaké míry přispívá supervize k rozvoji dovedností studenta, k získávání nových dovedností, do jaké míry poskytuje supervize podporu. Právě v rámci vzdělávacího procesu by měla supervize naplňovat uvedené požadavky, aby byla skutečně přínosným nástrojem pro studenta.

Ve druhé otázce došlo k identifikaci subkategorií v podobě pomoci supervize při rozvoji, poskytování podpory a způsobů této podpory ze strany supervize. V rámci pomoci supervize při rozvoji dovedností a získávání nových dovedností, se supervize ukazuje jako velmi podporující, resp. velmi přínosná. Toto potvrzují i výstupy z odborných zdrojů, které na tuto souvislost poukazují. Pro studenty se vzdělávací supervize v rámci odborné praxe jeví jako přínosná a podporující. Další subkategorie pak přímo identifikuje, jakým způsobem poskytuje supervize podporu studentům. Dochází ke zmínkám o psychické pomoci a psychické podpoře, o možnosti otevřít se před spolužáky, možnosti upřímné zpovědi, ale také je

znatelná podpora od supervizora a spolužáků, či podpora prostřednictvím řešení problémů a nejasností. Přehled těchto faktorů poukazuje na velký přínos supervize v rámci odborné praxe, protože student potřebuje nejen dostatečnou podporu, aby zvládal náročnost studia, ale i náročnost praxe.

Zároveň dochází k identifikaci kódů, které se vztahují ke konkrétním způsobům podpory, kterou participant získává prostřednictvím supervize v rámci odborné praxe. Tato podpora probíhá například prostřednictvím reflexe zážitků a pocitů z praxe, motivací a zpětnou vazbou, překonáváním sebe sama, či komunikací mezi sebou a supervizorem. To vše studentům pomáhá k lepším výsledkům. Dále došlo k identifikaci kódů jako uvědomění si chyb a prostoru pro zlepšení, představení dobrých příkladů z praxe či sebereflexe.

Tabulka 3 Otevřené kódování - otázka číslo 2

Otevřené kódování - otázka druhá		
Pomoc při rozvoji	Poskytování podpory	Způsoby podpory
Velmi podporující	Psychická pomoc a podpora	Pomocí reflexe zážitků a pocitů z praxe
	Možnost otevřít se před spolužáky	Motivace, zpětná vazba
	Možnost upřímné zpovědi	Překonávání sebe sama
	Podpora od supervizora, spolužáků	Komunikací mezi sebou a supervizorem
	Řešením problémů, nejasností	Uvědomění si chyb a zlepšení
		Představení dobrých příkladů z praxe
		Sebereflexe

Zdroj: vlastní zpracování

Konkrétnější jsou v tomto ohledu potom samozřejmě jednotlivé odpovědi participantů. U participanta B se lze setkat s postojem následujícím, kdy vymezuje konkrétní pomoc k rozvoji svých dovedností, kterou získal prostřednictvím supervize při plnění úkolu v rámci praxe: „*prvně jsem se toho bála a bylo mi to nepříjemné, ale potom když jsme to řešili a rozebírali na supervizi, uvědomila jsem si, že mi tento úkol hrozně pomohl se posunout dál, získat novou zkušenost a odbourat bariéru studu....když řešíme nějaké problémy kolem praxe, slyším názory ostatních a to mi supervize přináší.*“ V podobném smyslu hovoří i participant G: „*slyším příběhy a problémy druhých, tím pádem mě to podpoří v tom, že vím, že v tom nejsem sama.*“ Odpovědi potvrzují, že je supervize prostředkem pro poskytování podpory. Student může mít pochybnosti o kvalitě svojí práce, ale prostřednictvím supervize pochybnosti odstraňuje, získává pocit sounáležitosti s okolím apod., což vytváří velký prostor pro získání podpory. Participant D v tomto případě potvrzuje: „*od supervizora jsme potom na ty rozhovory dostávali zpětnou vazbu, takže mi to pomohlo zlepšit se, uvědomila jsem si, kde dělám chyby.*“ Zde přichází od participanta jasná zpětná vazba, že supervize přispívá k jeho zlepšování a sebereflexi.

Participant E například ještě doplňuje, že: „*musím psát sebereflexi, takže se musím zamyslet sama nad sebou a nad různými věcmi, nad kterými bych se bez supervize a sebereflexe sama nezamyslela, vůbec by mě třeba nenapadlo.*“ I tento komentář poukazuje na přínos supervize při rozvoji jednotlivce – studenta. Přínosy supervize shrnuje participant H s tvrzením, že: „*supervize pomohla s vyjadřováním svých pocitů, svěřováním se, komunikaci se spolužáky. Do té doby jsem neměla moc potřebu se někomu svěřovat ani jsem neměla potřebu slyšet zážitky a názory jiných. To se změnilo, zjistila jsem, že je to příjemné a uvolňující. Kolektiv i supervizor mě vyslechnou a podpoří, to je důležité.*“

I zde se potvrzuje, že je supervize prostředkem, kterým lze zlepšovat znalosti a dovednosti studentů zkoumaného oboru. Tímto je jim v rámci odborné praxe a studia podávána výrazná podpora, prostor pro zlepšení a sebereflexi.

Vnímání role a podpory supervizora

Ve třetí otázce se pozornost soustředila na chápání a vnímání role supervizora. Ta je samozřejmě podstatná pro zajištění úspěšnosti supervize, ať už se jedná o supervizi vzdělávací, či jinou formu supervize. Dále je pozornost zaměřena na podporu od supervizora a spolužáků, kterou participant získává v rámci vzdělávací supervize.

V rámci otevřeného kódování u třetí otázky došlo k identifikaci subkategorií v podobě vnímání role supervizora, podpory od supervizora a podpory ze strany spolužáků. Role supervizora není vnímána jednoznačně, avšak při popisu těchto rolí jsou identifikované zejména pozitivně „laděné“ kódy. Supervizor a jeho role je ze strany participantů popisována jako kamarádská, poradenská, pedagogická, případně je označován jako kouč či odborník. Objevuje se tedy kombinace různých rolí, které participant u supervizora identifikuje. Ve většině z nich pak převažuje přátelský vztah.

Podpora od supervizora je ze strany participantů hodnocena pozitivním způsobem, neobjevují se zde žádné výraznější nedostatky. Z otevřeného kódování vyplývá, že je podpora na dobré úrovni, je velmi vysoká a zejména pak prospívá psychickému stavu. Supervizor se aktivně zajímá o participanta a jeho odborný růst, snaží se mu pomáhat. Z dalších výsledků pak vyplývá, že se participantům dostává podpory i od spolužáků. Tato podpora má podobu zpětné vazby, existence dobrého kolektivu, týmu, ve kterém panuje atmosféra podpory, která se orientuje zejména na řešení úkolů v rámci supervize.

Tabulka 4 Otevřené kódování - otázka číslo 3

Otevřené kódování - otázka třetí		
Vnímání role supervizora	Podpora od supervizora	Podpora od spolužáků
Kamarád	Na dobré úrovni	Formou zpětné vazby
Poradce	Hlavně psychická	Formou dobrého kolektivu, týmu
Učitel	Velmi vysoká	Spíše ohledně úkolů do supervize
Přátelský vztah		
Kouč		
Kombinace rolí		
Odborník		

Zdroj: vlastní zpracování

Podrobnějším způsobem lze formy podpory představit i na příkladech konkrétních odpovědí participantů. Participant A v tomto případě popisuje: „*při reflektování našich pocitů z praxe nás supervizor podporuje. Ptá se, zajímá se, chválí, hledá různá řešení problém, se kterými jsme se na praxi setkali, vypráví vlastní zážitky a zkušenosti.*“ Participant C sdílí podobnou myšlenku: „*podpora od supervizora je taková, že řekne svůj názor, podporuje nás, vyslechne a poradí, utěší. Podpora od spolužáků je tam hlavně ta, že si mě vyslechnou a řeknou svůj názor, poradí mi.*“ Potvrzuje se velmi pozitivní hodnocení role supervizora při rozvoji studentů, velmi dobrá úroveň podpory, kterou student obdrží.

Participant D má také pozitivní názor na tuto formu podpory od supervizora, kdy říká: „*Není to jen taková ta podpora jako „Ano, jsi dobrá, to se ti povedlo.“, ale spíš taková, že si nás vyslechne, situaci si objasníme, ona nám řekne svůj názor na věc, poví nám svoje zkušenosti z praxe a tím nás podporuje, tím nás někdy i uklidní. Co se týče spolužáků, tak my jsme dobrý kolektiv, rozumíme si a dokážeme se podpořit.*“ Jde tedy o komplexní proces, z kterého pak participant těží v rámci rozvoje svých schopností.

Participant F také deklaruje vysokou míru důvěry v supervizora: „*v naši supervizorce máme takovou důvěru, že nemáme problém se občas svěřit s něčím osobnějším, s něčím, co nás třeba trápí v osobním životě. Někdo má tu potřebu toto ventilovat, a tak se před námi svěří, někdo ne... Od spolužáku je podpora spíš ohledně úkolů do supervize – bavíme se o tom, jak budou úkol zpracovávat, radíme si, jak to udělat správně.*“

Zároveň z tohoto vyplývá, že se supervizor nebrání i řešení jiných problémů a podnětů, než pouze těch, které vychází z odborné praxe. To se pak samozřejmě může projevit i v hodnocení jeho role. Zároveň platí, že problémy v praxi, mohou být úzce spojené i s problémy v osobním životě, a proto je vhodné, že supervizor nestaví bariéry mezi těmito

oblastmi. Participant G k tomuto dodává: „*kdo potřebuje poradit, radu dostane, a to nejen na supervizi ale i mimo supervizi. Já to vnímám jako příjemně strávený čas.*“

Uvedené poznatky poukazují na přínos supervize pro dotazované, protože jim spolupráce se supervizorem a kolektivem spolužáků přináší řadu výhod.

Bariéry využití supervize a důvody pro nevyužití supervize

Ve čtvrté otázce byla pozornost zaměřena na identifikaci bariér ve využití supervize, tj. alespoň dvě bariér měl participant uvést. Nebylo nutné uvádět přímo bariéry, které se vztahují ke konkrétně absolvované vzdělávací supervizi, ale třeba i bariéry obecné nebo ty, které vnímá u jiných forem supervize. Dále byla pozornost zaměřena na zjištění, jestli participant uvažuje o využití supervize v budoucím pracovním životě, případně z jakých důvodů supervizi neplánuje využívat.

V rámci této otázky došlo k identifikaci dvou subkategorií u otevřeného kódování. Jednalo se o subkategorii bariér při využití supervize, dále o subkategorii důvodů pro budoucí nevyužití supervize. Z odpovědí participantů je zřejmé, že si sice uvědomují existenci určitých bariér, avšak v jejich případě (resp. v případě této vzdělávací supervize, kterou absolvují) nejsou bariéry vnímané (kromě výjimky v tom, že musí účastníci sedět v kruhu, avšak to zmiňuje jen menšina participantů, podobně jako příliš velkou časovou dotaci na supervizi). Kódy v subkategorii bariér jsou tedy spíše obecnějšího charakteru. Participant hovoří o tom, že supervize nemusí vyhovovat všem (existují individuální rozdíly mezi jednotlivci, a proto mohou existovat rozdíly), dále dochází ke zmínce o tom, že problém (bariéra) může být i na straně supervizora a projeví se jeho špatnou výkonností. Bariéru může vytvářet i kolektiv, který se supervize účastní, kdy se může například chovat nevhodně apod. Další bariérou je to, že supervize nemusí být přínosná pro praxi. Tato forma vzdělávací supervize by se měla soustředit i na rozvoj odborných a praktických dovedností, a proto musí být právě pro praxi přínosem. Určitou bariérou může být i počáteční strach a tréma, což se u několika participantů sice projevilo, ale postupem času došlo k překonání této bariéry.

Toto poměrně pozitivní hodnocení bariér využití supervize pak vede i k tomu, že nedošlo k identifikaci důvodů, kvůli kterým by participant uvažoval o tom, že v budoucnosti nebude využívat supervizi. Takovým důvodem může být nedůvěra k supervizorovi či nevyhovující typ supervizora. Nikdo z participantů však nezmiňuje, že by měl nedůvěru k supervizi jako takové, k jejím výsledkům apod. To právě indikuje spokojenost s výsledky a využitím této metody.

Tabulka 5 Otevřené kódování - otázka číslo 4

Otevřené kódování - otázka čtvrtá	
Bariéry využití supervize	Důvody pro budoucí nevyužití supervize
Nemusí vyhovovat všem	Nejsou
Špatná výkonnost supervizora	Nedůvěra k supervizorovi
Nemusí být přínosná pro praxi, ale pouze pro osobní rozvoj	Nevyhovující typ supervizora
Délka supervizí (příliš dlouhé)	
Forma supervize (kruh)	
Počáteční strach, tréma	
Špatný kolektiv	

Zdroj: vlastní zpracování

Uvedené závěry lze potvrdit i na vybraných odpovědích participantů. Participant C říká, že „v podstatě mi na té školní supervizi nic nevadí, je obohacující, ale v praxi (pracuji v oboru), mi občas není přínosná. Odmítla bych, jen pokud by mi supervize po více sezeních nic nepřinášela, neměla by pro mě žádný přínos, žádné obohacení.“

To poukazuje na to, že supervize musí generovat přínosy a výsledky pro participanta, aby měl větší zájem o využití této metody. U participanta D se lze setkat s názorem: „no tak určitě jsou ty supervize dlouhé. Třeba první rok, rok a půl to bylo takové horší, než jsme se všichni sblížili, pořádně se poznali a než jsme se naučili se před sebou více svěřovat a uvolnit se.“ Zde se tedy objevuje i formulace konkrétní bariéry u využívané vzdělávací supervize, kdy jde o délku supervize a počáteční strach, trému. Postupem času se však tato bariéra zmenšila. Dále lze uvést příklad odmítnutí supervize, které ze své praxe poskytuje participantka D: „jednou jsme se celý kolektiv domluvili a odmítli jsme se účastnit supervize, protože supervizor byl kamarád naší paní ředitelky. Po supervizi jí předával informace, které na supervizi zazněly, paní ředitelka z toho potom vyvozovala různá kázeňská opatření.“ Podobně na toto pohlíží participant F: „že bych k supervizorovi neměl důvěru, měl bych s ním nějakou špatnou zkušenost, například že bych se dozvěděl, že informace, které od nás při supervizi slyší potom ventiluje zaměstnavateli nebo komukoliv jinému. Za jiné situace bych ale neměl důvod supervizi odmítnout.“ Dle participanta G může být důvodem „nevyhovující typ supervizora – např. ten který poslouchá, ale moc neradí, nepomáhá, na všechno jen přikyvuje, nedá dostatečnou zpětnou vazbu.“ U participantky H se lze setkat s důvodem odmítnutí supervize v následující podobě: „pokud je to „rozhozený“ kolektiv, kdy každý kope sám za sebe tak bych asi neměla chuť s těmi lidmi sedět a něco s nimi řešit. Musela bych vidět snahu i od nich.“ Participant F poukazuje na problém v podobě: „mně

osobně vadí kruh, do kterého si při supervizi sedáme. Radši by seděl za lavicí a měl své soukromí, prostor a „bezpečí“.

Z těchto odpovědí se potvrzuje, že si studující umí představit existenci různých bariér a nedostatků supervize, ale v rámci absolvované supervize se příliš nevyskytují. Pokud jde o konkrétní supervizi v rámci odborné praxe, tak je problém sezení v kruhu či příliš vysoká časová dotace. Nejedná se však o problémy, které mezi odpověďmi účastníků převažují.

Zpracování konkrétních úkolů z praxe

V dalších otázkách je už pozornost zaměřena zejména na zkoumání souvislostí mezi supervizí, odbornou praxí a zpracováním úkolů odborné praxe. V rámci páté otázky je cílem identifikovat zpětnou vazbu účastníka na zpracování konkrétního úkolu z praxe, problémy při zpracování úkolu, či pozitiva při zpracování úkolu. Je nutné identifikovat, jestli je aktuální praxe a supervize prospěšná vůči budoucí praxi účastníka.

V rámci páté otázky se prostřednictvím otevřeného kódování podařilo identifikovat pět základních subkategorií, které odpovídají jednotlivým úkolům v ročnících, dále subkategorie problémů a pozitiv. Tvorba informačního materiálu/letáku je popisována jako jednoduchá, bezproblémová, kdy jde v podstatě o zbytečnou práci. Odborná esej je už dle účastníků složitější. Největší složitost je identifikována u úkolů v rámci třetího ročníku, které jsou také časově náročné. To poukazuje na to, že se složitost zvyšuje. Zároveň je však tato skupina úkolů nejvíce přínosná, jak potvrzují účastníci kvalitativních rozhovorů. Vede například ke zlepšení schopnosti vést rozhovor s klientem, uvědomění si nedostatků v komunikaci apod. V subkategorii obecnějších problémů jsou identifikované problémy jako horší profesní přínos některých metod, časová náročnost přepisů nahrávek rozhovorů, nepochopení zadání eseje, nutnost práce s teoretickými zdroji, hlídání času na rozhovor s klientem, počet stran eseje a zadání úkolu či strach a obavy před vedením rozhovoru. Objevuje se tedy skupina různých nedostatků, které také závisí na tom, jak účastník k úkolu přistupuje, jak se jeví jeho pohledu na zadání. Z hlediska pozitiv došlo k identifikaci toho, že většinou plnění úkolů nepřináší výrazné a významné problémy, a to je právě výhodou. Další výhodou je integrace úkolů s praxí a studiem (například se činnost dotýká otázek ke státní závěrečné zkoušce). O výhodě v podobě konkrétního zlepšení komunikačních schopností v rámci vedení rozhovoru bylo pojednáno v předcházející části textu.

Tabulka 6 Otevřené kódování - otázka číslo 5

Otevřené kódování - otázka pátá				
Leták	Esej	Esej, metody, rozhovory	Problémy	Pozitiva
Jednoduchý	Složitější	Zlepšení vedení rozhovoru	Horší profesní přínos u některých metod	Většinou bez problémů
Bez problémů		Časově náročné úkoly	Časová náročnost přepisu nahrávek z rozhovorů	Některé věci jsou propojené s praxí a studiem (SZZ)
Zbytečná práce			Nepochopení zadání eseje	Zlepšení komunikačních schopností, vedení rozhovoru
			Nutnost práce s teoretickými zdroji	
			Hlídání času na rozhovor s klientem	
			Počet stran eseje, zadání úkolů	
			Strach, stud, obavy před vedením rozhovoru	

Zdroj: vlastní zpracování

Pohled studentů na jednotlivé úkoly v rámci odborné praxe lze tedy posuzovat jak jednotlivě, tak i z obecného (celkového) hlediska. Participant B například tvrdí: „*Výstup z praxe ve třetím ročníku byla realizace a přepis rozhovoru se třemi klienty. Úkol byl časově náročný, ale dnes ho беру za velké plus a velkou zkušenost do mého budoucího profesního života.*“

V této odpovědi se potvrzuje, že právě i zpracování úkolu v rámci odborné praxe, může být výrazným přínosem pro studenta. Dále participant D například popisuje úkol v podobě využití metod následovně: „*Našla jsem si v literatuře vybrané metody, a protože mám hodně zkušeností z praxe, neměla jsem problém je přiřadit ke konkrétním situacím a popsat kdy a jak je využívám. Metody jsem si tedy vybrala ty, které sama na praxi využívám a potom nebyl problém je popsat v praxi.*“

U hodnocení úkolu v podobě rozhovorů participant D hovoří o tom, že „*problém byl až v přepisování do wordu. Bylo to časově hodně náročné, musela jsem si rozhovory pořád přetáčet, abych to nějak sepsala. Ale taky se to dalo zvládnout, jen to chtělo trpělivost a hodně času. Když jsem se na nahrávkách slyšela, zjistila jsem, že vedení rozhovoru mi dělá celkem problém. Zněla jsem, jak kdybych s klientem mluvila snad poprvé. Ale díky tomu, že jsem se slyšela a dostala jsem zpětnou vazbu mě to určitě posunulo na vyšší level.*“ O problému v časové náročnosti hovoří také participant C: „*jen ten přepis nahrávek byl problém, strávila jsem s tím spoustu času.*“ To poukazuje na to, že studentům dělá problém právě přepis nahrávek, což není podstatou celého úkolu, ale spíše jeho technickou náležitostí. Rozhovorům a jejich hodnocení se věnuje i participant E s tím, že „*poslední výstup z praxe ve třetím ročníku byla realizace a přepis rozhovoru se třemi klienty. Při zadání úkolu*

supervizorem jsem neměla radost, bála jsem se a úkol jsem brala za velkou přítěž, ale protože jsem chtěla dostat zápočet, musela jsem na praxi oslovit 3 klienty a požádat je, zda by bylo možné s nimi vézt rozhovor a pořídit audionahrávku. Nejprve mi bylo trapné oslovovat klienty s tím, jestli si je můžu nahrávat, ale naštěstí byli všichni vstřícní a neměli s tím problém. Rozhovory s klienty mi pomohly odbourat bariéru studu, pomohly mi naučit reagovat na klientovi otázky, být při rozhovoru sebejistější a nenechat se vyvézt z míry při komunikaci s nedůvěřivým klientem.“ I zde se potvrzuje, že je rozhovor prospěšný, protože vedl ke zdokonalení schopností a dovedností studenta. Je velmi pozitivní, že odborná praxe a supervize tuto možnost studentům nabízí. Zároveň však pociťuje student před oslovením klienta se žádostí o pořízení nahrávky obavy a stud. Podobné pocity zažívá i participant F. Participant F si v tomto blíže všímá svého postoje k realizaci rozhovorů: *„bylo mi to otravné vůči klientům, bál jsem se, že se na mě klienti budou dívat divně, když se jich zeptám, jestli si je může nahrávat při rozhovoru....* Nakonec však tvrdí, že: *Nebylo to tak hrozné, jak jsem si myslel. V podstatě ty moje obavy byly celkem zbytečné.“* Zde je opět vidět konkrétní výsledek, který nese aktivita v podobě rozhovoru, resp. plnění úkolu z odborné praxe. Jako omezující v rámci rozhovoru vidí participant F to, že: *„při rozhovoru bylo blbé, že jsem musel hlídat čas na telefonu, jak dlouho už s klientem mluvím, abych splnil požadovaný čas rozhovoru.“* Omezující výkon úkolu (odborné eseje) v důsledku zadání pak zmiňuje i participant H: *„Ten počet stran je horší, když je hodně stran, občas už nevím, co mám psát, tak si musím trochu vymýšlet. Hlavě při sebereflexi. Dále hovoří právě i o zadání rozhovoru jako problematickém: „10 minutový rozhovor byl někdy dlouhý, nemělo by to být tak striktně dané, někdy je těžké klienta rozmluvit a udržet s ním tak dlouho komunikaci. Ten přepis byl na několik hodin, celkem náročné, ale zvládli jsme to všichni.“* Z tohoto lze vypozařovat určitá omezení, která vnímá část participantů, a to souvisí s tím, jakým způsobem je zadáno plnění úkolu. Z celkového hlediska však lze pokládat úkoly a jejich plnění za pozitivní pro studenta, pro jeho schopnosti a jeho přípravu na výkon praxe, nejen odborné, ale také v rámci budoucího povolání.

Pomoc při zpracování úkolu v přípravě na budoucí praxi

V rámci šesté otázky bylo cílem identifikovat, jestli zpracování úkolu pomohlo dotazovanému v přípravě na budoucí praxi, jestli jej plnění úkolu posunulo „dál“, mělo pro participanta význam. Odborná praxe by měla plnit právě takovou ambici, která povede ke zlepšování a poskytování přidané hodnoty studujícím.

U šesté otázky došlo k identifikaci subkategorií v podobě pomoci přípravě na budoucí praxi (tj. ve smyslu výkonu budoucího či současného povolání zdravotně sociálního pracovníka). Dále v podobě subkategorie zdokonalení se, zlepšení se, posunutí se „dále“. Poslední identifikovanou subkategorii v rámci otevřeného kódování byl význam pro účastníka.

Z hlediska pomoci zpracování úkolu v rámci přípravy na budoucí praxi je toto hodnoceno různorodě. Některé z úkolů jsou prospěšnější, další méně (to se ukázalo už u minulé otázky). V každém případě úkol pomáhá k získání zápočtu, a tedy k možnosti budoucího pokračování ve studiu. Hodnocení prospěšnosti v rámci přípravy na budoucí praxi je ovlivněno i tím, jestli už účastník pracuje na pozici zdravotně sociálního pracovníka – v takovém případě je přínos sporný, protože už praxi (ve smyslu pracovní zkušenosti) vykonává. Další názory jsou však v podstatě kladné, resp. převažují kladné názory, což se potvrzuje i u další subkategorie. U subkategorie posunutí dál (zdokonalení se, zlepšení se) dochází k potvrzení prospěšnosti úkolu, protože umožnil zlepšit vedení rozhovorů s klientem, při propojení se supervizí byl užitečný, dokázal vést ke zlepšení technických dovedností účastníka (v rámci práce s PC). Opět se potvrzuje, že má plnění úkolu i reálné výsledky, které jsou pro účastníka prospěšné.

V rámci subkategorie otevřeného kódování v podobě významu plnění úkolu pro účastníka se objevují názory, že záleží zejména na povaze úkolu. Pokud je účastník konkrétnější, tak hovoří o významu v podobě možnosti zamyslet se, provést sebereflexi. Při hodnocení se také objevuje názor, že právě rozhovory bývají nejprospěšnější.

Tabulka 7 Otevřené kódování - otázka číslo 6

Otevřené kódování - otázka šestá		
Pomoc v přípravě na budoucí praxi	Posunutí dál (zdokonalení, zlepšení se)	Význam pro účastníka
Pouze ve formě získání zápočtu	Zlepšení vedení rozhovorů s klientem	Záleží na povaze úkolu
Ano	Při propojení se supervizí užitečné	Možnost zamyslet se, sebereflexe
Ne, praxi už účastník má	Zlepšení technických dovedností (práce s PC)	Rozhovory mají největší přínos

Zdroj: vlastní zpracování

Shrnutí, které odpovídá i názorům ostatních účastníků, podává například účastník B: „*Leták mi do profesního života asi nic nedal, jen procvičil moji schopnost vyhledávání informací na internetu. O nic víc nešlo. Esej mi dala asi jen to, že jsem si zopakovala kompetence zdravotně sociálního pracovníka. Metody mi ukázaly, že propojují teorii s praxí, ale přínos pro můj profesní život nejspíš moc neměly.*“ K rozhovorům dodává: „*Přínos to mělo ten, že jsem se mohla slyšet při rozhovorech s klienty. Myslela jsem si, že mluvím dobře, ale když jsem se na nahrávce slyšela, zjistila jsem, že mám malou slovní zásobu. Díky tomu*

jsem se i uvědomila, jak správně ten rozhovor vést – hlavně teda díky zpětné vazbě od supervizora, který mi řekl, co dělám špatně.“ Participant D hodnotí rozhovory následovně: „vedení a nahrávání rozhovorů s klienty mi ukázalo, kde dělám při rozhovorech chybu. Uvědomila jsem si, jak moc se při mluvení zadržávám, dělám dlouhé pomlky atd. Pomohla mi i zpětná vazba od supervizora, řekla mi, co bych mohla zlepšit.“ Participant F má podobnou zkušenost s rozhovorem: „Vyzkoušel jsem si úplně sám komunikovat s klientem, do té doby mi do rozhovorů s klienty zasahovala i sociální pracovnice a pomáhala mi. Participant H shrnuje: „Tento úkol pro mě měl určitě velký přínos, mohla jsem se slyšet a hledat sama na sobě chyby, abych se jich pro příště vyvarovala.“

Takováto hodnocení potvrzují, že má realizace rozhovorů s klienty velmi velký význam pro participanta a vytváří možnosti, jak se zlepšovat s využitím supervize v odborné praxi a plněním úkolů. U ostatních úkolů nejsou přínosy a výhody v takové míře identifikované.

Například ohledně eseje participant F říká: *„ujasnili jsem si odborné profesní kompetence zdravotně sociálního pracovníka a zamyslel jsem se nad tím.“* Podrobnější hodnocení přínosu odborné eseje uvádí participant G: *„dalo mi to uvědomění, že ty kompetence mám, uvědomění si toho, co vše už mám za sebou, to že mám už nějaké zkušenosti. Přínos pro mě samotnou, pro moji osobu to mělo, ale ne pro moji budoucí praxi. Ale to je tím, že jsem z praxe a ty kompetence už znám a využívám je v práci už roky.“*

Participant D se k portfoliu metod vyjadřuje v tom smyslu, že *„ano, tento úkol mi pomohl i do budoucí praxe. Ujasnila jsem si, jaké metody využíváme při práci. Na další praxi se na o mohu více soustředit. Zároveň jsem se aspoň zamyslela nad tím, kdy ty metody uplatňuji.“*

Řada participantů při tomto hodnocení uvádí i souvislost s přístupem supervizora, například participant H: *„supervizor mi taky řekl, co by šlo říci jinak, takže i jeho zpětná vazba mi pomohla. Příští rozhovory by byly snad už na lepší úrovni.“*

V tomto směru je tedy nutné propojovat plnění úkolů se supervizí, aby docházelo ke generování synergických efektů, které vyplynou právě z integrace plnění úkolu a jeho probírání v rámci supervize. Momentálně jsou ohlasy na takovou integraci pozitivní a objevují se spíše mírné nedostatky.

Reflexe od supervizora na úkol z praxe

V sedmé otázce bylo cílem identifikovat přístup supervizora k vedení supervize, a to ve vztahu reflexe, kterou poskytuje, otevřené komunikace, reakce na případné problémy a pozitiva. Supervizor patří mezi klíčové osoby, které ovlivňují úspěch supervize, a proto je

nutné identifikovat i případné nedostatky v jejich práci, jejich nedostatky v komunikaci, nebo potvrdit, že je přístup supervizorů na vysoké úrovni a studentům prospívá.

U sedmé otázky došlo v rámci otevřeného kódování k identifikaci dalších subkategorií, a to zejména subkategorie úrovně a podoby reflexe, dále otevřenosti supervize a reakce supervizora na to, co se dařilo/nedařilo při plnění úkolu.

V rámci úrovně a podoby reflexe je znatelné, že supervizor uplatňuje velmi pozitivní přístup. Poskytuje plnohodnotné ohodnocení práce (precizní, pečlivé), tedy i důkladné. Takovýto přístup je samozřejmě přínosem pro studenta a jeho budoucí rozvoj. Otevřenost supervize je hodnocena jako na velmi vysoké úrovni, což je také dáno právě i úrovní a podobou reflexe, případně reakcí supervizora. Tato reakce je popisována jako úplná, kvalitní, otevřená, naslouchající, velmi přínosná, vstřícná, pohodová a nápomocná.

Tabulka 8 Otevřené kódování - otázka číslo 7

Otevřené kódování - otázka sedmá		
Úroveň a podoba reflexe	Otevřenost supervize	Reakce supervizora
Plnohodnotné ohodnocení práce	Na vysoké úrovni	Úplná, kvalitní
Důkladná		Otevřená, naslouchající
Přínosná		Velmi přínosná
		Vychází vstříc
		V pohodě
		Nápomocná

Zdroj: vlastní zpracování

Lze uvést i konkrétní příklady, které potvrzují výše uvedené závěry. Dle participanta B je přínosem, že „na supervizi je možné mluvit o všem otevřeně, supervizor je chápavý a nesoudí. Pokud se nám v plnění úkolu něco nedařilo, supervizor nám vše vysvětlil a navedl nás správnou cestou, abychom byli schopní úkol opravit.“ Přístup supervizora hodnotí pozitivně i participant C: „pokud máme něco špatně, supervizor reaguje tak že nám řekne, co je špatně. Nikdy se nezlobí ale vysvětluje. Pokud máme něco dobře, dokáže nás pochválit a ocenit.“ Participant E potvrzuje podobně jako ostatní, že „Můžeme mluvit otevřeně, nemáme zábrany. Máme v sobě všichni důvěru, jsme dobrý kolektiv a supervizorovi věříme. Pokud se nám něco při plnění úkolů nedařilo, supervizor reagoval přiměřeně, v klidu.“

Takováto podoba supervize a přístup supervizora je samozřejmě přínosem pro daného participanta, protože vytváří prostor pro jeho další zlepšování. Pozitivní reakce jsou i oceněním práce supervizorů, kteří se této činnosti věnují.

Přínos reflexe a úkolů

V osmé otázce bylo cílem identifikovat, do jaké míry je supervize přínosem pro participanta, zejména s ohledem na to, jestli mu poskytuje nějakou přidanou hodnotu navíc v reflexi splněného úkolu v praxi. Participant zde také definuje, jestli by byl nějaký rozdíl v jeho výkonnosti, kdyby k supervizím nedošlo, kdyby nedošlo k vypracování úkolu. Prostřednictvím tohoto zhodnocení bude možné identifikovat, jestli je supervize prospěšná pro participanta.

Poslední otázka pak s využitím otevřeného kódování identifikovala dvě základní subkategorie. Jde o subkategorii hodnota navíc v rámci supervize a subkategorii rozdíly ve výkonnosti. V rámci subkategorie hodnota navíc v rámci supervize se potvrzuje, že supervize a plnění úkolů vytváří určitou přidanou hodnotu u dotazovaných participantů. Je zmiňována zejména možnost sebereflexe, vyšší motivace, možnost zpětné vazby, dobrý pocit z vykonané práce, nové dovednosti, nový pohled na řešení problémů, předání zážitků a zkušeností s ostatními účastníky supervize, dále možnost integrace teorie s praxí či prostor pro zlepšování. Uvedené faktory jsou velmi pozitivní a jejich přítomnost lze vyhodnotit kladným způsobem.

Další subkategorie směřuje pozornost na rozdíly ve výkonnosti studentů, kdyby k supervizi nedocházelo. V tomto případě lze hovořit o tom, že se objevují různorodé reakce. Část participantů hovoří o tom, že by byla výkonnost nejspíš stejná, ale další část identifikuje, že dochází k vyšší výkonnosti, protože se musí soustředit na plnění úkolů. Dle další skupiny participantů pak záleží na individuálním přístupu a znalostech (tedy pokud participant přistupuje k úkolu pečlivě, a získávané znalosti jsou pro něj nové, tak se jeho výkonnost zlepší).

Tabulka 9 Otevřené kódování - otázka číslo 8

Otevřené kódování - otázka osmá	
Hodnota navíc v rámci supervize	Rozdíly ve výkonnosti
Sebereflexe	Nejspíš by byla stejná
Motivace	Vyšší výkon, kvůli nutnosti soustředění na úkoly
Zpětná vazba	Záleží na individuálním přístupu a znalostech
Dobrý pocit z vykonané práce	
Nové dovednosti	
Nový pohled na řešení problémů	
Předání zážitků a zkušeností s ostatními	
Propojení teorie s praxí	
Zlepšování se	

Zdroj: vlastní zpracování

Uvedené poznatky lze blíže charakterizovat i prostřednictvím vybraných odpovědí participantů. O přidané hodnotě hovoří například participant H: *„hodnotu navíc asi takovou, že jsem se postupně zlepšovala v různých věcech – v komunikaci, v práci s literaturou, ukotvovala jsem si různé informace a nejvíce mi dávala ta skupinová supervize, kde jsme si mohli povídat a slyšet zážitky a názory jiných.“* Zde se potvrzuje existence přidané hodnoty v tom, že se participant zlepšuje v různých věcech, což je právě i důsledkem supervize.

Například participant B získává prostor k motivaci: *„supervize mě motivuje více se zapojovat do různých činností na praxi, protože úkoly, které musíme plnit na hodiny supervize, se často odvíjí od praxe. Supervize mi pomáhá hodnotit sama sebe, co se mi povedlo, co se mi nedaří a na čem bych měla zapracovat.“*

K rozdílům ve výkonnosti se vyjadřuje participant C následovně: *„výkonnost na praxi by byla nejspíš stejná, ale někdy se musím soustředit více, protože vím, že to budu potřebovat při zpracování úkolu do supervize.“* Podobně hodnotí participant D: *„mě ty praxe baví, takže si myslím, že rozdíl ve výkonnosti by nebyl až tak velký. Možná trochu ano, protože ty úkoly často souvisí s praxí, takže se musím více soustředit, vnímat a zapojovat se, abych měla o čem psát. Možná bych zlehka polevila.“*

Z tohoto se opět potvrzuje přínos, který má supervize pro studující, protože jim přináší přidanou hodnotu a může ovlivňovat jejich výkonnost. Realizace kvalitativních rozhovorů potvrdila řadu závěrů, s kterými lze dále pracovat v rámci diskuze a kritického zhodnocení.

5 DISKUZE A ZÁVĚREČNÉ ZHODNOCENÍ

Výsledky primárního sběru dat lze komparovat i s výsledky dalších empirických šetření, které jsou představené v příslušné části práce. Výzkum autorek Zítkové, Ježové a Špačkové (2016) zjišťuje, že vliv supervize nelze chápat jako velký a rychlý, ale zlepšení nastává v drobnější formě. Z primárního sběru dat vyplývá, že u participantů lze zaznamenat podobný trend. Nehovoří se zde o rychlém a jednoduchém postupu zlepšení, ale spíše o systematickém a pomalejším zlepšování. Konkrétní identifikace přínosů je složitější, protože supervize negeneruje žádné hmotné důkazy či rychlé výsledky (jak vyplývá z výsledků výzkumu zmíněných autorek), což se také potvrdilo v rámci primárního šetření. Přínosy jsou hodnocené a popsány různorodým způsobem, ale existují. Celkově lze uvést shodu v tom, že v obou empirických šetřeních se potvrdil přínos vzdělávací supervize.

Dále například výzkum kolektivu autorů Skřivánkové et al. (2012) zaměřil pozornost na spokojenost studentů s odbornou praxí a supervizí v rámci odborné praxe. Potvrdilo se, že supervize přispívá ke zlepšování výsledků praktické výuky, což je stejný poznatek jako z vlastního primárního šetření. Výzkum kolektivu autorů ještě upozorňuje na existenci bariéry pro efektivní supervizi jako nedostatek času či nedostatek zkušeností se supervizí. Výskyt těchto bariér nebyl v rámci primárního šetření identifikován.

Lze souhlasit se závěrem empirického šetření autorky Hughes (2010), že supervize hraje klíčovou roli v dobré praxi sociální práce, protože je zásadní pro osobní rozvoj a růst, a také zlepšuje i vzájemné mezilidské vztahy. Tyto výhody identifikuje i vlastní primární šetření.

Dále dochází v rámci diskuze k zodpovězení výzkumných otázek.

Hlavní výzkumná otázka zní: Jaký význam má supervize u studentů oboru Zdravotně sociální pracovník? Význam supervize u studentů oboru Zdravotně sociální pracovník je velký. Závěr, že má supervize pro studující přínos a velký význam, lze potvrdit na základě výsledků realizovaných kvalitativních rozhovorů. Supervize vytváří prostor pro komunikaci, zpětnou vazbu, sebereflexi a další faktory, které příznivě ovlivňují rozvoj dovedností a znalostí studentů. Prostřednictvím supervize dochází k předávání zkušeností a zážitků, a to právě přímo z odborné praxe studenta. To znamená, že účastník supervize získává poznatky od dalších studentů, může je komparovat se svými, diskutovat o nich apod. Efektivita a přínos samozřejmě závisí i na tom, jaké konkrétně úkoly student plní. Některé se ukazují jako méně efektivní, avšak jednoznačně převažují pozitivní efekty.

Dále je pozornost věnována zodpovězení dílčích výzkumných otázek. Jde například o otázku: Jaké překážky k výkonu supervize vnímají studující při supervizi? Z hlediska odpovědí participantů v rámci kvalitativního šetření lze hovořit o tom, že aktuálně nevnímají žádné významné překážky v rámci vzdělávací supervize, kterou absolvují. Spíše dochází k uvědomění si překážek, ale pouze z obecného hlediska, nikoliv v důsledku aktuálního stavu, který panuje na supervizi v rámci odborné praxe. Tato vzdělávací supervize probíhá bez větších problémů a ku spokojenosti účastníků. Obecně dochází ke zmínkám o překážkách jak na straně supervidovaného, tak na straně supervizora. Supervizor nemusí být důvěryhodný, nemusí mít dostatečné znalosti a dovednosti k tomu, aby byla supervize přínosem. Na straně supervidovaného může být problémem individuální přístup k supervizi, téma, stud apod. Takovéto překážky se samozřejmě objevují i u několika účastníků kvalitativních rozhovorů, ale podařilo se jim je překonat, nyní už je nepociťují.

Dále je zodpovězena dílčí výzkumná otázka: Jaký vliv má supervize na plnění úkolů z praxe studenta? Na základě výsledků kvalitativního rozhovoru lze konstatovat, že má supervize příznivý vliv na plnění úkolů z praxe studenta. Supervize pomáhá k lepšímu soustředění na úkoly, k jejich lepšímu pochopení, porozumění, zvyšuje i motivaci k jejich plnění. V tomto směru je podstatný přístup supervizora, který vhodnou reakcí zvyšuje pozitivitu tohoto efektu. Přístup supervizora pak ještě zkvalitňuje plnění úkolů z praxe.

V rámci textu je dále zodpovězena dílčí výzkumná otázka: Jakou roli hraje supervizor při plnění úkolů z praxe studenta? V rámci kvalitativního sběru dat se potvrdilo, že supervizor hraje velmi důležitou roli při plnění úkolů z praxe. Každému ze studentů poskytuje plnohodnotnou a přínosnou zpětnou vazbu. Úkoly prochází pečlivě, čímž se zvyšuje i přínos celé reakce a podpora při plnění úkolu. Studentům pak aktivně naslouchá a reaguje na jejich podněty. To umožňuje rychlou a kvalitní reakci na zjištěné problémy a nedostatky.

Jako předposlední je pak zodpovězena dílčí výzkumná otázka: Jaký přínos má supervize a plnění úkolů pro praxi (z hlediska výkonu povolání) studenta? Přínos supervize lze označit za velmi pozitivní. Mezi cílovou skupinou participantů se neobjevují negativní ohlasy a dochází k pozitivní zpětné vazbě. Supervize participantům pomáhá ke zlepšování jejich profesních kompetencí, ke zlepšení atmosféry ve studijním kolektivu a vede k lepší spolupráci mezi studujícími. Plnění úkolů z praxe má také svoje přínosy. Většina

participantů hovoří o tom, že se podařilo dosáhnout zlepšení určitých dovedností a získat určité znalosti, a to právě v důsledku plnění úkolů či kombinace úkolu a supervize.

Pozornost je nyní věnována i poslední dílčí výzkumné otázce, tj. v čem spatřují studenti přínos supervize a plnění úkolu z praxe? Dle výsledků kvalitativních rozhovorů zvyšuje supervize a plnění úkolů z odborné praxe motivaci, vede k získání nových znalostí a dovedností, nových pohledů na řešení problémů, napomáhá k lepší integraci mezi teorií a praxí, zlepšuje se i sebereflexe apod.

V souvislosti se syntézou poznatků lze definovat prostor pro zlepšení v budoucí podobě vzdělávací supervize a odborné praxe na vybrané vysoké škole. Návrhy doplňují text práce a vyplývají z informací, které se podařilo zjistit prostřednictvím kvalitativního šetření. To znamená, že jsou tvořeny názory a postoji studentů. Jejich praktická aplikace pak může narážet například na možnosti vysoké školy, studijní podmínky a plány. Je však vhodné, aby se jimi vedení školy zabývalo, protože mohou inspirovat ke zlepšení aktuálního stavu.

Návrh - Nahrazení úkolu

Nahrazení úkolu informační materiál/leták například popisem a charakteristikou cílové skupiny zařízení, v kterém student vykonával praxi, jejími potřebami, případně popisem jiných druhů sociálních/zdravotních služeb určených této cílové skupině.

V tomto návrhu dojde ke změně prvního úkolu, který student zpracovává v rámci odborné praxe, a to zpracování informačního letáku. Dle participantů se jedná o aktivitu, která není přínosem, protože spočívá pouze v okopírování informací (například z webových stránek, informačních materiálů apod.) Tento úkol lze nahradit například zpracováním charakteristiky cílové skupiny zařízení, kde se student účastnil odborné praxe, potřebami dané cílové skupiny a návrhem jiných sociálních a zdravotních služeb, které mohou být využívány touto cílovou skupinou. Tímto může student získat větší přehled o druzích sociálních a zdravotních služeb, a ujasnit si potřeby určité cílové skupiny.

Návrh – Návčik rozhovorů

Hlavní zadání úkolů by nemělo být měněno (tj. například realizace rozhovorů, která je hlavním úkolem, ale má i další technické požadavky – nahrávání a přepis rozhovorů). Supervize musí pomáhat ke zlepšení schopnosti rozeznání potřeby druhých osob, tedy klientů. Schopnost vést s nimi rozhovor výrazně prospívá k dosažení této ambice, a proto by

mohlo "zjednodušení" tohoto úkolu z praxe vést k horším pracovním výsledkům zdravotně sociálního pracovníka v budoucnosti.

Někteří studenti však při zadání úkolu, před oslovením klienta a realizací rozhovoru s klientem pociťují strach či stud. Aby student získal větší sebejistotu a zmírnily se nepříjemné pocity před realizací rozhovorů v zařízení, bylo by možné uskutečnit fiktivní rozhovory mezi studenty účastníky se vzdělávací supervize od počátečního oslovení klienta, až po samotný rozhovor. Studenti by utvořili dvojice, v kterých by si vyzkoušeli vézt rozhovor zaměřený na téma, s kterým se mohou při rozhovoru s klientem setkat. Vytvoření takovýchto modelových situací a prezentace před ostatními účastníky vzdělávací supervize, by mohl vézt k získání určité zkušenosti s vedením rozhovoru v roli zdravotně sociálního pracovníka s klientem. Supervizor by poté mohl dát studentům zpětnou vazbu a poskytnout určité rady či doporučení.

Tato aktivita by si však pravděpodobně vyžádala velké množství času, a proto je to spíše námět k diskuzi, zda je pro tento návrh při vzdělávací supervizi prostor.

ZÁVĚR

Tato práce se zabývala významem supervize pro studenty oboru Zdravotně sociální pracovník. Supervize patří mezi klíčové nástroje, kterými lze zdokonalovat výsledky studia oboru Zdravotně sociální pracovník. Toto potvrzuje nejen deskripce odborných zdrojů, ale také další informace, které se podařilo získat primárním sběrem dat.

Cílem práce bylo zjistit názory studentů na význam a přínos supervize v rámci oboru Zdravotně sociální pracovník. Podařilo se zjistit, že názory studentů na význam a přínos supervize jsou velmi pozitivní. Supervize studentům poskytuje psychickou pomoc a podporu, pomáhá jim řešit problémy a nejasnosti, uvědomovat si chyby, a tedy zlepšovat svoji výkonnost, což je v kontextu významu sociální práce velmi důležité a podstatné.

Vzdělávací supervize má v tomto směru velmi podporující charakter a jejím smyslem je zlepšovat svoji výkonnost a své výsledky. Z důvodu porovnání zkušeností probíhá ve skupině, účastníci si tedy mohou navzájem pomáhat mezi sebou. V tomto případě pak účast na supervizi představuje možnost, jak zlepšit i výkonnost svých spolužáků.

Význam zdravotně sociální práce v dnešním světě roste s tím, jak se zvyšuje důležitost této profese. Z tohoto důvodu je velmi přínosné identifikovat možnosti, kterými se mohou zdokonalovat studující oboru zdravotně sociální pracovník.

Informace získané prostřednictvím kvalitativního výzkumu mohou využívat nejen vysoké školy, ale také supervizoři či účastníci supervize, a to zejména pro pochopení významu a cílů supervize, pro identifikaci možností, kterými lze supervizi vylepšit (například odstraněním bariér supervize apod.), či pro získání přehledu o tom, co kvalitní supervize generuje za efekty, případně, jak podstatné je provázání supervize s odbornou praxí. Právě kombinace supervize, odborné praxe a sebereflexe generuje nejpozitivnější efekty a přínosy. Výběrový soubor participantů zmiňuje, že se jim podařilo vedení rozhovorů s klientem, zlepšovat technické dovednosti, zlepšit psychickou připravenost na práci, předávat zážitky a zkušenosti ostatním (tedy i přijímat zážitky a zkušenosti ostatních). Výjimkou, nejsou ohlasy, že došlo k celkově vyšší výkonnosti v důsledku absolvované supervize.

Zpracování práce potvrdilo vysoký přínos vzdělávací supervize. V rámci studia oboru zdravotně sociální pracovník supervize poskytuje výraznou přidanou hodnotu, zlepšuje sebereflexe, zvyšuje motivaci, poskytuje zpětnou vazbu, učí novým dovednostem, novým pohledům na řešení problémů a v neposlední řadě integruje teorii s praxí.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ASVSP. Minimální standard vzdělávání v sociální práci ASVSP. *Wwww.asvsp.org* [online]. 2019 [cit. 2021-03-12]. Dostupné z: <https://www.asvsp.org/standardy/>

CLEAK, Helen a Ines ZUCHOWSKI. Empirical Support and Considerations for Social Work Supervision of Students in Alternative Placement Models. *Clinical Social Work Journal* [online]. 2019, vol. 47, no. 1, s. 32-42. ISSN 00911674.

ČESKO, 2006. Zákon č. 108/2006 Sb. Zákon o sociálních službách. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>

DAVIS, Rebecca T. Constructing a Profession of Social Work: The Role of Social Work Supervision. *Revista De Asistentia Sociala* [online]. 2010, no. 1, s. 20-30. ISSN 15830608.

ELICHOVÁ, Markéta. *Sociální práce: aktuální otázky*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0080-4.

GULOVÁ, Lenka. *Sociální práce*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 9788024733791.

GURKOVÁ, Elena a Renáta ZELENÍKOVÁ. *Klinické prostředí v přípravě sester: organizace, strategie, hodnocení*. Praha: Grada Publishing, 2017. Sestra (Grada). ISBN 978-80-271-0583-0.

HAVRDOVÁ, Zuzana, Filip DĚCHTĚRENKO a Iva ŠOLCOVÁ. DOTAZNÍK SEBEREFLEXE (SRIS) A FILADELFSKÁ ŠKÁLA VŠÍMAVOSTI (PHLMS): PSYCHOMETRICKÉ CHARAKTERISTIKY ČESKÝCH VERZÍ. *Ceskoslovenska Psychologie* [online]. 2020, vol. 64, no. 5, s. 535-549. ISSN 0009062X.

HROZENSKÁ, Martina a Dagmar DVOŘÁČKOVÁ. *Sociální péče o seniory*. Praha: Grada Publishing, 2013. ISBN 9788024784700.

HUGHES, Jeanne Marie. The role of supervision in social work: A critical analysis. *Critical Social Thinking: Policy and Practice*, 2010, 2: 59-77.

KALINA, Kamil a kol. *Klinická adiktologie*. Praha: Grada Publishing, 2015. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4331-8.

KETNER, Melissa; COOPER-BOLINSKEY, Dianna; VANCLEAVE, Diane. The meaning and value of supervision in social work field education. *Field Educator*, 2017, 7.2.

KOSOVÁ, Martina et al. *Logoterapie: existenciální analýza jako hledání cest*. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4346-2.

KOURGIANTAKIS, Toula, Karen M. SEWELL a Marion BOGO. The Importance of Feedback in Preparing Social Work Students for Field Education. *Clinical Social Work Journal* [online]. 2019, vol. 47, no. 1, s. 124-133. ISSN 00911674.

KUTNOHORSKÁ, Jana. *Výzkum v ošetrovatelství*. Praha: Grada, 2009. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-2713-4.

KUTNOHORSKÁ, Jana, Martina CICHÁ a Radoslav GOLDMANN. *Etika pro zdravotně sociální pracovníky*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3843-7.

KUZNÍKOVÁ, Iva a kol. *Sociální práce ve zdravotnictví*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3676-1.

LACKNER, Christine a Tanya MARTINI. Helping University Students Succeed At Employment Interviews: The Role Of Self-Reflection In E-Portfolios. *Teaching & Learning Inquiry* [online]. 2017, vol. 5, no. 2, s. 3-15. ISSN 21674779.

MALÍKOVÁ, Eva. *Péče o seniory v pobytových zařízeních sociálních služeb. 2., aktualizované a doplněné vydání*. Praha: Grada Publishing, 2020. ISBN 978-80-271-2030-7.

MALÍK HOLASOVÁ, Věra. *Kvalita v sociální práci a sociálních službách*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4315-8.

MÁTEL, Andrej. *Teorie sociální práce I: sociální práce jako profese, akademická disciplína a vědní obor*. Praha: Grada Publishing, 2019. ISBN 978-80-271-2220-2.

MATOUŠEK, Oldřich. Koordináty vzdělávání sociálních pracovníků. *Forum Sociální Práce* [online]. 2017, no. 1, s. 29-38. ISSN 18043070.

MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. Zdravotně sociální pracovník. *Nsp.cz* [online]. 2017 [cit. 2021-01-05]. Dostupné z: <https://nsp.cz/jednotka-prace/zdravotne-socialni-pracov-3cc2>

SLAVÍK, Milan. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4054-6.

SKŘIVÁNKOVÁ, Eliška, et al. Klinické praxe ošetrovatelství-reflexe studentů. *Central European Journal of Nursing and Midwifery*, 2012, 3.2: 384-389.

ŠPIRUDOVÁ, Lenka. *Doprovázení v ošetrovatelství I: pomáhající profese, doprovázení a systém podpor pro pacienty*. Praha: Grada Publishing, 2015. Sestra. ISBN 9788024757100.

TRUHLÁŘOVÁ, Zuzana a Alena VOSEČKOVÁ. Pregraduální vzdělávání v sociální práci v ČR — možné otázky. *Forum Sociální Práce* [online]. 2017, no. 2, s. 86-90. ISSN 18043070.

PLEVOVÁ, Ilona. *Ošetrovatelství I. 2.*, přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada Publishing, 2018. Sestra (Grada). ISBN 978-80-271-0888-6.

PUNOVÁ, Monika. Standardy vzdělávání v sociální práci a jejich naplňování v praktickém vzdělávání studentů sociální práce na katedře sociální politiky a sociální práce FSS MU Brno. *Aula. Časopis pro vysokoškolskou a vědní politiku.*, 2012, 2.

UNIVERZITA TOMÁŠE BAŤI VE ZLÍNĚ. *Deník odborné praxe*. Zlín: UTB, 2016.

VAŇKOVÁ, Milena a Sylva BÁRTLOVÁ. Supervize a mentoring v ošetrovatelství — Koncepty podporující profesionální rozvoj a identitu sester. *Www.florence.cz* [online]. 2015

[cit. 2021-01-03]. Dostupné z: <https://www.florence.cz/odborne-clanky/recenzovane-clanky/supervize-a-mentoring-v-osetrovatelstvi-koncepty-podporujici-profesionalni-rozvoj-a-identitu-sester/>

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

ZÍTKOVÁ, Marie; JEŽOVÁ, Miroslava; ŠPAČKOVÁ, Jana. KLINICKÁ SUPERVIZE OČIMA ÚČASTNÍKŮ-ZKUŠENOST Z PROSTŘEDÍ ONKOLOGICKÉHO OŠETŘOVATELSTVÍ. *Psychologie pro praxi*, 2016.

ZUCHOWSKI, Ines. Field Education With External Supervision: Supporting Student Learning. *Field Educator* [online]. 2015, vol. 5, no. 2.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ASVSP Asociace vzdělavatelů v sociální práci

NSP Národní soustava povolání

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Proces supervize, zdroj: Venglářová a kol., 2013, s. 41	19
---	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Vzdělávací supervize v průběhu studia oboru zdravotně sociální pracovník.....	30
Tabulka 2 Otevřené kódování - otázka číslo 1	41
Tabulka 3 Otevřené kódování - otázka číslo 2	43
Tabulka 4 Otevřené kódování - otázka číslo 3	45
Tabulka 5 Otevřené kódování - otázka číslo 4	47
Tabulka 6 Otevřené kódování - otázka číslo 5	49
Tabulka 7 Otevřené kódování - otázka číslo 6	51
Tabulka 8 Otevřené kódování - otázka číslo 7	53
Tabulka 9 Otevřené kódování - otázka číslo 8	54

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Přepis rozhovorů

Příloha P II: Ukázka kódování

PŘÍLOHA P I: PŘEPIS ROZHOVORŮ

1. Co je dle Vás supervize? O jaký typ supervize se ve Vašem případě jedná? Jakým způsobem a v jaké frekvenci supervizi využíváte?

Participant A: „*supervize je společné setkání se supervizorem, ať už osobně, nebo ve skupině. Na univerzitě máme v rámci studia povinnou supervizi, jinde ji nevyužívám.*“

Participant B: „*je to to metoda, která má studentům pomoci k lepším výsledkům, výkonům, to hlavně v praxi. V rámci studia využívám vzdělávací supervizi, vždy dle studijního harmonogramu.*“

Participant C: „*Supervize je setkání s jednotlivcem nebo skupinou, kteří přinesou nějaké téma, které chtějí řešit. My máme ve škole vzdělávací supervizi a máme ji 2x do roka.*“

Participant D: „*Supervizi beru jako skupinové povídání, kde řešíme problémy nebo rozebíráme úkoly, které jsme v předmětu měly zadané, diskutujeme o praxi, o zážitcích z praxe, sdělujeme si dojmy, poznatky. Ve škole využíváme skupinovou supervizi, kterou máme každý semestr.*“

Participant E: „*Supervize je příležitost klidné setkání a popovídání o věcech, na které není při studiu čas, ale které jsou užitečné z hlediska osobního rozvoje, rozvoje dovedností a znalostí. Vzdělávací supervizi využívám podle harmonogramu.*“

Participant F: „*Podle mě je supervize nástroj hlavně u pomáhajících profesí, který slouží k tomu, aby nedocházelo tak často k syndromu vyhoření, aby mohl člověk řešit problémy, které by sám nevyřešil, tím myslím pracovní ale někdy i osobní. Supervizi využíváme 2x ročně, takže v každém semestru v průběhu tří let, co obor studujeme.*“

Participant G: „*Supervizi beru jako možnost vyjádřit se k nějakému problému, k nějakému konkrétnímu tématu, kde můžu dostat podporu z druhé strany, mám možnost vyslechnout si názory ostatních. Na univerzitě se účastníme vzdělávací supervize a máme ji každý semestr vždy po absolvování našich praxí.*“

Participant H: „*Na UTB využíváme skupinovou supervizi, kde se jednou za semestr sejdem, povídáme si, řešíme pozitivní i negativní záležitosti týkající se praxe. V povolání si myslím, že by bylo fajn, kdyby se kolektiv scházel aspoň na kratší dobu jedenkrát do měsíce a řešili důležitá témata. Mělo by to určitě přínos pro dobrý chod kolektivu, kolektiv by mohl dobře fungovat, kdyby docházelo k větší komunikaci mezi zaměstnanci.*“

2. Do jaké míry Vám supervize pomáhá při rozvoji dovedností, získávání nových dovedností? Do jaké míry Vám supervize poskytuje podporu?

Participant A: *„je to taková podpůrná činnost ke studiu, hlavně zaměřená na tu psychickou stránku. Supervize mi poskytuje podporu.“*

Participant B: *„V hodinách supervize se od nás očekává, že budeme vzájemně reflektovat svoje zážitky a pocity z praxe, což mi pomáhá v tom, abych se více otevřela před svými spolužáky – můžu si tam klidně postěžovat nebo se pochlubit tím, co se stalo při výkonu mojí praxe. Když mám já nebo i jiné spolužačky nějaký nepříjemný zážitek z praxe, supervizor nás vždy vyslechne a snaží se nás podpořit, uklidnit a namotivovat k tomu, abychom na všem špatném dokázali najít i něco pozitivního. Hodiny supervize probíhají vždy v dobré atmosféře, všichni jsme k sobě otevření a vztahy jsou přátelské, podpora od spolužáků i supervizora je dobrá. Jeden z našich úkolů do hodin supervize byly rozhovory s klienty. Bylo to obtížné, protože jsem poprvé na praxi s klientem řešila něco sama, vždycky jednala sociální pracovnice a já jsem přihlížela. Prvně jsem se toho bála a bylo mi to nepříjemné, ale potom když jsme to řešili a rozebírali na supervizi, uvědomila jsem si, že mi tento úkol hrozně pomohl se posunout dál, získat novou zkušenost a odbourat bariéru studu. Když řešíme nějaké problémy kolem praxe, slyším názory ostatních, a to mi supervize přináší“*

Participant C: *„Tady ta školní supervize mi pomohla více se svěřovat a otevřít se před ostatními. Podpora je taková, že tam získávám hlavně zpětnou vazbu od supervizora i od spolužáků. Když řešíme nějaké problémy kolem praxe, slyším názory ostatních, a to mi supervize přináší.“*

Participant D: *„Supervize mi pomohla zlepšit komunikaci. Naučila jsem se více se svěřovat, otevřít se, protože se to tam ode mě očekává. Naučila jsem se i lépe komunikovat s klienty, protože jsme do supervize měli zadané různé úkoly a na praxi jsme s klienty museli vést rozhovory. Od supervizora jsme potom na ty rozhovory dostávali zpětnou vazbu, takže mi to pomohlo zlepšit se, uvědomila jsem si, kde dělám chyby. Hodně jsme na supervizi řešili i dokumentaci, pomohlo mi to orientovat se v dokumentaci např. co v ní má být obsaženo atd. Podporu vnímám od supervizora i od spolužáků, navzájem si můžeme i „postěžovat“, ulevíme si tam. Dokážeme si tam říct i co se nám povedlo.“*

Participant E: *„Velmi mi pomáhá, hlavně si uvědomit, že se zlepšuji, že mi jdou lépe věci na praxi, u kterých jsem dříve moc nevěděla, co a jak, to je pak strašně motivující pro další zlepšování. Bez podpory supervizora bych takových výsledků nedosáhla.“*

Participant F: „Před první supervizí jsem si nedokázal představit to, že se budu svěřovat s něčím osobním, nechtěl jsem mluvit o osobních věcech, ale časem se mi supervize zalíbila a je to mnohem lepší, takže určitě mi pomohla s komunikací. **Podotázka:** Takže teď jste na supervizi otevřený a nebojíte se mluvit? **Participant:** Ano, už jsem na supervizi určitě otevřenější, než jsem býval dřív, pochopil jsem, že je potřeba se občas s některými věcmi svěřit a udělá se mi lépe. Supervize mě donutí přemýšlet o různých věcech týkajících se praxe ale i sám sebe. Musím psát sebereflexi, takže se musím zamyslet sám nad sebou a nad různými věcmi, nad kterými bych se bez supervize a sebereflexe sám nezamyslel, vůbec by mě třeba nenapadly. Supervize mi poskytuje hlavně psychickou podporu. Se spolužáky si říkáme zážitky z praxe a je to fajn, máme čas si popovídat a sblížit se. Jindy ve školní rok na to není prostě čas.“

Participant G: „Naučila jsem se nebát se podělit o pracovní zkušenosti, nebát se říct s čím mám problém, naučilo mě to poslouchat názory ostatních a přijímat rady jiných – to pro mě bylo dřív náročné, neměla jsem ráda, když mi někdo v něčem radil. Na supervizi se mi dostává podpora od spolužáků i od supervizora. Slyším příběhy a problémy druhých, tím pádem mě to podpoří v tom, že vím, že v tom nejsem sama.“

Participant H: „V prvním ročníku na VŠ jsem se se supervizí setkala poprvé, spolužáci pro mě byli noví, takže jsem měla trochu problém se rozmluvit, ale až jsme se více oťukali, bylo to už lepší. Takže určitě mi supervize pomohla s vyjadřováním svých pocitů, svěřováním se komunikaci se spolužáky. Do té doby jsem neměla moc potřebu se někomu svěřovat ani jsem neměla potřebu slyšet zážitky a názory jiných. To se změnilo, zjistila jsem, že je to příjemné a uvolňující. Supervize mě podporuje v tom, když se všichni ve skupině bavíme. Když si nejsem v něčem jistá nebo mám nějaké pochybnosti, kolektiv i supervizor mě vyslechnou a podpoří, to je důležité. Doma takovou podporu nedostanu, protože partner není z praxe a až tak tomu nerozumí. Toto jsou lidé, co už mají nějaké zkušenosti a ví o čem mluví, proto je podpora od nich vždy přínosná.“

3. Jak vnímáte roli supervizora? Jaká je na supervizi podpora od supervizora/vyučujícího a od spolužáků?

Participant A: „Dobře, snažíme se na všem domluvit. Při reflektování našich pocitů z praxe nás supervizor podporuje. Ptá se, zajímá se, chválí, hledá různá řešení problém, se kterými jsme se na praxi setkali, vypráví vlastní zážitky a zkušenosti. Při řešení úkolů, které jsme museli před supervizí vypracovat, dostáváme od supervizora zpětnou vazbu.“

Participant B: „Na supervizi vnímám roli supervizora jako kamaráda, poradce i učitele. Supervizor k nám má přátelský vztah, je chápatelší a nechává nás otevřeně mluvit, i on sám je dost otevřený. Nenastavuje až tak velká pravidla, spíš se chce na všem domluvit a hodiny supervize přizpůsobit tak, aby co nejvíce vyhovovaly nám všem – když je pěkné počasí, máme možnost strávit supervizi venku a nemusíme sedět několik hodin v budově školy, intervaly přestávek přizpůsobuje našim potřebám a požadavkům. Radí nám, co jsme mohli udělat jinak, co máme správně a co je potřeba na úkolu opravit. Jako učitele supervizora vnímám, protože v hodinách supervize nejde jen o reflektování, ale i o výklad teorie supervize.“

Participant C: „Vnímám ji jako kouče, někoho, kdo nás vede k nějakému cíli, který jsme před začátkem supervize stanovili. Podpora od supervizora je taková, že řekne svůj názor, podporuje nás, vyslechne a poradí, utěší. Podpora od spolužáků je tam hlavně ta, že si mě vyslechnou a řeknou svůj názor, poradí mi.“

Participant D: „Naše vyučující supervize je dobrý supervizor. Je upřímná, zaujímá spíše takovou kamarádskou roli, ale samozřejmě si dokáže udržet respekt. Podporu od supervizora dostáváme. Není to jen taková ta podpora jako „Ano, jsi dobrá, to se ti povedlo.“, ale spíš taková, že si nás vyslechne, situaci si objasníme, ona nám řekne svůj názor na věc, poví nám svoje zkušenosti z praxe a tím nás podporuje, tím nás někdy i uklidní. Co se táče spolužáků, tak my jsme dobrý kolektiv, rozumíme si a dokážeme se podpořit.“

Participant E: „u supervizora je to kombinace rolí, asi nemůže být jenom učitel, ale musí si získat i důvěru, vytvořit kamarádský vztah, neměl by tam být nějaký odstup. Pak je i ta podpora ze strany supervizora lepší.“

Participant F: „Pro mě je naše supervizorka odborník v tom, co dělá, má s vedením supervize zkušenosti a díky tomu si u nás získala velmi rychle důvěru. **Podotázka:** Řešíte se supervizorem někdy i osobnější záležitosti, které se netýkají přímo praxe? **Participant:** Právě že ano, v naší supervizorce máme takovou důvěru, že nemáme problém se občas svěřit s něčím osobnějším, s něčím, co nás třeba trápí v osobním životě. Někdo má tu potřebu toto ventilovat, a tak se před námi svěří, někdo ne. Supervizor mi dává podporu hlavně psychickou. **Podotázka:** Jak taková psychická podpora vypadá? **Participant:** Vyslechne mě, když mám problém, řekne mi svůj názor. **Podotázka:** Dostáváte i nějakou podporu od spolužáků? **Participant:** Od spolužáku je podpora spíš ohledně úkolů do supervize – bavíme se o tom, jak budou úkol zpracovávat, radíme si, jak to udělat správně.“

Participant G: „Podpora od supervizora je velká, je to takový průvodce studiem. Podpora od spolužáků také je, fungujeme jako tým. Kdo potřebuje poradit, radu dostane, a to nejen na supervizi ale i mimo supervizi. Já to vnímám jako příjemně strávený čas. Máme čas si

v klidu sednout, prodebatovat s čím máte problém na praxi někdy třeba i v osobním životě nebo při studiu. Supervizor nás dokáže nasměrovat. Beru ho něco jako „vrbu“, která si nás vyslechne a potom vyjádří svůj názor, pomůže, poradí. Vnímám ho hlavně jako poradce.“

Participant H: *„Já to supervizora beru jako příjemné setkání nejen se spolužáky, ale i se supervizorem, který je pro mě odborník, poradce, kamarád.“*

4. V čem spatřujete bariéry ve využití supervize (uved'te minimálně 2, pokud můžete)? Existuje nějaký důvod, kvůli kterému pravděpodobně nebudete využívat supervizi v budoucím pracovním životě?

Participant A: *„asi jen obecně řeknu, že to nebude metoda pro každého, každý si musí najít ten svůj přínos pro jeho osobu, takže někdo holt žádný nenajde, nepochopí, o co tam jde. Další bariéra pak může být samozřejmě i na straně supervizora – nemusí supervizi umět správně realizovat.“*

Participant B: *„hlavní bariérou je asi délka supervize. Časová dotace mi přijde zbytečná, ale to je nařízení školy, takže s tím nikdo nic neudělá. Další bariéra mě nenapadá. Supervizi chci využívat i v budoucnosti, ať už jako supervizor, či supervidovaná.“*

Participant C: *„V podstatě mi na té školní supervizi nic nevádí, je obohacující, ale v praxi (pracuji v oboru), mi občas není přínosná. Odmítla bych jen pokud by mi supervize po více sezeních nic nepřinášela, neměla by pro mě žádný přínos, žádné obohacení.“*

Participant D: *„No tak určitě jsou ty supervize dlouhé. Třeba první rok, rok a půl to bylo takové horší, než jsme se všichni sblížili, pořádně se poznali a než jsme se naučili se před sebou více svěřovat a uvolnit se. Byla to taková ta tréma vyjadřovat se, ale teď je to už dobré, teď už nevidím žádné bariéry. Já pracuji ze zdravotnictví, sice ne úplně v tomto oboru, ale také míváme 2x do roka supervize. Jednou jsme se celý kolektiv domluvili a odmítli jsme se účastnit supervize, protože supervizor byl kamarád naší paní ředitelky. Po supervizi jí předával informace, které na supervizi zazněly, paní ředitelka z toho potom vyvozovala různá kázeňská opatření. Takže supervizi bych odmítla jen v podobném případě jako byl tento. Pokud bych měla v supervizorovi důvěru a byl mi sympatický, neměla bych s tím problém.“*

Participant E: *„někdo nemusí pochopit přínos supervize, cíle supervize, nebo je mu třeba nepříjemná supervize jako taková. Mě supervize vyhovuje, chtěla bych ji využívat i v profesním životě, pokud bude příležitost.“*

Participant F: „Mně osobně vadí kruh, do kterého si při supervizi sedáme. Radši by seděl za lavicí a měl své soukromí, prostor a „bezpečí“. Supervizi určitě bude chtít využívat.

Podotázka: Máte nějaký konkrétní důvod, proč chcete supervizi i nadále využívat?

Participant: Supervize pomáhá mně i budoucím kolegům, s kterými se setkávám při výkonu praxe, věřím, že by mohla předejít syndromu vyhoření.

Podotázka: Existuje nějaký důvod, proč byste supervizi při výkonu svého budoucího povolání odmítnul?

Participant: Jediný důvod, proč bych odmítnul se supervize účastnit by byl ten, že bych k supervizorovi neměl důvěru, měl bych s ním nějakou špatnou zkušenost, například že bych se dozvěděl, že informace, které od nás při supervizi slyší potom ventiluje zaměstnavateli nebo komukoliv jinému. Za jiné situace bych ale neměl důvod supervizi odmítnout.“

Participant G: „Bariery nevidím, atmosféra je příjemná, nevidím žádný problém, není nic, co by mi chybělo nebo vadilo. Supervizi ve svém povolání využívat chci, jediný důvod, proč bych nechtěla by byl ten, kdybych k supervizorovi neměla důvěru, kdyby z nás supervizor tahal informace a pak informoval zaměstnavatele. Další důvod mě napadá nevyhovující typ supervizora – např. ten který poslouchá ale moc neradí, nepomáhá, na všechno jen přikyvuje, nedá dostatečnou zpětnou vazbu.“

Participant H: „Ted už nespatriuji žádné bariéry. Na začátku strach vyjadřovat se. Já jsem radši sama a nerada se svěřuji, ale jak jsem se se všemi seznámila a zvykla jsem si, tak už problém nemám. Důvod by byl jediné ten, kdyby mi ten supervizor nebyl sympatický. Záleží také na kolektivu. Pokud by byl pohodový kolektiv, neměla bych důvod něco odmítat, Pokud je to „rozhozený“ kolektiv, kdy každý kope sám za sebe tak bych asi neměla chuť s těmi lidmi sedět a něco s nimi řešit. Musela bych vidět snahu i od nich. Jinak mám v plánu supervizi v budoucnu využívat.“

5. Jak se Vám zpracovával konkrétní úkol z praxe (informační materiál o instituci/leták, odborná esej u studenta druhého ročníku; informační materiál o instituci/leták, odborná esej, portfolio metod, rozhovory u studenta třetího ročníku)? Co Vám dělalo problém při zpracování úkolu? Co se naopak dařilo?

Participant A: „leták byl v podstatě jednoduchý, bez problémů. Odborná esej už byla složitější, ale dalo se to zvládnout, problém mi to nedělalo.“

Participant B: „v prvním ročníku nebylo na zpracování informačního letáku v podstatě nic složitého, takže se úkol zpracovával dobře. Ve druhém ročníku jsme museli vypracovat

odbornou esej a popsat odborné profesionální kompetence zdravotně sociálního pracovníka. S tímto úkolem jsem neměla problém, ale nemyslím si, že pro mě měl nějaký profesní přínos, ale aspoň jsem si poprvé zkusila napsat odbornou esej. Úkol pracovní portfolio metod zdravotně sociálního pracovníka byl už náročnější, musela jsem s u něj více zamýšlet a byl i časově náročnější, ale dal se zvládnout. Výstup z praxe ve třetím ročníku byla realizace a přepis rozhovoru se třemi klienty. Úkol byl časově náročný, ale dnes ho беру za velké plus a velkou zkušenost do mého budoucího profesního života.

Participant C: „Leták – Nechtělo se mi do toho, přišlo mi to zbytečné, protože je vše na internetu, ale jinak nebyl problém v tom abych si informace vyhledala. Vyhledávání se mi dařilo, nebyl v ničem problém. Eсей - Úkol mám hotový, je to i jedna ze státnicových otázek, nemám problém pracovat s odbornou literaturou a pracuji v oboru, takže mi to bylo blízké. Portfolio metod - Nebyl problém, jsem z praxe takže jsem věděla o čem psát, příklady z praxe mi nedělaly problém. Metody se mi podařilo najít v literatuře a potom jsem bez problému popsala, jak je v praxi využívám. Rozhovory - Strach jsem z toho neměla, jen jsem si v první chvíli říkala, co z toho bude, k čemu mi to bude. Jen ten přepis nahrávek byl problém, strávila jsem s tím spoustu času.“

Participant D: „Leták – zpracování tohoto úkolu bylo lehké. Neměla jsem žádný problém. Všechny informace jsem našla na webových stránkách organizace. Eсей – Já jsem zadání úkolu nejprve špatně pochopila, psala jsem to spíše jako sebereflexi, takže mi naše vyučující práci s připomínkami vrátila a měla jsem za úkol ji přepracovat. Znova mi to vysvětlila a hned mi to bylo jasnější, takže jsem to předělala, popsala jsem kompetence a převedla jsem je do praxe. Až na to, že jsem zadání nejprve špatně pochopila, tak se mi úkol zpracovával dobře. Metody – Zpracování bylo taky bez problému. Našla jsem si v literatuře vybrané metody, a protože mám hodně zkušeností z praxe, neměla jsem problém je přiřadit ke konkrétním situacím a popsat kdy a jak je využívám. Metody jsem si tedy vybrala ty, které sama na praxi využívám a potom nebyl problém je popsat v praxi. Rozhovory – Samotné vedení rozhovorů mi problém nedělalo, problém byl až v přepisování do wordu. Bylo to časově hodně náročné, musela jsem si rozhovory pořád přetáčet, abych to nějak sepsala. Ale taky se to dalo zvládnout, jen to chtělo trpělivost a hodně času. Když jsem se na nahrávkách slyšela, zjistila jsem, že vedení rozhovoru mi dělá celkem problém. Zněla jsem, jak kdybych s klientem mluvila snad poprvé. Ale dělá trochu problém. Ale díky tomu, že jsem se slyšela a dostala jsem zpětnou vazbu mě to určitě posunulo na vyšší level.“

Participant E: „Leták - šlo o vyhledávání na internetu, hlavně na internetových stránkách organizace, kde jsme vykonávali praxi. Na informace, které jsem na webových stránkách

organizace nenašla, jsem se zeptala sociální pracovnice, která mě praxí prováděla. Horší bylo na začátku to psaní sebereflexe. Musela jsem se naučit hodnotit sama sebe. Ze začátku bylo těžké se za něco pochválit, neměla jsem ještě moc zkušeností s prací zdravotně sociální pracovnice, a hlavně většinu věcí řešila ona. Zpracování portfolia metod zdravotně sociálního pracovníka - Tento úkol byl už náročnější, musela jsem se u něj více zamýšlet a byl i časově náročnější. Při zpracování jsem si vybavovala různé situace a případy, kterými jsme se se sociálními pracovníky v průběhu mojí praxe zabývali a přiřazovala jsem k nim metodu, kterou jsme při práci s klienty využili – to mi dělalo trochu problém. Úkol byl časově celkem náročný. Sepsat různé situace, které jsem na praxi řešila nebyl problém, to mi šlo, ale při zjišťování, jakou metodu jsem využívala bylo těžší, ne vždy jsem si byla jistá, jestli jsem zvolila tu správnou. Od supervizora jsem dostala zpětnou vazbu a bylo mi ujasněno, kde jsem zvolila špatnou metodu, o jakou metodu se jedná a proč. Zpracování úkolu mi ukázalo, jak nevědomky při práci s klienty propojují teorii s praxí.

Poslední výstup z praxe ve třetím ročníku byla realizace a přepis rozhovoru se třemi klienty. Při zadání úkolu supervizorem jsem neměla radost, bála jsem se a úkol jsem brala za velkou přítěž, ale protože jsem chtěla dostat zápočet, musela jsem na praxi oslovit 3 klienty a požádat je, zda by bylo možné s nimi vézt rozhovor a pořádit audionahrávku. Nejprve mi bylo trapné oslovovat klienty s tím, jestli si je můžu nahrávat, ale naštěstí byli všichni vstřícní a neměli s tím problém. Rozhovory s klienty mi pomohly odbourat bariéru studu, pomohly mi naučit reagovat na klientovi otázky, být při rozhovoru sebejistější a nenechat se vyvézt z míry při komunikaci s nedůvěřivým klientem. Strach z toho že řeknu něco špatně mi dělal problém, ale díky této zkušenosti se cítím o něco jistější. Problém při plnění úkolu mi dělaly přepisy rozhovorů, strávila jsem u toho spousty hodin. “

Participant F: „Při zpracovávání letáku bylo všechno bez problému. Zařízení, kde jsem byl na praxi jsem znal, 90% informací do letáku jsem našel na jejich stránkách. **Podotázka:** A zbylé informace, které jste na stránkách zařízení nenašel, jste zjistil jak? **Participant:** Na zbytek jsem se zeptal v zařízení. Při psaní eseje jsem taky neměl žádný problém. S psaním eseje jsem měl už nějaké zkušenosti. **Podotázka:** Takže s vyhledáním odborné literatury k tématu eseje jste problém neměl? **Participant:** Ne, už jsem věděl kde odbornou literaturu hledat, a hlavně vyhledávání informací na internetu mi celkem jde. Za cca dvě hodiny u počítače jsem měl hotovo. Při zpracovávání metod jsem čerpal z odborné literatury a potom jsem vzpomínal, za jakých situací jsem metody práce s klienty využil. **Podotázka:** A nedělalo Vám problém se zpětně vracet a vzpomínat? **Participant:** Ano, to už bylo horší. Měl jsem si ty metody práce prvně pořádně nastudovat, než jsem šel na praxi a pak to pozorovat v praxi.

Bylo by to jednodušší. S literaturou problém nebyl, jen pak to vzpomínání mi dělalo problém.

Rozhovory – *Když nám tento úkol supervizor zadal, tak jsem se toho hodně zaleknul. Toto byl těžší úkol oproti ostatním, měl jsem z toho strach. Bylo mi to otravné vůči klientům, bál jsem se, že se na mě klienti budou dívat divně, když se jich zeptám, jestli si je může nahrávat při rozhovoru.* **Podotázka:** *Jaký pocit jste z toho měl při rozhovorech s klienty?* **Participant:**

Na začátku jsem se trochu bál, ale rychle to ze mě opadlo. Nebylo to tak hrozné, jak jsem si myslel. V podstatě ty moje obavy byly celkem zbytečné. v podstatě to bylo zbytečné

Podotázka: *Dělalo Vám něco při rozhovoru nebo celkově při zpracovávání tohoto úkolu problém?* **Participant:** *Při rozhovoru bylo blbé, že jsem musel hlídat čas na telefonu, jak dlouho už s klientem mluvím, abych splnil požadovaný čas rozhovoru. To mě trochu znervozňovalo. Jinak byl celkově tento úkol časově dost náročný. Něco zabraly rozhovory s klienty a nejvíce času zabralo přepisování rozhovorů z nahrávky. “*

Participant G: *„Při letáku jsem problém neměla, informace byly dobře dohledatelné, webovky byly přehledné, zařízení znám osobně, žádný problém jsem s tím neměla. Esej – Já jsem to zpracovávala z odborné literatury, vyhledala jsem si odborné profesní kompetence a z toho jsem čerpala. Po odevzdání mi to naše univerzitní supervizorka vrátila, abych to trochu přepracovala, více to převedla do praxe. Popsala jsem, jak každou kompetenci můžu využít v praxi. Nebylo to nějak náročné, dalo se to, musela jsem se nad tím zamyslet, chtělo to čas, jinak se mi to zpracovávalo celkem dobře. Mám zkušenost z praxe, takže mi nedělalo problém ani vložit svůj komentář. K portfoliu metod, rozhovorům a kazuistice nemám zatím co říct, to mám teprve před sebou v dalším semestru a v dalších ročnících. “*

Participant H: *„Leták – Nebylo to náročné, šlo hlavně o to si zadání přečíst a nejlépe vypracovat, když je člověk zrovna na praxi. Na vše jsem se ptala na praxi, takže jsem neměla potom ani moc práce s hledáním informací na internetu. Esej – Musela jsem si najít informace a zamyslet se nad tím, uspořádat si takovou osnovu eseje a promyslet uspořádání úkolu, měli jsme zadán počet stran, takže to musel člověk více promýšlet, aby to splnil. Ten počet stran je horší, když je hodně stran, občas už nevím, co mám psát, tak si musím trošku vymýšlet. Hlavě při sebereflexi. Problém mi trochu děla počet stran, ale jinak se mi víceméně dařilo vše. Na úkolu nebylo nic moc těžkého. Metody – Já jsem byla na praxi v nemocnici a tam bylo dobré že se tam skoro všechny metody využívaly, vybrala jsem si ty, které jsme využili, takže potom nebyl problém to převést do praxe. Úkol byl v pohodě, bez problému. Najít si literaturu a podle toho popsat určité metody bylo lehké a zamyšlení se nad metodami, které jsme využívali na praxi také. Úkol mě i bavil. Rozhovory – To bylo šílené. Teď v této situaci je těžké dělat rozhovory, když jsme nemohli pořádně nikam na praxi mezi klienty.*

V této době mě to trochu stresovalo, nevěděla jsem, jestli tento úkol zvládnu kvůli nemožnosti návštěv do nemocnice a do domovů pro seniory splnit. nakonec mi to bylo umožněno. Problém jsem viděla při zpracování jen v tom, že jsem měla připravený okruh, o čem chci s klientem mluvit, ale neměla jsem sepsané konkrétní otázky. To se mi při rozhovorech trochu vymstilo, příště už vím, že si mám připravit konkrétní otázky. Jinak rozhovory s klienty byly bez problému, já jsem si to udělala jen těžší tím, že jsem to neměla pořádně připravené. To přepisování rozhovoru bylo náročné. Taky bylo složité to, že 10 minutový rozhovor byl někdy dlouhý, nemělo by to být tak striktně dané, někdy je těžké klienta rozmluvit a udržet s ním tak dlouho komunikaci. Ten přepis byl na několik hodin, celkem náročné, ale zvládli jsme to všichni.

- 6. Pomohlo Vám zpracování úkolu v přípravě na budoucí praxi (informační materiál o instituci/leták, odborná esej u studenta druhého ročníku; informační materiál o instituci/leták, odborná esej, portfolio metod, rozhovory u studenta třetího ročníku)? Posunul Vás úkol „dál“ (ve smyslu zdokonalení se, zlepšení se)? Jaký měl pro Vás význam?**

Participant A: „u toho letáku stačilo opsat věci z internetu, takže přínos nulový. Esej už byla přínosnější, musel jsem pracovat s odbornými zdroji, a také se téma souviselo s otázkou ke státnicím, takže jsem se rovnou i připravovala na závěrečnou zkoušku. Význam měla hlavně ta esej.“

Participant B: „Leták mi do profesního života asi nic nedal, jen procvičil moji schopnost vyhledávání informací na internetu. O nic víc nešlo. Esej mi dala asi jen to, že jsem si zopakovala kompetence zdravotně sociálního pracovníka. Metody mi ukázaly, že propojují teorii s praxí, ale přínos pro můj profesní život nejspíš moc neměly. Význam pro mě byl hlavně ten, abych dostala zápočet. Vedení rozhovorů mělo určitě velký přínos. Dalo mi to nové zkušenosti a pomohlo mi to v mnoha věcech. I když jsem tento úkol dělala na sílu, zpětně jsem uznala, že byl pro mě přínosem.“

Participant C: „Leták – přínos to pro mě nemělo ani osobní ani do praxe, přišlo mi to zbytečné. Esej – Užitečné to bylo, protože jsem si oživila kompetence, zamyslela jsem se nad tím, jestli já sama je splňuji. Zdokonalilo mě to možná tak v práci s literaturou, ukotvila jsem si kompetence ke státnicím. Rozhovory – Přínos to mělo ten, že jsem se mohla slyšet při rozhovorech s klienty. Myslela jsem si, že mluvím dobře, ale když jsem se na nahrávce slyšela, zjistila jsem, že mám malou slovní zásobu. Díky tomu jsem se i uvědomila, jak

správně ten rozhovor véct – hlavně teda díky zpětné vazbě od supervizora, který mi řekl, co dělám špatně. Naučila jsem se lépe klást otázky, být vnímavější a už vím na co se mám při rozhovorech soustředit – to mě zdokonalilo. Kazuistiku budeme teprve v letním semestru dělat, k té se zatím nemůžu vyjádřit.“

Participant D: „Leták – Leták mi pomohl spíše jen zlepšit se po technické stránce. Jsem starší a nemám takovou zkušenost s počítačem, takže v tom mě leták určitě posunul dál. Šlo o takové základy práce s internetem, s vyhledáváním informací a s Wordem. Esej – Nevím, jestli na budoucí praxi, ale aspoň jsem si ujasnila, co to ty kompetence jsou, jestli je mám a jestli je na praxi využívám. Zlepšila jsem si práci s literaturou a naučila jsem se psát esej. Metody – Ano, tento úkol mi pomohl i do budoucí praxe. Ujasnila jsem si, jaké metody využíváme při práci. Na další praxi se na o mohu více soustředit. Zároveň jsem se aspoň zamyslela nad tím, kdy ty metody uplatňuji. Rozhovory – Tento úkol mi určitě pomohl. Tento úkol pro mě měl největší přínos, protože byl z mého pohledu nejvíc praktický a přínosný, naučný. Vedení a nahrávání rozhovorů s klienty mi ukázalo, kde dělám při rozhovorech chybu. Uvědomila jsem si, jak moc se při mluvení zadržávám, dělám dlouhé pomlky atd. Pomohla mi i zpětná vazba od supervizora, řekla mi, co bych mohla zlepšit. Hodně mi dalo i to, když jsem slyšela nahrávky jiných spolužáků. Takže na další praxi při rozhovorech s klienty doufám, že budu už lepší. Určitě mi to pomohlo do budoucna. Už je mi třeba jasnější, jak mám pokládat otázky, aby mi klienti lépe rozuměli. Kazuistika nás teprve čeká, k té se nemohu ještě vyjádřit.“

Participant E: „tak u těch školních úkolů je to vždycky diskutabilní, ale vesměs ano, určitě pomáhají v přípravě na budoucí praxi. Úkoly mě nějakým způsobem posunují dále, i když třeba nejsou naučné, ale musím je překonat jako překážku.“

*Participant F: „Leták – Nepřinesl mi asi nic, jen jsem hledal informace na internetu, ale v ničem jsem se při jeho zpracovávání nezlepšil. Esej – Psaní eseje mě donutilo k tomu, abych se zamyslel sám nad sebou, jestli jsem vůbec podle odborné literatury vhodný pro práci sociálního pracovníka. Psal jsem v ní totiž i o tom, jaký by měl sociální pracovník být, jakou by měl mít povahu. Potom jsem si při psaní i uvědomil, jak je tato profese potřebná, i když si to spousta lidí neuvědomuje. Hodně jsem se při psaní zamýšlel. **Podotázka:** Pomohlo Vám zpracování tohoto úkolu v přípravě na budoucí praxi? **Participant:** Nevím, ale asi trochu ano. Ujasnil jsem si odborné profesní kompetence zdravotně sociálního pracovníka a zamyslel jsem se nad tím. Metody - Zkušenosti mi dala hlavně praxe, zpracování tohoto úkolu byla už jen „třešnička na dortu“, kdy jsem si uvědomil, že opravdu propojuji teorii s praxí, že ty určité metody při komunikaci s klientem využívám aniž bych o tom vždy věděl.*

*Přínos pro moji budoucí praxi to mělo ten, že jsem si upevnil a ujasnil jaké metody se při práci používají a já je můžu příště třeba zase aplikovat. Rozhovory – Určitě to mělo přínos do moji budoucí praxe. Dalo mi to nové zkušenosti. **Podotázka:** Jaké nové zkušenosti Vám tento úkol dal? **Participant:** Vyzkoušel jsem si úplně sám komunikovat s klientem, do té doby mi do rozhovorů s klienty zasahovala i sociální pracovníce a pomáhala mi. **Podotázka:** Myslíte si, že jste se v něčem zlepšil po splnění tohoto úkolu? **Participant:** Zdokonalil jsem se až po supervizi, až když mi supervizor řekl, co je špatně, až když jsem se sám slyšel na nahrávkách jsem poznal, jaké chyby v komunikaci a v mluvě dělám.“*

Participant G: „Leták – Tuto organizaci, kde jsem byla na praxi jsem znala dobře, je z našeho města, takže zpracování letáku mi moc nedalo, vše jsem už znala a věděla z praxe. Nic mi to nepřineslo. Bylo to v 1. ročníku, takže mi to pomohlo zlepšit se spíš z toho technického hlediska, naučila jsem se trošku pracovat z Wordem, jsem starší a musela jsem se to naučit, naučit se vyhledávat informace. Jinak v tom žádný hlubší přínos nevidím. Esej – dalo mi to uvědomění, že ty kompetence mám, uvědomění si toho, co vše už mám za sebou, to že mám už nějaké zkušenosti. Přínos pro mě samotnou, pro moji osobu to mělo, ale ne pro moji budoucí praxi. Ale to je tím, že jsem z praxe a ty kompetence už znám a využívám je v práci už roky.“

Participant H: „Leták – Spíš mě to naučilo trpělivosti, hledat na internetu. Teď když jsem vytvářela leták pro osobní účely, tak už jsem věděla, jaké informace tam mám dát a jaké ne. Taky jsem si aspoň procvičila práci s Wordem. Ale jinak nevidím žádný hlubší význam ani žádný přínos pro praxi. Esej – Přínos pro budoucí praxi asi moc ne, spíš takový pohled zpět v praxi předešlé. Ujasnění si, jaké kompetence jako budoucí zdravotně sociální pracovník mám. Zdokonalilo mě to v tom, že jsem si ujasnila kompetence, to se mi bude určitě hodit při učení na státní zkoušky. Metody – Bylo to hlavně takové zamyšlení se nad průběhem praxe. Do budoucí praxe mi to určitě něco dalo. Už mám více jasno v metodách, které při práci můžu využívat. Zjistila jsem, že člověk ty metody využívá a ani o tom neví. Rozhovory – Tento úkol pro mě měl určitě velký přínos, mohla jsem se slyšet a hledat sama na sobě chyby, abych se jich pro příště vyvarovala. Při poslechu jsem si uvědomila, co dělám a říkám špatně. Supervizor mi taky řekl, co by šlo říci jinak, takže i jeho zpětná vazba mi pomohla. Příští rozhovory by byly snad už na lepší úrovni.“

7. Jaká byla reflexe od supervizora na úkol z praxe? Bylo možné na supervizi mluvit „o všem“ otevřeně? Co se Vám při plnění úkolu dařilo/nedařilo? Jak na to reagoval supervizor?

Participant A: *„Dostala jsem plnohodnotné ohodnocení mojí práce. Rozhodně to nebylo ze strany supervizora podceněno. Moji zpětnou vazbu supervizor převzal bez výhrad a problémů, takže určitě šlo o všem mluvit otevřeně, včetně právě toho, co se dařilo/nedařilo při plnění úkolu. Reakce supervizora byla v pořádku.“*

Participant B: *„Supervizor dá vždy každému studentovi zpětnou vazbu na výstupy z praxe. Řekne, co je správně, co by mělo nebo mohlo být jinak, poradí, pomůže, vysvětlí, vyslechne. Supervizor je k nám vždy milý, otevřený a naslouchá. Zpětná vazba od supervizora je vždy důkladná. Na supervizi je možné mluvit o všem otevřeně, supervizor je chápavý a nesoudí. Pokud se nám v plnění úkolu něco nedařilo, supervizor nám vše vysvětlil a navedl nás správnou cestou, abychom byli schopní úkol opravit.“*

Participant C: *„Dostáváme zpětnou vazbu vždy ke každému úkolu, občas nám je i vrácí a musíme je přepracovat, říká, co je špatně, co bysme měli změnit. Takže reflexe od supervizora na naše úkoly je velká. Ano, mluvíme otevře, důvěra mezi supervizorem a námi je také velká. Pokud máme něco špatně, supervizor reaguje tak že nám řekne, co je špatně. Nikdy se nezlobí ale vysvětluje. Pokud máme něco dobře, dokáže nás pochválit a ocenit.“*

Participant D: *„Nejprve úkoly zasíláme supervizorovi na mail, přes který dostaneme i zpětnou vazbu – co máme změnit, co máme špatně. Když se potřeba, znova nám zadání vysvětlí. Pak musíme úkol přepracovat a zaslat znovu. Zpětnou vazbu na úkoly dostáváme i přímo na místě (při hodinách supervize), kde si úkoly rozebíráme, bavíme se o nich, supervizor nám říká, v čem jsme dělali chyby a na co se máme více zaměřovat.“*

Participant E: *„Můžeme mluvit otevřeně, nemáme zábrany. Máme v sobě všichni důvěru, jsme dobrý kolektiv a supervizorovi věříme. Pokud se nám něco při plnění úkolů nedařilo, supervizor reagoval přiměřeně, v klidu, vše nám znova vysvětlil a dal nám prostor si úkol opravit, dává prostor na dotazy, snaží se vyjít vstříc.“*

Participant F: *„Vždy poskytla zpětnou vazbu, řekla, co je dobré, co není dobré. Ano, získala si důvěru, nemá obavy mluvit otevřeně o praxi ani o osobních věcech.“*

Participant G: *„Určitě se supervizorovi podařilo zajistit vysokou úroveň reflexe, otevřenosti při supervizi. Dostala jsem hodnocení svojí práce, profesionálně, v příjemné atmosféře. Pokud se objevil problém, tak mi supervizor předal velmi dobrou zpětnou vazbu.“*

Participant H: *„Reflexe se odvíjí vždy podle toho, jestli máme úkol dobře zpracovaný nebo chce upravit. Pokud je správně, není moc co řešit. Pokud obsahuje hodně nedostatků, emailem dostaneme zpětnou vazbu, je nám vysvětleno, co máme na úkolu špatně a musíme jej opravit a zaslat zpět. Občas se o úkolech bavíme i na supervizi, ale je tam tolik témat k probrání, že ne vždy se k tomu dostaneme. Ano, vztah máme dobrý, důvěřujeme jí. Pokud máme něco špatně, tak reaguje v pohodě, pomůže, vysvětlí. Ale my si hodně pomáháme jako kolektiv ještě dříve, než máme supervizi. Dostanu i kritiku, dostanu i pozitivní zpětnou vazbu, takže vše v pořádku.“*

8. Poskytla Vám supervize „nějakou hodnotu navíc“ v reflexi splněného úkolu z praxe – byl by nějaký rozdíl ve vaší výkonnosti, kdyby k supervizi nedošlo, kdyby nedošlo k vypracování úkolu?

Participant A: *„Supervize a reflexe na splněný úkol mi dalo to, že jsem pochopila, kde dělám chyby, na co si mám dávat pozor a poznala jsem, v čem jsem dobrá.“*

Participant B: *„Supervize mě motivuje více se zapojovat do různých činností na praxi, protože úkoly, které musíme plnit na hodiny supervize, se často odvíjí od praxe. Supervize mi pomáhá hodnotit sama sebe, co se mi povedlo, co se mi nedaří a na čem bych měla zapracovat. Před každou supervizí musíme supervizorovi odevzdávat naši sebereflexi z praxe, takže se nad celým průběhem praxe musím zamyslet a zhodnotit sama sebe. Takže mi supervize pomáhá se pochválit i zkritizovat.“*

Participant C: *„Úkoly jsou součástí portfolia, má to pro mě hodnotu, je to moje vlastní, je to moje práce, dalo mi to můj dobrý pocit z dobře udělané práce. Výkonnost na praxi by byla nejspíš stejná, ale někdy se musím soustředit více, protože vím, že to budu potřebovat při zpracování úkolu do supervize. Př. Více vnímám rozhovory sociální pracovnice s klientem a v duchu přemýšlím, jaká metoda byla využita.“*

Participant D: *„Zjistila jsem třeba, že nemám problém vyhledávat informace a pracovat s literaturou. Vůbec bych třeba neřekla, že zvládnu napsat esej, ale nakonec se mi to podařilo. Tady to tvoření úkolů ale hlavně ta zpětná vazba od supervizora a od spolužáků mi dalo nové dovednosti a mnohdy i ukázalo nový pohled na různé situace, větší nadhled atd. Mě ty praxe baví, takže si myslím, že rozdíl ve výkonnosti by nebyl až tak velký. Možná trochu ano, protože ty úkoly často souvisí s praxí, takže se musím více soustředit, vnímat a zapojovat se, abych měla o čem psát. Možná bych zlehka polevila.“*

Participant E: „celkově supervize pro mě měla velký význam v tom, že jsem se mohla sejit se spolužáky a popovídat si. Při běžné výuce na to není čas, na supervizi si můžeme předávat zážitky a zkušenosti, navzájem se podpořit a upevnit vztahy.“

Participant F: „Ve výkonnosti na praxi by rozdíl asi nebyl. Kdyby ale nebylo povinné dělat úkoly a supervize by byla jen o povídání, tak bych si neuvědomil věci, které mi dříve vůbec nedocházeli. Taky jsem si upevnil nějaké teoretické poznatky a propojil je s praxí. Díky sebereflexi můžu třeba porovnat, jak se postupně zlepšuji. **Podotázka:** Takže pro Vás bylo plnění úkolu přínosné?

Participant: Určitě byly úkoly přínosné. Měly přínos hlavně pro moji osobu a budoucí praxi.

Podotázka: Jaký přínos pro Vás přesně měly? **Participant:** Uvědomil jsem si věci, které bych si bez úkolu neuvědomil, zpětná vazba od supervizora mě posunula dál. Věděl jsem, co dělám špatně, co bych měl zlepšit a můžu se na to soustředit. Sám bych na to při rozhovorech třeba ani nepřišel.“

Participant G: „Já to tak nějak nevnímám, jsem stará škola, nám byly dříve úkoly zadané a museli jsme je udělat, beru to jako povinnost. Když nám zadá úkol, tak je to stres, zase další povinnost, ale rozdíl ve výkonnosti na praxi by myslím nebyla, jen mám díky supervizi možnost se nad tím více zamyslet a podívat se zpětně. Jen mi vadí mi určování rozsahu, někdy je to hodně stran a abych splnila rozsah, občas si musím něco trošku domyslet, abych to splnila – hlavně u sebereflexe – 3x A4 jsou podle mě zbytečně dlouhé.“

Participant H: „Hodnotu navíc asi takovou, že jsem se postupně zlepšovala v různých věcech – v komunikaci, v práci s literaturou, ukotvovala jsem si různé informace a nejvíce mi dávala ta skupinová supervize, kde jsme si mohli povídat a slyšet zážitky a názory jiných. Myslím si, že je to individuální. Já jsem na praxích hodně aktivní. Kolikrát jsem se až po praxi podívala, jaké úkoly máme do supervize, takže si myslím že efekt to na to nemá. Zpracovávala jsem je zpětně a vzpomínala jsem na to, jak ta praxe vlastně probíhala. Hlavně teda při eseji a metodách. Rozhovory jsem samozřejmě musel dělat přímo na praxi. Někomu to může dát hodně, pro mě by rozdíl nebyl.“

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA KÓDOVÁNÍ

Rozhovor s participantem D

1. Co je dle Vás supervize? O jaký typ supervize se jedná? Jakým způsobem a v jaké frekvenci supervizi využíváte?

Supervizi beru jako skupinové povídání, kde řešíme problémy nebo rozebíráme úkoly, které jsme v předmětu měly zadané, diskutujeme o praxi, o zážitcích z praxe, sdělujeme si dojmy, poznatky.

Ve škole využíváme skupinovou supervizi, kterou máme každý semestr.

2. Do jaké míry Vám supervize pomáhá při rozvoji dovedností, získávání nových dovedností? Do jaké míry Vám supervize poskytuje podporu?

Supervize mi pomohla zlepšit komunikaci. Naučila jsem se více se svěřovat, otevřít se, protože se to tam ode mě očekává. Naučila jsem se i lépe komunikovat s klienty, protože jsme do supervize měli zadané různé úkoly a na praxi jsme s klienty museli vézt rozhovory. Od supervizora jsme potom na ty rozhovory dostávali zpětnou vazbu, takže mi to pomohlo zlepšit se, uvědomila jsem si, kde dělám chyby. Hodně jsme na supervizi řešili i dokumentaci, pomohlo mi to orientovat se v dokumentaci např. co v ní má být obsaženo atd.

Podporu vnímám od supervizora i od spolužáků, navzájem si můžeme i „postěžovat“, ulevíme si tam. Dokážeme si tam říct i co se nám povedlo.

3. Jak vnímáte roli supervizora? Jaká je na supervizi podpora od supervizora/vyučujícího a od spolužáků?

Naše vyučující supervize je dobrý supervizor. Je upřímná, zaujímá spíše takovou kamarádkou roli, ale samozřejmě si dokáže udržet respekt.

Podporu od supervizora dostáváme. Není to jen taková ta podpora jako „Ano, jsi dobrá, to se ti povedlo.“, ale spíš taková, že si nás vyslechne, situaci si objasníme, ona nám řekne svůj názor na věc, poví nám svoje zkušenosti z praxe a tím nás podporuje, tím nás někdy i uklidní.

Co se táče spolužáků, tak my jsme dobrý kolektiv, rozumíme si a dokážeme se podpořit.

4. V čem spatřujete bariéry ve využití supervize (uved'te minimálně 2, pokud můžete)? Existuje nějaký důvod, kvůli kterému pravděpodobně nebudete využívat supervizi v budoucím pracovním životě?

No tak určitě jsou ty supervize dlouhé.

Třeba první rok, rok a půl, to bylo takové horší, než jsme se všichni sblížili, pořádně se poznali a než jsme se naučili se před sebou více svěřovat a uvolnit se. Byla to taková ta tréma vyjadřovat se, ale teď je to už dobré, teď už nevidím žádné bariéry.

Já pracuji ze zdravotnictví, sice ne úplně v tomto oboru, ale také míváme 2x do roka supervize. Jednou jsme se celý kolektiv domluvili a odmítli jsme se účastnit supervize, protože supervizor byl kamarád naší paní ředitelky. Po supervizi jí předával informace, které na supervizi zazněly, paní ředitelka z toho potom vyvozovala různá kázeňská opatření. Takže supervizi bych odmítla jen v podobném případě jako byl tento. Pokud bych měla v supervizorovi důvěru a byl mi sympatický, neměla bych s tím problém.

5. Jak se Vám zpracovával konkrétní úkol z praxe (informační materiál o instituci/leták, odborná esej u studenta druhého ročníku; informační materiál o instituci/leták, odborná esej, portfolio metod, rozhovory u studenta třetího ročníku)? Co Vám dělalo problém při zpracování úkolu? Co se naopak dařilo?

Leták – zpracování tohoto úkolu bylo lehké. Neměla jsem žádný problém. Všechny informace jsem našla na webových stránkách organizace.

Esej – Já jsem zadání úkolu nejprve špatně pochopila, psala jsem to spíše jako sebereflexi, takže mi naše vyučující práci s připomínkami vrátila a měla jsem za úkol ji přepracovat. Znova mi to vysvětlila a hned mi to bylo jasnější, takže jsem to předělala, popsala jsem kompetence a převedla jsem je do praxe. Až na to, že jsem zadání nejprve špatně pochopila, tak se mi úkol zpracovával dobře.

Metody – Zpracování bylo taky bez problému. Našla jsem si v literatuře vybrané metody, a protože mám hodně zkušeností z praxe, neměla jsem problém je přiřadit ke konkrétním situacím a popsat kdy a jak je využívám. Metody jsem si tedy vybrala ty, které sama na praxi využívám a potom nebyl problém je popsat v praxi.

Rozhovory – Samotné vedení rozhovorů mi problém nedělalo, problém byl až v přepisování do wordu. Bylo to časově hodně náročné, musela jsem si rozhovory pořád přetáčet, abych to nějak sepsala. Ale taky se to dalo zvládnout, jen to chtělo

trpělivost a hodně času. Když jsem se na nahrávkách slyšela, zjistila jsem, že vedení rozhovoru mi dělá celkem problém. Zněla jsem, jak kdybych s klientem mluvila snad poprvé. Ale dělá trochu problém. Ale díky tomu, že jsem se slyšela a dostala jsem zpětnou vazbu mě to určitě posunulo na vyšší level.

6. Pomohlo Vám zpracování úkolu v přípravě na budoucí praxi (informační materiál o instituci/leták, odborná esej u studenta druhého ročníku; informační materiál o instituci/leták, odborná esej, portfolio metod, rozhovory u studenta třetího ročníku)? Posunul Vás úkol „dál“ (ve smyslu zdokonalení se, zlepšení se)? Jaký měl pro Vás význam?

Leták – Leták mi pomohl spíše jen zlepšit se po technické stránce. Jsem starší a nemám takovou zkušenost s počítačem, takže v tom mě leták určitě posunul dál. Šlo o takové základy práce s internetem, s vyhledáváním informací a s Wordem.

Esej – Nevím, jestli na budoucí praxi, ale aspoň jsem si ujasnila, co to ty kompetence jsou, jestli je mám a jestli je na praxi využívám. Zlepšila jsem si práci s literaturou a naučila jsem se psát esej.

Metody – Ano, tento úkol mi pomohl i do budoucí praxe. Ujasnila jsem si, jaké metody využíváme při práci. Na další praxi se na o mohu více soustředit. Zároveň jsem se aspoň zamyslela nad tím, kdy ty metody uplatňuji.

Rozhovory – Tento úkol mi určitě pomohl. Tento úkol pro mě měl největší přínos, protože byl z mého pohledu nejvíc praktický a přínosný, naučný. Vedení a nahrávání rozhovorů s klienty mi ukázalo, kde dělám při rozhovorech chybu. Uvědomila jsem si, jak moc se při mluvení zadržávám, dělám dlouhé pomlky atd. Pomohla mi i zpětná vazba od supervizora, řekla mi, co bych mohla zlepšit. Hodně mi dalo i to, když jsem slyšela nahrávky jiných spolužáků. Takže na další praxi při rozhovorech s klienty doufám, že budu už lepší. Určitě mi to pomohlo do budoucna. Už je mi třeba jasnější, jak mám pokládat otázky, aby mi klienti lépe rozuměli.

Kazuistika nás teprve čeká, k té se nemohu ještě vyjádřit.

7. **Jaká byla reflexe od supervizora na úkol z praxe? Bylo možné na supervizi mluvit „o všem“ otevřeně? Co se Vám při plnění úkolu dařilo/nedařilo? Jak na to reagoval supervizor?**

Nejprve úkoly zasíláme supervizorovi na mail, přes který dostaneme i zpětnou vazbu – co máme změnit, co máme špatně. Když se potřeba, znova nám zadání vysvětlí. Pak musíme úkol přepracovat a zaslat znovu. Zpětnou vazbu na úkoly dostáváme i přímo na místě (při hodinách supervize), kde si úkoly rozebíráme, bavíme se o nich, supervizor nám říká, v čem jsme dělali chyby a na co se máme více zaměřovat.

Můžeme mluvit otevřeně, nemáme zábrany. Máme v sobě všichni důvěru, jsme dobrý kolektiv a supervizorovi věříme.

Pokud se nám něco při plnění úkolů nedařilo, supervizor reagoval přiměřeně, v klidu, Vše nám znova vysvětlil a dal nám prostor si úkol opravit, dává prostor na dotazy, snaží se vyjít vstříc.

8. **Poskytla Vám supervize „nějakou hodnotu navíc“ v reflexi splněného úkolu z praxe – byl by nějaký rozdíl ve vaší výkonnosti, kdyby k supervizi nedošlo, kdyby nedošlo k vypracování úkolu?**

Zjistila jsem třeba, že nemám problém vyhledávat informace a pracovat s literaturou. Vůbec bych třeba neřekla, že zvládnou napsat esej, ale nakonec se mi to podařilo. Tady to tvoření úkolů ale hlavně ta zpětná vazba od supervizora a od spolužáků mi dala nové dovednosti a mnohdy i ukázalo nový pohled na různé situace, větší nadhled atd.

Mě ty praxe baví, takže si myslím, že rozdíl ve výkonnosti by nebyl až tak velký. Možná trochu ano, protože ty úkoly často souvisí s praxí, takže se musím více soustředit, vnímat a zapojovat se, abych měla o čem psát. Možná bych zlehka polevila.

Rozhovor s participantem C

- 1. Co je dle Vás supervize? O jaký typ supervize se jedná? Jakým způsobem a v jaké frekvenci supervizi využíváte?**

Supervize je setkání s jednotlivcem nebo skupinou, kteří přinesou nějaké téma, které chtějí řešit.

My máme ve škole **vzdělávací supervizi** a **máme ji 2x do roka**.

- 2. Do jaké míry Vám supervize pomáhá při rozvoji dovedností, získávání nových dovedností? Do jaké míry Vám supervize poskytuje podporu?**

Tady ta školní supervize mi pomohla více se svěřovat a otevřít se před ostatními.

Podpora je taková, že tam získávám hlavně zpětnou vazbu od supervitora i od spolužáků. Když řešíme nějaké problémy kolem praxe, slyším názory ostatních a to mi supervize přináší.

- 3. Jak vnímáte roli supervizora? Jaká je na supervizi podpora od supervizora/vyučujícího a od spolužáků?**

Vnímám ji jakou kouče, někoho kdo nás vede k nějakému cíli, který jsme před začátkem supervize stanovili. **Podpora od supervizora je taková, že řekne svůj názor, podporuje nás, vyslechne a poradí, utěší.** **Podpora od spolužáků je tam hlavně ta, že si mě vysvechnou a řaknou svůj názor, poradí mi.**

- 4. V čem spatřujete bariéry ve využití supervize (uved'te minimálně 2, pokud můžete)? Existuje nějaký důvod, kvůli kterému pravděpodobně nebudete využívat supervizi v budoucím pracovním životě?**

V podstatě mi na té školní supervizi nic nevádí, je obohacující, ale v praxi (pracuji v oboru), mi občas není přínosná.

Odmítla bych, jen pokud by mi supervize po více sezeních nic nepřinášela, neměla by pro mě žádný přínos, žádné obohacení.

5. Jak se Vám zpracovával konkrétní úkol z praxe (informační materiál o instituci/leták, odborná esej u studenta druhého ročníku; informační materiál o instituci/leták, odborná esej, portfolio metod, rozhovory u studenta třetího ročníku)? Co Vám dělalo problém při zpracování úkolu? Co se naopak dařilo?

Leták – Nechtělo se mi do toho, přišlo mi to zbytečné, protože je vše na internetu, ale jinak nebyl problém v tom abych si informace vyhledala. Vyhledávání se mi dařilo, nebyl v ničem problém.

Esej - Úkol mám hotový, je to i jedna ze státnicových otázek, nemám problém pracovat s odbornou literaturou a pracuji v oboru, takže mi to bylo blízké.

Portfolio metod - Nebyl problém, jsem z praxe takže jsem věděla o čem psát, příklady z praxe mi nedělaly problém. Metody se mi podařilo najít v literatuře a potom jsem bez problému popsala, jak je v praxi využívám.

Rozhovory - Strach jsem z toho neměla, jen jsem si v první chvíli říkala, co z toho bude, k čemu mi to bude. Jen ten přepis nahrávek byl problém, strávila jsem s tím spoustu času.

6. Pomohlo Vám zpracování úkolu v přípravě na budoucí praxi (informační materiál o instituci/leták, odborná esej u studenta druhého ročníku; informační materiál o instituci/leták, odborná esej, portfolio metod, rozhovory u studenta třetího ročníku)? Posunul Vás úkol „dál“ (ve smyslu zdokonalení se, zlepšení se)? Jaký měl pro Vás význam?

Leták – přínos to pro mě nemělo ani osobní ani do praxe, přišlo mi to zbytečné

Esej – Užitečné to bylo, protože jsem si oživila kompetence, zamyslela jsem se nad tím, jestli já sama je splňuji. Zdokonalilo mě to možná tak v práci s literaturou, ukotvila jsem si kompetence ke státnicím.

Rozhovory – Přínos to mělo ten, že jsem se mohla slyšet při rozhovorech s klienty. Myslela jsem si, že mluvím dobře, ale když jsem se na nahrávce slyšela, zjistila jsem, že mám malou slovní zásobu. Díky tomu jsem se i uvědomila, jak správně ten rozhovor véct – hlavně teda díky zpětné vazbě od supervizora, který mi řekl, co dělám špatně. Naučila jsem se lépe klást otázky, být vnímavější a už vím na co se mám při rozhovorech soustředit – to mě zdokonalilo

Kazuistiku budeme teprve v letním semestru dělat, k té se zatím nemůžu vyjádřit.

7. **Jaká byla reflexe od supervizora na úkol z praxe? Bylo možné na supervizi mluvit „o všem“ otevřeně? Co se Vám při plnění úkolu dařilo/nedařilo? Jak na to reagoval supervizor?**

Dostáváme zpětnou vazbu vždy ke každému úkolu, občas nám je i vrací a musíme je přepracovat, říká, co je špatně, co bychom měli změnit. Takže reflexe od supervizora na naše úkoly je velká.

Ano, mluvíme otevře, důvěra mezi supervizorem a námi je také velká.

Pokud máme něco špatně, supervizor reaguje tak, že nám řekne, co je špatně. Nikdy se nezlobí ale vysvětluje. Pokud máme něco dobře, dokáže nás pochvalit a ocenit.

8. **Poskytla Vám supervize „nějakou hodnotu navíc“ v reflexi splněného úkolu z praxe – byl by nějaký rozdíl ve vaší výkonnosti, kdyby k supervizi nedošlo, kdyby nedošlo k vypracování úkolu?**

Úkoly jsou součástí portfolia, má to pro mě hodnotu, je to moje vlastní, je to moje práce, dalo mi to můj dobrý pocit z dobře udělané práce.

Výkonnost na praxi by byla nejspíš stejná, ale někdy se musím soustředit více, protože vím, že to budu potřebovat při zpracování úkolu do supervize. Př. více vnímám rozhovory sociální pracovnice s klientem, a v duchu přemýšlím, jaká metoda byla využita.