

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra andragogiky a personálního řízení

PaedDr. Vladimír Šik

**Využití supervize jako metody pro
zvyšování kompetencí u vybrané skupiny
pracovníků v oblasti pomáhajících
profesí**

**The use of supervision as a method to
increase the competence of a selected group
of workers in the area of support professions**

Disertační práce

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Ludvík Eger, CSc.

2015

Poděkování:

Děkuji doc. PaedDr. Ludvíku Egerovi, CSc. za odborné vedení mé disertační práce, za cenné rady, ochotu a trpělivost, se kterou se mi věnoval. Děkuji také všem respondentům, kteří se ochotně zapojili do obou metod výzkumu a poskytli mi ochotně svůj čas a informace.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracoval samostatně, že jsem řádně citoval všechny použité prameny a literaturu, a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 6. 5. 2015

Vladimír Šik

ANOTACE

Disertační práce „*Využití supervize jako metody pro zvyšování kompetencí u vybrané skupiny pracovníků v oblasti pomáhajících profesí*“, je zaměřena na výzkum problematiky zvyšování kompetencí sociálních pracovníků v rámci celoživotního vzdělávání prostřednictvím supervize. Tato metoda je v disertační práci analyzována z hlediska příležitostí, které supervize jako nástroj podpory v oblasti sociální práce nabízí, a dále z hlediska potenciálních problémů, které se v oblasti využívání supervize jako metody celoživotního vzdělávání a učení objevují.

Téma zvyšování kompetencí sociálních pracovníků je v současné orientaci na zajištění vysoké kvality sociálních služeb a jejich standardizaci, tématem velmi aktuálním a žádaným. Motivem směřování k tomuto tématu je hledání specifických faktorů, které by sociálním pracovníkům umožnily využívat potenciál supervize jako andragogicky orientovanou metodu učení, která je kvalitní, efektivní a bezpečná.

Zpracované téma je v kontextu andragogického výzkumu navíc poměrně ojedinělé; zejména proto, že většina nalezených publikovaných studií zabývajících se supervizí, byla doposud zaměřena spíše jiným směrem a k jiným oblastem výzkumu.

Teoretická část práce vymezuje a operacionalizuje jak pojmy z oblasti pomáhajících profesí a sociální práce, tak také oblast kompetencí, potřebných pro výkon role sociálního pracovníka. Samozřejmě se zabývá také problematikou supervize jako metody podporující celoživotní učení a potřebnými kontexty.

Práce tak v daném kontextu představuje zcela původní návrh výzkumu, kde realizované výzkumné šetření je provedeno třemi nezávislými metodami. Validita výzkumného šetření využívá triangulace dílčích výstupů, získaných jednotlivými výzkumnými metodami.

V poměrně složitém výzkumném procesu se práce dále zaměřuje především na zjištění, jakým způsobem probíhá celoživotní vzdělávání prostřednictvím supervize, jak je reflektováno zkušenými supervizory z praxe, ale i pohledem účastníků praktického supervizního procesu (sociálních pracovníků). Jako referenční zdroj k těmto získaným datům byl zvolen metodický dokument, poskytující shrnující náhled na více než dvouletou širokou supervizní práci v rámci projektu MPSV, zaměřeného na zkvalitnění sociálních služeb.

V závěru výzkumu studie nabízí porovnání zjištěných výsledků. Triangulace zvolených metod ukázala řadu vzájemných souvztažností.

Výzkum ukázal poměrně výraznou spojitost mezi předchozí informovaností poskytovatelů služeb (ale i sociálních pracovníků) před zavedením supervize do dané organizace a možností využít naplno její potenciál. Dosažené výsledky také naznačují, které kompetence v rámci pregraduálního vzdělávání sociálních pracovníků chybí a bylo by vhodné je rozvíjet. Hlavně se jedná o praktické dovednosti a umění využít je v praxi. Závěrečné shrnutí tak sleduje, které faktory při procesu supervize ovlivňují její úspěšnost. Závěrem výzkumného šetření je také potvrzení skutečnosti, že i samotná supervize je metodou, která se musí neustále rozvíjet a utvářet. Pouze v krátkém časovém období průběhu psaní práce reálná praxe přinesla několik nových podnětů, na které je nutné bezprostředně reagovat. Tato nová témata mají zároveň poměrně vysoký výzkumný potenciál pro rozšíření či pokračování realizovaného výzkumu a mohla by být velkou výzvou pro další vědeckou činnost.

ANOTATION

This dissertation thesis „The use of supervision as a method to increase the competence of a selected group of workers in the area of support professions“, is focusing on the research to increase the competence of social workers through supervision in regard to lifelong education. This method is in this dissertation thesis analysed from the point of view of possibilities which supervision as a tool of support offers in the line of social work and also from the potential problems which appear in the area of using supervision as a method in lifelong education and learning.

The theme of increasing the competence of social workers is in the today demand for high standards and quality of social services a very actual topic. The motivation is discovering the specific factors which allow a social worker to exploit the potential of supervision as a andragogical method of learning, which is effective, safe and has high quality.

The used topic in context with the andragogical research is unique, mainly as most of the published studies of supervision have been oriented towards different fields of research. The theoretical part is focusing and operating with terminology from support professions and social work, also in the field of competences needed for the role of a social worker. At the same time concentrating on the area of supervision as a method supporting lifelong learning and the needed context.

This thesis in the given context is representing an original research approach, where the research is done using three independent methods. The validity of the research is triangulated from the parts received from the individual research methods.

In a complex process the thesis is focusing on investigating how lifelong education is influenced by supervision, how experienced supervisors reflect in practical life, but also from the point of view of participants in the supervision process (social workers). As a reference point for this data was selected a methodological document summarising a more than two year supervisory job done for a MPSV project, focusing on improving social services.

In the research the thesis shows the comparison between the results. The triangulation of chosen methods showed an amount of interactions.

The research showed a large correlation between the knowledge of providers of services (but also of social workers) before the introduction of supervision in the given organisation and the possibilities how to use its potencial. The reached results also show which competences in the pregradual education of social workers is missing and would be needed to introduce. Mostly they are practical skills and their application in practical

life. The conclusion summary is following which factors during the proces of supervision influence its success.

The conclusion of the research confirmed the fact that supervision alone is a method which must be constantly developed and improved. In the short period in which this thesis was written occured several suggestions to which must be focused a reaction. These new themes have a high research potencial to expand or continue in the research and can be a new challenge for additional research activity.

Klíčová slova

Supervize, supervizor, metoda, supervidovaný, pomáhající profese, růst, supervizní vztah, celoživotní učení, příležitost, synergie.

Keywords

Supervision, supervisor, method, supervised, support professions, growth, supervision relation, lifelong learning, opportunity, synergy.

Obsah

| | |
|---|----|
| 1. Úvod | 11 |
| 2. Sociální práce a její vymezení | 13 |
| 2.1. Vývoj oboru sociální práce | 14 |
| 2.2. Sociální práce jako pojem | 15 |
| 2.3. Subjekt a objekt sociální práce | 18 |
| 2.4. Dilemata sociální práce | 20 |
| 2.5. Sociální práce a sociální služby | 23 |
| 2.6. Současné vnímání sociální práce v zemích EHP | 25 |
| 3. Pomáhající profese a pomáhající pracovník | 29 |
| 4. Sociální pracovník a jeho role | 31 |
| 4.1. Sociální práce jako profese | 34 |
| 4.2. Sociální pracovník a jeho současné legislativní vymezení | 36 |
| 5. Kompetence pomáhajících pracovníků | 41 |
| 5.1. Utváření kompetencí jako základ lidského kapitálu | 41 |
| 5.2. Kompetence jako teoretický konstrukt | 43 |
| 5.3. Klíčové kompetence | 47 |
| 5.4. Kompetence jako předpoklad pro výkon profese | 49 |
| 5.5. Kompetenční přístup v sociální práci | 52 |
| 6. Vzdělávání sociálních pracovníků | 56 |
| 6.1. Celoživotní učení jako cesta ke zvyšování kompetencí | 57 |
| 6.2. Model profesního růstu dle Havrdové | 59 |
| 6.3. Celoživotní vzdělávání jako proces | 60 |
| 6.4. Zkušenostně reflektivní učení | 65 |
| 6.4.1. Kolbův učební cyklus | 65 |
| 6.4.2. Jarvisův model učení | 70 |
| 6.5. Učení dle principů systémové dynamiky | 72 |
| 6.6. Princip učení v jednoduché smyčce | 73 |
| 6.7. Princip učení v dvojité smyčce | 74 |
| 6.8. Princip organizační učení | 76 |
| 7. Supervize | 78 |
| 7.1. Supervize jako pojem | 78 |
| 7.2. Hranice supervize | 80 |
| 7.2.1. Psychoterapie | 81 |
| 7.2.2. Koučink (coaching) | 82 |
| 7.2.3. Organizační poradenství (consulting) | 83 |
| 7.2.4. Mentoring, tutoring a další metody | 83 |
| 7.2.5. Odlišení jednotlivých disciplín od supervize | 84 |

| | |
|---|------------|
| 7.3. Cíle a úkoly supervize | 84 |
| 7.4. Funkce supervize | 87 |
| 7.4.1. Vzdělávací funkce | 87 |
| 7.4.2. Řídící funkce | 88 |
| 7.4.3. Podpůrná funkce | 88 |
| 7.5. Vývoj supervize u nás a v zahraničí | 90 |
| 7.5.1. Vývoj supervize v oblasti sociální práce | 91 |
| 7.6. Klasifikace supervize | 92 |
| 7.7. Etické aspekty v supervizi | 95 |
| 7.8. Organizace sdružující supervizory | 96 |
| 7.9. Supervizní proces | 97 |
| 7.9.1. Supervizní kontrakt či smlouva | 98 |
| 7.9.2. Aktéři supervize | 101 |
| 7.9.3. Supervizní vztah | 104 |
| 7.9.4. Struktura supervize | 105 |
| 7.9.5. Supervize a moc | 107 |
| 8. Supervize jako nástroj vzdělávání a profesního růstu | 110 |
| 8.1. Modely supervize | 110 |
| 8.2. Efektivita supervize | 112 |
| 8.3. Zavádění supervize v organizaci jako proces učení | 115 |
| 8.4. Příležitosti supervize | 117 |
| 9. Empirická část práce | 119 |
| 9.1. Úvod do empirické části | 119 |
| 9.2. Metodologie výzkumné části | 120 |
| 9.3. Zajištění kvality a validity výzkumu | 123 |
| 9.4. První výzkumná metoda – hloubkové polostrukturované rozhovory..... | 126 |
| 9.4.1. Fáze předvýzkumu | 127 |
| 9.4.2. Rozhovory s experty pro využívání supervize..... | 128 |
| 9.4.3. Zpracování dat z rozhovorů | 130 |
| 9.4.4. Kategorie v datových zdrojích první metody | 130 |
| 9.4.5. Shrnutí výstupů první metody | 134 |
| 9.5. Druhá výzkumná metoda – focus group | 137 |
| 9.5.1. Design focus group | 136 |
| 9.5.2. Výběr respondentů pro metodu focus group | 137 |
| 9.5.3. Průběh sběru dat..... | 138 |
| 9.5.4. Zpracování dat z focus groups | 138 |
| 9.5.5. Kategorie v datových zdrojích druhé metody..... | 139 |
| 9.5.6. Shrnutí interpretovaných dat druhé metody | 144 |
| 9.6. Třetí výzkumná metoda – obsahová analýza vybraného dokumentu | 148 |

| | |
|---|------------|
| 9.6.1. Výběr dokumentu pro obsahovou analýzu | 149 |
| 9.6.2. Vybrané kategorie v datových zdrojích třetí metody | 149 |
| 9.6.3. Popis kategorií a interpretace dat třetí metody | 149 |
| 9.7. Závěry výzkumného šetření | 154 |
| 9.7.1. Omezení provedené studie | 158 |
| 10. Závěr | 160 |
| 10.1. Podněty pro praxi a další výzkum | 161 |
| 11. Seznam použitých zdrojů | 164 |
| 12. Přílohy | 179 |

1. Úvod

Současná doba klade poměrně značný důraz na vzdělanost a vzdělání. Aby jedinec v dnešním měnícím se, globalizovaném světě obstál, potřebuje být vybaven nejen určitou profesní kvalifikací, ale také určitou sumou specifických dovedností, směřujících k tomu, aby byl na základě svých vnitřních zdrojů, a v souladu s vlivem různých životních situací, schopen svůj potenciál úspěšně dále rozvíjet a přetvářet. Tento požadavek doby není podmíněn pouze potřebami jedince, ale odráží také potřeby celé dnešní společnosti.

K tomu, aby jedinec získal potřebné profesní kompetence, slouží v České republice jednak pregraduální forma vzdělání, v níž se jedinec připravuje na svoje role a odbornost, dále pak oblast celoživotního vzdělávání a učení, kde je možno si svoji kvalifikaci nejen doplnit, ale dnes se již také rekvalifikovat na zcela jinou profesi a roli.

Rozvoj lidského myšlení a moderních technologií vede k rychlému rozvoji jednotlivých oborů lidské činnosti, a tak se dnes již automaticky předpokládá, že se každý člověk bude vzdělávat po celou dobu svého života, ať už byla jeho profese a náplň graduálního studia zaměřena jakkoli. Zvyšuje se tím nejen odbornost, ale také určitý potenciál jedince a celé společnosti. Vzdělanost se tak stává i jistou formou lidského kapitálu. O tom, že je dnes na vzdělání kladen velký důraz, svědčí i celá řada různých dokumentů, prohlášení a memorand, přesahujících hranice jednotlivých zemí.

V oblasti pomáhajících profesí je však situace složitější. Oblast sociální práce není zcela jasnou profesí, ale spíše jakýmsi povoláním, z něhož se pak vydělují konkrétní specializace a role. Tím se stává, že se cílové očekávané dovednosti pohybují v poměrně široké škále, která je závislá na obsahu role a specializaci práce jednotlivých sociálních pracovníků. Z toho vyplývá, že v oblasti sociální práce je vymezení kompetencí, jejich změřením a utvářením stále provázeno řadou otazníků.

Na druhou stranu je v oblasti sociální práce potřeba vysoce kvalifikovaných pracovníků jednou ze základních priorit a podmínek zdárného fungování sociálních služeb. V této oblasti navíc pracují často lidé, kteří pro svoji roli prošli nějakou formou rekvalifikace, kde jejich původní vzdělání a kvalifikace má k sociální práci velice daleko.

Celoživotní vzdělávání je v oblasti sociální práce důležitým nástrojem zvyšování kvality, proto je v tomto oboru dokonce zakotveno legislativně, jako povinnost. Otázkou však zůstává kvalita naplňování této povinnosti organizacemi, a také vnímání jeho potřebnosti samotnými sociálními pracovníky. Pokud je považováno pouze za formální povinnost, bez předchozí analýzy vzdělávacích potřeb pracovníků a bez využití vhodných andragogických metod, postrádá svůj smysl. Jeho efektivita je potom nízká a motivace pracovníků je často směřována pouze ke splnění předepsaného kritéria. Důsledkem je

podceňování užitečnosti celoživotního vzdělávání a učení, často i vyšší míra syndromu vyhoření, skepse z perspektivy povolání a vlastního sebehodnocení.

Ve své práci se zabývám problematikou zvyšování kompetencí sociálních pracovníků prostřednictvím supervize. Na tuto metodu pohlížím z hlediska příležitostí, které supervize jako nástroj podpory v oblasti sociální práce nabízí, a dále z hlediska problémů, které se v oblasti využívání supervize jako metody celoživotního vzdělávání a učení objevují. Motivem směřování k tomuto aktuálnímu tématu je hledání faktorů, které by sociálním pracovníkům umožnily využívat supervizi jako kvalitní, efektivní a bezpečný andragogický nástroj učení. Problematiku zvyšování kompetencí pojmám také v současném trendu standardizace a zvyšování kvality sociálních služeb. Také si zde kladu otázku, které kompetence v návaznosti na pregraduální vzdělání sociálních pracovníků rozvíjet se zaměřením na praktické dovednosti a reaktivní potřeby praxe.

Volba předkládaného tématu byla ovlivněna několika důvody. Předně to byla moje téměř celoživotní profesní pedagogická kariéra v oblasti pomáhajících profesí, ale také mnohaletá praxe v oblasti supervize a vzdělávání přímo v terénu, tedy v prostředí zařízení sociálních služeb. Zde jsem měl a stále mám možnost srovnávat kompetentnost jednotlivých sociálních pracovníků, jejich profesní vývoj (často od školních lavic do vedoucích funkcí v organizaci), motivovanost v rámci sebevzdělání a také dopady supervize na jejich práci a řešení složitých situací, s nimiž se potýkají. Přijde mi rovněž zajímavé srovnání, jak se liší očekávání a potřeby studentů sociální práce v době jejich studia od potřeby dalšího rozvoje poté, co se ocitnou v reálné praxi.

Dalším důvodem je skutečnost, že s nabytím účinnosti zákona o sociálních službách č.108/2006 Sb., společně s vyhláškou 505/2006 Sb., došlo v ČR k výrazným změnám ve standardizaci kvality služeb a tím profesionalizaci sociální práce. Tento krok a navazující změny vytvářejí nové potřeby a témata v oblasti vzdělávání sociálních pracovníků. V možnostech pregraduálního vzdělávání však není reálně možné na tyto změny dostatečně pružně reagovat a absorbovat je do obsahu učiva. Tento fakt klade o to větší důraz na postgraduální formy vzdělávání, tedy celoživotní vzdělávání a učení se. Změny se však netýkají pouze samotného obsahu vzdělávání, ale také volených andragogických forem a metod. To souvisí s vhodnou motivací pracovníků, aby vzdělávání vnímali jako součást svého profesního růstu a dokázali si sami kontraktovat se zaměstnavatelem svá témata vzdělávání podle toho, v jaké konkrétní roli a s jakou cílovou skupinou pracují.

Problematika celoživotního vzdělávání a uplatnění supervizí v rámci sociální práce je stále nedostatečně výzkumně popsána a analyzována. Přestože vzniklo v minulých letech

u nás i na Slovensku několik odborných prací, zabývajících se oblastí supervize (např. Horská, 2010; Radvanová, 2009; Kučerňáková, 2008; Moučková, 2008; Michková, 2009; Dostálová, 2009; Šabatová, 2012; Miklíková, 2010; Krušinská, 2008), žádná z nich není zaměřena stejným směrem a také zde není dostatek výstupů, vycházejících přímo z empirických zjištění.

V Anglii se podobnou problematikou výzkumu publikovanou v roce 2015 v oblasti využití supervize zabýval např. Manthorpe et al.(2015). V závěrečné zprávě uvádí, že výsledky ukazují, že se sociální pracovníci pod supervizí stávají zkušenějšími a tato má vliv na posílení jejich vztahu k práci. Tento výsledek však úzce souvisí s úrovní supervize jako takové.

Osobně se domnívám, že nalézt odpovědi na otázky a problémy, spojené s využitím supervize jako nástroje podpory kompetencí u sociálních pracovníků, lze pouze s výrazným využitím jak teoretických, tak empirických výzkumných prací.

Hlavním cílem disertační práce je zhodnotit a ověřit využitelnost metody supervize pro zvyšování kompetencí pracovníků v pomáhajících profesích.

Prvním cílem teoretické části práce je na základě deskripce sociální práce vymezení pomáhající profese a pomáhajícího pracovníka včetně požadavků na jeho kompetence a jeho celoživotní vzdělávání. Druhým cílem teoretické části práce je utřídění poznatků o supervizi ve vztahu k pomáhajícím pracovníkům, její klasifikace a porovnání využívaných modelů s akcentem v oblasti andragogiky. Cílem empirické části disertační práce je realizace výzkumného šetření metodami kvalitativního výzkumu za účelem získání nových poznatků o této metodě pro rozvoj pracovníků v pomáhajících profesích.

Ve své práci si tedy všímám především toho, jakým způsobem probíhá vzdělávání prostřednictvím supervize, jak je vnímáno zkušenými supervizory z praxe, ale i pohledem účastníků praktického supervizního procesu (sociálních pracovníků). Jako referenční zdroj k těmto získaným datům byla zvolena obsahová analýza publikované metodiky, zaměřené na praxi supervizního procesu. Sleduji, které faktory při procesu supervize (a tím i procesu vzdělávání sociálních pracovníků) ovlivňují úspěšnost a efektivitu procesu.

2. Sociální práce a její vymezení

Předmětem předložené studie je využití supervize jako nástroje celoživotního vzdělávání a učení v oblasti sociální práce. Považujeme tedy za nutné nejprve vymežit obsah pojmu sociální práce. Payne (2005) ve své knize *Teorie moderní sociální práce* uvádí: „*Lidé nemají shodu v tom, co je sociální práce, a různé skupiny odborníků v rámci sociální*

práce stále argumentují pro a proti různým názorům“. Sociální práci tedy vytvářejí každý den sociální pracovníci v realitě praxe. Jako konstrukt tedy není pouze obecnou realitou, ale následným zobecněním reálné praxe a pro praxi.

2.1 Vývoj oboru sociální práce

Již v dávné historii podle různých pramenů existovali jedinci, kteří měli určité specifické dovednosti (dnes bychom mohli říct kompetence), které je předurčily k tomu, že se na ně častěji obraceli jiní lidé s žádostí o pomoc se svými problémy. Postupně se tito lidé sdružovali do různých skupin, spolků, klášterů a později zařízení typu hospitalů, chudobinců a dalších organizací. Takto vznikaly první sociálně orientované instituce, poskytující organizovaně a plánovitě určitou pomoc, zprvu chudým a později také tělesně a psychicky postiženým, sirotkům, nemocným a jiným hendikepovaným skupinám. V průběhu historie však po mnoho století, až téměř do novověku, převládaly nad poskytováním pomoci spíše represivní tendence a sociální vylučování těch, kteří neodpovídali momentálnímu standardu.

Obor sociálně orientovaných činností se tak postupně rozvíjel a profiloval až do dnešní podoby. To také podtrhuje Matoušek (2007, s. 26) když uvádí, že: *„Sociální práce, jak ji chápeme v současné době, se vyvíjela v 19. a 20. století, kde se jedná o období modernizace společnosti, v níž významnou roli sehrála industrializace a urbanizace.“*

V historickém kontextu bylo významné - a to stojí za zmínku - meziválečné období, kdy byla nejčastější formou *„sociální péče ústavní“*, což přineslo poměrně velký pokrok vzhledem k rozvoji těchto služeb.

Jeden ze základních pilířů sociální práce, vznikl také s rozvojem humanistické psychologie (C. Rogers, A. Maslow, V. Frankl, atd.), která dnes tvoří základní principy přístupu ke klientovi. Vývoj sociální práce do dnešní podoby tak nelze vnímat pouze jako důsledek vývoje lidské společnosti, ale také jako důsledek vývoje jednotlivých teoretických konceptů a škol.

Pro počátek dvacátého století, až cca do šedesátých let (Chytil, 2011) byly tak charakteristické koncepty, podporující roli sociálního pracovníka jako určitého experta na klientovu¹ situaci. V tomto modelu je vlastně subjektem sociální práce sociální pracovník a objektem pak klient. V následující etapě pak převažují teoretické koncepty,

¹ Pod pojmem „klient“ sociální práce vnímá nejen jedince, ale také pár, rodinu, skupinu či specifickou komunitu. To je také důvodem, proč je tento termín v práci užíván v generickém maskulinu (mužském rodu).

vycházející z modelu, kdy se expertem na řešení svých potíží stává klient². Nakonec dnešní uznávané pojetí paradigmatu sociální práce vychází z převážně z konceptu, ve kterém je subjektem sociální pracovník i klient (např. Matoušek, 2001, 2003).

Podstata v posledním modelu spočívá v tom, že se od klienta očekává, že dokáže svůj problém nejen definovat, ale v důsledku jej - za podpory sociálního pracovníka - i sám řešit. Tento model znamenal určité opuštění medicínského a diagnostického paradigmatu a tím také předal zodpovědnost za řešení problémů na samotného klienta a jeho sociální síť. Tímto zároveň podtrhujeme předchozí poznámku o důležitosti sociální sítě klienta a tím i neprofesionálních složek pomoci.

Sociální práce a její vnímání jako oboru se logicky neustále vyvíjí. Trevithick (2012, s. 4) vývoj komentuje: *„Sociální práce se v posledních letech hodně změnila. Pokud jde o Spojené království, bylo by přesnější říci, že v sociální práci došlo a dochází ke změnám, především na základě iniciativ, navržených po sobě jdoucími vládami. Nicméně, jeden základní rys zůstává stejný, a to, že sociální práce zahrnuje práci s některými z nejsložitějších problémů a komplikací v oblastech lidské zkušenosti. Z tohoto důvodu sociální práce je - a musí být - vysoce kvalifikovanou a erudovanou činností.“*

2.2 Sociální práce jako pojem

Pro potřeby naší práce budeme pojem „sociální práce“ vymezovat především jako rovinu profesionální sociální práce. V širším slova smyslu lze totiž pod tento pojem zahrnout i další aktivity, které profesionální sociální práci doplňují, jako např. dobrovolnictví. Navíc určité aspekty sociální práce najdeme i v mnoha jiných oborech lidské činnosti, jako např. v práci hasičů, učitelů, zdravotních sester, lékařů, psychologů a dalších. Tyto a další profese, které často zahrnujeme pod název „*pomáhající profese*“ mají totiž řadu podobných znaků (pomoc, podpora, kontrola, porozumění, řešení klientova problému). Přesto se sociální práce od ostatních pomáhajících profesí odlišuje určitými specifiky a přístupy, i když náhled na klientův problém může být s ostatními obory velmi podobný. Jednoznačně lze tuto činnost „sociálních pracovníků“ v sociálních službách vymezit také legislativně, a to zákonem č. 108/2006 Sb. o sociálních službách a dalšími předpisy.

Dle řady autorů (Tokárová, 2003; Navrátil, 2001; Matoušek, 2001 a další) je sociální práce teoretickou i praktickou disciplínou, která je sycena z mnoha vědních oborů a využívá poznatků např. z filozofie, psychologie, sociologie, práva, ekonomie a pedagogiky. Sociální práce má nepochybně interdisciplinární charakter a je spojena s

² To znamená, že se posilují jeho schopnosti vypořádat se s problémy a stát se nezávislým na profesionální sociální pomoci.

přesahy do řady jiných disciplín. Lze tak říci, že je vědou aplikovanou – její poznatky slouží praktickým opatřením do oblastí společenských vztahů, které jsou utvářeny na základě formulovaných individuálních i společenských potřeb. Je ale také vědou induktivní, což znamená, že vytváří svůj předmět činnosti nejen na základě identifikovaných potřeb klientů, ale i aktuálních problémů, které se objevují ve společnosti. Do značné míry je také vědou normativní, což znamená, že formuluje a utváří systém důležitých standardů a norem pro svoji činnost. Nakonec je současná sociální práce také systemicky a systematicky orientována, což jí umožňuje vidět konkrétní problém z mnoha různých úhlů pohledů a tím ho i řešit.

Někdy je sociální práce dokonce vnímána jako druh umění, které je kombinací určitých osobnostních dispozic, hodnot, získaných dovedností, intuice a kreativity. Je to obor orientovaný na lidi a řešení nejrůznějších problémů, které jedince i skupiny potkávají v průběhu jejich života.

To uvádí i Musil (2004, s. 15) když píše, že cílem sociální práce je *„poskytování pomoci lidem v obtížných životních situacích. Na rozdíl od dalších pomáhajících oborů se sociální práce zabývá především interakcemi mezi člověkem a jeho sociálním prostředím. Její pomoc je zaměřena na dosahování rovnováhy mezi očekáváním sociálního prostředí, v němž lidé uspokojují své potřeby, a jejich schopností toto očekávání zvládat.“*

Vymezení sociální práce, i když má v různých zemích zajisté svůj charakter formován nejen historicky, ale i kulturně, je po světě poměrně podobné. Příkladem může být vymezení Australské asociace sociálních pracovníků, kde ji Berret et al. (2011, s. 7), vymezuje takto:

„Sociální práce je profesí vázaná k prosazování sociální spravedlnosti, ke zvýšení kvality života, k rozvoji plného potenciálu každého jedince, skupiny a komunity ve společnosti. Sociální pracovníci sledují tyto cíle tím, že pracují na odstraňování překážek, nerovnosti a nespravedlnosti, které existují ve společnosti a aktivně se angažují v situacích, směřujících k eliminaci osobního utrpení a krize. Pracují s jednotlivci, skupinami a komunitami v dosahování rovného přístupu sociálními, ekonomickými a politickými nástroji, a také s jednotlivci k naplnění jejich duševního, fyzického a emocionálního potenciálu.“

V odborné literatuře se však i u našich autorů setkáme i s definicemi, které se orientují na jiné směry vymezení, např. u Matouška (2007, s. 25), který uvádí: *„Sociální práce je součástí státem organizovaného a zabezpečovaného systému redistribuce zboží a služeb.*

Jejím cílem je uspokojování potřeb sociálních klientů a zajištění kontroly, příp. změny chování, které je považováno za sociálně problematické nebo deviantní“.

International Federation of Social Workers (dále také IFSW³) v rámci obecného vymezení **sociální práce jako profese** nabízí definici, která byla Valnou hromadou IFSW schválena v červenci 2014 a v překladu zní: *"Sociální práce je profese prakticky založená jako akademická disciplína, která podporuje sociální změnu a rozvoj, sociální soudržnost, posílení a osvobození lidí. Klíčové principy pro sociální práci jsou sociální spravedlnost, lidská práva, kolektivní odpovědnost a respekt k odlišnostem. Za podpory teorie sociální práce, sociálních věd, humanitních a lokálních znalostí se sociální práce zabývá systémy, orientovanými na řešení životních problémů a zlepšení životních podmínek lidí."*(IFSW, 2015)

Na stránkách IFSW (2015) najdeme i komentář, který odpovídá známému pojetí, že se sociální práce ve svých různých podobách zaměřuje na rozmanité, komplexní problémy mezi lidmi a prostředím. Posláním sociální práce je umožnit lidem plně rozvinout svůj potenciál, obohatit jejich životy a předcházet různým dysfunkcím a vyčlenění. Profesionální sociální práce je pak zaměřena na řešení problémů a změn. Jako taková jsou sociální pracovníci agenti a katalyzátory změn ve společnosti a v životech jednotlivců, rodin a komunity, ve které vykonávají svoji činnost. Sociální práce je vzájemně propojený systém hodnot, teorie a reálné praxe.

Podobně pojatých definic bychom našli u různých autorů mnoho. Již z výše uvedených příkladů je patrné, že není potřeba uvádět další, protože jsou ve svém základu shodné.

Na druhou stranu však Mlčák (2005, s. 7) připomíná: *„Sociální práce je složitým fenoménem představujícím soubor idejí, pojetí, přístupů či aktivit, který lze nazírat z různých úhlů pohledu. To vše činí situaci velmi nepřehlednou a každý pokus o postižení tohoto fenoménu, který by chtěl jasně, srozumitelně a přehledně reflektovat současný stav teoretických poznatků a situaci v praktickém uplatnění sociální práce, se zdá být téměř nereálný.“*

Mlčák není zdaleka jediný, kdo přichází s názorem, že vymezení sociální práce není, i přes zdánlivou podobnost definic, vůbec jednoduché. Podobný názor najdeme i u Řezníčka (1994, s. 16-19) nebo Janebové (2013), která zdůrazňuje, že sociální práce nemá (na rozdíl od jiných oborů pomáhajících profesí jako je např. speciální pedagogika,

³ Mezinárodní federace sociálních pracovníků (IFSW) podporuje své členy v téměř 120 zemích světa. Hlavním posláním je utváření globálního vymezení sociální práce a profese sociálních pracovníků. IFSW byl udělen zvláštní poradní status podle Hospodářské a sociální rady (ECOSOC) Organizace spojených národů a Organizace spojených národů Dětského fondu (UNICEF). Kromě toho IFSW spolupracuje se Světovou zdravotnickou organizací (WHO), Úřadem vysokého komisaře OSN pro uprchlíky (UNHCR), Úřadem vysokého komisaře OSN pro lidská práva (OHCHR).

psychologie, nebo psychoterapie) jasně vymezenou svoji specializací. To znamená, že například u zmíněné pedagogiky je jasná orientace na výchovu a vzdělávání.

Problém tedy primárně není ve vymezení sociální práce jako oboru jako takového, ale spočívá v šíři jeho záběru, neboli v tom, že se nutně zaměřuje na situaci klienta celostně. To v praxi znamená, že pracovníci musí k posuzování životní situace klienta přistupovat komplexně, brát v úvahu všechny okolnosti, které způsobily klientovu situaci, kterou potřebuje pomocí sociální práce momentálně řešit.

Podobný názor najdeme i u slovenské autorky Tokárové (2003, s. 287), která uvádí, že: *„V odborných okruzích má někdy sociální práce přívlastek „rozporuplná profese.“ Na jedné straně se od sociálních pracovníků vyžaduje schopnost pracovat v týmech, mít zodpovědnost za plnění společenských úloh a na druhé straně se zdůrazňuje jejich samostatnost. Je tomu tak hlavně proto, že se zúčastňují na interpretaci lidských osudů a podpůrná, normativní a zároveň kontrolní funkce je staví do problematických situací.“*

Tato rozporuplnost v konceptech a zároveň požadavek na univerzálnost a komplexní přístup způsobuje problém nejen při vymezení samotné sociální práce, ale následně se s tím setkáme i při stanovování klíčových kompetencí, které by měl sociální pracovník k výkonu své role mít. To s sebou nese i problémy i v oblasti teoretických otázek sociální práce.

Příkladem jsou práce akademických pracovníků FSS Ostravské univerzity Chytil (2011, s. 4), který komentuje důsledky vývoje společnosti a její vliv na teorii sociální práce: *„Autoři (Keller, Chytil, Gojová A., Holasová) docházejí k závěru, že současný teoretický diskurz sociální práce nereflektuje společenské změny. Naopak, někteří autoři provádí apologetiku neoliberální ideologie a snaží se ve svých pracích teoreticky zdůvodnit, že klienti sociální práce jsou zodpovědní sami za své problémy a tudíž i za jejich řešení“.*

2.3 Subjekt a objekt sociální práce

V rámci většiny věd se často jako základní kategorie vymezuje jejich objekt a subjekt, a podobně lze pojmout i vymezení sociální práce. Významný Ruský metodický portál „Социальная работа“ ve článku nazvaném „Субъект и объект социальной работы“ (2010) uvádí, že podstata sociální práce je charakterizována obecným označením "sociální", což zjednodušeně vyjadřuje určité formy soužití a interakci lidí v malé skupině, rodině či komunitě. Rovina objektu a předmětu teorie sociální práce je pak úzce spojena právě s frekventovanými pojmy, jako jsou "sociální struktura", "sociální interakce", "sociální dynamika", "sociální a mezilidské vztahy" nebo "sociální změna". Obecným předmětem sociální práce je pak podpora člověka, jeho socializace, integrity,

posilování jeho individuality a na druhou stranu určité univerzálnosti. Tato podpora by měla být principiálně postavena na zásadě sociální rovnosti, partnerství a spravedlivého rozdělování společenského bohatství. Praktickou formulací obecných principů sociální práce jako vědy jsou etické normy a příslušné zákony, které přispívají k udávání směru vývoje sociálních procesů ve společnosti.

Z předchozího kontextu je zřejmé, že cílem, či přesněji objektem sociální práce, jsou pak obecně lidé, pohybující se v systému sociálních interakcí a vztahů, zaměřeném na uspokojování jejich potřeb. Konkrétně je to pak podle profese, charakteru poskytované služby a role příslušného odborníka pacient, klient nebo uživatel služeb. Klientem sociální práce tak může být jakákoli osoba s libovolným problémem, který vede k jeho vyčlenění nebo stigmatizaci. V metodách sociální práce existují různé typologie klientů, které se liší řadou různých hodnotících kritérií, od věku, přes kategorii vyloučení či příslušnou formu intervence, až po směr a typ služby. Obecně jsou však klienty sociální práce jednotlivé osoby, skupiny nebo komunity, které potřebují pomoc sociálního pracovníka, a ten s nimi uzavřel kontrakt a dohodu o spolupráci nad jejich problémem. Předmětem sociální práce je pak ten, kdo sociální pomoc vykonává. Tím mohou být jak státní organizace, tak i soukromé subjekty. Základem systému sociální pomoci a služeb však není pouze sociální pracovník a klient, ale velký důraz je kladen na již zmíněné sociální zdroje klienta.

Základním kamenem sociální práce však je dle Teatera (2010) teorie, která pomáhá v praxi najít způsob, jakým sociální pracovníci přistupují k jednotlivcům, skupinám, komunitám a společnosti. Teorie pomáhá pracovníkovi situaci a chování klienta předvídat, vysvětlit a následně vyhodnotit. Poskytne mu zdůvodnění, jak by měl na klienta reagovat a pracovat s ním, v kontextu jeho specifické historie, problémů a cíle.

Znalost teorie tvoří pro sociální pracovníky základ pro volbu metody, která je vhodná pro použití při práci s klientem.

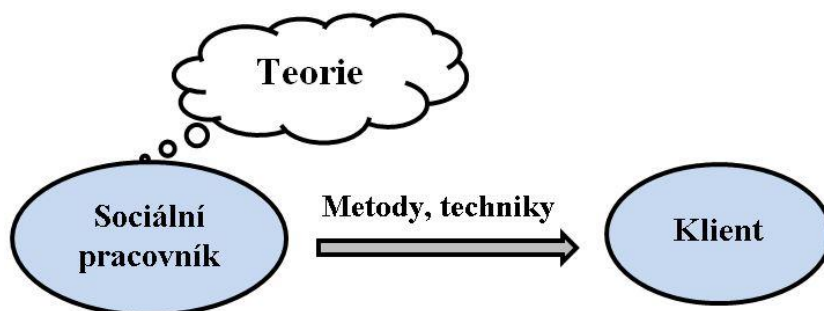
Payne (2005, s. 22) ale připomíná že „*teorie sociální práce je pouze konstrukt, vzniklý na základě interakcí společenských vztahů s reálným světem, a protože to je konstrukt, přizpůsobuje se a rozvíjí, stejně jako můžeme pomoci klientům rozvíjet a přizpůsobovat reálnou praxi.*“ To znamená, že teorie odráží jak historický tak i profesní kontext, budování moderní teorie je zároveň determinováno i novým postavením člověka ve společnosti a současných společenských sil.

Oşvat et al. (2014) uvádí, že sociální práce může být definována jako profese, která vytváří sociální změnu, aby se zlepšily příležitosti pro důstojné bydlení nebo sociální udržitelnost. Největší výzvou profese je podle nich nejistota a plynulá změna společnosti,

kde se musí sociální pracovník vypořádávat s nutností identifikovat společenské jevy, chápat je a reflektovat v jejich úhlu různé obtížné situace klientů.

Z tohoto pohledu plynou dle Sheedy (2012) i tematické kontexty sociální práce, kdy by měl pracovník prokazovat porozumění sociálním a politickým procesům a jejich vztah k sociální práci v konkrétní oblasti práce spolu s povědomím o situaci uživatelů služeb, ve vztahu k strukturám a institucím společnosti. Teprve splnění těchto procesů umožňuje vědomí vlastní kompetence a následnou volbu vhodné metody. Metoda je pak pro sociálního pracovníka „nástroj“, který volí v reakci na identifikovaný jev (viz obr. č. 1).

Obr. č. 1: Vztah teorie a metod v sociální práci



Zdroj: (Teater, 2010, s. 3)

Sociální práce jako praktická disciplína disponuje širokou škálou těchto postupů a nástrojů intervence, směřujících k určité regulaci chování jednotlivců a sociálních skupin ve společnosti, a také podpoře proaktivity všech občanů v dané společnosti.

2.4 Dilemata sociální práce

Obraz sociální práce také výrazně ovlivnily (hlavně ve 20. století) různé protichůdné tendence, které řada autorů (Matoušek, 2001, s. 89-192; Navrátil, 2001, s. 18-21; Dočkal, 2008, s. 146) obecně označuje jako tzv. „vývojová dilemata“. Jedná se o určité rozporuplné pohledy na sociální práci a její zařazení a roli ve společnosti.

Formalizace – deformalizace

Toto dilema si všímá protikladného chápání sociální práce, která může být pojímána buď jako formálně tvořený ucelený systém, který má snahu popsat každou potenciálně složitou situaci spolu s jejím řešením (např. ve formě metodického postupu), nebo protikladně vnímat obor jako soubor improvizací a kreativní reakce pracovníka na konkrétní situaci.

Profesionalizace – deprofesionalizace

Vychází z protikladu tendence sociální práci a její roli buď co nejvíce profesionalizovat (což je vidět i z naší práce) v protikladu myšlenky otevřít sociální práci laikům a dobrovolníkům (pomoc může často dostatečně kompetentně poskytovat např. rodina), což je levnější a ve výsledku také efektivnější. Jak uvádí Wilenski, Lebeaux 1967 in Matoušek (2001, s. 190) „*Profesionalizace určitého zaměstnání se vyznačuje několika charakteristickými procesy. Znamená, že profesionální skupina vyvíjí snahu kontrolovat, typizovat a standardizovat práci v okruhu své kompetence.*“

Normativnost – nenormativnost

Dilema řeší otázku, zda (případně do jaké míry) se má sociální fungování řídit kulturou majoritní společnosti, nebo zda má respektovat (a do jaké míry podporovat) i kulturu a chování zcela odlišné od převažujících. Příkladem je bezdomovectví, které může být rozporuplně vnímáno buď jako forma sociálně patologického jevu (a snahy intervenovat ve směru jeho eliminaci), nebo opačně jako forma určitého životního stylu (a pouze pracovat s potřebami, které tato skupina lidí prezentuje).

Univerzálnost – specializace

V pojetí orientovaném na univerzálnost figuruje sociální pracovník jako odborník s širokým spektrem kompetencí, poskytující sociální služby v daném regionu. V druhé rovině pohledu je u pracovníka upřednostňována specializace, což znamená, že v praxi funguje jako odborník na specifický problém či jeho aspekt.

Pomoc - sociální kontrola

Dilema řeší otázku skutečných cílů sociální práce (tzv. demaskovaných). To znamená otázku, zda sociální intervence představuje primárně pro klienta opravdu pomoc, nebo je spíš orientována ve prospěch politických cílů společnosti a představuje ve skutečnosti nástroj sociální kontroly.

Sociální práce jako věda – sociální práce jako umění

Sociální práce může být vnímána buď jako přísně vědecká disciplína se svojí teoretickou základnou, metodologií a nástroji, ale lze ji navíc také chápat jako určité umění (určitý talent) disponovat škálou specifických dovedností.

V rámci vývoje oboru sociální práce se objevila i mnohá další dilemata (např. týkající se etiky a etického kodexu), a mnohá ještě doba přinese, ale nejspíš již nebudou mít tak zásadní význam, jako jsou výše uvedená.

Chytil (2011) ve své práci navíc pojmenovává problémy a rizikové faktory uplatňování metod sociální práce, které jsou výsledkem konkrétního výzkumu v oblasti sociálních služeb⁴:

- Nevhodně zvolená reforma sociálních služeb a jakýsi rozpad sociálního státu vede k tomu, že se sociální práce postupně redukuje na administrativní pojetí, je tendence ušetřit, ve společnosti se snižuje pocit solidarity, panuje názor, že klienti sociálních služeb žijí na úkor ostatních, vzniká devastace mezigenerační solidarity.
- Dochází k určité devalvaci profese sociálních pracovníků. Přijetím Zákona o sociálních službách na rozdíl od původního očekávání panuje názor, že je sociálním pracovníkům odebrána kompetence posoudit situaci klienta a podle toho se rozhodovat. Pracovat podle standardizovaných postupů není vždy optimální, roste počet klientů a hlavně narůstá administrativa.
- Důsledkem ekonomizace sociálních služeb a sociální práce vznikají situace, kdy zařízení musí vybírat klienty, kteří si mohou na službu nějak „přispět“ (jsou pro zařízení levní, nebo z nich lze čerpat příspěvek na péči), navíc standardy konstruované jako garance kvality slouží naopak jako nástroj k odmítnutí klientů.
- Objevuje se obviňování klientů, že si mohou za své problémy sami, mění se typický obraz klienta, klienty se stávají hlavně příslušníci střední vrstvy. Vzhledem k finanční situaci ve státě chybí dostatečná síť podpůrných služeb a sociální pracovníci často nemají žádné nástroje jak klientům pomoci, kam je odeslat, cítí se bezmocní (Chytil, 2011, s. 5).

I přes výše uvedené metodologické i praktické problémy sociální práce jako oboru, lze v rámci vymezení a uskutečnitelnosti záměrů této práce dojít pro její potřeby k dohodě, že je to obor zaměřený na naplňování individuálního lidského potenciálu a začlenění vyloučených zpět do většinové společnosti. Sociální pracovníci pak jsou těmi, kdo poslání sociální práce uskutečňují a pomáhají jednotlivcům, rodinám, nebo i komunitám (slovy zákona klientům) dosáhnout naplnění jejich potřeb, nebo eliminovat vyloučení a pomoci k návratu zpět do společnosti.

⁴ Pozn. autora: Data pocházejí z dosud nedokončeného a nepublikovaného výzkumu Chytil (2011) provedeného u vedoucích odborů sociálních věcí rámci Moravskoslezského kraje.

2.5 Sociální práce a sociální služby

Sociální práce jako obor je realizována hlavně prostřednictvím sociálních služeb. Pojem sociální služby je poměrně frekventovaný termín, který definuje služby určené osobám v nepříznivé sociální situaci (již dříve zmíněné široké spektrum klientů sociální práce).

Pro vymezení sociálních služeb uveďme definici Matouška (2007, s. 10) která však určitým způsobem překračuje vymezení služeb spadajících do oblasti řízené Ministerstvem práce a sociálních věcí (dále také MPSV). Přesto ji lze, pro potřeby naší práce, považovat za nejvýstižnější. *„Sociální služby jsou poskytovány lidem společensky znevýhodněným, a to s cílem zlepšit kvalitu jejich života, případně je v maximální možné míře do společnosti začlenit, nebo společensky chránit před riziky, jichž jsou tito lidé nositeli.... Sociální služby proto zohledňují jak osobu uživatele, tak jeho rodinu, skupiny, do nichž patří, případně zájmy širšího společenství.“*

Takto definované sociální služby spadají pod více resortů státní správy než je pouze MPSV a týkají se široké oblasti správních služeb a norem. Ilustruje to opět zmíněnou skutečnost, že sociální služby jsou výrazně multidisciplinárním oborem a překrývají se s širší kategorií, nazvanou „veřejné služby“. Veřejné služby by se daly pak zjednodušeně pojmenovat jako služby poskytované v zájmu široké veřejnosti. Vraťme se však zpět k pojmu sociální služby.

Novodobý vývoj oblasti sociálních služeb lze v České republice asi nejlépe monitorovat prostřednictvím vývoje právních úprav oboru. Po druhé světové válce byla tradice kontinuity vývoje sociální politiky s evropským vývojem přetržena. Starost a péče o znevýhodněné jedince přešla z obcí na stát a jednotný systém sociálního zabezpečení sem převedl téměř veškerou sociální péči. I přes řadu následných zákonných úprav zůstala pak koncepce sociální péče a sociálních služeb v podstatě stejná až do roku 1989. To konstatuje ve své práci i Matoušek (2007, s. 35): *„Pracovníci sociálních služeb i klienti byli posledních sedmnáct let nuceni přizpůsobovat se režimu zastaralého a nevyhovujícího systému sociální péče.“*

Zásadní změnu do oblasti sociální práce přinesl až rok 2006, který je někdy dokonce vnímán jako počátek nové éry vývoje sociální práce v České republice. Změna spočívá v zásadních změnách v legislativě (schválením zákona č.108/2006 Sb., o sociálních službách a následně vyhláškou 505/2006 Sb., kterou se vymezují důležitá ustanovení zákona o sociálních službách), které stanovují podmínky pro poskytování sociálních služeb. Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách tak vytvořil právní rámec pro vztahy, kde je potřeba zabezpečit podporu a pomoc lidem, kteří se ocitnou v nepříznivé sociální situaci.

Základním cílem a zásadní změnou této zákonné úpravy je **garantovat kvalitu sociálních služeb**. Tato zákonná úprava je první samostatná a komplexní právní úprava sociálních služeb s cílem podpory procesu začleňování potřebných a vytváření sociální soudružnosti společnosti. Koncepce tohoto zákona je dále směřována k zabezpečení ochrany základních práv klientů, kteří se dostali (často bez vlastního přičinění) do nepříznivé životní situace, kterou často nemohou a ani nemají dovednost v daném čase a situaci samostatně vyřešit.

Ve výkladu zákona o sociálních službách (MPSV 2006, nestránkováno), je také tento záměr velmi jednoznačně formulován „*chránit práva a oprávněné zájmy lidí, kteří jsou oslabeni v jejich prosazování, a to z různých důvodů jako je věk, zdravotní postižení, nedostatečně podnětné sociální prostředí, krizová životní situace a mnoho dalších příčin.*“

Zákon pak paragrafově upravuje (§1.1) „*podmínky poskytování pomoci a podpory fyzickým osobám v nepříznivé sociální situaci (dále jen "osoba") prostřednictvím sociálních služeb a příspěvku na péči, podmínky pro vydání oprávnění k poskytování sociálních služeb, výkon veřejné správy v oblasti sociálních služeb, inspekci poskytování sociálních služeb a předpoklady pro výkon činnosti v sociálních službách.*“

Dále také stanoví (§1.2) důležité a předpokládané kompetence pro „*výkon povolání sociálního pracovníka, pokud vykonává činnost v sociálních službách nebo podle zvláštních právních předpisů při pomoci v hmotné nouzi, v sociálně-právní ochraně dětí, ve školách a školských zařízeních, ve zdravotnických zařízeních, ve věznicích, v zařízeních pro zajištění cizinců a v azylových zařízeních*“. (Zákon č. 108/2006, §1.1 a§1.2)

Vývoj a snaha o standardizaci na poli sociální práce se však tímto zákonem zdaleka nezastavily. O tom svědčí i závěry z Národní sociální zprávy České republiky za rok 2012, která ve svém bodě 3.3 o změnách v oblasti sociálních služeb (NSZ ČR, 2013 s. 12) uvádí: „*Vláda připravuje rozsáhlejší novelu zákona o sociálních službách a návrh zákona o sociálních pracovnících. Pokračuje tak reforma zaměřená na podporu dostupnosti sociálních služeb prostřednictvím efektivního a transparentního prostředí řízení, distribuce a monitoringu finančních prostředků z veřejných rozpočtů do sociálních služeb.*“ To také potvrzuje již dříve uvedenou poznámku o kontinuálním vývoji sociální práce jako vědy a systému služeb.

2.6. Současné vnímání sociální práce v zemích v Evropském hospodářském prostoru⁵.

Vzhledem ke globalizaci systémů, poměrně značné migraci osob v rámci většího teritoria než tomu bylo v minulém století, vývoji mezinárodní situace a hospodářských trhů, je v rámci tak- zvaného Evropského hospodářského prostoru (dále také EHP) v posledním desetiletí velmi patrná tendence hledat shodu ke standardizaci a obsahu vnímání sociální práce také jednotlivými účastnickými zeměmi.

Shereen (2011) ve své zprávě zdůrazňuje, že jedním z výsledků Smlouvy o EU je preambule, podle které mají sociální pracovníci, kteří jsou vyškoleni a kvalifikováni v Evropském hospodářském prostoru, právo vykonávat tuto kvalifikaci a roli kdekoliv v rámci tohoto EHP. Cílem pak je, aby byl zajištěn transparentní a spravedlivý přístup k registraci, a právo vystupovat v jiné zemi EHP v této profesní roli.

Evropská unie zavedla směrnici stanovující postupy (směrnice 2005/36/ES) o uznávání odborných kvalifikací, která vstoupila v platnost v říjnu 2007 a zahrnuje sociální pracovníky, stejně jako řadu dalších odborníků. Směrnice dává občanům EHP právo, aby jejich kvalifikace byla posouzena příslušným orgánem dané země, a pokud bude kvalifikace uznána jako "rovnocenná", bude mít pracovník právo vykonávat svoji roli za stejných podmínek jako pracovník v dané zemi. Komise pak případně stanoví, jakou kvalifikaci, výcvik, praxi nebo zkoušku si jedinec individuálně musí doplnit, aby prokázal, že byly splněny příslušné normy.

Jelikož se však stále v zemích EHP v pojetí sociální práce objevují poměrně velké rozdíly, je naplnění této směrnice (i když např. v ČR jsou již akreditované studijní programy oboru sociální práce zpracovány s maximální mírou kompatibility s evropskými směrnicemi) stále velmi složité z důvodů značných historických i legislativních rozdílů v jednotlivých zemích. Podstatným rozdílem, a tím i problémem, už bývá samotná míra regulace sociální práce jako oboru.

Regulovaným povoláním, upraveným zákony k uznávání kvalifikací v jurisdikci dané země, je sociální práce například v Německu, Polsku, Rumunsku, Rakousku, Finsku, Slovinsku, Irské republice, Lichtenštejnsku, Řecku, Kypru, Maltě a Islandu. Sociální pracovníci mají v těchto zemích povinnost se zaregistrovat a mít platnou licenci, která

⁵ DOHODA O EVROPSKÉM HOSPODÁŘSKÉM PROSTORU vznikla v roce 1994 s cílem podpořit trvalé a vyvážené posilování hospodářských a obchodních vztahů mezi smluvními stranami za rovných podmínek hospodářské soutěže a dodržování těchto pravidel za účelem vytvoření stejnorodého Evropského hospodářského prostoru. Smlouva rozšířila na celé území EHP platnost čtyř základních svobod (volný pohyb zboží, osob, služeb a kapitálu), jaké platí na území EU a tím pádem umožnila zejména volný obchod mezi všemi zeměmi EU a třemi zeměmi ESVO.

zůstává v platnosti po danou dobu jejich praxe (většinou po celý život). Na druhou stranu jsou i v těchto zemích různé rozdíly. Například v Německu, na rozdíl od Rumunska, neexistuje žádná kvalifikace akreditačním orgánem pro výkon sociální práce, ani žádný on-line systém pro kontrolu této akreditace. V Polsku představují sociální pracovníci profesní skupinu, která, přestože je od roku 2004 vymezena zákonem, nemá vlastní profesní organizaci. Ve většině výše uvedených zemí je pracovní povolení pro výkon profese regulováno a je předmětem zvláštních právních předpisů a specifických kvalifikačních předpokladů.

Naopak v zemích jako je Estonsko, Bulharsko, Švédsko, Norsko a Nizozemsko, **není sociální práce regulovaným povoláním**. V Bulharsku sice existuje Bulharská asociace sociálních pracovníků, ale nejsou zde žádné systémy, které zajišťují standardy vzdělávání sociálních pracovníků, a neexistuje zde pro sociální práci žádný kvalifikační akreditační orgán⁶.

V **Rakousku** pak podle Shereena (2011) není ujednocena ani obecná definice sociální práce, protože neexistuje pro sociální práci žádný konkrétní profesně orientovaný zákon nebo nařízení. Existují zde pouze kvalifikační předpoklady pro sociální práci úředníků.

Totéž platí ve **Švédsku**, kde vzhledem k faktu, že profese sociálního pracovníka není nijak regulovaným povoláním, je velmi obtížné vymezit úkoly a role, které by se daly považovat pro sociální pracovníky za jejich povinnosti. Nicméně i přes tuto skutečnost má Švédsko státně regulované vysokoškolské vzdělávací programy "*Socionomexamen*", „*Bachelor of Science in Social Work*“ a "*Social omsorgsexamen*“.

Ve většině zemí, ve kterých není sociální práce regulovaným povoláním, se musí sociální pracovníci přesto registrovat, např. v Norsku u „*Beroepsregister van Agogen en Maatschappelijk Werkers*“, tedy v profesním rejstříku odborných pracovníků. Registr pak obsahuje sociální pracovníky ve dvou skupinách: Komora sociální práce a Komora pracovníků pečujících o blaho zaměstnanců.

Specifické je ve vymezení sociální práce **Řecko**. Licence pro výkon profese sociálního pracovníka se zde uděluje na základě rozhodnutí, vydaného ministrem zdravotnictví a sociální solidarity a příslušného podřízeného orgánu. V rámci této licence mohou sociální pracovníci poskytovat své služby v rámci organizovaných služeb veřejného a soukromého sektoru. Usnesením ministra zdravotnictví a sociální solidarity pak sociální

⁶ Pozn. autora: Poměrně paradoxní zde je i minimální délka povinné stáže (stáží) pro výkon role sociálního pracovníka, která je pouze jeden měsíc. Navíc vedoucí této stáže nemusí být dle legislativy nutně ani kvalifikovaný sociální pracovník.

pracovníci mohou (pokud budou prokazatelně vykonávat danou profesi nejméně po dobu pěti let), působit také jako nezávislí novináři.

Značné rozdíly najdeme i v označení profese sociálního pracovníka. V Anglii je od roku 2005 název "*sociální pracovník*" chráněný dokonce zákonem, což znamená, že ti, kteří nejsou registrováni podle GSCC (General Social Care Council) se nesmí prezentovat, nebo nazývat sociálními pracovníky. Neobvyklé je, že do registrovaných sociálních pracovníků jsou zahrnuty i další role, které mají sociální práci jen jako dílčí část profese, jako jsou lékaři, nebo např. i někteří manažeři.

V Rumunsku má sociální pracovník registrovaný titul "*asistent social*", ve Slovinsku titul "*Socialni delavec*" a v Lotyšsku "*Sociokultūras animators*" nebo „*sociālais darbinieks*.“ Ve Švýcarsku se můžeme potkat s rolí „*Sozialpädagogin*“, a polský pracovník má titul "*pracownik socjalny*". Španělská nově definovaná profese se nazývá "*Diplomado en Trabajo socialno*", jako náhrada za dříve používaný titul "*Asistentes sociales*". Ve Francii pak "*Asistants sociaux*". Šířeji vnímá sociální práci Lucembursko, kde **do kategorie sociálních pracovníků spadají také odborníci z oblasti pedagogiky a andragogiky** "*educateursgradues*."

Rozdíly v zemích Evropského hospodářského prostoru jsou i v požadavcích na kontinuální profesní rozvoj sociálních pracovníků a tím i na jejich celoživotní vzdělávání. Například na Kypru existují tzv. „*minimální povinné požadavky na kontinuální profesní rozvoj*“, související s nově zavedenou legislativou⁷. Přesné požadavky na celoživotní vzdělávání jsou stanoveny také v Rumunsku. Naopak žádné minimální požadavky na kontinuální profesní rozvoj v současné době neexistují v Irské republice. Zdroje (Shereen, 2011) uvádějí, že sociální pracovníci jsou v oblasti profesionality sledováni zaměstnavateli a jejich rozvoj závisí na nich.

Regionálně rozdílné jsou také podmínky provozování profese sociálního pracovníka. Informační podpůrnou bází v tomto ohledu je síť Liked-In a její sekce Mezinárodní asociace profesionálních sociálních pracovníků (dále také NPSW)⁸, která spojuje sociální pracovníky po celém světě přes národní i regionální hranice. Jejím cílem je propojovat sociální pracovníky z celého světa do efektivní sítě a vytvářet profesní sdružení v místních a globálních snahách - podporovat profesionální etický kodex sociální práce, podporovat uznávání odborné kvalifikace pro profese sociální práce v rámci celého světa, poskytovat příležitost pro odborníky, aby mohli sdílet a diskutovat své názory, problémy a témata, týkající se jejich profese.

⁷ Pozn. autora: Chce-li si sociální pracovník na Kypru obnovit svou licenci, musí se předem (min. po dobu tří let) účastnit minimálně pěti dnů vzdělávání ročně.

⁸ NPSW – Network of Professional Social Workers

Různé státy se také různě vypořádávají s podmínkami profesní licence. V USA se dokonce tyto podmínky liší podle jednotlivých států. Požadavky Úřadu pro povolání (Office of the Professions, 2010) pro vykonávání praxe **licencované klinické sociální práce** a použitím titulu "*Licencovaný klinický sociální pracovník*" a označení "*LCSW*" nebo jejich variant ve státě New York jsou odlišné od podmínek, které jsou u nás. Licencovaný klinický sociální pracovník⁹ (LCSW), musí splňovat tyto podmínky:

- dobrý charakter;
- minimální věk 21 let;
- vzdělání, které zahrnuje magisterský titul v oboru sociální práce (MSW) s nejméně 12 hodinami semestru v klinickém kurzu přijatelného oddělení;
- být nejméně 3 roky pod postgraduální supervizí v oblasti diagnostiky, psychoterapie a hodnocení založené na plánování zvolené intervence (terapie);
- splnit požadavek klinického vyšetření;
- vzdělání v případové práci a výcvik v identifikaci a podávání zpráv o zneužívání dětí; zprostředkované státem New York.

Profese licencovaného klinického sociálního pracovníka je role, která má oproti evropským měřítkům poněkud větší rozsah v kompetencích, ve využívání nástrojů intervence a metod psychoterapie. Přesto i zde platí striktní mantinely, oddělující tuto profesi od klinických psychologů, psychoterapeutů a medicínských odborníků. Rozumí se tím např. jakékoli podávání léků a využívání invazivních metod práce.

Z výše uvedených úvah vyplývá, že sociální práce je obor, který je již samotnou svoji multidisciplinarností a různorodostí předurčen pro hledání odpovědí na mnoho různých otázek. Jedna z rovin těchto otázek vyplývá z faktu, že sociální práce je realizována prostřednictvím sociálních pracovníků a tedy i lidského kapitálu.

⁹ Praxe licencovaného sociálního pracovníka je role, která předpokládá dovednost uplatnění teorie sociální práce, různých principů a metod, aby se zabránilo stigmatizaci klienta, umění vyhodnotit, formulovat a realizovat individuální plán na základě potřeb klienta a jeho zdrojů. Umět provést zásah v případě duševní, sociální, emoční, behaviorální, vývojové nebo poruchy v rovině návyku. Umět vyhodnotit míru postižení a psychosociální aspekty nemoci, kterou utrpěl jedinec, páry, rodiny, skupiny, společenství, organizace nebo společnosti.

3. Pomáhající profese a pomáhající pracovník

Do této doby jsme se zabývali vymezením pojmů dotýkajících se oboru sociální práce. Pro předmět této disertační práce je však podstatná hlavně role odborníka, jenž cíle tohoto oboru naplňuje a vykonává, tedy sociálního pracovníka. V literatuře se v souvislosti s tím poměrně často setkáváme s pojmy jako pomáhající profese, nebo pracovník v pomáhajících profesích. Operacionalizace pojmu pomáhající pracovník, však není zcela jednoduchá a jednoznačná.

Hartl, Hartlová (2000, s. 185) definují v psychologickém slovníku pojem pomáhající profese jako „*souhrnný název pro veškeré profese, jejichž teorie, výzkum a praxe se zaměřují na pomoc druhým, identifikaci a řešení jejich problémů a na získávání nových poznatků o člověku a jeho podmínkách k životu, tak aby pomoc mohla být účinnější; patří sem lékaři, zvl. psychiatři, psychologové, sociální pracovníci, speciální pedagogové; šířeji i fyzioterapeuti, balneologičtí pracovníci apod.*“

Z uvedeného pojetí vyplývá, že potenciální prostor působnosti těchto tzv. pomáhajících profesí je velmi široký a jeho přesné vymezení velmi složité. To dokládá i výčet profesí, jenž je tímto názvem označován. Například Kopřiva (1997) do pomáhajících profesí řadí kromě široké skupiny rolí sociálních pracovníků, také pedagogy, lékaře, zdravotní sestry, psychology a další podobné profesní role. Z této různorodosti je zjevný také široký rozsah pracovních situací a činností, se kterými se osoby v těchto povoláních setkávají. Tento rozsah zákonitě vytváří i značné rozdíly v požadavcích na osobnostní rysy, vzdělání a profesní kompetence jednotlivých rolí. V zahraniční literatuře se pak s pojmem „*helping professions*“ setkáme hlavně v souvislosti se zaváděním supervize do pracovního procesu (např. Smith 1996, 2005, 2011), která pro zmíněné pomáhající profese obecně slouží jako důležitý nástroj podpory profesionality jejich práce.

Matoušek (2003) v souvislosti s pojmem „*pomáhající profese*“ v metodách sociální práce rozlišuje dva transparentní typy pomoci. **Pomáhání na prvním stupni**, kde se od určitých rolí očekává, že vládnou v rámci své profesní role dovedností pomáhat klientům zvládat jejich sociální a emoční problémy. Sem také řadí sociální pracovníky. Dále pak **pomáhání na druhém stupni**, což je skupina pomáhajících, kteří navíc přicházejí do styku s lidmi, momentálně prožívajícími nějakou krizi. Což mohou být lékaři, psychoterapeuti, ale i např. krizoví manažeři. Těchto úrovní nebo stupňů pomoci může být dokonce až pět a odlišují se jak vymezením pomáhající role, tak profesními kompetencemi, důležitými pro tuto činnost. To znamená, že na konci tohoto žebříčku mohou stát třeba pomáhající příbuzní v dané rodině, bez odborné profesní erudice. Zde

však se zjevně již nejedná o profesionální pomoc, ale o rovinu podpory v rámci sociální sítě klienta. Do této kategorie lze zařadit např. tzv. „*sousedskou výpomoc*“ nebo „*dobrovolnictví*“. Tato neprofesionální kategorie pomáhání však také tvoří významnou a nezanedbatelnou složkou v oblasti řešení složitých situací lidí. Dokonce i při profesionální pomoci se primárně hledá pro klienta podpora v rámci jeho sociální sítě před institucionální péčí a pomocí.

Aktuálním a celoevropsky podporovaným typem pomoci (Psychiatrie pro praxi, 2008), může být současné hnutí a projekty (např. Matra III)¹⁰ za rozvoj „*komunitní psychiatrie*“, jinak také nazývané „*psychiatrií v komunitě*“, nebo nově od roku 2014 navazující projekt „*Reforma systému psychiatrické péče*“, kde je významný trend postupného zkvalitnění péče o duševně nemocné uživatele služeb, rušení velkých internačních psychiatrických léčeben, ve kterých jsou pacienti dlouhodobě (i více než deset let) odděleni od přirozeného sociálního prostředí a vytrženi z denní reality, čímž je značně omezena kvalita jejich prožívání a života. Protipólem v rámci zmíněného hnutí za „komunitní psychiatrii“ je právě integrace a návrat klientů těchto léčeben do společnosti, kde za podpory jejich sociální sítě, ambulantních sociálních služeb a další péče mohou i klienti s poměrně komplikovanou psychiatrickou diagnózou, žít plnohodnotný život v rámci komunity. Státy jako Itálie, Anglie a Nizozemsko mají v tomto hnutí již více než desetiletou zkušenost a ukazuje se, že tento trend je humánní, efektivní, ekonomičtější a může být postupně integrován i do našeho systému zdravotnických a sociálních služeb. Důležité jsou tak všechny úrovně podpory, spolupodílejí se na pomoci klientům, i když se jimi již v této práci, více zabývat nebudeme.

¹⁰ Pozn. autora: Nadnárodní projekt podporující další humanizaci a deinstitucionalizaci péče o duševní zdraví v ČR prostřednictvím rozvoje vzdělávacího systému a poskytujícím odpovídajícím profesím a subjektům znalosti komunitní práce.

4. Sociální pracovník a jeho role

Jedním z charakteristických znaků sociálních služeb je, že se na jejich poskytování spolupodílí mnoho různých pomáhajících profesí, využívajících řadu odborných postupů. My se dále budeme zabývat rolí a profesí sociálního pracovníka, která je také v odborné literatuře daleko přesněji vymezena jak v obecné rovině vědy, tak po roce 2006 i legislativně, v rovině zákonných úprav.

To znamená i otázkou, jaká kritéria by měli tito profesionálové splňovat, jaké by měli mít pro výkon své role osobnostní předpoklady, vzdělání, znalosti, dovednosti a také etické hodnoty. Tyto otázky si klade ve své práci o etice pro pomáhající profese i Jankovský (2003) když říká, že tyto profese jsou ve své podstatě mnohem více jakousi službou a posláním, než každodenní prací.

Matoušek (2003, s. 11) také profesi sociálních pracovníků definuje jako určitý výčet pracovních úkonů: „*Sociální pracovníci pomáhají jednotlivcům, rodinám, skupinám i komunitám dosáhnout způsobilosti k sociálnímu uplatnění nebo ji získat zpět. Kromě toho pomáhají vytvářet pro jejich uplatnění příznivé společenské podmínky. U klientů, kteří se již společensky uplatnit nemohou, podporuje sociální práce co nejdůstojnější způsob života.*“

Gary Drenfeld (2012) z Mezinárodní asociace sociální práce pak definuje na stránkách „*Interaction consultants*“ sociálního pracovníka jako odborníka, který dokáže komplexně pochopit složitost vlastní osobnosti v interakci s prostředím a systémem. Jako odborníka, který je připraven se povznést nad své osobní předsudky a preference, aby dokázal dopomoci skrze metody sociální práce k sociálnímu blahobytu druhým. Jako praktici jsou sociální pracovníci instruováni, aby dokázali neustále sledovat a vyhodnocovat osobní a profesní vlivy na situaci klienta, jsou těmi, kteří umějí vědeckým, ale také intuitivním způsobem ovlivnit situaci v roli agentů sociálních změn. Na profesionální úrovni se u nich předpokládá, že k provádění různých odborných rolí budou využívat a mít příslušné kodexy profesionálního chování a kompetence, které se vztahují k jejich vykonávaným činnostem, a budou dodržovat za všech okolností standardy péče.

Pokusíme-li se vymezit cílovou skupinu pracovníků v sociální oblasti poněkud pragmatičtěji, dostaneme odborníky, kteří se zabývají, poskytováním určitého spektra služeb jejich klientům (slovy zákona č.108/2006 Sb. pak „uživatelům služeb“), kteří z nějakých důvodů vykazují různě velkou míru závislosti na systému, společnosti, na těchto službách, a tedy i na profesionalitě osob, které jim tyto služby poskytují a zprostředkovávají.

Mezi tyto uživatele služeb však můžeme zařadit velmi široké spektrum osob a skupin. Pro příklad uveďme skupiny: nezaopatřené a problémové děti, seniory, nezaměstnané, tělesně a smyslově postižené, psychiatrické pacienty, bezdomovce, prostitutky, lidi před a po výkonu trestu, disfunkční rodiny, matky, závislé, přistěhovalce, lidi v přechodné či dlouhodobé krizi a řadu dalších specifických skupin.

Z toho je patrné, že se v rámci svého funkčního zařazení může sociální pracovník ocitnout v řadě nesrovnatelných rolí. V některých rolích je více úředníkem, který svým klientům zprostředkovává informace, provádí sociální poradenství, pomáhá vyřizovat dávky, doklady a zabývá se více méně hlavně administrativní činností. V jiných rolích se však od něho očekávají vysoce odborné dovednosti, zahrnující například krizovou intervenci, vytváření individuálních plánů, postupy, zahrnující prvky psychoterapie, případně medicínské či psychologické podpory. Jsou často vystaveni situacím, na které není možné se předem plně připravit, odborník musí jednat reaktivně, vycházet z rychlého zmapování situace v místě intervence, umět se rozhodnout a rychle intervenovat jak ve prospěch ohrožených osob, tak i společnosti. Musí umět zhodnotit, co je v momentální situaci podstatné, zvolit priority, má-li primárně poskytnout klientovi pomoc a posilovat jeho autonomii, nebo se stát nástrojem státu, který nastavuje pravidla, principy kontroly, a tím chrání společnost před vlivem a rozvíjením sociálně patologických jevů a také porušováním norem a ustanovení.

Příklad z praxe: Sociální pracovník Oddělení sociálně právní ochrany dětí (dále také OSPOD) je přivolán Policií ČR, která na popud sousedů zasahuje v rodině, kde dochází k domácímu násilí, nebo je zde nějakým jiným způsobem porušován zákon, přičemž jsou jejími členy nezletilé děti. Pracovník musí na místě bezodkladně vyhodnotit situaci a diagnostikovat, jak jsou děti situací ohroženy, zda jde o momentálně vypjatý stav, který lze zklidnit (např. institutem vykázaní), nebo jestli u dětí hrozí bezprostřední ohrožení na zdraví a životě, je ohrožen jejich vývoj. Během několika minut musí zvolit vhodný způsob intervence, který může být od pomoci konflikt na místě zklidnit, přes následný dohled OSPODu nad rodinou, až po okamžité odebrání dítěte z rodiny a jeho dočasné umístění (do předběžného rozhodnutí soudu) do bezpečného prostředí, kde nebude dále vystaveno působení těchto negativních vlivů např. v Klokánku, Fondu ohrožených dětí, nebo v nějakém jiném krizovém či k tomu určeném intervenčním zařízení. Zodpovědnost za správné vyhodnocení těchto situací (kterých jsou v práci sociálních pracovníků stovky) zůstává na konkrétním pracovníkovi. I soudy, které následně rozhodují o právním kroku odebrání dítěte ze závadové rodiny, pracují a rozhodují na základě návrhu sociálních pracovníků OSPOD.

Na tomto příkladu je názorně vidět, že sociální práce je role s obrovskou mírou zodpovědnosti s nutností širokého spektra dobře zvládnutých kompetencí. Sociální pracovník je často při svém výkonu s klientem sám, bez přímé vnější kontroly ale i podpory. Musí se umět rychle rozhodnout, volit řešení, které vnímá v daném okamžiku jako nejlepší a vhodné jak pro klienta, tak pro společnost.

Příklad z praxe: Pracovníci OSPOD jsou školou upozorněni, že rodiče nedokáží zajistit, aby jejich dítě pravidelně navštěvovalo ze zákona povinnou školní docházku, dítě má řadu neomluvených absencí, rodina nespolupracuje. Při šetření v rodině pracovnice zjistí, že doma je značný nepořádek, dítě je hygienicky, zanedbané, v rodině nejsou nastavena jasná pravidla. Citově je ale rodina stimulující, drží pohromadě, rodiče se snaží v rámci svých omezených dovedností. Ke změně nevedlo ani odebrání finančních dávek. Právně rodina neplní svoji funkci a výkladem zákona by mělo být dítě odebráno a rozhodnutím soudu nařízena dítěti ústavní výchova. Pokud však jinak rodina „rámcově funguje“, dostává se sociální pracovník do dilematu, co je menší zlo, nechat dítě v rodině, kde je v dílčích částech zanedbávána jeho péče a školní docházka, nebo zvolit ústavní výchovu, kde sice dítě k absolvování školních povinností bude důsledně vedeno, ale za cenu citového strádání a odloučení od rodiny, včetně rizika patologických vlivů složitého kolektivu v ústavním zařízení.

Od sociálního pracovníka se očekává vysoká míra empatie a přijetí klientů, kteří velmi často mají zcela odlišný hodnotový žebříček a chování, než v sobě uznává sociální pracovník. To musí v rámci role vést až k určitému potlačení osobních zásad a postojů, na úkor nastavení pracovního vztahu s klientem, dodržování etických principů a norem. Často se jedná o psychicky, ale i fyzicky náročnou a zodpovědnou práci, vyžadující plné nasazení, dlouhodobou pozornost a také přesnost. Jak ukázal také předchozí příklad z praxe, pracovník má nad klientem i určitou moc, ve které rozhoduje o osudu a dalším fungování klienta a jeho rodiny, rozhoduje o jeho osudu a budoucnosti (odebrání dítěte, přiznání či odebrání nějaké úlevy či dávky), která je dokonce v případě jeho selhání, lehce zneužitelná. Na druhé straně zase sociální pracovník mnohdy bojuje se svou bezmocí tam, kde má jeho podpora a intervence své omezené hranice (např. nefunkční rodina neuvolní dítě do náhradní rodinné péče, nespolupracující nebo nedobrovolný klient).

Sociální práce proto vyžaduje kromě příslušného vzdělání a kompetencí také určité osobnostní předpoklady a dispozice¹¹. Ne každý je schopen efektivně a dlouhodobě pracovat s těžce postiženými, drogově závislými, starými a umírajícími nebo s lidmi s antisociálním chováním. Také Tokárová (2003, s. 280) zdůrazňuje u sociálního pracovníka osobnostní předpoklady a dovednosti: „*Sociální pracovník pracuje v problémovém sociálním poli, navíc v současném období problematickém legislativně i ekonomicky, kde sociální cit, dodržování etiky, schopnost empatie a aktivní naslouchání jsou někdy to jediné, co může poskytnout. Profesionál ví, že to samo o sobě může působit uvolňujícím způsobem, ošetrovatelsky, terapeuticky, hojivě a rozpouštějící problém.*“

Zároveň je vhodné zmínit (i když tato oblast není předmětem této práce), že sociální práce není zdaleka tak ohodnocena, jak by naznačovala její náročnost, a jak by si to zasloužovala. To nejlépe dokumentují statistická data (<http://www.novinky.cz/ekonomika>), která ukazují, že průměrná hrubá mzda v roce 2014 v ČR na přepočtené počty zaměstnanců v národním hospodářství celkem 27 170 Kč. Podle jiných statistik (Platy.cz, 2015) byl v roce 2014 průměrný hrubý měsíční plat sociálního pracovníka (i když se může hodnota výrazně lišit dle regionu a pozice), pouhých 17 235 Kč.

Navíc je pro sociální práci charakteristická i klientela, kde není příliš patrný výsledek (klienti závislí, nedobrovolní, gerontologičtí, psychiatričtí a další), takže pracovníci nemají od klientů často pozitivní zpětnou vazbu, postrádají ocenění, nevidí dlouhodobě výsledky své práce. Proto také jsou určité role, o jejichž výkon není u kvalifikovaných odborníků přílišný zájem. Ústavy a zařízení jsou navíc mnohdy situovány (jako pozůstatek z minulé doby) daleko od velkých měst a aglomerací, často v pohraničí, kde je kvalifikovanost v potřebných profesích o to horší.

4.1 Sociální práce jako profese

Podle Mlčáka (2005) mluvíme-li o profesi, musíme s ní logicky spojovat určitou míru kvalifikace, která pak znamená nějakou úroveň profesního vzdělání a přípravy, podmíněnou praxí nebo případně pojmenovaný stupeň dosažených odborných znalostí, dovedností a dalších znaků, prostě kompetenci. Profese zároveň klade na pracovníka určité specifické nároky, ale na druhou stranu je zase (z psychologického hlediska)

¹¹ Pozn. autora: Ve své mnohaleté praxi na poli vysokoškolského vzdělávání sociálních pracovníků, jsem se velmi často potkal se studenty, kteří se pro klinickou sociální práci svými osobnostními dispozicemi vůbec nehodili a projevovalo se to jak v rámci dovednostních předmětů, tak v reflexi na jejich praxi. Přesto se domnívám, že není technicky možné, a asi ani eticky vhodné, vymýšlet a pokoušet se vytvářet u těchto studijních oborů nějaký filtr. Je pravdou, že se s něčím podobným setkáváme u psychoterapeutického vzdělávání, nebo i u výcviků supervize, ale zde jde většinou o postgraduální typ vzdělání. Sociální práce je navíc vzdělání, které umožňuje uplatnění absolventa i mimo oblast přímé práce s klientem, kde může své kompetence úměrně uplatnit a rozvinout.

zdrojem uspokojení jeho potřeb, ať už se jedná o potřeby materiální v podobě finanční odměny, nebo potřeby psychologické (např. známá Maslowova hierarchie potřeb), které mohou být i velmi komplikované a znamenat i přítomnost „syndromu pomáhajícího“ nebo naopak progresi syndromu vyhoření.

To zdůrazňují také Hawkins a Shohet (2004, s. 33) když uvádějí: „*Mnohé profese také povzbuzují své adepty k rozvoji představy o sobě jako o těch, kdo hrdinsky pomáhají a mohou nepřetržitě dávat druhým, řešit jejich problémy, prožívat jejich bolesti, naplňovat jejich potřeby a sami zůstat silní a šťastní. To se může spojit s osobností těch, jež taková práce přitahuje, přičemž může jít o lidi, kteří svou vlastní bolest vždy drželi na uzdě a vždy byli nápomocní všem členům rodiny.*“

K profesi tak neodmyslitelně patří i osobnostní rozvoj jedince, uvědomění si vlastních hranic a problematických stránek osobnosti, kam může patřit i touha po moci a způsob individuálního způsobu naplňování svých potřeb. Při vymezování profese nelze opomenout ani to, že tvoří základ při utváření profesní ideologie a také identity.

V klasifikaci zaměstnání Českého statistického úřadu CZ-ISCO (apl. czso, 2010-2011, s. 1), platného od roku 1997¹², je profese sociálního pracovníka zahrnuta v kategorii 346, která se dále dělí a je pojmenována takto:

Sociální pracovníci poskytují rady v sociálních otázkách a pomoc v nouzi, aby klienti překonali momentální obtížné situace a dosáhli určitých cílů.

Příklady pracovních činností:

- a) Pomoc jednotlivcům nebo rodinám s osobními nebo sociálními problémy (včetně ochrany týraných dětí).
- b) Shromažďování informací o potřebách klienta a upozorňování na jeho práva a povinnosti.
- c) Analýza situace klienta a předkládání alternativních způsobů řešení.
- d) Vedení záznamů o případu či vypracovávání zprávy pro soudy a jiné instituce.
- e) Bilancování, vyhodnocování, zlepšování a rozvíjení sociálních služeb.
- f) Prevence zločinnosti nebo rehabilitace pomocí organizování a dohledu nad sociálními, rekreačními a vzdělávacími činnostmi v mládežnických klubech, obecních střediscích apod.

¹² Poznámka autora: Od roku 1997 došlo k několika dílčím aktualizacím Klasifikace zaměstnání (CZ-ISCO), kdy poslední proběhla v roce 2014 (Sdělení ČSÚ o aktualizaci klasifikace zaměstnání, 2014, tab. 1). Změny se týkají hlavně jejich pojmenování specifických profesí, ne obsahu činností. Některé skupiny tak jsou ve svém důsledku označeny až čtyřmístným kódem.

- g) Pomoc fyzicky nebo mentálně postiženým osobám, aby se jim dostalo odpovídající péče a zlepšilo se jejich zařazení do společnosti.
- h) Plánování a organizování služeb poskytovaných v domácnosti.
- i) Plnění souvisejících úkolů.
- j) Dohled nad ostatními pracovníky.

Do této podskupiny jsou zařazováni například profese sociálního pracovníka: církve, obecního městského či okresního úřadu (sociální kurátor), pedagogicko-psychologické poradny, vězeňství, pracovník péče o duševně (tělesně) postižené, ale také správce sociálního zařízení, koleje, probačního střediska, či nápravného zařízení a některá příbuzná zaměstnání zařazená jinde jako např. pečovatelka.

4.2 Sociální pracovník a jeho současné legislativní vymezení

Legislativně je od roku 2006 nově role sociálního pracovníka vymezena v zákoně č.108/2006 Sb. o sociálních službách. Před vydáním tohoto zákona nebyla této profesi věnována zdaleka taková pozornost jako dnes. Při tom se sociální pracovníci podílejí na důležitých změnách v životě svých klientů, často o nich dokonce rozhodují. Jejich práce ovlivňuje kvalitu života osob, rodin, nebo i celých komunit, je nástrojem společnosti. Kvalita jejich práce má vliv na efektivitu systému sociálně právní ochrany dětí, sociálních služeb státní sociální podpory, preventivní politiky státu, ochraně před nežádoucími patologickými jevy a řadě dalších. Z toho důvodu je kladen na lidskou i odbornou úroveň sociálního pracovníka velký důraz, který odpovídá náročnosti, ale i zodpovědnosti této profese. Na rozdíl od některých zmíněných evropských států u nás platí vysoká míra regulovanosti výkonu této role.

Zákon č.108/2006 Sb. proto vymezuje nejenom rámeček této profese, ale také rozsah a náplň jeho činnosti a podmínky vykonávání této role. Ustanovení zákonných podmínek pro výkon povolání sociálního pracovníka se vztahuje na „*všechny společenské systémy, kde sociální pracovníci působí.*“

Paragraf 110 stanoví: „*základní předpoklady k výkonu povolání sociálního pracovníka*“, kterými jsou: plná způsobilost k právním úkonům, příslušná odborná způsobilost, bezúhonnost a zdravotní způsobilost podle výkladu zákona (Zákon č.108/2006, § 109).

Zákon také taxativně stanovuje a pojmenovává okruh pracovníků, kteří v sociálních službách vykonávají odbornou činnost. Těmi jsou nejenom „*sociální pracovníci a pracovníci v sociálních službách, ale také zdravotničtí a pedagogičtí pracovníci*“. Podmínky pro výkon činnosti pracovníků v rolích zdravotnických a pedagogických

stanoví zvláštní právní předpisy, nespadají do cílové skupiny této práce, proto se jimi nebudeme dále zabývat.

Roli **sociálního pracovníka** vymezuje a definuje, že: „*pracovník vykonává sociální šetření, zabezpečuje sociální agendy včetně řešení sociálně právních problémů v zařízeních poskytujících služby sociální péče, sociálně právní poradenství, analytickou, metodickou a koncepční činnost v sociální oblasti, odborné činnosti v zařízeních poskytujících služby sociální prevence, depistážní činnost, poskytování krizové pomoci, sociální poradenství a sociální rehabilitace*“ (Zákon č.108/2006, § 109).

Zákon také v uvedeném paragrafu ukládá pro výkon této role podmínku buď vysokoškolského vzdělání, získaného studiem v rámci bakalářského nebo magisterského studijního programu, nebo v rámci vyššího odborného vzdělání, získaného absolvováním vzdělávacího programu v oborech vzdělání, zaměřených na sociální práci, sociální pedagogiku, sociální a humanitární práci, sociálně-právní činnost, nebo charitní a sociální činnost.

Určitou možností je také nadstavbové vzdělání při ukončeném vysokoškolském vzdělání v jiné oblasti studia, než je výše uvedeno, při absolvování akreditovaných kurzů zaměřených na vykonávanou činnost v rozsahu minimálně 200 hodin a předchozí praxi v roli a výkonu profese sociálního pracovníka, v délce trvání nejméně pěti let. U manželského a rodinného poradenství pak zákon stanoví další specifické podmínky. Zákon také komentuje otázku uznávání příslušné odborné kvalifikace nebo způsobilosti jiných státních příslušníků členských států Evropské unie a EHP.

Jelikož do devadesátých let minulého století, byly možnosti specializovaného studia sociální práce v ČR značně omezené, řada praktikujících sociálních pracovníků v době data účinnosti tyto poměrně náročné požadavky nespĺňovala. Aby bylo možno zajistit kontinuitu poskytovaných služeb, umožňuje zákon těmto pracovníkům, aby si vyjmenované povinné vzdělání doplnili do 10 let od nabytí účinnosti zákona. Současně zákon promíjí tuto povinnost pracovníkům, kteří ke dni účinnosti zákona dosáhli 50 let věku.

Druhou profesí, kterou v rámci sociálních služeb definuje zákon, je profese: „**pracovník v sociálních službách**“. Dle §116 je pracovníkem v sociálních službách ten, kdo v praxi vykonává přímou obslužnou péči o osoby v ambulantních nebo pobytových zařízeních sociálních služeb, dále základní výchovnou nepedagogickou činnost, a činnost pečovatelskou v domácnosti osoby“. (§116 zák. 108/2006)

Již z výše uvedeného výčtu je patrné, že se jedná o činnost, která se obsahově liší od práce sociálního pracovníka a zákon také přesně vymezuje její rozsah:

Přímá obslužná péče o osoby v ambulantních nebo pobytových zařízeních sociálních služeb spočívá v „*nácviku jednoduchých denních činností, pomoci při osobní hygieně a oblékání, manipulaci s přístroji, pomůckami, prádlem, udržování čistoty a osobní hygieny, podporu soběstačnosti, posilování životní aktivizace, vytváření základních sociálních a společenských kontaktů a uspokojování psychosociálních potřeb*“.

Základní výchovná nepedagogická činnost má za cíl „*prohlubování a upevňování základních hygienických a společenských návyků, působení na vytváření a rozvíjení pracovních návyků, manuální zručnosti a pracovní aktivity, provádění volnočasových aktivit, zaměřených na rozvíjení osobnosti, zájmů, znalostí a tvořivých schopností formou výtvarné, hudební a pohybové výchovy, zabezpečování zájmové a kulturní činnosti a provádění osobní asistence*“.

Pečovatelská činnost v domácnosti osoby je vymezena vykonáváním prací spojených „*s přímým stykem s osobami s fyzickými a psychickými obtížemi, komplexní péči o jejich domácnost, zajišťování sociální pomoci, provádění sociálních depistáží pod vedením sociálního pracovníka, poskytování pomoci při vytváření sociálních a společenských kontaktů a psychické aktivizaci, organizační zabezpečování a komplexní koordinování pečovatelské činnosti*“ (§116 zák. 108/2006).

Zákon i u pracovníků v sociálních službách ukládá a stanovuje podmínku odborné způsobilosti, kterou je v tomto případě základní nebo střední vzdělání, plus absolvování odborně zaměřeného akreditovaného kvalifikačního kurzu ve stanoveném obsahu a rozsahu. Zákon stanovuje též výjimky u způsobilosti k výkonu zdravotnického povolání ergoterapeut ošetřovatel a řeší i otázky uznávání odborné kvalifikace nebo jiné způsobilosti státních příslušníků členských států Evropské unie.

Dalším kritériem podpory odbornosti se staly tzv. **Standardy kvality sociálních služeb** (2009). Původně byly Ministerstvem práce a sociálních věcí ČR (dále jen MPSV) pouze doporučované, ale vyhláškou MPSV č. 505/2006 Sb., prováděcího předpisu k zákonu č. 108/2006 Sb. o sociálních službách v platném znění, se staly od 1. 1. 2007 závazným právním předpisem (MPSV č. 505/2006 Sb).

Standard č. 10 se pak přímo týká celoživotního vzdělávání a učení a je pojmenován „**Profesní rozvoj zaměstnanců**“. Standard stanoví, že poskytovatel má mít písemně

zpracované postupy pro pravidelné hodnocení zaměstnanců, nastavený proces naplňování osobních profesních cílů, potřeby jejich další odborné kvalifikace a dalšího vzdělávání, systém vnitrofiremní komunikace, a také systém finančního a morálního oceňování.

Jedním z vyjmenovaných kritérií je, že by měl zaměstnavatel zajišťovat pro zaměstnance, kteří vykonávají přímou práci s osobami, kterým je poskytována sociální služba, **pravidelnou podporu nezávislého kvalifikovaného odborníka**. Výkladový slovník MPSV pro poskytovatele (2008) pak uvádí a **doporučuje** jako specifickou formu podpory nezávislého vnějšího odborníka **využívat supervizi**.

Zákon také v §111 zák. 108/2006 stanoví **povinnost pro další vzdělávání sociálních pracovníků, kteří si tak obnovují, upevňují a doplňují kvalifikaci**. Vzdělávání se uskutečňuje v rámci vyjmenovaných vzdělávacích zařízení s příslušnou akreditací. Jako formy dalšího vzdělávání jsou vyjmenována specializovaně orientovaná vzdělávání, navazující na jejich získanou odbornou způsobilost k výkonu povolání, účast ve vybraných akreditovaných kurzech, odborné stáže v zařízeních sociálních služeb a účast na školicích akcích. Absolvování tohoto dalšího vzdělávání by mělo být podloženo vydaným osvědčením (§111 zák. 108/2006).

Dle výkladu MPSV (2009) k dalšímu vzdělávání sociálních pracovníků a pracovníků v sociálních službách zákon stanovuje pro další vzdělávání **rozsah minimálně 24 hodin za kalendářní rok**, a to u všech pracovníků, včetně těch, kteří pracují na zkrácený úvazek.

Nejobvyklejší formou dalšího vzdělávání sociálních pracovníků bývají **školicí akce**. Těmi se rozumí krátkodobá instruktáž (maximálně 4 hodiny) nebo odborný vstup, doplněný diskusí, která je realizována přímo zaměstnavatelem (účastníci jsou zaměstnanci organizátora akce a školitel často také), případně zastřešující odbornou institucí, kterou může být jak fyzická, tak právnická osoba, která vlastní akreditaci MPSV v rovině vzdělávací instituce. Témata by pak měla přímo souviset s problematikou poskytovaných sociálních služeb. Do ročního součtu tohoto dalšího vzdělávání pracovníků lze započítat max. 8 hodin těchto akcí.

Poměrně oblíbenou formou jsou také **odborné stáže** v zařízení sociálních služeb. Účelem stáží je získat nové odborné znalosti a dovednosti v profesi pracovníka v sociálních službách, nebo načerpat inspiraci z dobré praxe v jiných zařízeních. Stáž z toho důvodu nelze realizovat na pracovišti poskytovatele služby, se kterým je stážista v pracovně právním vztahu. Dobrou praxí také je, aby byl při stáži pracovníkům přidělen mentor

(zkušený zaměstnanec organizace), který se jim celou dobu věnuje po odborné stránce a zajistí jim úvodní proškolení. Do 24 hodin povinného dalšího vzdělávání je možné započítat maximálně 8 hodin odborných stáží. Máme zkušenost, že tyto odborné stáže se často stávají inspirací pro potenciální změny ve vlastním zařízení a pro zaměstnance i srovnávacím měřítkem kvality poskytovaných služeb. Základním cílem kvalifikačního i celoživotního vzdělávání je zvyšování kompetencí sociálních pracovníků, a tím i kvality poskytovaných služeb. Obsahem kompetencí sociálního pracovníka a možných nástrojů, které lze k jejich zvyšování využít, se budeme zabývat v další kapitole.

5. Kompetence pomáhajících pracovníků

Pojem kompetence se dnes již dostal do povědomí a běžného slovníku odborné i laické veřejnosti (Veteška et. al., 2009) a je také mediálně často¹³ skloňovaným termínem. S ním i varianty s přívlastkem jako „*profesní kompetence*“, „*klíčové kompetence*“, „*měkké kompetence*“, „*sociální kompetence*“ a další. Přestože je tento pojem již v literatuře dobře zažitý, lze jej stále považovat za poměrně nejednoznačný a různě vykladatelný. Existují obory a profese, které si s jeho vymezením ve své struktuře dokáží poradit a vydefinovat z něho pro svou potřebu příslušné role, a z nich očekávané znalosti, dovednosti a styl chování. To jim pomáhá nejen strukturovat očekávání od specifické pracovní role, ale také skládat strukturu organizace, mít jasno v personální práci a vědět, co hledat při výběru pracovníka do určité pozice. V sociální práci, jako v poměrně komplikovaném a multidisciplinárně orientovaném oboru, je pojem kompetence také často využívaný, ale jeho vymezení není zdaleka tak jednoduché.

5.1 Utváření kompetencí jako základ lidského kapitálu

Lidský kapitál je naopak termín, který se v odborné literatuře objevuje pouze několik desetiletí, ale podobně jako pojem kompetence není ještě zcela ustálený a je různými autory rozdílně interpretován. Oba pojmy mají v určité interpretaci dokonce velice podobné vymezení, a to v rovině, že to jsou „*znalosti a dovednosti, kterými daný jedinec v realitě disponuje*“.

Jeden z největších ekonomických serverů a zdroj pro investování, vzdělání a analýzu trhu „Investopedia“ (2013) uvádí, že ekonom Theodore Schultz pojmenoval termínem „lidský kapitál“ v roce 1960 jako jakýsi „*odraz hodnoty našich lidských schopností*“. Věřil, že lidský kapitál je stejně jako jakýkoli jiný typ takovým kapitálem, aby mohl být investován prostřednictvím vzdělávání a odborné přípravy tak, aby vzrostly hodnoty, které povedou ke zlepšení kvality a úrovně výroby.

Grohe (2004) lidský kapitál obecněji popisuje jako soubor vědění a dovednosti, které v životě jedince podporují jeho osobní, sociální a ekonomický blahobyt a kvalitu, což se promítá i do společnosti. Tato úvaha je pak plně v souladu s faktem, že se výdaje na vzdělávání pokládají v rozvinutých společnostech za investici do zvyšování lidského kapitálu, která umožňuje a podporuje jeho další růst.

Tím také nabývají v posledních desetiletích stále na větším významu edukační procesy. Na různých úrovních (např. Bílá kniha terciálního vzdělávání, 2009) se často objevují

¹³ Pozn. autora: Např. vyhledávač Google nám okamžitě nabídne více než dva miliony odkazů na tento pojem.

termíny jako společnost znalostí (knowledge society) a učící se společnosti (learning society). V realitě pak k rozvoji lidského kapitálu dochází prostřednictvím efektivního uplatňování výše zmíněných znalostí, dovedností, ale také zkušeností a návyků v kontextu životní a profesní dráhy každého jednotlivce, ale i různých skupin a komunit. Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku NVF et al. (2006, s. 3) lidský kapitál pojmenovává jako: „*zásoby znalostí a dovedností, ztělesněných v pracovní síle, jež jsou výsledkem vzdělání a praxe a pracovní sílu zhodnocují*“. Rozvoj lidského kapitálu proto také bývá jedním ze základních cílů různých projektů a koncepcí organizací, institucí ale i celých států.

Dle Vetešky a Tureckiové (2008, s. 27) je v „*teorii managementu lidský kapitál považován za součást kapitálu intelektuálního, který tvoří protiváhu kapitálu finančnímu a kromě lidského je dále tvořen kapitálem strukturálním a zákaznickým („vztahovým“)*. *Lidský kapitál je souhrnem kompetencí (zde použito zejména ve smyslu funkčních znalostí a dovedností, včetně psycho-sociálních), postojů a intelektu.*“

Z uvedeného vymezení je patrné, že pojem lidský kapitál vzniká primárně na základě školního vzdělání. Dle Mužíka (2009), umožňuje lidský kapitál získat pracovníkům určité pracovní pozice a funkce, a je následně podpořen praxí (akumulují se zkušenosti) a dalším, dnes již běžně skloňovaným tzv. celoživotním vzděláváním, které přináší nové informace. Samozřejmě nutno zdůraznit, že vše je utvářeno za podpory dalších důležitých a neoddelitelných vlivů, jako jsou vrozené schopnosti, vliv rodinného a sociálního prostředí, motivace, hodnotový systém a dalších.

Podle Vetešky a Tureckiové (2008, s. 28) pak navíc „*můžeme lidský kapitál chápat jako vědění a dovednost, které podporují osobní, sociální a ekonomický blahobyt a kvalitu života.*“

Někdy v této souvislosti také hovoříme o rozvoji lidského potenciálu, který se tak stává jedním z ukazatelů personální práce v různých organizacích a s tím utvářením profesní dráhy jednotlivce.

„*V prostředí permanentních změn, jaké je typické právě pro společnost na rozhraní industrialismu a postindustrialismu, představuje lidský kapitál (lidský potenciál) nejvýznamnější, ale také nejcitlivější a nejzranitelnější determinantu existence a vývoje společnosti. Je proto nutno mu věnovat příslušnou péči - a teoretickou bázi pro poznání vztahů mezi lidským kapitálem a měnícím se kulturním, sociálním i ekonomickým prostředím poskytuje právě andragogika.*“ (Bartoňková, Šimek, 2002, s. 13).

Z výše popsaného je zcela zřejmé, že nejen z hlediska udržitelnosti rozvoje celé společnosti je lidský kapitál nutno neustále rozvíjet a rozšiřovat o další znalosti, dovednosti a zkušenosti, zjednodušeně řečeno o další využitelné kompetence.

5.2 Kompetence jako teoretický konstrukt

Počátek využívání a konstruování pojmu „kompetence“ obecně se datuje od sedmdesátých let minulého století. V lednu 1973 vyšel v časopise *American psychologist* článek jednoho z významných představitelů americké psychologie Davida McClellanda (1973) pod názvem „Testing for Competence rather than Intelligence“. Článek ukazoval v té době netradiční pohled a přístup k identifikaci a rozvíjení manažerů a vybízel, aby při jejich výběru byl v převážné míře kladen důraz především na kompetence a ne na jejich inteligenci. Článek ve své době vyvolal poměrně velký rozruch, protože právě přístup založený na posuzování inteligence byl řadu let považován za jeden z nejdůležitějších ukazatelů potenciální úspěšnosti při práci.

Mlčák (2005) zdůrazňuje, že různí autoři mají tendenci interpretovat pojem kompetence obvykle ve dvou odlišitelných významech.

Anglický výraz „*competence*“ je většinou vykládán jako určitá způsobilost či pravomoc, kterou je jedinec způsobilý, nebo přesněji oprávněný, vykonávat nějakou práci. Svým způsobem ho lze vykládat jako určitou kvalifikaci, nebo jakýsi potenciál, pro určitou specifickou profesní roli. Obvykle je také udělován (certifikován) nějakou autoritou, nebo patří v tomto významu nějaké autoritě.

Na druhou stranu anglický výraz „*competency*“ naproti tomu vymezuje pojem, vztahující se k nějaké konkrétní osobě, k rysům jejího chování, jejím vnitřním kvalitám, které v důsledku podmiňují její výkon. Vyjadřuje také schopnost konkrétního člověka dobře, precizně a rychle pracovat.

Někdy jsou tyto pohledy také označovány jako kompetence ve vztahu k osobě, a kompetence ve vztahu k práci. Vlastní analýza kompetencí ve vztahu k osobě pak postupuje od určitých specifických typů chování ve výsledku seskupených do kompetencí, zatímco analýza kompetencí ve vztahu k práci vychází většinou naopak z tzv. funkční analýzy, tj. z identifikace pracovních činností a na základě toho vytváří jakési kompetenční standardy pro určitou profesi či roli. Základní rozdíl spočívá tedy v tom, že první zdůrazňuje především určitý souhrn znalostí, dovedností a postojů, které jsou výsledkem rozvoje zvenku (vzdělání, praxe, supervize). Druhý význam pak klade důraz na vnitřní kvalitu člověka, která je sice také výsledkem určitého vývoje, ale méně závisle na venkovním světě. Ve výkladu však nelze opomenout skutečnost, že obě roviny spolu velmi úzce souvisí a jejich dělení pouze napomáhá lepšímu vymezení.

Smith Mark (1996) ve svém článku „*What is competence? What is competency?*“ uvádí, že se vývoj vnímání těchto pojmů za posledních dvacet let posunul. Problém je podle něho hlavně v tom, že v aktu dekonstrukce může dojít k jejich zničení. To není údajně argument proti jejich analýze, ale výzva k opatrnosti. V podstatě se jedná o přijetí způsobu pohledu na svět. Z toho se dá usoudit, že se vlastně tyto pojmy v průběhu vývoje přetvářejí jeden v druhý. Článek dále vyzdvihuje, že se výrazy staly běžně používanými, jako součást každodenního jazyka učitelů v oblasti vzdělávání, dalšího vzdělávání, komunitní práce, práce s mládeží a komunitního vzdělávání. Zdá se, že jsou vhodně využívány v kontextu "řešení" různých problémů. Objevil se také názor, že význam pojmu znamená, "*schopnost udělat určité činnosti v předepsané normě*". V Anglii pak vláda zavedla prostřednictvím Národní rady pro profesní kvalifikaci - národní systém CBET (kompetence založené na vzdělávání a odborné přípravě).

V téže době byla také k problematice kompetencí realizována řada výzkumů, jejichž účelem bylo vnést do tématu jednotnou terminologii a vytvořit jednotný teoretický systém. Cílem bylo vhodně popsat a změřit pracovní úspěšnost jednotlivců a týmů, ale také ji umět předvídat, monitorovat a modelovat.

Ani mnozí uznávaní teoretici, působící v oblasti rozvoje lidských zdrojů, však mezi dvěma uvedenými pohledy dostatečně nerozlišují. To potvrzuje i Kubeš et al. (2004) když uvádí, že koncepcí výkladu pojmu kompetence, jež byly vytvořeny v oblasti řízení a rozvoje lidských zdrojů, jsou více než dvě stovky. Zajímavé je i přirovnání, že se pojem kompetence používá jako jakýsi deštník, pod který se vejde vše, co může přímo nebo nepřímo souviset s pracovním výkonem (Woodruffe 1992, in Kubeš et al. 2004), nebo jako jakési manifestované, čili viditelné chování.

Celá situace je komplikována i tím, že pojem se stal poměrně módním a s rozvojem společnosti se stále jeho výklad dynamicky vyvíjí. Navíc si autoři k základnímu pojmu přidávají i na obecné úrovni různé přívlastky a vznikají pak termíny jako klíčové kompetence, profesionální kompetence, individuální kompetence a další, i když se ve významu často jedná o vymezení obecné. To způsobuje v současné odborné literatuře značný terminologický zmatek a osobně se domnívám, že je velice složité najít jasné jednotící kritérium, podle kterého lze s tímto pojmem ve výsledku nakládat.

Podrobné analýzy v tomto duchu bychom našli např. u M. Armstronga (2002), který je autorem řady publikací v oblasti řízení lidských zdrojů ale i u jiných autorů: Mlčák (2005), Kubeš et al. (2004), Veteška a Tureckiová (2008), Veteška et. al. (2009), Kubeš (2004), Mužík (2009), Havrdová (1999) a u řady dalších. Pro komplexnost a jeho ilustrativnost si dovoluji částečně tento model a vývoj pojmu využít i dále.

Jak lze tedy definovat pojem kompetence ukazuje Armstrong (2007, str. 152-153) když uvádí, že jej již R. Boyatzis (1982) vymezil jako „*schopnost člověka chovat se způsobem, odpovídajícím požadavkům práce v parametrech daných prostředím organizace, a tak přinášet žádoucí výsledky*“. Podobnou definici, orientovanou na plnění pracovních úkolů, najdeme i u J. Burgoyne (1988), který kompetence definuje jako „*schopnost a ochotu plnit pracovní úkoly*“. C. Woodruffe (1990) se pak na kompetence dívá jako na určité „*dimenze chování, které ovlivňují pracovní výkon*“, Spencer et al. (1990) zase jako jakousi „*individuální vlastnost, která může být měřena nebo spolehlivě počítána, a která může umožnit výrazné odlišení mezi efektivním a neefektivním výkonem*“.

A. Furnham (1990) pak chápe kompetence spíše v duchu druhého pojetí, které jsme nazvali „kompetence ve vztahu k osobě“, jako „*základní schopnosti a způsobilosti k dobrému výkonu práce*“. Také spíše v souladu s tímto pojetím podobně i J. Murhpy (1993) považuje za kompetenci „*jakýkoliv osobní rys, vlastnost nebo dovednost, která může být považována za bezprostředně související s efektivním nebo mimořádným pracovním výkonem*“. Naopak v souladu s pojetím „kompetence ve vztahu k práci“ můžeme označit definici C. Robertse (1990) který sem řadí „*všechny k práci se vztahující osobnostní rysy, znalosti, dovednosti a hodnoty, které člověka podněcují k tomu, aby dělal svou práci dobře*“. R. Mansfield (1999) pak definuje kompetence jako „*zásadní charakteristiky člověka, které vedou k efektivnímu nebo vynikajícímu výkonu*“, což nelze jednoznačně přiřadit ani k jednomu z uváděných pojetí (Armstrong 2007, s. 152-153).

Z našich autorů Barták (2008, s. 189) vysvětluje pojem kompetence jako „*komplex schopností nezbytných k úspěšnému zastávání určité funkce nebo souboru funkcí a k dosahování žádoucí výkonnosti. Zahrnuje mimo odbornosti osobní iniciativu, volní vlastnosti, motivovanost, ochotu přijímat rizika apod.*“

Podobně také Hroník (2007) vidí kompetence jako určitý trs znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, který podporuje dosažení příslušných cílů. Kompetence však podle Hroníka nejsou pouze dovednosti, ale též pozorovatelné způsoby, kterými dosahujeme svých efektivních výsledků.

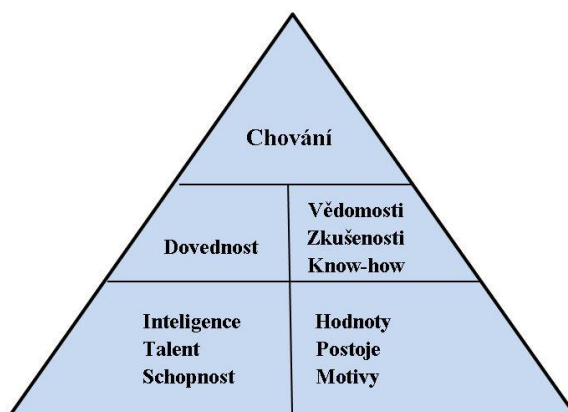
Kompetence bývá také často vnímána ve významu určité rozhodovací či sankční pravomoci, to znamená, že umožňuje člověku, který s ní disponuje, činit v rámci své role různá rozhodnutí, za která ostatní pracovníci nesou příslušnou zodpovědnost. To potvrzuje i vymezení Dvořákové a Šeráka (2009, s. 7), že „*Kompetenci můžeme vymezit jako kvalifikaci přesahující jednotlivé profese*“, nebo Vetešky a Tureckiové (2008, s. 25) „*Toto pojetí kompetence vychází z „tzv. kompetence od jiného“, nejčastěji od nadřízeného, od firmy – obecně od formální authority. Z toho vyplývá, že kompetence*

je v tomto případě výrazem významově spojeným s dalšími termíny, jako jsou moc, vliv či poziční nebo formální autorita.“

Pojem kompetence můžeme v další rovině definovat jako jedinečnou schopnost každého člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě vlastních zdrojů. To se děje v kontextu různých úkolů a životních situací, spojených s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí také odpovědnost.

Model struktury kompetencí lze dle Kubeše et al. (2004) zobrazit i graficky, v podobě hierarchické pyramidy, tvořené v nejnižším patře inteligencí, talentem, schopnostmi, hodnotami, postoji a motivy, nad kterou leží vrstva vědomostí, dovedností, zkušeností a znalostí typu know-how. Obě tato patra se pak promítají ve vrcholu struktury v rámci prezentovaného chování (viz obr. č. 2).

Obr. č. 2: Hierarchický model struktury kompetence.



Zdroj: Kubeš et al. 2004, s. 28)

Havrdová (1999, s. 42) pak chápe kompetenci v praxi jako *„funkcionální projev dobře zvládané a uznávané profesionální role sociálního pracovníka. Její součástí jsou odborné znalosti, schopnost reflektovat adekvátně kontext a citlivě aplikovat hodnoty profese.“*

Autorka Smolíková (2006, nestránkováno) zase srovnává výraz kompetence s výrazem způsobilost. *„Nejbližším výrazem k pojmu kompetence je výraz způsobilost cosi vykonávat, činit, projevovat, ovlivňovat či v určitém směru působit na své okolí. Můžeme říci, že má-li jedinec určitou kompetenci, je v čemsi kompetentní, způsobilý se v určitém směru chovat a jednat poučeně a odpovědně. Nestačí tedy, aby pouze něco věděl, musí umět nabytých poznatků také využívat a prakticky jimi také "vládnout".“*

5.3 Klíčové kompetence

Kompetence v obecném náhledu často zůstávají pouze v rovině teoretických konstruktů a příliš nevypovídají o jejich konkrétní náplni a účelu. Proto se v praxi začalo užívat specifitější označení „*klíčové kompetence*“. Jsou zaměřeny na více oblastí a hrají svou úlohu nejen v pracovním, ale i ve vzdělávacím procesu. Dají se také popsat jako určitý druh meta-vědomostí, nebo jinak také „*zacházením s vědomostmi*.“ Jsou tudíž určitým popisem či podporou pro uchopení a řešení nejrůznějších problémů, hlavně v oblasti celoživotního profesního vzdělávání.

Podle Národního ústavu odborného vzdělávání (2008) se v českém odborném vzdělávání termín „klíčové kompetence“ objevil poprvé v roce 1991 v doporučeních k přepracování koncepce kurikula odborného vzdělávání ve Strategické studii odborného vzdělávání a přípravy programu PHARE VET. V článku nazvaném „K vývoji konceptu klíčových kompetencí“ se uvádí, že začlenění klíčových kompetencí do kurikula odborného vzdělávání bylo doporučováno k začlenění do kurikula odborného vzdělávání jako soubor „základních adaptabilních dovedností“, nezbytných téměř pro všechna povolání, a také úspěšný proces učení.

Beneš (2001 s. 181) uvádí, že klíčové kompetence, stejně tak jako mnoho dalších druhů kompetencí „*zahrnují schopnosti, dovednosti, postoje, hodnoty a dokonce i osobnostní rysy a vlastnosti osobnosti, které ovlivňují chování pracovníků a tím i celý pracovní proces.*“

Dle Vetešky a Tureckiové (2008 s. 44-45) vznikly jako určitý časový požadavek společnosti a jako důsledek vývoje technologií a organizačních změn, přičemž vznikla potřeba k sestavení klíčových požadavků zaměstnavatelů, aby se podle nich mohli vzdělávat i ti, jejichž kvalifikace se stala v důsledku vývoje společnosti nepotřebná, tito byli momentálně bez práce, a při své kvalifikaci nebyli schopni sehnat místo. Klíčové kompetence tedy hrají svoji nezastupitelnou úlohu v oblasti zaměstnávání, jelikož jsou na jejich podkladě sestavovány různé kvalifikační a rekvalifikační vzdělávací programy. Pod pojmem klíčové kompetence si podle stejných autorů můžeme představit sumu všeobecných znalostí, které zastřešují velké spektrum různých kvalifikací, mají tím pádem také delší životnost, dají se využívat delší dobu, než jinak poměrně úzce specializované kompetence, který rychle zastarávají.

Nové vymezení pojmu nabízí také Srovnávací analýza pojetí klíčových kompetencí z materiálů Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy, MŠMT (2013), kde se uvádí, že: „*Souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní*

rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti. “

Klíčové kompetence tak patří mezi základní a nezbytné požadavky na všech úrovních vzdělání, vyžaduje je většina profesí a zaměstnavatelů, tudíž se bez nich neobejde většina profesí, tím pádem ani sociální pracovníci.

Význam klíčových kompetencí dokumentuje také stálý zájem nadnárodních orgánů, kdy třeba Evropský parlament a Rada Evropské unie doporučují v materiálu Pojetí klíčových kompetencí v kurikulech vybraných zemí (2011, s. 5) členským státům: „*rozvíjet klíčové kompetence u všech osob v rámci strategií celoživotního učení, včetně strategií pro dosažení všeobecné gramotnosti, a využívat k tomu dokument Klíčové kompetence pro celoživotní učení - evropský referenční rámec*“.

Podle Kubeš et al. (2004) slouží klíčové kompetence k vytváření vhodné firemní kultury organizace, k popisu žádoucích projevů chování, očekávaných parametrů pracovního výkonu. Dále také ke stanovování kritérií k přijímání nových zaměstnanců, vytváření vizí, priorit a dalšího vývoje samotné organizace a zaměstnanců. Soubor klíčových kompetencí (někdy se nazývají také korporátní) je mnohdy i odlišující hledisko, přestože se organizace či firma pohybuje ve stejné oblasti působení podnikání.

Moderní vzdělávací proces se bez klíčových kompetencí neobejde na žádném stupni vzdělávání a u žádné z cílových skupin procesu. V roce 1996 vypracovala skupina školských expertů pro Radu Evropy materiál s názvem „Klíčové kompetence pro evropskou vzdělanost“ s doporučením jeho zapracování do dalších vzdělávacích materiálů a metodik. Materiál tvoří soubor 39 klíčových dílčích kompetencí, rozdělených do sedmi samostatných kategorií - Učení, Objevování, Myšlení a uvažování, Komunikace, Kooperace, Práce a Adaptace. Přestože by se mohlo zdát, že materiál bude po více než deseti letech již zastaralý, je na různých úrovních stále skloňovaný a je podtrhována jeho nadčasová využitelnost a platnost.

Autoři Belz a Siegrist (2001, s. 166 – 167) se ve své knize Klíčové kompetence a jejich rozvíjení zabývali vymezením struktury klíčových kompetencí, a došli k rozdělení na:

- kompetence sociální;
- kompetence ve vztahu k vlastní osobě;
- kompetence v oblasti metod.

5.4 Kompetence jako předpoklad pro výkon profese

Celý dosud utvářený konstrukt vymezování pojmu kompetence má pro sociální práci význam hlavně v rovině vytváření jednotných standardů kvality poskytovaných služeb. Přestože Dvořáková a Šerák (2009) kompetence vymezují jako určitou kvalifikaci, která jednotlivé profese přesahuje, domníváme se, že obsahové vymezení kompetencí směřuje také k tomu, co pracovník potřebuje pro výkon své profese.

Totéž potvrzuje i Veteška (2009, s. 42) a uvádí „*Vnímání „kompetenci“ jako „kvalifikaci přesahujících jednotlivé profese“ je celkem správné, i když není ...zcela ustálené a stejně obsahově chápané. Víc než jakýkoliv jiný koncept či model toto nové paradigma reflektuje aktuální požadavky, které generuje trh práce.*“

Soubor očekávání, směřujících ke konkrétnímu pracovnímu výkonu a požadavky na něj, jsou také nazývány jako **kompetence profesní**. Andragog Jaroslav Mužík (2009, s. 6) je pojmenovává takto: „*Profesní kompetence zahrnuje schopnost a chtění (vnitřní motivaci) člověka řešit problémy života a pracovní situace. Kompetence zahrnují nejen vědomosti, ale i dovednosti, postoje, zvnitřněné hodnoty a další priority, které jsou nezbytné ke společenskému a pracovnímu uplatnění lidí. Kompetence zpravidla z kvalifikace vycházejí, ale mohou se vytvářet i relativně nezávisle na ní. Profesní kompetence bývají vztahovány k určitým pracovním pozicím, k práci v konkrétním podniku, odvětví či firemní kultuře.*“

Covey (2006), nebo C. Woodruff (1992) in Mlčák (2005), navíc za kompetentního pracovníka (Covey ho formuluje jako úspěšného) považuje nejen toho, který vlastní soubor znalostí dovedností, hodnot a dalších atributů, potřebných pro zvládnutí úkolů na příslušné pracovní pozici, ale musí splňovat i další nezbytné podmínky. První orientovanou na samotnou kompetenci, dvě další jsou podmíněny osobností jedince:

- 1) Pracovník má očekávané kompetence (tedy určité schopnosti, znalosti, dovednosti a praktické zkušenosti) - **tedy ví jak**.
- 2) Pracovník má pracovní prostor na to, aby svoji kompetenci využil (má vytvořené podmínky), existuje společenská objednávka, neboli – **ví proč**.
- 3) Pracovník je k využití kompetence motivován, chce svoji kompetenci využít – **tedy chce**.

Zajímavý je i názor Mlčáka (2005), který upozorňuje, že řada autorů vnímá pojem kompetence pouze jako určité pozorovatelné znaky chování, jako jsou zmíněné znalosti,

dovednosti, hodnoty atd., které jsou zde pouhými vstupními podmínkami, či vkladem do pracovní role, který pracovníci teprve následně přetvoří v požadovaný výkon a pracovní výsledky. Tento proces tak lze rozdělit tři části:

- část vstupu (tvoří zmíněné kompetence, tzn. určité předpoklady k činnosti plus soubor znaků získaných studiem, výcvikem a praxí);
- část procesu (který vychází z předpokladu využití kompetencí pouze v případě, že jsou uplatněny ve spojení se smysluplným cílem, tady výstupem);
- část výstupu (kde směřujeme k tomu, že kompetence lze opravdu efektivně využít).

Výše uvedené úvahy ukazují, že na kompetence lze nazírat z mnoha různých úhlů a je možné je různě dílem rozlišovat a specifikovat. Jako výstižný lze považovat seznam nejčastěji uváděných kompetencí podle Mlčáka (2005), který dle autora sice není vyčerpávající, ale prezentuje obvyklou obsahovou šíři a rámeček:

- **Behaviorální (osobnostní) kompetence** – vycházejí z určitých obecných vlastností (může se sem řadit přesnost, pečlivost, praktičnost, schopnost přesvědčit, srozumitelnost apod.) a projevují se v chování člověka. Někdy bývají označovány jako „měkké kompetence“.
- **Kompetence založené na práci (profesi)** - týkají se výsledků či efektivity práce a očekávaného výkonu pracovníka. Představují prakticky standardy, mívají přesná kritéria, jsou dány požadavky na kvalifikaci. Jsou také označovány jako „tvrdé kompetence“.
- **Prahové (základní) kompetence** představují určité prahové způsobilosti pro předpoklad základního výkonu. Jsou pojmenovatelné a dokonce testovatelné (např. práce na PC, prezentační a komunikační dovednosti).
- **Rozlišující kompetence (měřítko vysokého výkonu)** je kritérium, které může rozlišit a diferencovat průměrné od nadprůměrných pracovníků a jejich výkon. Jedná se de facto o pozitivní odchylku od standardu průměru (příkladem může být originalita, flexibilita atd.).
- **Vyžadované kompetence** je soubor konkrétních kompetencí, požadovaných od pracovníka v dané roli, které jsou podmínkou pro očekávanou úroveň jeho výkonu. Bývají vztaženy ke konkrétním pracovním úkolům a cílům organizace (příkladem může být např. znalost forem alternativní a augmentativních forem komunikace).
- **Manažerské kompetence** je soubor dovedností a způsobilostí efektivně vést a řídit lidi, umět pracovat v týmu, znát principy skupinové dynamiky.

- **Interpersonální kompetence** jsou dovednosti, nezbytné k utváření efektivní komunikace, schopnost empatie, umění vyjednávat a řešit konflikty.
- **Technické kompetence** znamenají konkrétní způsobilost a dovednosti, související s využíváním nástrojů nutným ke zvládnutí daných úkolů (např. práce s technickými prostředky).
- **Klíčové neboli korporátní kompetence** je soubor obecnějších způsobilostí, důležitých pro širší spektrum zaměstnanců v příslušné organizaci. Dotýkají se hodnot a kultury organizace.
- **Týmové kompetence** lze definovat jako schopnost pracovníka, ale i týmu plnit a spolupodílet se na stanovených úkolech organizace (pracovat v týmové roli, přebírat zodpovědnost, spolupracovat, být týmový hráč).
- **Funkční kompetence** je soubor specifických očekávání, vztahujících se ke konkrétní roli či funkci.
- **Kognitivní kompetence** je soubor způsobilostí, založených na racionální rovině a obecné inteligenci (např. schopnost kritického myšlení).
- **Emoční inteligentní kompetence** jsou dovednosti, podmiňující vytváření a rozvíjení efektivních sociálních vztahů (proces sebereflexe, sebepoznání, poznání druhých atd.)
- **Motivační kompetence** je způsobilost, umožňující efektivně motivovat spolupracovníky nebo podřízené.
- **Směrové kompetence** jsou dovednosti, prostřednictvím kterých řídicí pracovníci vytvářejí spolupracovníkům či podřízeným směr jejich intervence.
- **Preferované kompetence** jsou určitý soubor upřednostňovaných způsobilostí, souvisejících např. s určitou rolí nebo pozicí (nemusí ale platit obecně).
- **Kompetence orientované na dané osoby** jsou způsobilosti, dané zaměřením na určité osoby, jejich roli a interakce s jinými vybranými pracovníky.
- **Kompetence orientované na určité úkoly**, které se zaměřují na selektivní plnění vybraných pracovních úkolů.

Thompson (2000, s. 9) vnímá kompetence obecněji, jako vyjádření míry profesionality, která je vyjádřena pěti znaky:

1. odhodlání k dosažení vysoké úrovně;
2. splnění množiny hodnot a zásad platných pro praxi;
3. schopnost samostatného úsudku, spíše než plnění byrokratických pravidel;
4. přijetí osobní a kolektivní zodpovědnosti;

- využití formálních znalostí jako nástroje pro dosažení maximální účinnosti kvality.

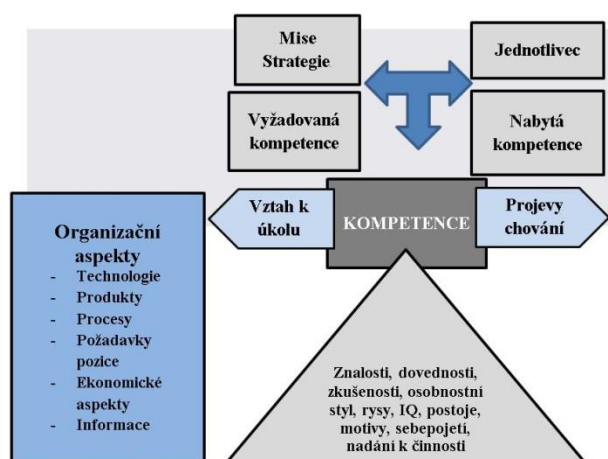
Analýza kompetencí, vztahujících se ke konkrétnímu místu (a v sociální práci nevyjímaje), pak obvykle zahrnuje funkční analýzu tohoto pracovního místa, kde je hlavním účelem vymezení kompetencí, důležitých pro vykonávání očekávané role a chování ve vztahu k předpokládanému pracovnímu výkonu.

5.5 Kompetenční přístup v sociální práci

Chceme-li tedy vidět kompetence v pracovním kontextu, musíme si uvědomit, že do procesu vstupuje očekávání organizace, která pracovníka zaměstnává na soubor kompetencí, které pracovník nutně potřebuje, aby mohl svoji práci vykonávat kvalitně. Již dříve jsme zmínili skutečnost, že se obor sociální práce stále vyvíjí, mění se legislativa, postupy, utvářejí se standardy, vyvíjí se nové technologie a metody, prostě sociální služby fungují v dynamickém a velmi proměnlivém prostředí. Z toho vyplývá, že se zákonitě nároky na kompetence (jejich kvalitativní úroveň, ale i druh) vyvíjejí spolu s těmito změnami a tím se i mění v čase.

Názorně na proces provázání kompetencí a strategie organizace ukazuje Kubeš (viz obr. č. 3).

Obr. č. 3: Model provázání kompetencí v organizaci.



Zdroj: Kubeš et al. (2004, s. 29)

Jak autor uvádí, některé kompetence si pracovníci s sebou do své profese přinášejí (většinou na základě pregraduálního vzdělání a předchozí praxe), ale ne vždy na takové úrovni, jakou organizace vyžaduje a očekává. Tyto kompetence však je možné v rámci praxe (a také celoživotního učení) dále rozvíjet a rozšiřovat. Dále existují kompetence,

keré pracovník nemá (a často objektivně vzhledem k jejich specifčnosti ani nemůže mít), keré si pracovník musí osvojit od samého základu. Kompetence (ať již předem nabyté, nebo nově vyžadované) a míra jejich zvládnutí se ve výsledku projevují na úrovni chování pracovníka, spojeného hlavně s plněním pracovních úkolů. Organizace podle své náplně činnosti a strategie proto musí umět identifikovat, keré kompetence na úrovni jednotlivých profesí a rolí potřebuje¹⁴.

Příklad z praxe: V oblasti sociálních služeb vznikla v minulých letech potřeba nové kompetence sociálních pracovníků pro zvládnutí práce s informačním systémem pro poskytovatele sociálních služeb Cygnus (Cygnus, 2013). Legislativa v oblasti sociálních služeb po roce 2007 výrazně navýšila požadavek na kvalitu a tím i standardizaci služeb. To se okamžitě projevilo ve značném navýšení administrativy a nutnosti zpracování množství dat o poskytovaných službách. Zmíněný Informační systém Cygnus (kerý dnes používá již řada těchto zařízení) pak umožňuje tuto administrativní práci usnadnit a také značně zefektivnit. Zvládnutí tohoto procesu klade na sociální pracovníky nároky na zcela nové dovednosti (např. znalost kódů a dovednost načtení poskytovaných úkonů služeb, orientace v obsluze a základní administraci systému, propojení systému s ostatními informačními systémy konkrétní organizace a další) v oblasti informačních technologií.

Na druhou stranu v oblasti sociální práce existuje řada činností, kde míru zvládnuté kompetence pracovníka nelze obecně hodnotit, činnost není měřitelná a prakticky ani předpověditelná. Týká se to většinou přímé práce s klientem, u keré nelze předpovědět ani výsledek, ani výkon. Efektivitu nelze vztáhnout ani k často využívanému kritériu, kerým je „míra spokojenosti klientů“. Důvodem je skutečnost, že spokojenost je silně subjektivní a těžce měřitelná veličina. V okamžiku zjišťování spokojenosti klientů se můžeme potkat s řadou vlivů (např. senior v Domově pro seniory se může obávat vyslovit svůj nesouhlas, aby se jeho situace nezhoršila), dále pak řada klientů sociální práce je nedobrovolných (např. klienti po výkonu trestu) a sociální práce musí plnit kontrolní funkci. V neposlední řadě existují situace, kde sociální pracovnice (např. na OSPODu) musí v reálné praxi volit alternativu menšího zla (např. při výkonu odebrání dítěte z rodiny) nebo jednat proti zájmu jedné ze stran sporu (např. při doporučení soudu při svěřením dítěte do péče u znesvářených rodičů v rozvodovém řízení). Z toho také plyne, že

¹⁴ Pozn. autora: Tyto dva zdánlivě podobné pojmy jsou zde odděleny z toho důvodu, že se v oblasti sociálních služeb běžně stává, že se pracovník na pozici „sociální pracovník“, dané zákonem 108/2006, může v organizaci vyskytovat v různých pracovních rolích. To samé platí u profese „pracovník v sociálních službách“.

kompetence v sociální práci nelze tvořit jako nějaký seznam a výčet odděleně vykonávaných činností a úkonů.

V tomto duchu Mlčák (2005, s. 43 - 44) uvádí, že profesní kompetence v sociální práci je možno rozdělit na určité skupiny. Z hlediska pracovních oblastí je dělíme tak, jak se nejvíce v praxi uplatňují.

- Kompetence ve vztahu ke klientům.
- Kompetence ve vztahu k pracovní organizaci a pracovnímu týmu.
- Kompetence ve vztahu k systému sociálních služeb.

Můžeme je však také klasifikovat podle jiných srovnávacích kritérií, například podle specifické složky osobnosti.

- Kognitivní kompetence (např. vědomosti, intelektové schopnosti, poznávací styly).
- Emocionální kompetence (např. empatie, citová regulace a kontrola).
- Sociální kompetence (např. komunikační, interakční).

Sociální pracovník by samozřejmě měl splňovat určité kompetence, neboli mít způsobilosti k výkonu této profese. Touto tematikou se u nás zabývala Havrdová (1999, s. 45 – 46), která pro předpoklady k výkonu role sociálního pracovníka vytvořila následující soustavu praktických kompetencí:

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

Koncept Havrdové vychází z britského pojetí kompetencí v sociální práci, ale autorka jej upravila na naše české podmínky. Za zmínku stojí také skutečnost, že autorka svůj koncept praktických kompetencí ověřila v rámci praktických supervizních aktivit. Přesto, že je model již téměř 15 let starý a neprošel ani v souvislosti se zásadními změnami v oblasti vývoje sociální práce žádnou reedicí a korekturou, stále se podle něj na řadě škol, vzdělávajících sociální pracovníky, učí a má svoji rámcovou platnost.

Neopomenutelným aspektem a specifíkem kompetencí v oblasti pomáhajících profesí je, že zde dochází k průniku dvou základních rovin požadavků. V první řadě požadavků

kladených na toto povolání společností (tzn. očekávaných a stanovených standardů kvality, etických kodexů apod.), na straně druhé očekávání výkonu činností sociálních pracovníků ze strany klientů, slovy zákona - uživateli služeb.

Přes všechna doporučení, zákony a koncepty je však u sociálních pracovníků, kteří praktikují v oblasti sociální terapie a poradenství, možné zjistit a konstatovat (Mlčák, 2005) jak subjektivní, tak v určité míře i objektivní kompetenční deficit v oblasti psychologických a poradenských dovedností.

Jak také autor uvádí, lze pojem profesní kompetence především využít jako užitečný praktický sběrný konstrukt, který má svým způsobem měřitelnou povahu a zahrnuje popsání variabilní soubor určitých vlastností jedinců (tj. např. vědomostí, dovedností, hodnot, rysů a jiných charakteristik), které přímo i nepřímo ovlivňují jejich pracovní výkonnost v oblasti sociální práce. Odborné kompetence však obecně nejsou stálý a neměnný útvar. Předpokládáme, že budou i nadále podléhat změnám v souvislosti s tím, jak se bude vyvíjet sektor sociálních služeb, ale i celá společnost.

6. Vzdělávání sociálních pracovníků

Cílem této práce je vzdělávání sociálních pracovníků prostřednictvím supervize. Nabízí se tak zákonitě otázka jaký obsah, a hlavně jakým způsobem vzdělávat v rámci celoživotního učení tyto dospělé kvalifikované zaměstnance tak, aby proces byl pro ně dostatečně motivační, respektující andragogické principy a ve výsledku efektivní.

Colardyn (2001) uvádí, že aktivní dospělí představují více než polovinu obyvatel Evropské unie. To je skupina, pro kterou se musíme zabývat vzdělávacími potřebami, ať již prostřednictvím formálního získávání kompetencí, nebo prostřednictvím uznání výstupů neformálního vzdělávání. I když ne každý jedinec se bude do systému celoživotního učení zapojovat, stejně to řádově převyšuje současnou kapacitu formálního vzdělávání a odborné přípravy. Navíc bude vyvíjející se evropská demografická struktura vyžadovat stále větší pozornost vzdělávání osob starších 65 let.

Celoživotní učení tak musí reagovat na sociální a ekonomické cíle celé Evropské unie a jednotlivých zemí a profesí individuálně. Řada forem a podob vzdělávání, různé kurzy, výcviky a školení již existuje. Také se stále učíme realitou každodenního života, na základě nových zkušeností a mimo jakékoli vzdělávací nastavení nebo prostředí.

To potvrzuje i Tureckiová et al. (2010) s odkazem na Memorandum o celoživotním učení (2001, s. 2), v němž se uvádí, že: *„Celoživotní učení již není pouhým aspektem vzdělávání; musí se stát principem určujícím nabídku a účast v jakémkoli kontextu učení. V nadcházejícím desetiletí musí dojít k uskutečnění této vize. Všichni lidé, kteří žijí v Evropě, bez výjimky, by měli mít stejné příležitosti k tomu, aby se přizpůsobili požadavkům sociálních a ekonomických změn a aktivně se podíleli na utváření budoucnosti Evropy.“*

Rámec pro celoživotní učení lze pak obecně nastavit do čtyř rovin:

- obecné počáteční vzdělávání;
- odborné vzdělávání a odborná příprava;
- profesní rozvoj;
- osobní rozvoj (celoživotní vzdělávání a učení dospělých).

Z toho vyplývá, že celoživotní učení je koncipováno jako komplexní a celý život provázející přístup, a vlastně i filozofie života a jeho cílů, to znamená, že není pouhou nadstavbou pregraduálního vzdělání, či dalším vzděláváním dospělých. Tuto skutečnost považujeme za důležité zdůraznit právě proto, že se budeme dále zabývat pouze touto částí.

Další vzdělávání je tedy typické tím (Veteška, 2009), že navazuje na absolvování určitého školského vzdělávacího stupně, ukončení určitého odborného vzdělání, to znamená, že nastává v době po vstupu jedince na volný trh práce.

6.1 Celoživotní učení jako cesta ke zvyšování kompetencí

Realita světa a jí odrážené výzvy přinášejí do profesní praxe sociálních pracovníků stále se zvyšující nároky. Jak uvádí Kolař et. al. (2012), tyto nároky se logicky přenášejí do požadavků na jejich profesní kompetence a tím i odbornou přípravu na školách a samozřejmě také na celoživotní učení.

Thompson (2000) hovoří o tom, že diskuse, zaměřená na hledání způsobů vzdělávání sociálních pracovníků, včetně profesně zaměřeného výcviku a praxe pro studenty sociální práce, byla nejbouřlivější na začátku 80. let. Tehdy se objevily dva tábory odborníků, kdy jeden z nich prosazoval názor, že by studenti sociální práce měli projít praktickým výcvikem, zaměřeným na získávání dovedností a specifických kompetencí, přičemž soubor disciplín teoretického kurikula je zde považován až za druhořadý a méně potřebný. Méně radikální příznivci tohoto přístupu pak razili názor, že jsou obecné znalosti pro práci sice důležité, ale samy o sobě bez aplikačních dovedností nedostatečné. Současný vzdělávací systém však ve svém kurikulu přílišný prostor pro dovednostní výcvikové disciplíny neposkytuje¹⁵. Je to způsobeno i tím, že je tato výuka náročná jak na fundované pedagogie se specifickými dovednostmi, tak vybavením pro výuku, svoji roli má i omezení počtu současně edukovatelných studentů¹⁶ zkušenostně zaměřené výuky.

Druhá skupina odborníků, za jejíhož představitele bývá udáván Davies (1982) in Thomson (2000), prosazuje naopak názor, že studium by mělo být syceno především z teoretických disciplín a směřováno k rozvoji intelektuální roviny studentů. Kritizují druhou názorovou platformu za to, že myšlenka preference konkrétních dovedností je až moc technicistní a vázaná na praxi. Teoretický základ vzdělání je podle nich univerzálnější tím, že je dále lépe využitelný v širokém spektru profesí. V 80. letech minulého století nakonec převládl mezi odbornou veřejností v Anglii názor, že **vedle teoretické přípravy je prakticky orientovaný výcvik nezbytnou složkou profesních**

¹⁵ Pozn. autora: Situace je navíc podpořena současným tlakem na školy na úsporu finančních prostředků. To přináší trend a snahu omezování počtu hodin vzdělávání, přesouvání výcvikových předmětů mezi početně omezené výběrové semináře a také pseudo-zefektivňování výuky, dané zvyšováním počtu studentů na pedagoga ve výuce (spojování studijních skupin) a tím i znemožnění individuálního přístupu a omezení interakčních aktivit.

¹⁶ Pozn. autora: Zkušenostní výuku lze realizovat pouze v malých seminárních skupinách do cca 15 studentů. S navyšováním počtu studentů klesá potenciál interaktivního procesu, aktivního zapojení studentů, omezuje se individuální přístup a narůstají i další omezení.

kompetencí sociálního pracovníka. I přes logičnost tohoto závěru a jeho všeobecné uznání nelze říci, že by v současné době byl v rámci vzdělávání sociálních pracovníků vždy respektován.

Propojení obou principů navrhuje Thompson (2000) když říká, že dlouhodobým úkolem odborného vzdělávání v oblasti pomáhajících profesí je usnadnit integraci teorie do praxe, což by mělo význam ve větší kvalitě kompetencí absolventů. Proces uplatnění teorie v praxi je navíc velmi podporován a vysoce ceněn v řadě oblastí a u řady autorů (Jarvis, 2012; Jeklová a Reitmayerová, 2007; Perhács, 2011; Tokárová, 2003; Havrdová, 1999; Pelech a Bednářová, 2003; Havrdová a Hajný, 2008 a další). Tento princip je však možné uplatnit spíše u studentů, přicházejících z praxe, nebo v rámci celoživotního vzdělávání, protože studenti prezenční formy studia, kteří, přicházející ze středních škol, nemají téměř žádné zkušenosti¹⁷ z praxe sociální práce.

Vzhledem k šíři tematického záběru sociální práce není však reálné, aby školský vzdělávací systém nejen dokázal nasytit absolventy vyčerpávajícím teoretickým základem, natož potřebnými dovednostmi, navíc aby pružně reagoval na měnící se potřeby praxe. V těchto potřebách se navíc objevují témata (hlavně dovednostního charakteru), kde klasická, faktograficky orientovaná výuka u prezenčních studentů (bez zkušenosti) prokazatelně selhává.

Na tuto skutečnost upozorňuje i Jarvis (2012) který uvádí, jak byl potěšen zájmem o vzdělávání u dospělých, ale na druhou stranu překvapen názory studentů, kteří jsou často frustrováni neschopností univerzit a vysokých škol¹⁸ přizpůsobit se jejich požadavkům a očekávání od studia.

Absolventi tak vstupují do praxe s poměrně dobrým teoretickým (tedy informačně-znalostním) vybavením, ale jak uvádí např. Kolář et al. (2012) pouze s omezenou sumou prakticky využitelných dovedností. Tento fakt potvrzují i různá výzkumná zjištění¹⁹ v reálné praxi sociální práce. Např. Mlčák (2005, s. 282) uvádí ze své poměrně rozsáhlé studie tato zjištění: *„U sociálních pracovníků sociálně-právní ochrany dětí je možné konstatovat celkový subjektivní kompetenční deficit....Rozhodující deficit pocítují*

¹⁷ Pozn. autora: Určitou možností je využití modelových případů přenesených z praxe a jejich dramatizaci, ale to opět vyžaduje speciální dovednosti učitele, připravené a edukované studenty a malé seminární skupiny.

¹⁸ Pozn. autora: Peter Jarvis je bývalý vedoucí katedry pedagogických věd a bývalý asistent profesora Katedry andragogiky, University of Georgia, USA Surrey, takže jeho postřehy se vztahují k situaci na školách v USA.

¹⁹ Pozn. autora: Osobně se potkávám s nepřipraveností na praktické situace a deficitem specifických dovedností graduovaných sociálních pracovníků prakticky stále, jak v prostoru supervize, tak i v rámci celoživotního vzdělávání. Navíc např. na Katedře sociální práce FSE UJEP panuje a je prezentován názor, že studium nemá připravovat absolventy na praxi (od toho jsou údajně VOŠ), ale pro teoretické magisterské studium a další růst.

sociální pracovníci v oblasti psychologických a poradenských kompetencí... který je třeba dále rozvíjet speciálními výcvikovými, supervizními a intervizními aktivitami zaměřenými primárně na rozvoj psychologických a poradenských kompetencí.“

V rámci této práce však není cílem se zabývat pregraduálními formami studia a analýzou připravenosti absolventů různých forem studia v oblasti sociální práce (včetně kvalifikačních kurzů pro pracovníky v sociálních službách). Z toho důvodu určitou primární připravenost a sumu získaných kompetencí bereme jako základní fakt a s touto rovinou budeme dále pracovat v rovině celoživotního učení v rámci jejich profesního růstu.

Podle Bednářové, Pelecha (2003), Tokárové (2003) a dalších autorů neznámá získání kvalifikace v rámci ukončení pregraduálního školského vzdělání koncem studia. Rozvoj profesních kompetencí je celoživotní proces a podmínka dalšího růstu. V opačném případě zákonitě nastane stav, že pracovník ztratí kontakt s rozvíjejícím se oborem, přestane být pro práci kompetentní a nemůže ji kvalifikovaně vykonávat. V oblasti sociální práce, charakteristické nepřetržitým vývojem oboru a probíhajícími změnami v legislativě, je prakticky nemožné, aby se pracovník stále nevzdělával. Poslední roky (i vlivem politické nestability a častým střídáním klíčových osobností ministerstev) přinášejí téměř každý půlrok tak zásadní změny, že jejich neznalost by mohla vést až ke kolapsu zaváděného systému (jedná se např. o změny v oblasti sociálně právní ochrany dětí, příspěvku na péči, standardů poskytovaných sociálních služeb a dalších věcí). Profesní růst pracovníků v tomto oboru je tedy nezbytnou podmínkou udržení kvality a standardů. Záležitost však není pouze otázkou organizace a systému, ale také jednotlivých pracovníků, jejich profesní hrdosti, pocitu že se v oboru své práce dobře orientují, rozumí tomu co a proč se v procesu děje, cítí za svá řešení a intervence zodpovědnost. Havrdová (1999 s. 23) označuje profesní růst jako „*produkt ochoty a schopnosti se otevírat novým podnětům v profesionální roli a integrovat je do chování a postojů.*“

6.2 Model profesního růstu dle Havrdové

Havrdová (1999) popisuje, že profesní růst je vývojový proces, který obvykle prochází a lze ho rozdělit, na typická stádia:

Neuvědomovaná nevědomost - fáze, kde pracovník ani neví, co by měl a mohl znát, vnímá nějaké vzdělání jako nadbytečnou zátěž a formalitu, nemá a nechce mít přílišnou zodpovědnost.

Uvědomovaná nevědomost - pracovník zjistí, že řadu věcí nezná a neumí. Je motivován se vzdělávat, ale může být zaskočen rozsahem svých neznalostí, bezmocí, mít obavy, co vše může napáchat, ze zodpovědnosti za možné následky. Může docházet ke střetům se vzdělanějšími kolegy, odchodu ze zaměstnání, ale je-li motivován, tak i ke snaze se dále a systematicky vzdělávat.

Uvědomovaná znalost - pracovník si uvědomuje již poznané, snaží se poznatky aplikovat do praxe, často to však bývá křečovitě a nepřesvědčivé. Je si vědom svých nedostatků, ale snaží se konat co nejlépe.

Neuvědomovaná znalost - kompetence jsou zažité, rozlišování samozřejmé, chování většinou nenucené a přirozené. Pracovník ani neví, že ví a umí. Umí do své práce zakomponovat lidskost, nové věci, které se učí, mu zapadají do systému, vidí věci v širším kontextu, práce je pro něho výzvou a radostí.

Havrdová také uvádí, že se profesní kompetence velmi těžce aktivizují v prvním stadiu (což potvrzuje naši poznámku o problematice koncipování pregraduálního vzdělávání) a daleko lépe se pracuje s lidmi, kteří jsou ve vyšších stádiích, ve čtvrtém se pak učení stává samozřejmou potřebou jedince. Z tohoto pohledu se jeví celoživotní vzdělávání v oblasti sociální práce jako nutná samozřejmost, ne vždy však tomu je skutečně.

6.3 Celoživotní vzdělávání jako proces

Další vzdělávání tak bývá logicky zaměřeno na rozvoj nových kompetencí, rozšiřováním stávajících vědomostí, potřebných dovedností a získání zkušeností v praxi. Další vzdělávání hraje roli i v osobním životě (např. komunikační kompetence mohou pomoci i k případnému řešení problémů v soukromí), jinými slovy dochází k rozvoji celé osobnosti daného jedince. Pokud se pohybujeme v rovině profesního vzdělávání, pak je ale primárně orientováno na získávání či posílení kvalifikace a tím i zlepšení svých šancí na volném trhu práce. Důležitost dalšího vzdělávání podtrhuje i Musil (2004), když se zamýšlí nad tím, že se dnešní sociální práce a problémy klientů stávají stále složitější, řešení bývá obtížnější a komplikovanější, často vyžaduje systémové řešení a podporu, tím pádem jsou kladeny stále vyšší nároky na kompetence sociálních pracovníků.

Rozvoj kompetencí v rámci celoživotního učení navíc člověku umožňuje v dnešním globalizovaném světě změnu role, zaměstnání a také prostoru jejího vykonávání. Moderně pojaté vzdělání, podpořené celoživotním učením, by mělo být dnes koncipované tak, aby člověku umožnilo až několikrát za život změnit svoji roli, práci, příp. kariéru. Uvědomění si této příležitosti dává člověku pocit jistoty, svobody rozhodování, motivace individuálně růst a prostor pro celoživotní rozvoj.

Celoživotní vzdělávání je důležité i pro moderní společnost, protože zajišťuje pro trh práce dostatek kvalifikovaných odborníků. To prezentuje i závěrečná zpráva o řešení projektu Analýza a prognóza potřeb poskytování sociálních služeb pro seniory a osoby se zdravotním postižením (2009, s. 21), která uvádí, že v členských státech EU se dá „očekávat v budoucnosti nedostatek pracovních sil v oblasti dlouhodobé péče, protože práce v sociálních a zdravotních službách je velmi náročná na odbornou způsobilost a celoživotní vzdělávání. Vlády se podporou a vzděláváním pracovníků i rodinných a neformálních pečovatelů snaží zvýšit zájem o tuto profesi a tím také umožnit osobám odkázaným na péči zůstat v rezidenčním nebo komunitním prostředí...“

Máme-li si vymežit pojem celoživotního učení, přijde nám jako nejužitečnější definice Vetešky (2009, s. 25), která uvádí: „Celoživotní učení zahrnuje veškeré učební aktivity v průběhu života člověka, které mají za cíl rozvoj znalostí, dovedností a kompetencí a umožňují osobnostní růst a občanské, sociální a profesní uplatnění... je to plánovaná, cílevědomá a institucionalizovaná aktivita v rámci celoživotního učení, při které se realizuje to, co společnost považuje za důležité.“

Podobné vymezení najdeme také v Memorandu o celoživotním učení (2001), které pod tímto rozumí veškeré účelně směřované činnosti, ať již neformální nebo formalizované, související s učením, které jedinec koná s cílem dosáhnout zdokonalení svých kompetencí.

Celoživotní vzdělávání sociálních pracovníků lze vymežit také přes jeho cíle. Těmito cíli dle Machalové (in Tokárová, 2003, s. 315) jsou:

- prostřednictvím poznatků, zážitků a zkušeností ve vzdělávacím procesu rozvíjet jejich adekvátní sebepoznání;
- podporovat jejich vlastní rozvoj a individualitu (vlastní osobnosti) tak, že se procesu iniciativně a aktivně zúčastňují;
- nasměrovat sociální pracovníky k tomu, aby permanentně aktivovali svůj osobnostní potenciál v dosahování osobních, generačních a společenských cílů (napomáhat jejich seberealizaci);
- rozvíjet profesní a zvláště psychologickou kulturu osobnosti sociálních pracovníků;
- rozvíjet profesní kompetenci sociálních pracovníků na interdisciplinárním základě, ve smyslu integrace poznatků různých vědních oblastí a jejich praktické aplikace.“

Kociánová (2010, s. 169) poznamenává, že „vzdělávání pracovníků je zpravidla chápáno jako zahrnující odborné vzdělávání i rozvoj znalostí, dovedností a schopností“. A právě zmiňované „dovednosti“ znamenají zažitou schopnost vykonávat určité praktické činnosti v praxi.

Dovednosti se utvářejí prostřednictvím činnosti buď přímo v reálné praxi (což však může znamenat metodu pokus-omyl), nebo prostřednictvím nácviku v rámci různých výcvikových aktivit. Podoba vzdělávání a rozvoje zaměstnanců je pro každou organizaci jiná a musí vycházet ze vzdělávacích potřeb a specifických podmínek dané organizace.

Již v předchozích kapitolách jsme několikrát zdůraznili význam praktických dovedností pro obor sociální práce a následně praktický výkon profese sociálních pracovníků. Je také známo, že dovednosti se utvářejí v rámci praktické činnosti, a tím v rámci profesního vzdělávání sociálních pracovníků narůstá i význam praktické výuky. Komplementaritu teoretického a praktického vzdělávání zdůrazňuje i Thompson (2000), Havrdová (1999), Pelech, Bednářová (2003), Jeklová, Reitmayerová, (2007), Havrdová, Hajný, (2008), Tokárová (2003), Veteška (2009), Perhács (2011) a další autoři. Vzájemná podpora a provázanost teoretických principů a praktických dovedností, spojených s výkonem profese sociálního pracovníka, je nezbytná.

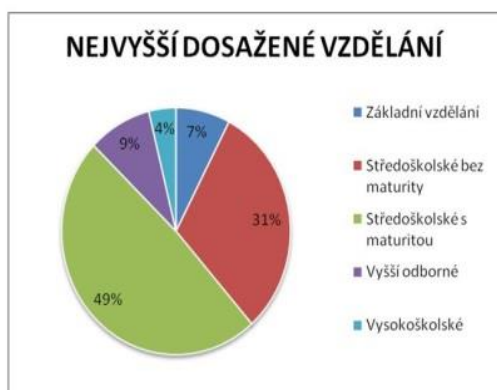
V praxi se v této souvislosti ukazuje zajímavý jev. Absolventi, přicházející z akademické oblasti, kterým, jak bylo uvedeno, chybí potřebné praktické dovednosti, většinou zpočátku podceňují jejich význam pro praxi, a snaží se při práci „teoretizovat“. Na druhou stranu pracovníci z praxe, kteří tuto činnost vykonávají již řadu let (často i řadu let před platností zákona č. 108/2006 Sb.), nemají potřebné vzdělání a tím splněné kvalifikační předpoklady (jsou pouze praktiky), naopak podceňují teoretické základy a vnímají je často jako neužitečné a nadbytečné. Může se zdát, že tento počet pracovníků bude v sociálních službách statisticky nevýznamný, ale skutečnost je jiná.

Příklad z praxe: Poměrně reprezentativní²⁰ výzkum Šulcové²¹ (2010), provedený v rámci pobytového zařízení ÚSS Jirkov (čítající více než 160 zaměstnanců) u pracovníků spadajících do kategorie pracovníků v sociálních službách (sociální pracovníci, pracovníci v přímé péči a zdravotní sestry) ukazuje tyto výsledky:

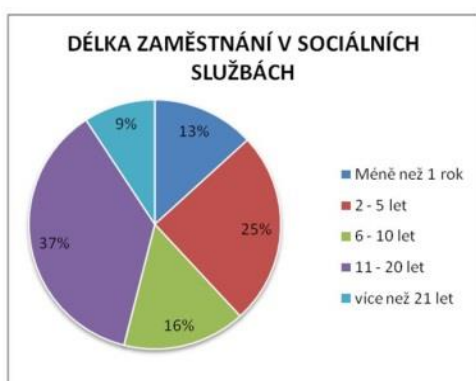
²⁰ Mohu prohlásit, že situace je v této oblasti služeb, ve většině zařízení velmi podobná (ve své profesní roli se v současnosti pohybuji v rámci více než dvou desítek zařízení sociálních služeb, setkávám se na workshopech s jinými supervizory, mám informace i z dalších zdrojů).

²¹ Práce byla vedena autorem.

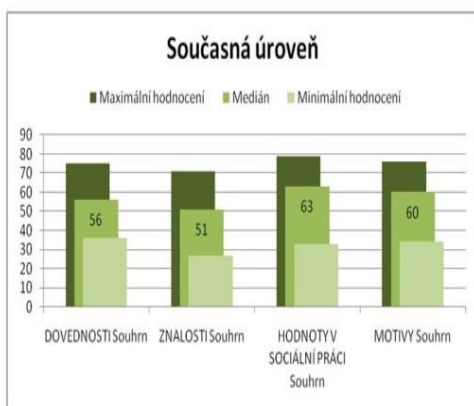
Obr.č. 4: Data z výzkumu v ÚSS Jirkov.



Vzorek (viz obr. č. 4) ukázal, že nejčetnější nejvyšší dosažené vzdělání u pracovníků je středoškolské s maturitou (49%) a dále středoškolské bez maturity (31%). Pouze 13 % respondentů mělo vyšší odborné vzdělání, nebo ukončené vysokoškolské vzdělání. Výzkum tedy ukazuje, že **vzdělanostní struktura zaměstnanců v sociálních službách je poměrně nízká.**



Druhý vybraný údaj je délka zaměstnání v sociálních službách, kde prakticky polovinu tvoří zaměstnanci, kteří pracují v sociálních službách 11 a více let (46%). Na druhou stranu je téměř polovina zaměstnanců je ve věku 31- 45let (49%). To ukazuje, že **pracovníci jsou ve své roli poměrně stabilní**, zhruba v polovině své profesní kariéry a tím také jsou pro zaměstnavatele **perspektivní skupinou pro další vzdělávání.**



Ilustrativním údajem je i subjektivní vnímání současné úrovně kompetencí zaměstnanců, které bylo provedeno jako součást analýzy jejich vzdělávacích potřeb. Ukazuje, že **pracovníci své odborné znalosti a dovednosti hodnotí pouze něco málo nad 50%**. I tento údaj podtrhuje nutnost celoživotního vzdělávání a učení v organizaci.

Zdroj: Šulcová (2010, s. 45, 48 a 51)

Nejen z výše uvedeného vyplývá, že pracovníky v oblasti sociálních služeb, můžeme dnes rozdělit na tři skupiny:

Skupinu dlouholetých praktiků - pracovníci s mnohaletou praxí a zkušenostmi, bez větší teoretické přípravy. Jejich praxi však nelze plně brát jako jakýsi symbol kvality dovedností, protože před účinností zákona č. 108/2006 Sb. byly služby v různých

zařízeních vykonávány s různou mírou kvality a prakticky bez jakékoli standardizace, takže i tito praktici se dnes mnohým dovednostem znovu učí, nebo na kvalitu služeb přeučují. Často mají pouze zákonem k uznání kvalifikace předepsaný kvalifikační kurz, jejich původní profese bývá značně odlišná od sociální práce, k dalšímu vzdělávání je nutné je vhodně motivovat. Většinou v rámci vzdělávání vítají podporu řešení praktických problémů, se kterými se setkávají při práci s klientem, těžce přijímají změny spojené se standardy, rozsáhlou administrativu, metodiky a zavádění nových technologií.

Skupinu absolventů – pracovníci v prvních letech po absolvování kvalifikačního vzdělání (které může být rozdílné úrovní i obsahem), vybavení sumou teoretických konceptů a znalostí, bez větší praxe²² a představ, jak vypadá realita, většinou plní elánu a plánů, chuti spolupracovat a poznávat nové. Pokud jsou vybaveni vhodnými osobnostními předpoklady, dokáží se rychle zorientovat (pokud ne, tak mění organizace či cílové skupiny, nebo hledají v oboru práci, která odpovídá jejich vyladění), bývají pružní, rychle se učí a přizpůsobují. Často také pokračují v dalším akademickém vzdělávání. Jsou zvyklí se učit, bývají dobře motivovatelní, aktivní, rádi se zapojují, vítají prakticky orientovaná témata, která jim pomáhají zvládat problémy každodenní práce.

Skupina praktiků, kteří si dodělávají kvalifikaci - pracovníci z praxe, dnes již většinou znalí předpisů a legislativních rámců, mívají bohaté zkušenosti s životními příběhy a situacemi z praxe. V dalším vzdělávání očekávají vhodné propojení svých zkušeností s teoretickými koncepty a informacemi, odmítají příliš obecné teorie a neuznávají lektory a „odborníky“, kteří jsou vybaveni pouze teoretickými vědomostmi, bez náhledu do praxe. Jsou dobře motivovatelní prostřednictvím různých technik a kreativních nástrojů. Bývají ale často přetížení a unavení kombinací práce, studia a osobního života²³, takže potřebují hodně podpory a vítají vzdělávací témata orientovaná na zvládání stresu a copingové strategie.

Výše uvedené teze²⁴ ukazují, že snaha o využívání dílčích dovedností bez hlubší provázanosti s teoretickou základnou k rozvoji neuvědomované znalosti (Havrdová,

²² Pozn. autora: Na školách je sice věnována praxi až 1/3 výuky, ale v určité míře se často jedná o jakési exkurze na pracoviště, v určité míře o řízenou praxi (kde často studenta na praxi k ničemu nepustí) a až v individuální praxi má student při dobře voleném pracovišti možnost získat nějakou zkušenost. Stav nemusí být obecný, ale je běžný.

²³ Pozn. autora: Tím že v sociálních službách pracují většinou ženy, leží na jejich bedrech navíc i péče o rodinu a děti.

²⁴ Pozn. autora: Tyto teze jsou potvrzené mnohaletými zkušenostmi autora jak z akademické oblasti, tak z přímé praxe.

1999) nevede. Ukazuje, že samotná praxe bez provázání s teoretickými principy může vést k jejich podceňování až odmítání, ritualizace práce s klientem, k její stereotypizaci a dalším rizikům odklonu od kvality. Na druhou stranu Perhác (2011, s. 89) zdůrazňuje, že: *“Dominantním výchovným prostředkem dospělého člověka je jeho životní zkušenost.”* To znamená, že se vracíme zpět k propojení životní zkušenosti s obecnými teoretickými principy a řešení je třeba hledat spojením a uprostřed těchto postulátů.

6.4. Zkušenostně reflektivní učení

Kolář et al. (2012) uvádí, že tento typ učení má velmi dlouhou historii, protože jej lze vysledovat např. již v tvrzení Konfucia někdy 450 let př. n. l.: *„Řekni mi to a já to zapomenu. Ukaž mi to a já si to možná zapamatuji. Zapoj mě a já to pochopím“.*

Koncept zkušenostně reflektivního učení dle Koláře et al. (2012, s. 1), *„...je takový proces učení, v němž se lidé individuálně nebo ve spolupráci s ostatními pokoušejí prostřednictvím cílené reflexe a ověřování či transformace zažitého objevit nové možnosti, které nemusejí být zřejmé z běžné zkušenosti. Takto nově získaným informacím přiřazují osobní význam s individuálním dopadem na jejich bezprostřední životní realitu a jejich fungování v ní.“*

Jednu z nejpropracovanějších vzdělávacích koncepcí, které se tímto směrem zaměřují, (navíc dobře aplikovatelnou v rámci supervize), nabízí Kolbův model. Jak uvádí Thompson (2000), funkční propojení a využití praktických zkušeností (dovedností) a teorií, vzniká pouze tehdy, pokud jsou zkušenosti reflektovány a propojeny s předchozím učením, je jim porozuměno a jsou následně uplatňovány v praxi informovaným způsobem. Tyto podmínky nejenom Kolbův model splňuje, ale je na něm dokonce vybudován. Thompson ale zároveň upozorňuje, že jsou Kolbovy myšlenky sice souhrnem a užitečným úvodem k myšlence popisu učení jako aktivního procesu, ale otázka vzdělávání dospělých je komplexní záležitost a Kolbův cyklus učení by neměl být chápán jako definitivní řešení a model pro toto téma.

6.4.1. Kolbův učební cyklus

Uvádí se, že Kolbova koncepce učení je klíčová metoda, směřující k našemu porozumění a vysvětlení učebních návyků, ale také nástrojem, jak pomoci učit se druhým. Kolbův model učení si postupně našel uznávané místo mezi andragogy, manažery, trenéry, ale i supervizory a kouči.

David A. Kolb publikoval (podle Kolb 2005) svůj model stylů učení poprvé v roce 1984, i když s ním začal experimentovat již daleko dříve. Ve své publikaci *„Experiential learning: Experience As The Source of Learning and Development“* (Zkušenostní učení:

Zkušenost jako zdroj učení a vývoje) Kolb přiznává, že navazuje a čerpal z prací prominentních vědců dvacátého století, kteří měli v té době v oblasti teorií učení ústřední slovo. Těmi byli zejména John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, William James, Carl Jung, Paulo Freire, Carl Rogers, a ostatní propagátoři holistického modelu zkušenostního procesu učení.

Kolbův model stylů učení a zkušenostní teorie učení však nezůstal na úrovni roku 1984, autor ho stále rozvíjí a my zde čerpáme z publikace David A. Kolb²⁵ a Alice Y. Kolb (2005) „The Kolb Learning Style Inventory—Version 3.1“ (dále také KLSI) která dle názvu i obsahu verifikuje již vyšší variantu třetí verze²⁶.

Pojmový základ-zkušenostního učení Davida KOLBA

Kolb, (1984) in Kolb (2005) svůj koncept představuje jako koncept postavený na šesti základních kamenech, které jsou sdíleny s jeho výše zmíněnými předchůdci:

1. Učení je nejlépe koncipovat jako proces, nikoliv však z hlediska výsledků. Chcete-li zlepšit učení, mělo by být hlavním cílem zapojení studentů do procesu, který nejlépe zvyšuje jejich motivaci a obsahuje zpětnou vazbu o účinnosti svého učebního úsilí. *"Vzdělávání musí být chápáno jako pokračující rekonstrukce zkušenosti... proces a cíl vzdělávání jsou jedno a totéž."* (Dewey 1897, s. 79 in Kolb 2005, s. 2)
2. Veškeré učení je „*relearning*“. Učení je nejlepší v procesu, který čerpá ze zkušeností žáků a nápadů k tématu takovým stylem, aby mohl být analyzován, testován a propojen s novými poznatky.
3. Učení vyžaduje řešení konfliktů mezi dialekticky protilehlými způsoby adaptace ve světě. To, co řídí proces učení, jsou konflikt, neshody a rozdíly v pohledech na věci.
4. Učení je komplexní proces adaptace ve světě. Není to jen výsledek poznání, ale zahrnuje integrované fungování celkového člověka, jeho myšlení, cítění, vnímání a chování.
5. Učení je výsledkem synergických transakcí mezi osobou a prostředím. Z hlediska Piagetova principu teorie učení, kde učení probíhá skrze dialektický proces přijímání

²⁵ Pozn. autora: David A. Kolb je zakladatelem „Experience Based learning systéme“, je profesorem organizačního rozvoje na CaseWestern-Reseverské Univerzitě v Clevelandu a Ohio. Zde učí, zabývá se výzkumy v oblasti učení a vzdělávání dospělých, zkušenostního učení, učebních stylů a také učením zaměřeným na institucionální vývoj vysokých škol.

²⁶ Pozn. autora: Kolb zde uvádí, že stejně jako předchozí verze je KLSI 3.1 vybudována na bázi zážitkové teorie učení a je určena k pomoci jednotlivcům identifikovat způsob, jakým se poučit ze zkušeností. Tato revize obsahuje nové normy, které jsou založeny na větším, rozmanitějším a více reprezentativním vzorku 6977 uživatelů.

nových zkušeností, jejich začleňování do stávajících konceptů a přizpůsobením stávajících konceptů novým zkušenostem.

6. Učení je proces vytváření nových znalostí. Konstruktivistické teorie učení uvádí, že sociální poznání je znovuvytvářeno v rámci osobního poznání studenta. To je v rozporu s většinově uznávaným modelem pedagogické praxe, který je založen na principu předávání žákovi již vytvořených hotových znalostí.

Samotný Kolbův cyklus pak zahrnuje (Thompson, 2000) čtyři základní etapy:

- 1. Získání konkrétních zkušeností.** To znamená zkušeností specificky zaměřených na učení. Může se týkat konkrétní praxe, účasti na školení, modelové situace - nebo, obecněji, prezentované životní zkušenosti vůbec. Tato etapa sama o sobě přináší základní pilíře Kolbova modelu: Učení se opírá o životní zkušenosti - není jen formální formou učení. Model učení je pozitivní a optimistický - příležitostí pro učení je mnoho. Někdy se tato fáze uvádí otázkou „*Co je tam?*“
- 2. Reflektivní pozorování.** Konkrétní zážitek sám o sobě k podpoře učení nestačí. Reflexní pozorování odráží na základě praktické zkušenosti její význam (smysl). Typickou otázkou je „*Co to znamená?*“ Jinými slovy, nemůžeme se poučit ze zkušenosti, pokud pro nás tato zkušenost nemá žádný smysl.
- 3. Abstraktní konceptualizace (teoretizování).** Tato třetí fáze otevírá prostor k širší a hlubší diskusi otázek, vyplývajících z něčí zkušenosti. Zkušenosti mohou být spojeny s jinými zkušenostmi, názory a postoji, a proto integrovány do obecnější, celkové životní zkušenosti. To znamená, že se vyhodnotí její důležitost a platnost s ohledem na důsledky této zkušenosti. Taková konceptualizace často znamená tvořit hypotézu, nebo "pracovní model" situace.
- 4. Aktivní experimentování.** Toto je již moment, kdy se nové učení prověřuje v praxi, kdy se učení (poznatky) na abstraktní úrovni promítají do konkrétní reality naší praxe. Typickou otázkou tady může být. „*Jak to funguje?*“

I když je tímto krokem cyklus uzavřen, říká Kolb (2005), že se tato čtvrtá etapa nyní stává opět prvním krokem (zapojením konkrétní zkušenosti) a novým cyklem učení. Proces tak pokračuje znovu dokola (viz obr. č. 5). Implicitní na tomto modelu je hlavně pohled na vztah mezi teorií a praxí.

Obr. č. 5: Grafické znázornění Kolbova modelu.



Zdroj: Kolb (2005 s. 3), upraveno autorem

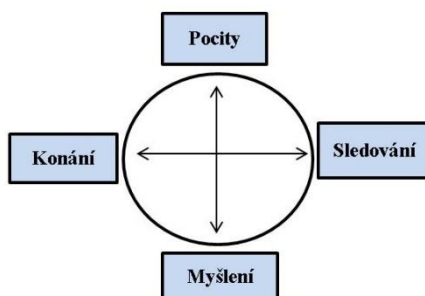
Princip učebních stylů dle Kolba

Psycholog McLeod (2013) přidává, že Kolb ve svém konceptu také vnímal, že každý člověk má přirozeně preferovaný určitý styl učení. Volba může být ovlivněna výchovou, sociálním prostředím, vzdělávací zkušeností, nebo obecnou kognitivní strukturou jedince. Ať už jde o jakoukoli volbu, výsledek vychází vždy ze dvou párů proměnných, nebo dvou samostatných "variant", které volíme, a které Kolb prezentuje jako dvě osy, každý s "konfliktními" režimy na obou koncích. Ať už si zvolíme jakýkoliv styl, učební styl preferuje sám o sobě dva páry proměnných nebo dvě různé volby, které my chceme, a které Kolb prezentoval jako osy, každou ukončenou jiným způsobem:

Konkrétní zkušenost (pocity) ----- **Abstraktní koncentrování** (myšlení)
Aktivní experiment (dělání) ----- **Reflektivní pozorování** (sledování)

Typická prezentace dvou Kolbových kontinuí je ta, že horizontální osa je nazvána *zpracovávacím kontinuem* (jak se přibližuje k úkolu) a vertikální osa je nazvána *vnímacím kontinuem* (naše emocionální odezva, neboli jak myslíme, co cítíme). Lépe je tento princip kontinuity znázornitelný graficky (viz obr. č. 6).

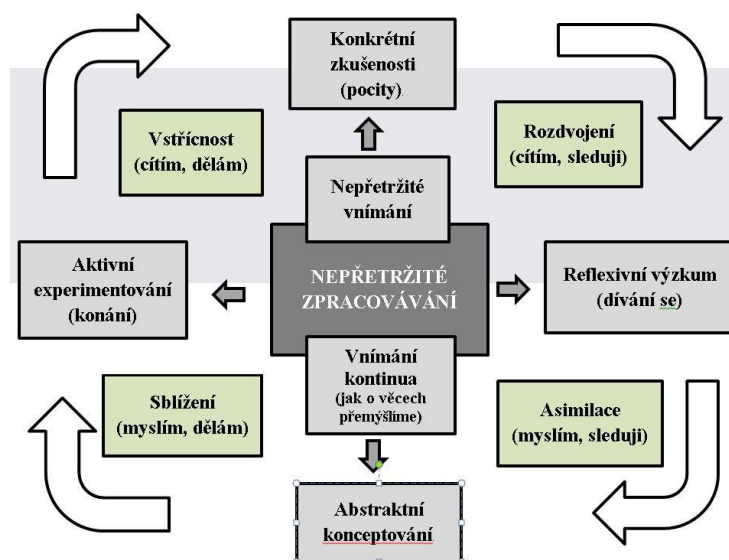
Obr. č. 6: Grafické znázornění osové kontinuity Kolbova modelu.



Zdroj: Diagrams of kolb's learning styles (2006), úprava autor

Kolb věřil, že není možné provádět obě proměnné na jedné ose současně (např. myšlení a prožívání). Náš styl učení je pak produktem těchto dvou výběrových rozhodnutí. Každý styl učení představuje kombinaci dvou preferovaných stylů. Tyto učební styly jsou kombinací dvou linek osy (kontinua) a každá je tvořena tím, čemu Kolb říká „dialekticky související techniky nabývání zkušeností“ (dělání nebo sledování) a „transformace zkušeností“ (pocity nebo myšlení):

Obr. č. 7: Grafické znázornění Kolbova modelu učebních stylů.



Zdroj: Chapman (2005-6), úprava autor

Každý člověk reaguje jinak a potřebuje podněty ze všech typů učebních stylů, ale obvykle v dané situaci preferuje určitý jeden styl učení. Uvědomění si osobního (vlastního) učebního stylu umožňuje učení, orientované podle preferované metody. Grafické znázornění Kolbova modelu učebních stylů ilustrativně ukazuje obrázek (viz obr. č. 7). Kolb na základě těchto úvah následně popsal čtyři druhy učebních stylů:

ROZDVOJENÍ (pocit a sledování) Lidé preferující tento styl jsou schopni se dívat na věci z různých perspektiv. Jsou vnímaví a dávají přednost spíše sledování než konání. Inklinují ke shromažďování informací, při řešení problémů hodně využívají představivost. Jsou nejlepší v sledování konkrétních situací několika různými hledisky. Kolb nazýval tento styl rozdvojením, protože lépe zvládají situace, které vyžadují naplánování, jako např. brainstorming. Jinak dávají přednost práci ve skupinách a dobře naslouchají.

ASIMILUJÍCÍ (sledování a myšlení) Tito lidé preferují stručnost, věcné vysvětlení a logický přístup spíše než praktickou ukázkou. Jsou méně orientováni na lidi, více na

myšlenky a abstraktní pojmy. Jsou důležití pro práci s informacemi a vědu. V učení preferují čtení, přednášky, zkoumání analytických modelů, rádi o nich přemýšlejí.

SBLÍŽENÍ (konání a myšlení) Lidé se s tímto stylem učení rádi řeší praktické a technické úkoly, baví je experimentovat s novými myšlenkami, simulovat procesy a experimentovat s praktickým využitím teorie. Nejsou úspěšní v úkolech, které se týkají lidí a mezilidských vztahů. Mají odborné a technické schopnosti.

VSTRÍCNÍ (dělání a pocity) Lidé s tímto stylem spoléhají na intuici, vlastní instinkt nebo na druhé lidi před vlastní logickou analýzou. Dávají přednost praktičnosti a zkušenostnímu přístupu. Lákají je nové výzvy, zkušenosti a uskutečňování vlastních plánů. Jsou užiteční v rolích, vyžadujících akci a iniciativu. Dávají přednost práci v týmu a řešení úkolů.

..

McLeod (2013) modely komentuje tak, že je sice není možné brát jako čisté styly a celý přístup jako obecně platné dogma, přesto většina lidí vykazuje silné dispozice pro nějaký specifický učební styl. Pokud opravdu má člověk jasné preference, je efektivnější učit ho podle tohoto vybraného stylu.

Existují však teoretici, kteří Kolbův model vnímají jako problematický. Zmiňuje se o tom Havrdová, Hajný (2008, s. 24) když uvádí, že „*Kolbovu modelu bylo vytýkáno, že neobsahuje hodnoty, cíle, smysl, k nimž cyklus učení směřuje*“, nebo Nehyba (2012), který konstatuje, že se metoda učení vzniklá na základě Kolbova modelu stala pro mnoho pedagogů jakousi „mantrou“ jejich profese, přičemž již samotný cyklus Kolbova učení je spíše teoretický koncept a panují pochybnosti o jeho empirické ověřitelnosti. Jedním z kritiků Kolbova modelu byl také Peter Jarvis.

6.4.2. Jarvisův model učení

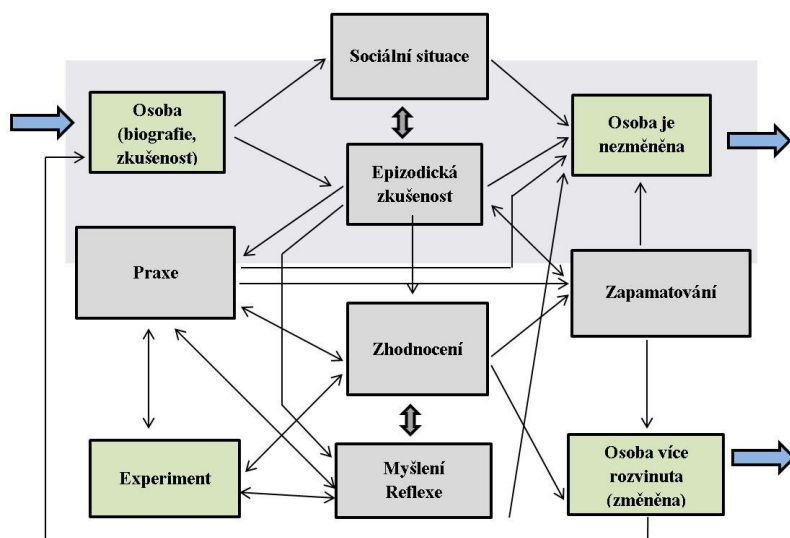
Jarvis se ve své práci snaží Kolbův koncept kriticky přehodnotit a nabídnout tak na učení na základě zkušenosti poněkud ucelenější, „svůj“ pohled. Dle Nehyby (2012) vytýká Jarvis Kolbově teorii hlavně to, že opomíjí:

- vliv vztahu učení a sociální situace (to znamená, že pokud nemáme vlastní zkušenost, kterou bychom mohli pro daný příklad využít, tak se ve společnosti chováme tak, že napodobujeme chování ostatních a tím se také učíme);
- Kolb automaticky předpokládá zevšeobecnitelnost naší zkušenosti, nemusí platit;
- Jarvis (2001) říká, že vlastní konstruování naší zkušenosti je tedy závislé na naší osobní historii.

Jarvis ve své práci „Learning from Everyday Life“ (2012) uvádí své přesvědčení, že dosavadní poznatky získané od našich blízkých a z vlastních zkušeností, budou i nadále zachovávat platnost. Že svět existuje ideálně v rovině „a tak dále“, z čehož vyplývá možnost, že úspěšné jednání, které znám, mohu opakovat tak dlouho, dokud je tento svět možno považovat za konstantní a stabilní. Dokud má předchozí zkušenost je platná, má schopnost působit na druhé a zkušenosti mohou být v zásadě zachovány.

Oproti Kolbově cyklu učení (který poskytuje jen jednu cestu ke zkušenosti v rámci své jednoduché cirkularity), je Jarvisův model cirkulární daleko více a tím i komplexnější. Jarvisův model tak nabízí více cest, jak ke zkušenosti dojít, a je doplněn o další prvky, které v Kolbově cyklu nejsou (důraz na proces zapamatování a krok „teoretického experimentování“). Cykly Jarvisova modelu tvoří propojenou síť zpětnovazebních smyček (viz obr. č. 8). Otázka učení je vlastně otázkou, jak je možné se k dané zkušenosti dostat. To znamená, jakým způsobem jedinec řeší nesoulad vnímání reality a vlastní zkušenosti. Tato cesta k nově získané zkušenosti je často ve zkušenostním učení realizována v určitých cyklech.

Obr. č. 8: Jarvisův model učení.



Zdroj: Jarvis, 2004, in Corni, 2005, 169). Upraveno autorem

Typy učení dle Jarvise

Dle Corni (2005 s. 170 - 171) Jarvis tento model, jehož základ tvoří reflexe, zjednodušeně rozděluje na tři typy „neučení“ (non-learning) a osm u typů učení:

Fáze neučení ve variantách - brát věci jako samozřejmost nebo předpoklad, žádná úvaha (zvažování) a tzv. odmítnutí.

Fáze učení pak v typech - vedlejší poznávání sebe sama, přes žádné zvážení a zamítnutí, být si předem vědom znalosti učení (náhodné učení), být si předem vědom schopnosti učení (náhodné učení), učení základních dovedností (nereflektované), ukládání (nereflektované), reflektované kognitivní učení, učení z praxe (reflektované) a tzv. rozjímání (reflektované).

Jarvis svůj model učení vypracoval na základě diskusí na vzdělávacích workshopech dospělých v rozmezí let 1985 – 1986, kde účastníci obdrželi natištěný Kolbův cyklus a každý z nich měl provést jeho revizi na základě vlastní zkušenosti s učením. Také zde někteří autoři např. Nehyba (2012) nebo Corni (2005) se snaží na Jarvisův model nahlížet kriticky a většinou uvádějí, že souběžně mohou existovat i jiné cesty učení a rozmanitost přístupu k učení může být daleko pestřejší, než jak je zaznamenána v jednom modelu.

Vzhledem k podmínkám naší práce se jeví optimálním nástrojem propojení některého z modelů zkušenostního učení s prvky systémové dynamiky, s prvky učení s více smyčkami.

6.5. Učení dle principů systémové dynamiky

Systémová dynamika je moderní praktická disciplína, která dle Mildeové a Vojtka (2003 s. 7) *„umožňuje studium chování komplexních sociálních systémů. ...zejména vztah mezi endogenní strukturou komplexních sociálních systémů a výsledným chováním, stejně tak jako jejich kontraintuitivní povaha a z toho vyplývající metodologické přístupy.*

Podstatná je také schopnost systémové dynamiky modelovat určité systémy, a zároveň do systému zahrnout složitosti a provázanost zpětné vazby, které se objevují v nejrůznějších sociálních systémech. Těmi jsou v pojetí systémové dynamiky všechny formy skupin lidí, rodin, jako primární skupinou počínaje, přes týmy a nejrůznější organizace, státní instituce, až po státy, nadnárodní organizace a celý globalizovaný svět. Systémová dynamika (Mildeová, Vojtek, 2003) dokáže do procesu zapojit i zpětnovazební procesy (tzv. feedback), které lze obecně popsat jako situaci, kdy určitý jev (např. přetížení sociálních pracovníků) způsobí následný jev (v kontextu předchozího např. dlouhé čekání klientů na intervenci), který zpětně ovlivní původní jev (např. rozladěnost a agresivitu klienta, případně zhoršení jeho životní situace). Tato zpětná vazba však může mít i pozitivní souvztažnost (tzn. konflikt s klientem, bude mít následný dopad na vzdělávací potřebu sociálního pracovníka v rámci supervize, což vyústí zpětně ve vzdělávací smyčce v posílení dovednosti danou situaci pochopit a řešit příště jiným způsobem = dojde k posílení jeho kompetence) a tím i pozitivní přínos. Pozitivní zpětná vazba tak logicky vychyluje systém pozitivním směrem od stávající rovnováhy a bývá

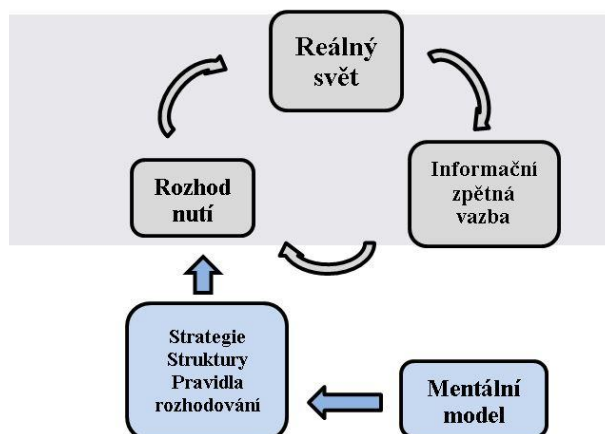
označována jako „samoposilující“. U negativní zpětné vazby tomu může být naopak, tzn. v protisměru původního jevu a tím i z hlediska učení demotivující faktor. Na druhou stranu negativní zpětná vazba působí také směrem k rovnováze (balancující), směřuje k „vyrovnání“, nebo jinak řečeno „cílovému chování“.

Poznatky z behaviorální a kognitivní teorie a podpora učení zpětnou vazbou jsou velmi důležité (Havrdová, Hajný et al. 2008), často se využívají a jsou očekávány jak od supervizora, tak od ostatních členů týmu. Zpětná vazba jako podpora a ocenění, případně pochopení situace když se nedaří, je významným zdrojem motivace a dalšího rozvoje sociálních pracovníků. Tyto principy také systémová dynamika potvrzuje, protože se v ní uvádí, že nějaké zpětnovazební procesy obsahují všechny komplexní sociální systémy. Systémová dynamika v sobě zahrnuje i další důležité proměnné, které však přesahují rámec této práce. Co je ale pro naše účely podstatné je postulát, který říká, že učení je ve svém principu také zpětnovazebním procesem, který probíhá ve formě jedné či více smyček.

6.6. Princip učení v jednoduché smyčce - „single-loop learning“

Princip učení v jednoduché smyčce (angl. „single-loop learning“ - viz obr. č. 9) je založen na principu, kdy reakcí na naše konání je výše zmíněná informační zpětná vazba. Ta dle svého obsahu ovlivní naše rozhodnutí, a tím další konání. Na celém procesu se ale zároveň spolupodílí náš vnitřní mentální model (což zjednodušeně znamená veškeré naše představy okolního světa, vztahů mezi jeho částmi a také intuitivní představa o následcích našich činů), a tím naše zvnitřněné strategie, metody a pravidla rozhodování.

Obr. č. 9: Princip učení v jednoduché smyčce.



Zdroj: Sterman (2000) in Mildeová, Vojtek (2003, s. 23), úprava autor

Dle Pola (2008) tak v rámci modelu učení s jednoduchou smyčkou dochází k učení a řešení problému pouhou změnou postupu kroků nebo strategií tak, aby byl dosažen

požadovaný výsledek. Je tedy adaptací či krátkodobou reakcí na aktuální problém, který však neřeší, ale spíše vytváří iluzi změny. Omezení principu učení v jednoduché smyčce spočívá v tom, že se sice na základě procesu mění situační rozhodnutí učícího se pracovníka, ale za nimi stojící mentální modely zůstávají stále stejné a neměnné.

Dle Mildeové a Vojtky (2003) však tento způsob učení v praxi jednoznačně převládá. Může být dokonce výhodný, protože již vytvořený mentální model (a související struktury a chování) se tím fixuje, takže vlastní rozhodování může probíhat velmi rychle. Můžeme jej považovat za jakési zautomatizované, vnějšími podněty potvrzované rutinní chování.

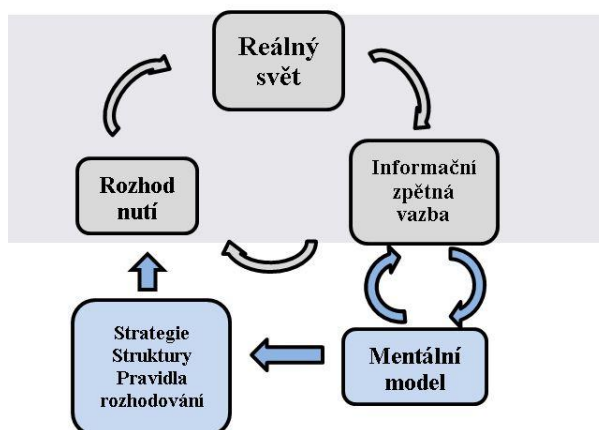
Jak bylo již komentováno, je za jednu ze základních funkcí vzdělávání sociálních pracovníků považována (Thompson, 2000) kultivace jejich kritického úsudku. Toto kritické myšlení (a s ním související potřeba přehodnocování postupů, které při práci s klientem pracovník volí) vzniká také na základě supervizního procesu a v rámci nástrojů celoživotního učení. Požadavek, aby pracovník zvládal řešení komplikovaných případů, lze přitom považovat za jeden ze stěžejních předpokladů pro kvalitní vykonávání role sociálních pracovníků a tím i jeden z cílů učení.

To ukazuje, že vzdělávání sociálních pracovníků generuje situace, kdy s modelem jednoduché smyčky nevystačíme, protože je evidentně potřeba měnit také mentální model, (což je často potřebné, vzhledem ke komplexnosti okolního světa a řešených problémů velmi často i jinde).

6.7. Princip učení v dvojité smyčce - „double-loop learning“

Procesu učení, který umožňuje tuto změnu samotného mentálního modelu, se říká „učení se ve dvojité nebo dokonce trojitě smyčce“ (angl. „double-loop nebo triple-loop learning“), což je směr, ke kterému se snaží jak systémové myšlení, tak i naše pojednání o učení aktivně směřovat. Tento princip znamená (na rozdíl od učení v jednoduché smyčce), že se snažíme o posun v chápání k dynamickému a širšímu pohledu, který zahrnuje změny okolí a nutnost jejich reflexe do samotného mentálního modelu (Klient, který se dopouštěl opakovaně domácího násilí, nejenom chápe nutné důsledky svého chování a dokáže se jim přizpůsobit, ale je schopen zakomponovat do svého mentálního modelu i varianty, které mu umožňují upravit své maladaptivní chování a tím i tento model).

Obr. č. 10: Princip učení v dvojité smyčce.



Zdroj: Sterman (2000) in Mildeová, Vojtek (2003, s. 23), úprava autor

Dvojitý model je dobře patrný z grafického znázornění (viz obr. č. 10). Dle výše uvedených autorů je učení podle jednoduché smyčky založeno spíše na adaptaci učících se, zatímco učení ve dvojité či trojité smyčce je učení generativní. K učení s více smyčkami dochází hlavně tehdy, když se problémy řeší transformací zásadních hodnot, postojů a strategií postupu. Tento model se dotýká cílů i prostředků, kdy dochází ke změně základních předpokladů, na nichž stojí aktuální stávající kontext, pracovníky ovlivňuje hlouběji, hlavně tím, že reflektuje, případně mění jejich zažité pohledy, postoje a hodnoty. Model dvojité smyčky zmiňuje také Havrdová, Hajný et al. (2008) v souvislosti s andragogickou supervizí a učení podle tohoto principu považuje za model vhodný pro vzdělávací supervizní proces.

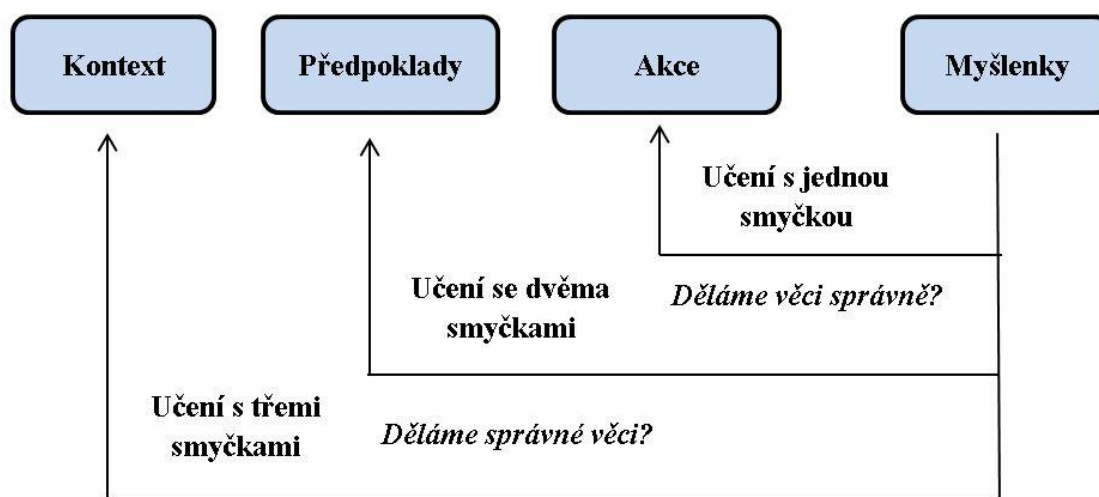
V praxi se také využívá (Pol, 2008) již zmíněné učení ve trojité smyčce (ang. triple-loop learning). Ta je možná jako varianta rozvinutí dvou předchozích systémů učení. Cílem pak je strategie učení jako součást klíčových procesů probíhajících v organizaci. Uvedené procesy lze lépe ilustrovat zobrazením v tab. č. 1. a obr. č. 11.

Tab. č. 1: Organizační učení v modelu smyček.

| Smyčka (úroveň) učení | Oblast učení | Kategorie učení | Výstupy učení |
|-----------------------|---------------------------------|---|---------------|
| Jednoduchá | Pravidla stávajícího fungování | Muset, moci, smět v rámci stávající struktury | Zdokonalování |
| Dvojitá | Vhledy do stávajícího fungování | Znát a rozumět stávající struktuře | Inovace |
| Trojítá | Principy stávajícího fungování | Být nezávislý na stávající struktuře | Rozvoj |

Zdroj: (Voogt, Lagerweij, Louis, 1998 in Pol, 2008, s. 17)

Obr. č. 11: Kategorie organizačního učení v modelu smyček.



Podle čeho rozhodujeme, co je správné?

Zdroj: (Voogt, Lagerweij, Louis, 1998 in Pol, 2008, s. 17)

6.8. Princip organizačního učení.

Pol (2008, s. 8) pojem „organizační učení“ definuje: „jako zpracovávání a interpretace informací (které vznikají uvnitř organizace nebo do ní přicházejí zvenčí), event. následná reakce na ně. Z hlediska sociálního se zdůrazňuje neoddělitelnost učení od sociální interakce a zkušeností získaných při práci v rámci konkrétního organizačního kontextu. Jde tedy vlastně o integraci učení, práce a snah o změny, kdy lidé vytvářejí jakési „komunity praxe“ (communities of practice), jež jsou zdrojem kolektivního poznání a stimulem organizačních změn.“

Z obecného hlediska lze organizační učení považovat za jakési zastřešení principu učící se organizace. A také jako harmonizaci vnitřních interakcí a probíhajících zkušeností, zakomponovaných při práci do rámce konkrétního organizačního kontextu. Jak uvádí Pol (2008, s. 8) jde „*tedy vlastně o integraci učení, práce a snah o změny, kdy lidé vytvářejí jakési „komunity praxe“ (communities of practice), jež jsou zdrojem kolektivního poznání a stimulem organizačních změn.*“

V kontextu výše uvedeného lze učící se organizaci definovat dle Pokorné a Ivanové (2010, str. 3) jako organizaci, která „*se učí sama sebou, sama na sobě, hledá příležitosti, ze kterých se lze učit. Učí své zaměstnance a zaměstnanci výsledky svého učení dávají organizaci, zaměstnanci považují učení se za přirozenou součást své práce, v učení hledají příležitosti pro změnu a výzvy ke změně zase přijímají jako příležitosti se učit.*“

Harrisová in Novotný, (2009) doplňuje, že učící se organizace vhodně propojuje individuální učení jednotlivců spolu s rozvojem organizace, což znamená také rozvoj samotného pracoviště jako místa k učení. V souvislosti s předmětem našeho zkoumání, kterým je využití supervize jako nástroje celoživotního učení, je potřeba zdůraznit, že učení zde tvoří konstrukt poznání, který probíhá v rovině kognitivní, emocionální, ale zároveň i v rovině autoreflexivní seberegulace.

Mohlo by se zdát, že jsme se v této kapitole odchýlili od praxe a sociálního pracovníka ke konstruktivistickým a systémovým teoriím a modelům. Osobně se ale přikláním k myšlenkám Thompsona (2000), že praxe není schopna plnit své úkoly efektivně pouze s podporou prakticistních modelů a intuice, ale s podporou ve zkušenostech a praxi ověřených teoretických systémů a vědy. Tento názor najdeme i u Havrdové, Hajného et al. (2008, s. 26): „*Integraci mnoha teorií a přístupů v supervizi se však stala i vzdělávací supervize značně komplexním procesem, zahrnujícím jak administrativní a profesionální aspekty učení, tak i osobní růst pracovníka. Postupně tak proces vzdělávání pokračoval i po skončeném školním vzdělání a plynule přecházel do pracovního procesu.*“

Propojením a aplikací výše uvedených systémů v kontextu se supervizním procesem se budeme zabývat v dalších kapitolách.

7. Supervize

Supervize je odborný poradenský a vzdělávací formát, který je možno chápat velmi široce a v naší i zahraniční literatuře se objevuje v mnoha různých kontextech a podobách. Supervize původně vznikla a rozšířila se jako forma pomoci odborníkům v rámci výcviku a provádění psychoterapie. U nás došlo k jejímu formování v 60. letech 20. století v souvislosti s rozvojem dynamicky orientovaného psychoterapeutického výcvikového systému Jaroslava Skály (který rozvinul spolu s kolegy Urbanem a Rubešem), dodnes nazývaného podle prvních písmen autorů SUR (Kondáš, 1985). Systém SUR je nositelem myšlenky supervize dodnes, i když se postupně různě vyvíjel a profiloval. Každopádně však přinesl do České republiky vnímání metody supervize jako prvku podpory profesionálů a řízení kvality jejich práce. K dalšímu rozvoji a širšímu rozšíření pak přispěla koncepce tzv. rozvojové supervize, podpořená podněty z Velké Británie, ale i z Německa a dalších zemí.

Pro ilustraci složitosti procesu supervize si na úvod ocitujme velmi výstižnou pasáž od Hawkinse a Shoheta (2004, s. 19) z knihy *Supervize v pomáhajících profesích*: „*Supervize, tak jako pomáhání, není přímočarý proces, a je dokonce ještě složitější, než práce s klienty. Chybí nějaký hmatatelný produkt a je jen velmi málo důkazů, s jejichž pomocí bychom mohli přesně hodnotit její účinnost. Jedna osoba přichází k druhé osobě s popisem klienta, kterého supervizor zpravidla nikdy neviděl, a velmi selektivně ho informuje o své práci. Navíc mohou na jednoho z nich nebo na oba působit tlaky profese, organizace nebo společnosti, v níž oba pracují.... Existuje nebezpečí, že jak supervidovaného, tak supervizora může ochromit míra složitosti a mohou se ocitnout v situaci stonožky, která, když se jí zeptali, kterou nohou pohnula jako první, úplně ztratila schopnost se hýbat.*“

7.1. Supervize jako pojem

Pojem supervize byl původně dle Havrdové a Hajného et. al. (2008, s. 17), „odvozen od anglického výrazu *supervision*, a ten z latinského slova *super* - nad a *videre* - hledět, vidět, zírat. V angličtině se vztahoval původně na každou situaci, v níž pověřená či zkušenější osoba *dohlíží-dozírá* na jinou osobu či osoby při provedení nějakého úkolu nebo průběhu činnosti“.

Tak také definoval supervizi téměř před 70 lety Robinson (1949, s. 53): „*vzdělávací proces, v němž osoba s určitým vybavením znalostí a dovedností přebírá odpovědnost za výcvik osoby s nižším zařízením.*“ Obecně lze tak supervizi rozumět jako „vyššímu“ (dnes bychom mohli také říci jinému) způsobu nahlížení na danou oblast, situaci či událost.

Každopádně však supervizi můžeme primárně chápat jako nástroj, umožňující rozvíjet u supervizantů jejich odborné kompetence a nadhled. Supervize jako metoda v sobě kumuluje celou řadu velmi různých prvků (podporu, vzdělávání, poradenství, osobnostní rozvoj, sebezkušenost, vedení, řízení, a mnoho dalších). Jako metoda zaměřená na zvyšování kvality a profesionality práce v sociální oblasti se však rozšiřuje teprve v posledních deseti letech s rozvojem a zaváděním standardizace v tomto odvětví, a za podpory příslušné legislativy.

Hierarchické pojetí supervize se postupně vyvíjí, podobně jako sociální práce, a tím i její teoretické roviny (ovlivnění např. humanismem nebo systemickým přístupem), ale také z hlediska jednotlivých profesí (jinak na supervizi pohlíží psychoterapie, jinak oblast managementu a jinak sociální práce).

Existuje několik různých úhlů pohledu, jak je možné obsah pojmu supervize chápat a vykládat. V odborném textu najdeme řadu odlišných definic, jednak obsahově, jednak mírou podrobnosti a zaměření autora, případně podle preference jedné ze složek supervize.

Dle Havrdové a Kaliny**Chyba! Záložka není definována.** (2003, s. 134) lze supervizi v pomáhajících profesích definovat jako „*Organizovanou příležitost k reflexi, která se zaměřuje na různé aspekty pracovní situace, s cílem zkvalitnit práci a podpořit profesní růst pracovníka.*“ Tito autoři zároveň supervizi chápou jako prostředek a příležitost k získání nadhledu v obtížných situacích, se kterými se supervidovaný odborník setkává v profesní praxi. Supervize mu nabízí prostor rozkrýt a vidět situace v nové souvislosti, novým pohledem. Výsledkem je vhled, podpora, pomoc jak situace řešit, a tím pádem i rozšíření nebo upevnění kompetencí.

V souladu s akcentovaným rozvojem kompetencí pracovníků definuje supervizi i Matuška (2005, s. 38): „*Supervize jako nástroj, umožňující naplňovat a rozvíjet odborné kompetence se dosud etablovala na poli terapeutickém, sociálním a pedagogickém. V současné době registrujeme tendenci včlenit supervizi i do oblasti ziskových služeb a podnikového poradenství.*“

Naopak s poněkud zúženým výkladem supervize se můžeme potkat v psychologickém slovníku Pavla Hartla (1993, s. 203), kde je supervize definována jako „*pomoc, dozor nad prací začínajících psychoterapeutů, sociálních pracovníků aj. po skončení výcviku, nejméně jeden rok, většinou však více let.*“

Jako interakční proces definuje supervizi Hess in Hawkins a Shohet (2004, s. 59) „*znamená čistě mezilidskou interakci, jejímž cílem je, aby se jedna osoba, supervizor, setkávala s druhou osobou, supervidovaným, ve snaze zlepšit schopnost supervidovaného účinně pomáhat lidem.*“

Pokud v kontextu tématu této práce chápeme supervizi jako nástroj orientovaný na podporu celoživotního vzdělávání, lze za jednu z nejužitečnějších považovat definici Oldřicha Matouška (2003, s. 349): „*Supervize je celoživotní forma učení, zaměřená na rozvoj profesionálních dovedností a kompetencí supervidovaných, při níž je kladen důraz na aktivaci jejich vlastního potenciálu v bezpečném a tvořivém prostředí.... Ve vzájemné spolupráci mezi supervizorem a supervidovaným jde o společné hledání řešení v atmosféře důvěry, o rozvíjení sebereflexe, vedoucí k pochopení dosud neuvědomovaných souvislostí, vztahů, pocitů a jejich odrazu v pracovní činnosti.*“

Kromě výše uvedených rozdílů v pojetí supervize lze v praxi vysledovat i další, např. v rozsahu jednotlivých zastřešovaných činností, přesahy a mantinely s jinými metodami sociální práce, specifčnosti v jednotlivých odvětvích (např. sociální služby, zdravotnictví, oblast vzdělávání) a další. Tyto odlišnosti se promítají jak do supervizní praxe, tak do různých oblastí výzkumu a zkoumání, což zpětně přispívá k posunu teoretické roviny vědy, k čemuž má ambice přispět i tato práce.

Vybereme-li však z definic supervize v sociální práci společné znaky, dostaneme tyto hlavní znaky:

- slouží k širokému rozvoji osob, týmů a organizací;
- je poradenským nástrojem, který se využívá k zlepšení kvality a profesionality práce;
- využívá vztahu, komunikace a spolupráce v kontextu profesionální práce;
- zkoumá individuální, interakční a organizační aspekty;
- ke své práci využívá reflexe;
- primárně nedává instrukce a nenabízí řešení;
- je společným pojednáním nad problémem;
- není primárně školením ani výcvikem.

7.2. Hranice supervize

V praxi se často na odborných diskusích v rámci různých konferencí, workshopů, a supervizí supervizorů setkáváme s otázkou, kde a jaké má supervize hranice, aneb co ještě je a co už není supervize. Přestože už ze složitosti hledání obecné definice je patrné, že stanovení přesných mantinelů nebude možné, pokusíme se alespoň rámcově diskutovat a

odlišit supervizi od jiných metod, využívaných v rámci sociální práce, jako je psychoterapie, koučink (coaching), poradenství (consulting), mentoring a tutoring.

7.2.1. Psychoterapie

Na první pohled se může zdát, že psychoterapie, jako psychologicky orientovaný obor, leží od pole práce supervize hodně daleko. Psychoterapii lze také definovat například podle Prochasky a Norcrosse (1999, s. 16) jako: „*Odbornou, záměrnou a cílevědomou aplikaci psychologických prostředků, použitou za účelem pomoci lidem změnit jejich chování, myšlení, emoce či osobnostní strukturu společensky i individuálně přijatelným směrem.*“ Vymětal (2004, s. 12) připouští i širší hranice zahrnující i sociální práci. „*Psychoterapie je oborem transdisciplinárním, jelikož ve svém uplatnění prochází napříč lékařskými i nelékařskými obory (např. speciální pedagogika, klinická psychologie, sociální vědy ... a další.*“

Blízkost těchto dvou oborů je totiž spjata samotnou historií, kdy v období rozmachu psychoanalýzy v 30. letech minulého století byla využívána zejména vzdělávací rovina supervize, ve které začínající psychoterapeut procházel stejnou zkušeností jako jeho klient. Vzájemné vymezení mezi supervizí a psychoterapií tak bylo v této době mnohdy velmi nejasné. Teprve postupně, s vývojem obou disciplín, a také s vymezováním profilu jednotlivých psychoterapeutických škol, dochází v průběhu desetiletí k postupnému oddělování supervize a psychoterapie. Jednotlivé přístupy a terapeutické školy však stále supervizi v určité míře vnímají jako určitou hraniční disciplínu. Oláh (2005) upozorňuje na skutečnost, že třeba také C. G. Rogers považuje supervizi za určitý model terapie. Důvodem je fakt, že v rogeriánském přístupu, a tím i často v supervizi, je potlačena řídicí složka, zato je o to více zvýrazněna složka podpurná. Supervizní proces je také podobně jako v psychoterapii postaven na vztahu důvěry a bezpečném prostředí mezi supervizorem a supervizantem.

Přesahy obou oborů vnímáme hlavně u osobních témat supervizantů (např. v individuální supervizi). Co se týče hranic, tak Schmidbauer (2000, s. 154) uvádí, že „*Hranice mezi supervizí a terapií spočívá v tom, že v supervizi se emocionální konflikty zpracovávají jen na poli zaměstnání, zatímco terapie se vztahuje na celý život supervidovaného*“.

Supervizor by si měl stále uvědomovat a kontrolovat hranice obou disciplín a umět se jich držet. Pokud supervizor zjistí, že pracovník v supervizi potřebuje jako nadstavbovou pomoc psychoterapii, může mu ji doporučit, nebo ho na tuto skutečnost upozornit. Pracovník má však legitimní právo se rozhodnout, jestli do procesu psychoterapie vstoupit, či nevstoupit. Z etického i profesního hlediska by však nemělo dojít k tomu, že obě role (supervizora i psychoterapeuta) bude vykonávat stejná osoba. I do supervize sice

patří rovina práce „na sobě“, ale měla by zůstat na úrovni rozvoje osobnostních dovedností.

7.2.2. Koučink (coaching)

V literatuře se obvykle uvádí, že pojem koučink je původně spjat s oblastí sportu, hlavně pak způsobu, jakým sportovec dosahuje svého výkonu. První náznaky přístupu dle Blechy (1994) se však přisuzují už Sokratovi, jeho způsobu vedení dialogu jako neustálého ověřování poznatků a porovnávání s jinými. V Česku se koučink začal rozvíjet až v 90. letech dvacátého století, a k jeho rozkvětu došlo v prvním desetiletí jedenadvacátého, s příchodem nadnárodních společností a vznikem firem, které se těmito metodami zabývají.

Podle Mezinárodní federace koučů ICF, (2009) lze ICF koučink vymežit takto: *„Koučink představuje důvěryhodný vztah, který napomáhá klientovi podniknout konkrétní kroky za účelem dosažení jeho vize, jeho cíle nebo přání...využívá procesů zkoumání a sebeobjevování k budování klientova uvědomění a přijetí zodpovědnosti, kterého dosahuje prostřednictvím větší struktury, podpory a aktivní zpětné vazby...pomáhá klientovi nejen přesně definovat jeho cíle, ale také i těchto cílů dosahovat rychleji a s větší efektivitou, než pokud by koučinku nevyužíval.“*

Někteří autoři, jako např. Bělohlávek et al. (2001) a Plamínek (2008) řadí koučink mezi metody využívané jako nástroj vzdělávání a růstu. Mluví o systematickém rozvoji dovedností a zkušeností účastníka, tedy vlastně o rozvíjení jeho kompetencí. Je potřeba také poznamenat, že v praxi se používá nejen profesní koučink, ale také koučink životní (Life coaching), zaměřený na rozvoj osobnosti daného jedince. Krom toho existuje ještě peer koučink využívající spolupráci fungující mezi jednotlivci na stejné nebo podobné úrovni (škola, dobrovolníci apod.).

Hartl, Hartlová (2000, str. 276) pak vymezují pojem koučování – coaching jako *„metodu práce s lidmi, založenou na myšlence, že dospělý člověk se nejlépe učí praxí a vlastní zkušeností; metoda užívaná k taktnímu a ohleduplnému ovlivňování pracovního chování člověka; jejím cílem je rozvoj aktivity, iniciativy, samostatnosti a tvořivosti; vede ke zvyšování pracovního výkonu.“*

Koučink jako metoda má k supervizi poměrně blízko, nově je někdy dokonce považován za jakousi součást supervize, nebo její přívěsek. Důkazem je i skutečnost, že se před časem Evropská asociace supervizorů (EAS) přetransformovala na dnešní Evropskou asociaci supervizorů a koučů - European Association for Supervision and

Coaching in Europe (EASC, 2013) a i u nás postupně vznikají sdružení, která spojují obě platformy (FAI, 2013).

Koučování je zaměřeno na individuální rozvoj jednotlivce, což potvrzuje i Havrdová, Hajný (2008, s. 45–46), přičemž supervize je častěji koncipována jako týmová či skupinová aktivita, kde se využívá i prvků skupinové dynamiky, skupinového učení, zpětné vazby a dalších. Navíc některé oblasti problémů, které se v supervizi objevují jako témata (např. týmová spolupráce), mají v rámci individuálního přístupu omezené možnosti řešení.

7.2.3. Organizační poradenství (consulting)

Organizační poradenství dle Havrdové (2008, s. 46) „podporuje dílčí subsystém organizace (tým, pracovní skupinu, projektovou skupinu, sekci apod.) a zaměřuje se na zlepšení komunikace, kooperace a organizovanosti práce v tomto úseku...Organizační poradce pracuje s nástroji supervize a rozvoje týmu.“ Na rozdíl od koučinku, orientovaného více na jednotlivce, se organizační poradenství naopak zaměřuje na skupinové procesy a rozvoj organizace jako celku. Proto jsou také náplní consultingu strategické a systémové procesy v oblasti řízení lidských zdrojů, firemní komunikace, metodiky práce apod. Pokud se v rámci supervize protíná problematika, zapadající do organizačního poradenství, jedná se většinou o problematiku „supervize organizace“ nebo „managerskou supervizi“ v organizaci.

7.2.4. Mentoring, tutoring a další metody

Tutoring je oblast, která se dnes objevuje hlavně v oblasti školství, distančního vzdělávání (Zlámalová, 2002; Pavlíček, 2003; McPherson et al. 2004) a penologie. Tutor je určité synonymum pro instruktora, pedagoga, zkušeného odborníka, nebo i studenta, který pomáhá jiné osobě či skupině v cíleném rozvoji. V zahraničí (ale někde i u nás) jsou tutori na vysokých školách akademičtí pracovníci, zodpovědní za akademický pokrok svěřené skupiny studentů, nebo u nás také existují organizace, organizující a zaměstnávající tutori, jejichž rolí je usnadnit zahraničním studentům přechod do českého studijního a kulturního prostředí. V oblasti sociální práce se objevuje role tutora jako pracovníka, který individuálně doprovází trestaného po výkonu trestu při procesu začleňování do společnosti. Obecným principem je tedy jakési uvedení klienta do procesu, nebo do praxe.

Mentoring pak je proces (např. dle Armstronga, 2007), využívající speciálně vybraných a školených jedinců, kteří vedou pracovníka a poskytují mu pragmatické rady a

soustavnou podporu, čímž pomáhají vzdělávání a rozvoji pracovníka nebo pracovníků, kteří jsou jim přiděleni.

Jak uvádí Kociánová (2010, s. 135) má mentoring tři základní funkce:

- vzorovou - při které aktér částečně přebírá modely chování mentora;
- podpůrnou psychosociální - založenou podobně jako v supervizi na akceptaci a ocenění frekventanta a poradenství v problematických situacích;
- kariéerní - motivace v oblasti podnětných úkolů a zviditelnění výkonů, uvedení do organizační mikropolitiky, atd.

Podstatný rozdíl mentoringu a tutoringů od supervize je v tom, že tyto dvě disciplíny jsou založeny na poskytování různých rad a návodů, kde jedna strana je na pozici experta a druhá strana je pouze příjemcem těchto informací, navíc u mentoringu bývá téměř pravidlem, že mentor pochází ze stejné školy, společnosti nebo prostředí, na rozdíl od supervize, kde toto není podmínkou a kde je naopak dnes běžnější, že je externím expertem zvenčí.

7.2.5. Odlišení jednotlivých disciplín od supervize

Z uvedených úvah vyplývá, že jednoznačně odlišit supervizi od jiných metod, využívaných v rámci sociální práce, nelze. Důvodem je podobná či stejná poznatková báze, ve všech případech jde také o metodu určitého rozvoje a harmonizace lidského potenciálu. Např. Hirsh a Carter (2002) in Armstrong (2007) uvádějí, že hranice mezi tím, co dělají kouč, mentor, osobní poradce nebo konzultant pro rozvoj organizace, jsou poněkud nejasné, jelikož všichni používají podobné dovednosti a nástroje. Navíc supervize má do těchto jednotlivých disciplín přesah a tím velmi široký záběr, a to již ze samotného principu a funkcí, kdy v sobě zahrnuje jak prvky vzdělávání, tak řízení, poradenství a podpory. Havrdová, Hajný (2008, s. 21) se s problematikou vymezení supervize od ostatních disciplín vypořádali takto: „*Pokud je předmětem reflexe pracovní kontext a pracovní proces, s cílem poznat a pochopit, a tím se dostat k lepšímu přístupu ke klientům, kolegům či způsobům práce, jde o supervizi.*“

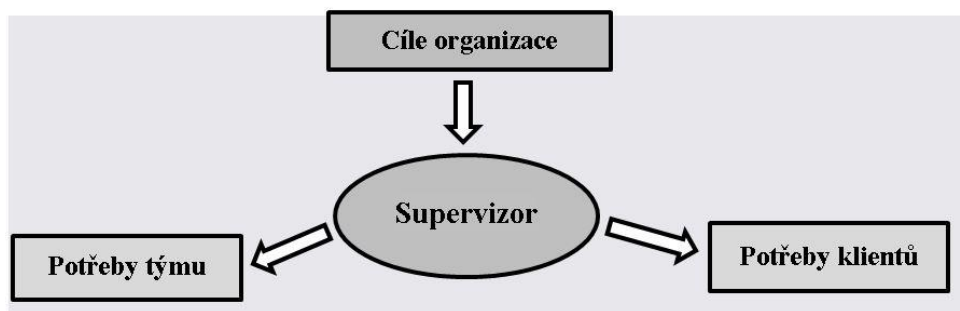
7.3. Cíle a úkoly supervize

Abychom pochopili, co se v rámci supervizního procesu děje a jakými je ovlivňován mechanismy, je nutné, abychom předně vymezili, jaké má vlastně supervize cíle, tedy k čemu její činnost směřuje. Přes určité rozdíly se většina autorů shodne na tom, že „*prioritou supervize je profesionální rozvoj pracovníka, rozšiřování jeho dovedností.*“

Souběžně s tím mu má supervize pomáhat zvládat těžko řešitelné případy, má mu pomáhat vyrovnat se s pracovním stresem.“ (Matoušek, 2003, str. 352).

Rozpracování cílů supervize lze nalézt i u Havrdové in Kalina (2001, s. 105). „*Obecnými cíli jsou zlepšení kvality práce a podpora profesionálního růstu. Konkrétní cíle jsou ovlivněny celkovým společenským a odborným kontextem a požadavky organizace a jsou předmětem vyjednávání mezi supervizorem, zadavatelem supervize, zaměstnavatelem a pracovníky.*“ Autoři dále cíle vymezují prostřednictvím činnosti, která se v rámci tohoto procesu odehrává: „*...odborná činnost, při níž supervizor podporuje, vede a posiluje pracovníka, skupiny nebo týmy v pomáhající profesi k tomu, aby dosáhl(i) určitých organizačních, profesionálních a osobních cílů*“. Zde je zřetelně vidět (a je pojmenován) prvek podpory odborníka v praxi, prvek posilování jeho zodpovědnosti za pracovní proces a jeho kompetencí. V první části definice je také patrný kontext vzdělávání v kontextu role a potřeb zaměstnance. Patrné je i to, že cíle supervize lze rozdělit na cíle orientované na klienty (tedy na kvalitu služeb), cíle orientované na supervidované (tedy na podporu jejich kompetencí a profesionality) a cíle pro organizaci (a její rozvoj). Pozici supervizora z hlediska cílů dokumentuje i obr. č. 12.

Obr. č. 12: Pozice supervizora při stanovování cílů



Zdroj: Jeklová, Rejtmaierová (2007)

U Schavela a Tomky (2010, s. 14) najdeme názor, že supervize: „*Vytváří předpoklady a podmínky pro profesionální rozvoj, vzdělávání a odborný růst zaměstnanců v pomáhajících profesích, přičemž zároveň slouží i jako prostředek sebepoznání ve prospěch zkvalitnění práce s lidmi.*“ Podobně také Matoušek (2003, s. 352) charakterizuje primárně supervizní cíle jako podporu a rozšiřování kompetencí: „*Hlavním cílem supervize je profesionální rozvoj pracovníka, rozšiřování jeho dovedností.*“

Na cíle však lze pohlížet i z jiného úhlu, např. Jeklová a Reitmayerová (2007) rozlišují cíle podle určité míry jejich obecnosti:

Obecné cíle supervize, které jsou:

- *Krátkodobé* - což znamená nastavení vhodných základních podmínek pro úspěšnou práci, pomoc při získávání základních profesních dovedností.
- *Dlouhodobé* - které přispívají k harmonizaci fungování organizace, naplňování dlouhodobých plánů, vytváření vizí, osobní rozvoje týmů a pracovníků a prohlubování prvků firemní kultury.

Konkrétní cíle supervize jsou pak vymezeny úžeji, až zcela pregnančně, vycházejí ze zakázky supervidovaných a z uzavřeného supervizního kontraktu.

Na krátkodobé a dlouhodobé lze cíle dělit i podle Matouška (2003), kde krátkodobým může být např. posílení elementárních profesních dovedností, zavedení nového systému či pracovníka, nebo dlouhodobé, což znamená např. vytvoření plánů individuálního rozvoje pracovníků a týmů, harmonizace cílů celé organizace a další.

Základní cíle a úkoly supervize pak uvádějí také Hawkins a Shohet (2004):

- forma podpory supervidovaného;
- posílení odolnosti vůči stresu a vyhoření;
- podpora v jeho profesionální jistotě;
- vnější kontrola kvality, profesionality, etiky práce;
- pomoc při využívání osobních i odborných zdrojů;
- poznání nových metod a pohledů;
- povzbuzení k další práci;
- podpora lépe rozumět klientovi;
- lépe pochopit své reakce na chování klienta;
- pochopit a využívat dynamiku interakcí s klientem.

Oşvat et al. (2014) zdůrazňuje klíčovou roli supervize v sociální práci, kterou je rozvoj odbornosti a specializace pracovníků, s důrazem jak na osobní tak i profesní rozvoj. Ale také přínos pro uživatele služeb formou zlepšení kvality služeb poskytovaných těmito sociálními pracovníky.

Shrneme-li výše uvedené, vychází nám, že supervize je dnes široce se rozvíjející poradenská metoda v oblasti sociální práce a služeb, vzdělávání a zdravotnictví, která má v první řadě za cíl zlepšení kvality profesionální práce. Slouží tak prostřednictvím rozvoje supervidovaných i organizaci, zkoumá a analyzuje nejen osobní, ale i organizační aspekty, využívá interakci a kooperaci v kontextu profesionální práce. Je reflexí a probráním problému, nikoli instrukcí, školením či výcvikem pracovníka. Pomáhá

pracovníkům konstruktivně se vypořádat s jejich zážitky, konflikty i dalšími profesionálními problémy, které je potkávají v denní praxi. Podporuje tak individuální růst, kreativitu, schopnost komunikovat, řešit problémy, kooperovat v rámci organizace a vznikajících změn ve společnosti. Supervize také přináší náhled a impulsy k hlubšímu pochopení situací a tím také pomáhá rozšiřovat prostor a metody pro konání.

7.4. Funkce supervize

Výčet oblastí kde supervize působí, se již v minulosti pokoušeli různí autoři pojmenovat a zúžit do tzv. klíčových funkcí. Dle Colemana (2003) a Shulmana (2006) definoval tyto funkce supervize již v roce 1949 Robinson, když v rámci sociální práce nazval supervizi procesem, v němž osoba s vyšším vybavením, tady znalostí a dovedností, přebírá odpovědnost za výcvik osoby s nižším zařazením. Tento důraz na řídicí aspekt supervize se v průběhu let stal také základem vymezení základních funkcí, v kombinaci s dalším důrazem na podporu, která ale zároveň zahrnuje úsilí o vzdělávání. Toto pojmenování funkcí supervize se přisuzuje ale již Kadushinovi (1976), který se prostřednictvím "vzdělávací a podpůrné funkce supervize" zaměřuje na obnovu osobnosti pracovníka tím, že mu poskytuje emoční podporu a asistenci při různých profesních zklamáních a nespokojenostech, vzniklých v jeho zaměstnání.

Jak uvádí Matoušek (2003), nebo Hawkins a Shohet (2004) jsou tyto tři funkce (vzdělávací, řídicí a podpůrná) v praxi vždy přítomny, v nějaké míře zastoupeny, prolínají se a jsou tedy neoddelitelné. V realitě je ale obvyklé, že v průběhu jednotlivých supervizních setkání může být kladen větší důraz na jednu či druhou funkci, a ta bude momentálně akcentována. V dlouhodobém horizontu by však tyto funkce měly být rovnoměrně vyvážené. Je ale potřeba zdůraznit, že tato vyváženost je přímo spjata s cíli, které si vytyčuje pro supervizi konkrétní organizace, uzavřený kontrakt a osoby v supervizi.

7.4.1. Vzdělávací funkce

Vzdělávací (neboli formativní či rozvojová) funkce supervize se týká přímo otázky posilování kompetencí pracovníka. Znamená rozvoj konkrétních znalostí, dovedností a porozumění procesům, jež se v rámci jeho práce odehrávají, umožňuje mu lépe porozumět reakcím klienta, uvědomit si své reakce a pochopit je, chápat dynamiku interakcí, naučit se a prozkoumat nové způsoby práce.

Tato funkce však také spočívá v začlenění získaných znalostí, dovedností a hodnot do svého repertoáru a pracovního stylu, posílení sebevědomí a motivaci k další práci. Vzdělávací funkce supervize také navozuje soulad mezi kompetencemi pracovníka,

hodnotami sociální práce a deklarovanými standardy. Je tedy zaměřena na rozvoj profesionality pracovníka. U některých autorů, např. Havrdová, Hajný et al. (2008) nebo Shavel a Tomka (2010), se dokonce setkáme s pojmem „*vzdělávací supervize*“. Tou se však podrobněji zabýváme v jiné kapitole v souvislosti s celoživotním vzděláváním sociálních pracovníků.

7.4.2. Řídící funkce

Řídící (neboli administrativní či normativní) funkce plní roli kontroly kvality, zajištění dobrého plánování a organizace práce. Napomáhá pracovníkům využívat lidské i materiální zdroje a přispívá k usměrňování výkonu jejich profesní role. Cílem této funkce je naplňování stanovených hodnot s ohledem na standardy, zákony, poslání a cíle organizace, stanovenou náplň práce a další aspekty. Zajišťuje reflexi a dodržování etických standardů a případných lidských selhání. Tímto způsobem tak nese supervizor i určitou zprostředkovanou odpovědnost za kvalitu práce supervidovaného. Dle Matouška (2003, s. 352) však neexistuje obecná shoda v tom, „*nakolik má být supervize přímým nástrojem řízení a nakolik ji případně má nebo může provádět přímý nadřízený supervidovaného*“. I když v praxi bývá u některých skupin začínajících pracovníků dokonce zdůrazňována, protože jim ukazuje, jak propojit obecnou teorii s problémy praxe, formuje a upevňuje jejich algoritmy profesních postupů. Jičínková (2006) podotýká, že je tato funkce naplňována prostřednictvím reflektování a rozbořem problémů přímo z procesu své práce. Supervize zde nabízí prostor pro úvahy, porozumění vztahům, získání informací s jinou perspektivou pohledu, zpětnou vazbu a rozvoj dalších způsobů práce. V této rovině také supervizi nazývá celoživotní formou učení. Řídící role supervize bývá v praxi nejméně oblíbenou složkou, zvláště tam, kde panují obavy, že by chyba mohla být vnímána jako osobní selhání a promítnout se do hodnocení a odměny pracovníka. Jak ale uvádí Kopřiva (2008), jsou v rámci supervize v sociální práci prvky řízení a kontroly legitimní a důležitou funkcí. Také u Bláhy a Šemberové (2004) a Schmidbauera (1994) najdeme kontrolu ve formě dohledu, jako hlavní funkci supervize. Vnímání supervize jako dohledu na práci najdeme hodně v anglosaských zemích, a u nás u autorů, kteří vnímají supervizi jako proces řízení a supervizora jako zmocněnce k naplňování této role. Naopak jsou autoři (např. Pelech, Bednářová, 2003), kteří prvek kontroly v supervizi v sociální práci potlačují nebo dokonce odmítají. Podobný názor najdeme i u Úlehly (2005, s. 117), který uvádí že „*pokud supervizor půjde cestou kontroly, nedělá supervizi, ale kontroluje, což je něco jiného než pomáhání.*“

7.4.3. Podpůrná funkce

Podpůrná (neboli restorativní) funkce má v supervizi za cíl omezení emočního přetížení pracovníků a pocíťované zátěže, vzniklé nutností empatického přístupu ke konfliktům klientů a obecně celkové emoční zátěže profese. Jsou pracoviště, kde se sociální pracovník denně potkává s umíráním, chudobou, bezmocí, nebo nedobrovolnými klienty. Nástrojem ke zvládnutí účinků těchto intenzivních situací je sdílení pocitů v rámci bezpečného prostředí, jejich katarze, profesní nadhled a pochopení, dodávání naděje. Cílem supervize je tak i prevence syndromu vyhoření a dobré zvládnání emočně-profesních nároků. Supervize zde učí pracovat s vlastními hranicemi, realisticky reflektovat co dokážu a kde potřebuji přijmout vnější pomoc a co tou pomocí je. Ingram (2012) ve svém článku pod volně přeloženým názvem „*Emoce v praxi sociální práce a supervize*“ zdůrazňuje, že role emocí²⁷ v sociální práci a tím i supervizi je velmi významná a nezpochybnitelná. Je důležité, aby byl pracovník schopen identifikovat a zvládnout své vlastní emocionální reakce, ale i emocionální projevy uživatelů služeb k dosažení pozitivních sociálních vztahů.

Jičínská (2006) dodává, že na poli zdravotnictví je emocionální rovina v supervizi nezbytná pro poskytování podpory a pomoci u situací, vznikajících v rámci mezilidského vztahu zdravotník kontra pacient.

Podpůrná rovina supervize také učí reflektovat organizační systém (problematiku zodpovědnosti, kontroly a pomoci) učí pracovat s mocí a bezmocí v pomáhající roli, v neposlední řadě přináší pracovníkovi zpětnou vazbu, ocenění a oporu.

Důležitost podpůrné funkce supervize zdůrazňuje řada autorů např. Úlehla (2005), Matoušek (2003), Jičínská (2006), Hawkins a Shohet (2004), Shavel a Tomka (2010) a další. Tošner a Tošnerová (1999, s. 15) pak v tomto kontextu chápou supervizi v pomáhajících profesích jako „*Systematickou pomoc (individuální či skupinovou) při řešení profesionálních problémů v neohrožující atmosféře, která dovolí pochopit osobní, zejména emoční podíl člověka na jeho profesním problému.*“

Z uvedeného vyplývá, že největší efekt a účinky má supervize v situacích a na pracovištích, kde něco z nějakého důvodu nefunguje, ať již se jedná o složité situace s uživateli služeb, zavádění nových metod či služeb, standardizace procesu, vztahy na pracovišti, nezvyklá fluktuace pracovníků a jiné.

²⁷ Pozn. autora: U profesní organizace ASPP (Asociace poskytovatelů sociálních služeb) patří vzdělávací téma „*Problematika práce s emocemi*“ v roce 2014 a 2015 k velmi poptávaným.

V této souvislosti Jeklová a Reitmayerová (2007) uvádějí, že ať již se jedná o jakoukoli formu supervize, vždy se budeme pohybovat na ose mezi body kontroly a podpory (pomoci). Je proto nutné, aby si supervizor se supervidovaným neustále vyjasňovali svá očekávání a potřeby. Efektivita supervize tak závisí na dobré interakci, při které se účastník zároveň modelově učí, jak pracovat se svým klientem.

7.5. Vývoj supervize u nás a v zahraničí

Vývoj a zavádění supervize v rámci pomáhajících profesí probíhal u nás a ve světě poněkud odlišně. Již od konce 19. století se ve Velké Británii a postupně také v USA a dalších evropských zemích rozšířilo poradenství, které lze dle Bártlové (2007) nazvat již supervizí. Již tehdy také vznikla myšlenka metody práce porady nad případem klienta a pracovníka, které jsou s úspěchem používány dodnes. K nám se supervize dostala, jak již bylo uvedeno, s rozvojem systému SUR, pod vedením Skály, a vycházela hlavně z analýzy práce s klienty prostřednictvím metod zavedených Bálintem. Větší publicity se však supervizi dostalo až v devadesátých letech minulého století - viz Šimek (2004) - v rámci různých sympózií a také pod záštitou České psychoterapeutické společnosti a také Psychoterapeutické sekce České lékařské společnosti. V té době byla již také supervize zařazena do systému akreditace komplexních vzdělávacích programů pro psychoterapii. Komplikovanou cestu měla a má supervize do odvětví jako je sociální práce. Ještě složitější cestu si však dodnes hledá do dalších pomáhajících profesí, především pak do oblasti zdravotnictví, nebo školství.

V zahraničí je supervize v sociální práci nedílnou součástí kvalifikačního růstu i praxe. Například Howard a Beddoe²⁸ (2013) považují supervizi za klíčový prostředek pro další rozvoj odborných dovedností a uspokojování poptávky po kvalifikovaných odbornících. Růst zájmu profesních organizací o supervizi zároveň podnítl nutnost stanovit požadavky na kritéria supervize a vzdělávací programy pro vzdělávání supervizorů.

²⁸ Pozn. autora: Fiona Howard je profesorkou ze školy psychologie University of Auckland. Liz Beddoe PhD je docentem na Vysoké škole poradenství, Human Services a sociální práce, University of Auckland.

7.5.1. Vývoj supervize v oblasti sociální práce

Jak již bylo konstatováno, promítl se do rozvoje supervize v oblasti sociální práce u nás vliv myšlenek přenesených z modelů Anglie, Německa a dalších zemí. To potvrzuje i Havrdová (2005), když uvádí, že se postupně od poloviny 80. let se zvýšil zájem o supervizi v Německu, zemích bývalého sovětského vlivu, Chorvatsku, Maďarsku, Slovinsku a také v Litvě. Tento zájem podnítil nejen vznik různých národních asociací supervize, ale také rozvoj dalších aktivit. Tyto vlivy podnítily i u nás v 90. letech zvýšený zájem, a proto se začaly pořádat specializované konference o supervizi, a vznikaly i první kurzy pro výcvik supervizorů. U nás vznikl první vzdělávací kurz supervize v roce 1996, a již v roce 2001 byl akreditován také první program vysokoškolského studia pro obor Řízení a supervize v sociálních a zdravotnických organizacích na Fakultě humanitních studií UK Praha. Tato skutečnost také umožnila rozvoj a zkoumání supervize z hlediska vědy. Začaly vznikat vědecké publikace, supervize se častěji objevuje jako téma pro různé akademické práce, zpracovávají se dílčí výzkumy, pořádají se specializovaná sympózia. Do sociální práce a hlavně její praxe pak supervize proniká zejména v souvislosti s programy Evropské unie a grantovému financování různých projektů, kde požadavek na supervizi projektu je většinou podmínkou, obsaženou v grantové přihlášce. Zkušenost pak vedla k postupnému rozšíření, což svědčí o tom, že se supervize ukázala jako vhodný nástroj k zajišťování standardní kvality služeb.

Významným dílem k rozšiřování supervize následně přispěl i zákon o sociálních službách č.108/ 2006 sb. a vyhláška č. 505/2006 Sb., kterou se provádí některá ustanovení tohoto zákona. Standardy kvality sociálních služeb (2008) sice jako kritérium zajišťování podpory zaměstnanců ve standardu č.10e přímo uvádějí „*Poskytovatel zajišťuje pro zaměstnance, kteří vykonávají přímou práci s osobami, kterým je poskytována sociální služba, podporu nezávislého kvalifikovaného odborníka*“ (ale toto kritérium není zařazeno mezi zásadní podmínky dodržení kvality služeb), což znamená, že tyto dokumenty neobsahují žádné právní ukotvení, týkající se supervize v sociální práci přímo.

Na druhou stranu samo MPSV vydalo v roce 2008 materiál pod názvem „Standardy kvality sociálních služeb - výkladový sborník pro poskytovatele“, ve kterém je supervize mnohokrát skloňovaným pojmem, a dokonce zde existuje kapitola nazvaná „*Supervize jako specifická forma podpory nezávislého vnějšího odborníka*“ kde najdeme doslova text „*MPSV zadalo zpracování tohoto tématu jako doplnění výkladu ke kritériu 10e*“ (MPSV, 2008, s. 154), což lze vnímat jako doporučení k plnění tohoto standardu prostřednictvím pravidelné supervize.

Tento záměr dokumentuje také několik rozsáhlých projektů pod záštitou MPSV, směřovaných v minulých letech k zavádění standardů v sociálních službách. Za všechny jmenujme projekt „Podpora transformace sociálních služeb“ který proběhl v roce 2011-2013 pod záštitou MPSV, a jehož nedílnou součástí bylo několik rovin supervize, jak pro členy regionálních transformačních týmů, tak pro pracovníky v rámci zařízení, která transformací procházejí, tak i pro členy resortního týmu MPSV, nebo projekt k zavádění supervize na Oddělení sociálně právní ochrany dětí městských úřadů v roce 2012 - 2013. Na druhou stranu je nutno přiznat, že podle odborných diskusí na úrovni setkávání v rámci odborných konferencí, workshopů, přípravného výboru ČAS (České asociace supervizorů) a dle dalších zdrojů MPSV momentálně o žádné další právní úpravě, směřující k právní legitimizaci supervize v sociální práci neuvažuje²⁹.

7.6. Klasifikace supervize.

Přesto, že má supervize obecně stejný cíl, existuje více způsobů a podob, jak tohoto cíle dosáhnout. Supervizi tak lze dělit dle různých kritérií a forem. Každá z těchto forem však není aplikovatelná a vhodná pro každou supervizní zakázku. Třídícím hlediskem mohou být konkrétní cíle, záměr jak s objednávkou pracovat, počet současně supervidovaných, předmět supervize, postavení supervizora vůči organizaci, způsob jejího provádění a další faktory. To znamená, že kromě otázky čeho chceme dosáhnout, musíme také řešit, jakým způsobem toho můžeme dosáhnout. Vzniká tak možnost řady různých způsobů dělení:

Dělení supervize dle počtu účastníků a jejich vzájemného vztahu

Podle počtu současně účastných supervizantů a způsobu provádění supervize je možno supervizi rozdělit na individuální a skupinovou. Toto dělení používá řada autorů např. Jeklová, Reitmayerová (2007), Havrdová (1999) a další:

Individuální forma supervize – spočívá v realizaci kontraktu supervizora a jednoho pracovníka. Cílem individuální supervize je individuálně podpořit profesní růst a fungování pracovníka a jeho rozvoj. Má tvar předem plánovaných, časově ohraničených setkání s předem dohodnutou zakázkou. Výhodou individuální supervize je možnost zaměření na individuální potřeby pracovníka, je možné lépe sledovat její výsledky, není ovlivněna dalšími pracovníky z pracovního týmu.

²⁹ Pozn. autora: Z mého pohledu je to i tím, že v ČR dodnes neexistuje jednotná koncepce vnímání supervize, autority se na ní nemohou shodnout, a také neexistuje jedna zastřešující supervizní organizace či komora, kterou by ministerstvo a další legislativní orgány vnímaly jako rovnocenného partnera pro projednávání těchto otázek.

Skupinová forma supervize - je strukturovaný tvar, fungující na principech skupinové dynamiky, ve které pracovníci řeší problémy ve skupině, optimálně v počtu 9-12 členů. Cílem je opět profesní rozvoj jednotlivců v kontextu týmu, rozvoj kooperace, harmonizace vztahů na pracovišti. Obecně řečeno, je zaměřena na činnost a efektivitu týmu jako celku. Součástí skupinové supervize mohou být i různé techniky, psychologické hry a další nástroje, které pomáhají k řešení daného úkolu.

Skupinová forma se také někdy dělí podle toho, zda členové supervize v zařízení pracují se stejnými klienty, spolupracují a tvoří stejné oddělení, úřad či organizaci, neboli tzv. patří do týmu (např. OSPOD, nebo ÚSP). Pak se tento tvar častěji nazývá **supervize týmová**. Druhou variantou je, když účastníci na supervizi přicházejí z různých organizací či oddělení, spojuje je pouze jejich role nebo pracovní náplň, přičemž nespolečně pracují se stejnými klienty (např. kurátoři mládeže v rámci kraje, koordinační tým pro sociálně-patologické jevy ve městě). Takto sestavená supervizní skupina logicky nemůže řešit otázky týmové spolupráce, ale soustřeďuje se na řešení jednotlivých složitých případů s klienty.

Dělení supervize dle vztahu supervizora k organizaci

Supervizi lze také dělit podle toho, v jakém pracovním vztahu je supervizor k organizaci. Již zmíněný výklad k standardům kvality v sociální práci zmiňuje „podporu za přítomnosti nezávislého odborníka“. Nezávislost v tomto případě značí jeho pracovní právní nezávislost, tady že supervizor není kmenovým zaměstnancem organizace. Taková supervize se nazývá supervizí externí.

Externí supervize – je charakteristická supervizorem, odborníkem, který tuto činnost pro organizaci provádí na základě supervizní smlouvy a se supervidovanými se setkává pouze v rámci supervizí a není tak ovlivněn již vzniklými osobními vztahy na pracovišti. Je tak jednodušší si udržet odstup, není omezen znalostí prostředí, může rozvinout svoji kreativitu a mít nadhled při řešení problémů supervidovaných. Relativní nevýhodou externí supervize je supervizorova neznalost vnitřního dění v organizaci „může vést svá doporučení nesprávným směrem“ a také vyšší náklady na supervizi.

Interní supervize – v tomto případě je supervizorem zaměstnanec, zkušený odborník s dobrou znalostí podmínek a prostředí. Výhodou je znalost prostředí, které však může působit i jako tzv. „provozní slepota“. Interní supervizor bývá spíše vnímán jako metodik a kontrolní prvek, než osoba, přinášející podporu a pochopení.

Dělení supervize dle faktoru času

V odborných kuloárech se často vedou diskuse, jak často by měla supervize vlastně probíhat, a jak vypadat, aby byla co nejefektivnější.

Pravidelná supervize - znamená organizované a předem domluvené setkávání s určitou frekvencí, kde lze mluvit o určité návaznosti. Z pohledu praktikujícího supervizora považují za optimální frekvenci 6 týdnů (s hranicemi 4-8 týdnů), v délce okolo dvou hodin. To je doba, kdy lze navázat na předchozí setkání a řešenou problematiku a vývoj situace. Pokud organizace domlouvá delší intervaly než dva měsíce, tak to osobně nepovažují za pravidelnost.

Příležitostná supervize – je nepravidelná, organizací sjednávaná supervize, vycházející z momentálních jednotlivých potřeb organizace či týmu. Využívá se pro zavádění změn v organizaci, konsolidaci týmu, řešení složitého případu, rozběhu nového projektu a podobných příležitostech. Jedná se o nárazová setkání jednou či dvakrát po několika měsících. Tento typ supervize neumožňuje ani rozvoj pracovníků, ani podporu skupinové dynamiky.

Krizová supervize – mívá podobný ráz jako příležitostná supervize s tím, že se využívá při potřebě vnější pomoci při řešení mimořádných situací v organizaci. Důvodem může být například sebevražda klienta, napadení pracovníka klientem, větší selhání lidského faktoru, nebo zásadní změny ve struktuře organizace. Někdy je do protikladu s krizovou supervizí dávána supervize plánovaná, kde je měřítkem deklarovaná míra naléhavosti.

Dělení supervize dle jejího zaměření

Supervizi můžeme také dělit dle dílčích cílů, kterých chceme tímto nástrojem dosáhnout. V praxi se tohle dělení používá i z toho důvodu, že se na těchto rolích může spolupodílet (a v praxi se toho i využívá) i více supervizorů³⁰.

Případová supervize – je orientována na konkrétní případy práce s klienty. Cílem je kvalitní péče o klienty, podpora supervidovaných, rozšíření repertoáru metod, rozvoj schopnosti reflexe a sebereflexe, posílení profesních kompetencí. Může řešit otázky: Jak lépe porozumět situaci s klientem? Jak účinně intervenovat? Jak řešit různá etická dilemata? Jak pracovat se střety zájmů? Tento typ supervize je efektivnější v týmech, složených z pracovníků z různých pracovišť a různých rolí, protože v kompaktním

³⁰ Pozn. autora: To znamená, že vedení může mít svoji interní manažerskou supervizi v rámci společnosti, tým může mít supervizora, orientovaného na týmovou spolupráci a organizace může nárazově využívat také jiného odborníka pro případové supervize.

pracovním týmu proběhne obvykle většina informací mezi členy již před supervizí a supervidovaní mohou mít pocit, že supervize už „stejně nic nevyřeší“.

Rozvojová supervize – je vedena s cílem rozvoje co největšího potenciálu jedince či týmu. Není zaměřena na jeden konkrétní případ, ale mapuje celou činnost supervidovaného pracovníka. Havrdová (1999) uvádí, že se tento název začal používat v kurzech pro sociální pracovníky pro podporu profesionálního růstu. Je příležitostí k reflexi, rozumění, usměrňování postojů. K podpoře se v supervizi využívají také často různé techniky, jako např. sochání, Bálintovská skupina, Belbinova typologie týmových rolí, metoda CAT a další.

Klinická supervize – slouží jako prostor pro výměnu zkušeností pro profesionály z praxe, podpoře jejich profesionálních dovedností, umožňuje získat další a jiný pohled ze zkušenosti jiného odborníka. Využívá se hlavně ve zdravotnictví (Marková in Havrdová, 2008), v klinické praxi.

Vzdělávací supervize - je cíleně zaměřená na nové poznatky, rozvoj kompetencí supervidovaných, uplatnění teorie pro praxi, rozvoj profesionality. Podle Havrdové (2008) může být prostředkem zavádění nového pracovníka do procesu, nebo ji lze využít v rámci výuky studentů. Autorka také uvádí, že vzdělávací supervize byla jedním z důvodů, proč se začala využívat supervize v rámci pomáhajících profesí.

Mezioborová supervize - soustřeďuje v týmu odborníky z různých příbuzných oborů. Výsledkem je pestřejší pohled na projednávané případy. Howard a Beddoe (2013) uvádí, že mezioborovou supervizi lze chápat jako rozvoj v rámci snahy rozvíjet „*interprofessionalitu*.“

Supervizor a supervidovaný pak mohou být spárováni tak, aby možnosti supervize byly přizpůsobeny v souladu s kompetencí v souvislosti s určitou rolí.

Supervize můžeme členit i dle řady jiných hledisek a uvedený přehled není vyčerpávající. Může jít třeba o třídění dle míry formálnosti, které uvádí Havrdová (2001), nebo dle uspořádání účastníků podle Vodáčkové (2003), nebo například dle její funkce či stádia, ve kterém se supervidovaní právě nacházejí, dle Jeklové a Reitmayerové (2007).

7.7. Etické aspekty v supervizi

Etika v supervizi má díky společným hodnotám, přístupům a principům mnoho shodného s etikou sociální práce. Supervize je taktéž prací s lidmi a jako taková má i svá pravidla a etická doporučení. Důvodem formulování etických pravidel je i skutečnost, že k supervizi neoddělitelně patří principy, jako je např.: supervizní vztah, přijetí, podpora, moc, bezmoc a hranice. Ty v sobě nesou nutnost dodržování určitých pravidel, která jsou

nezbytnou podmínkou důvěry v supervizora a kvalitní supervizní práci. A právě role supervizora a z ní vyplývající zacházení s mocí, patří v supervizi k velmi citlivým aspektům. Etika v supervizi je tedy formulována do určitého etického souboru zásad, specifických pro proces supervize. V české republice se nejčastěji setkáváme s etickým kodexem, formulovaným Českým institutem pro supervizi (ČIS, 2008), který obecně vychází z etických zásad Evropské asociace supervize a koučů (Etické zásady EAS, 2008). Více viz příloha č. 1. Podobně existuje i Rada pro etiku a supervizi ČAS (Česká asociace streetwork), jejíž rolí je dodržování dohledu nad otázkami etiky.

Respektování etických zásad není sice právně vymahatelné, ale přesto je nezbytným předpokladem pro výkon supervize. Očekává se, že supervizor bude etické zásady znát a ve své práci je plně respektovat. Etický aspekt se navíc netýká pouze vztahu supervizor - supervizanti, ale také roviny supervizor - organizace a rovněž roviny supervizor - klienti organizace.

7.8. Organizace sdružující supervizory.

V České republice v oblasti supervize v pomáhajících profesích dnes neexistuje zastřešující a všeobecně uznávané profesní uskupení supervizorů. Zato v posledních letech vzniklo několik profesních sdružení supervizorů, většinou orientovaných podle nějakého zaměření či směru. Mezinárodně se tak česká supervizní scéna vztahuje k dvěma evropským organizacím, kterými jsou: EASC (European Association for Supervision and Coaching) a ANSE (Association of National Organizations for Supervision in Europe). V roce 2012 vznikla sice iniciativa českých organizací, sdružujících a vzdělávajících supervizory na vytvoření této zastřešující organizace, která měla předběžně za cíl určitou standardizaci odbornosti supervizora, jejího vymezení jako svébytné profese, problematiku sjednocení a stanovení podmínek k odbornosti a vzdělávání supervizorů, hlídání etických principů a další otázky. V roce 2012 také proběhlo několik pracovních setkání zástupců organizací a byl vytvořen jakýsi přípravný výbor pro založení organizace pod pracovním názvem ČAS – Česká asociace supervizorů, bohužel se však při setkáních objevilo tolik neslučitelných pohledů na projednávaná témata, že jednání postupně ustala. Tuto skutečnost lze považovat za nešťastnou, protože vznik ČAS mohl výrazně pomoci rozvoji zavádění supervize v České republice, neboť tato organizace mohla být partnerem ministerstvem, legislativním orgánům a také v zahraničí zmíněnými EASC (European Association for Supervision and Coaching) a ANSE (Association of National Organizations for Supervision in Europe), a prosazovat své oprávněné zájmy.

Supervizní sdružení odborníků v ČR je tedy dnes roztrženo do řady organizací. Za všechny jmenujme některé:

Český institut pro supervizi (ČIS, 2013) se zaměřuje na zvyšování kvality služeb v oblasti supervize, rozvíjení odbornosti svých členů a zájemců, směřujících k dobré praxi, podporu šíření supervize do dalších oblastí práce s lidmi a zvýšení etického vědomí v oblasti supervize.

Asociace supervizorů pomáhajících profesí (ASPP, 2013) je dobrovolné profesní sdružení s cílem odborně podporovat a sdružovat supervizory z oblasti pomáhajících profesí. Dále je zaměřeno na výměnu zkušeností, setkávání s vnějšími autoritami a odborníky, celoživotní vzdělávání. Cílem je také spolupráce s dalšími organizacemi, sdružujícími supervizory, podpora edukační role supervize při přípravě budoucích odborníků, supervizní činnost, vědecká a publikační činnost. Asociace také poskytuje odbornou podporu organizacím při zavádění supervize, zejména v oblasti sociálních služeb, zdravotnictví a školství.

Českomoravský institut pro supervizi a koučink o.p.s (ČMISK, 2013) – organizace, sdružující supervizory a kouče, akreditované podle pravidel EASC. Cílem je poskytovat supervizi a koučink akreditovanými odborníky, vytvářet vzdělávací programy, pečovat o jejich profesionální kvalitu a růst, sdružovat supervizory a kouče k výměně názorů a zkušeností, pořádat workshopy, semináře a vzdělávací akce.

Institut supervize a koučování HERMÉS Praha (Hermes group, 2013) - pracoviště zaměřené na studium, rozvoj a aplikaci principů komunikační, strategické hypnotické a nehypnotické psychoterapie Milтона H. Ericksona a systemického, na řešení zaměřeného přístupu v terapii, koučování, supervizi, poradenství a vzdělávání.

Občanské sdružení REMEDIUM Praha (Remedium, 2013) - vytváří prostor pro vzdělávání, podporu a pomoc v psychosociální oblasti.

Z cílů výše prezentovaných organizací a sdružení je patrné, že jejich společným jmenovatelem je sdružovat supervizory, poskytovat jim vzdělávání (a to i celoživotní), posilovat kvalitu a profesionalitu supervizního procesu a dbát na jeho etiku, rozšiřovat povědomí o supervizi do společenské praxe. Dále v ČR existuje řada dalších profesních a zájmových sdružení, často působících i regionálně na základě potřeby odborníků se potkávat a celoživotně vzdělávat.

7.9. Supervizní proces

Supervizní proces je velice složitým mechanismem všeho, co se v rámci supervize děje, a čím je supervize ovlivňována zvenčí i zevnitř. Jedná se o samotnou podstatu supervize

a je prostředkem naplnění základních cílů supervize. Supervizní proces je v určité míře ovlivnitelný cíli, dohodnutými pravidly, supervizním kontraktem, strukturou supervizního setkání a dalšími faktory. V určité míře však vzniká v samotném průběhu supervize a závisí na aktuálních jevech, kreativité účastníků a osobě supervizora. Podle Shavela a Tomky (2010) ovlivňují supervizní proces hlavně tyto faktory:

- typ a charakter instituce, ve které supervize probíhá;
- úroveň vzdělání, profesní zaměření, informovanost vedoucího pracovníka;
- uplatněné formy a typy supervize;
- zaměření supervize ve smyslu objednávky;
- stupeň vývoje profesionální úrovně a motivace supervidovaných;
- teoretický základ a vzdělání supervidovaných i supervizora;
- kvalita vytvořeného kontraktu mezi stranami;
- materiální, technické, prostorové a časové podmínky pro práci supervizora.

7.9.1. Supervizní kontrakt či smlouva

Výsledkem základního ujednání, jak se bude supervizní proces odvíjet, je supervizní smlouva neboli kontrakt. Kontrakt může být dvojstranný³¹ (mezi supervizorem a supervidovanými), ale obvykle bývá uspořádán jako trojstranný, kde je kromě těchto stran zastoupen ještě zadavatel, tedy organizace. Organizace, která bývá zadavatelem supervize, má své legitimní očekávané cíle a stanovuje po dohodě se supervizorem a supervidovanými své priority a další náležitosti smlouvy. Kontrakt je důležitým dokumentem, protože vytváří podmínky pro bezpečný prostor, který podmiňuje fungování supervize vůbec. Jeho dojednání a jednotlivým bodům je potřeba vždy věnovat velkou pozornost.

Supervizní kontrakt by se měl vždy dotýkat následujících oblastí:

Formát setkání - Supervizor a supervidovaní by si měli ujasnit, jak setkání budou vypadat. Měli by si dojednat otázky, jestli se bude setkání věnovat jen jednomu případu, týmu, organizačním otázkám nebo zaváděním standardů. Jestli supervidovaní budou posílat své téma předem, nebo jestli se bude vybírat vždy až na začátku setkání, a další detaily.

³¹ Pozn. autora: Realita podle mé mnohaleté praxe, je však jiná. Většinou vznikne dvojstranný kontrakt, mezi supervizorem a organizací. Podle právníků, totiž musí být smlouva právně závazná. Pokud by byl třetím subjektem smlouvy také supervidovaný tým, nebylo by možno smlouvu platně uzavřít, jelikož supervidovaný nemá jako partner žádnou právní subjektivitu a tedy nemůže přebírat zodpovědnost za právní procesy a úkony.

Hranice - znamená vymezení roviny mezi supervizí, poradenstvím a terapií. Supervize by měla vždy začít formulací zakázky, postupovat prozkoumáním pracovního problému a končit reflexí toho, jak supervidovaný bude postupovat dál. Hranice též vymezují pravidla důvěrnosti informací, sdělených v rámci supervize.

Pracovní spojení - vymezuje očekávání, představy, obavy a naděje. Dobré spojení by mělo být postaveno na rostoucí důvěře, úctě a dobré vůli obou stran.

Organizační a odborný kontext - stanovuje a formuluje budoucí očekávání (např. zprávy o supervizi, míru odpovědnosti supervizora), organizační zajištění (tzn. místo konání, osoba odpovědná za komunikaci, frekvence setkávání, časy, za jakých okolností může dojít ke změně, finanční stránka), odborný kontext (tzv. etický kodex, teoretické modely, ze kterých bude supervize vycházet, techniky a metody, které budou využívány). Také druh zadávané supervize (tzn. individuální, skupinová, týmová, výcviková, manažerská, poradenská).

Formální i neformální vztahy, vyplývající z uzavřeného kontraktu, by měly být vždy vyvážené, jasné a vymezené. Tato vyváženost je velmi důležitá a měla by být následně monitorována i v průběhu supervizních setkání, aby nedocházelo k nejasnostem a deformacím vztahů v neprospěch kterékoli ze zúčastněných stran. Vzorový supervizní kontrakt viz příloha č.2.

Optimální stav a potenciální problémy lze poměrně dobře znázornit trojúhelníkem a vzdálenostmi mezi jeho vrcholy (viz obr. č. 14).

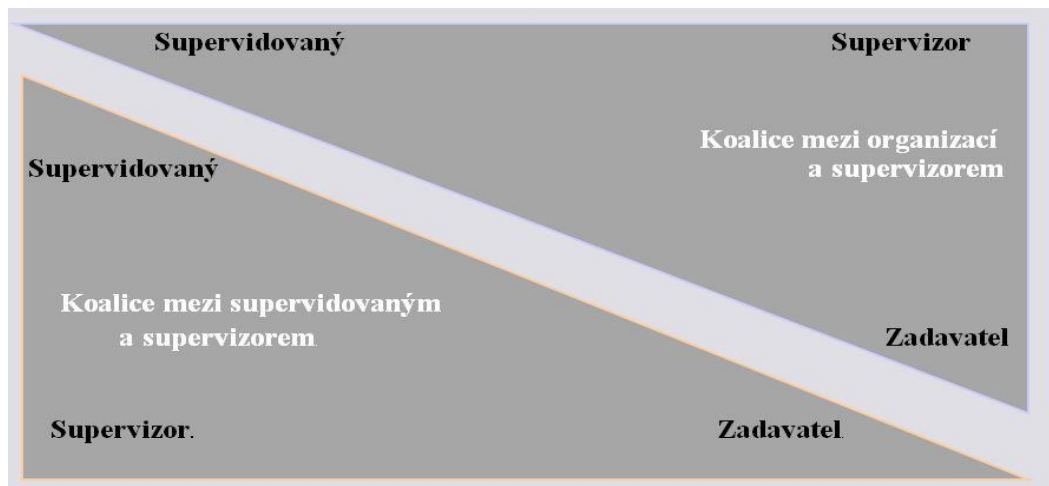
Obr. č. 14: Optimální rozložení vztahů v supervizi.



Zdroj: Vlastní zpracování

Optimální rozložení vztahů. Vztahy a komunikace mezi všemi stranami tvoří rovnostranný trojúhelník, jsou jasně dané hranice, pravidla a jsou průběžně monitorovány (např. jaké informace ze supervize a komu jsou sdělovány). Tento model je funkční, posiluje kompetence jednotlivých subjektů, respektuje vztahy.

Obr. č. 13: Problematické rozložení vztahů v supervizi.



Zdroj: Vlastní zpracování

Problematickým stavem a vztahem je buď ten, který lze nazvat **koalicí mezi supervizorem a supervidovanými** (vzniká např. v situaci, když supervizor podporuje tým v názoru, že vedení je nekompetentní a že s tím nelze nic dělat), nebo stav, kde k dochází k vybudování **koalice vztahu mezi supervizorem a zadavatelem** (např. v situaci kdy supervizor je kamarád ředitele organizace, nebo supervizor citlivé informace ze supervize vzápětí sdílí s vedním organizace a to je využívá pro řešení personálních otázek). Supervizor se stává „prodlouženou rukou“ managementu, supervize neplní svoji úlohu. V obou případech se supervize stává nefunkční a může vést k narůstání tenze v organizaci. Vyváženost kontraktu je potřeba komunikovat již při jeho vytváření, zodpovědnost za něj je rozložena mezi organizací a supervizorem. Supervizor by měl na možné deformace v supervizních vztazích vždy včas upozornit kteroukoli ze stran.

Při utváření kontraktu je potřeba také zvážit, co bude považováno za **měřitelné znaky efektu supervize** (tj. jaké budou indikátory a způsob jejich hodnocení). Míra konkrétnosti těchto znaků bývá individuální, závisí na situaci v dané organizaci, na její důvěře v proces supervize a supervizora. Je výhodné do stanovení kritérií úspěchu (a možností jejich hodnocení) zapojit také supervidované pracovníky. Utváříme v nich tak spoluzodpovědnost za proces, vyvarujeme se nedostatečně strukturovanému vedení průběhu supervizních setkání. Proto bývají tato kritéria dojednávána, až v průběhu supervize - jako součást zpřesnění očekávání a zakázky.

V některých případech se neuzavírá supervizní kontrakt, ale používá se tzv. **supervizní ujednání**. Tím je neformální dohoda, která se v praxi se využívá při situacích ad hoc, nebo při řešení aktuálních problémů, kde by utváření supervizního kontraktu nebylo

funkční (např. v případě jednorázové krizové supervize v organizaci). I když tento způsob supervize představuje relativně tvořivý prostor, skrývá v sobě nebezpečí možných nedorozumění, opomenutí důležitých otázek, které se často objeví až pozdě. Mohou tak vzniknout situace, které mohou dát prostor pro vznik odporu vůči procesu, jak u supervidovaných, tak u supervizora.

7.9.2. Aktéři supervize

Již zmíněnými aktéry supervize jsou organizace, supervizor a supervidovaný. Organizace (prostřednictvím svého zástupce) hraje svou hlavní úlohu a ovlivňuje stanovování zakázky, vytváří základní hranice (četnost supervize, cenu, formát), monitoruje procesy a očekává výstupy. Ostatních aktérů (supervizora, supervidovaných a někdy také vedoucího v roli zástupce organizace) se pak týká proces supervize samotné.

Supervizor

Supervizor je základním prvkem supervize, jeho znalosti a kompetence pak podmínkou jejího fungování a úspěšnosti. Měl by být kongruentní a transparentní osobností, umět pracovat s prvky skupinové dynamiky, respektovat vývoj týmu v čase, přizpůsobovat se očekávání členů, umět pracovat s jejich rolemi a také s reálnými i přenosovými vztahy. Matoušek (2003, s. 357) vnímá očekávání od supervizora takto: *„Kompetence supervizora zahrnují to, že dokáže se supervidovanými kontrakt dojednat (a vytvořit pracovní alianci), že ví, co probíhá aktuálně ve vztahu k supervidovaným, ví, co dělá, proč to dělá a jak to dělá. Používané metody supervizní práce se odvíjejí od supervizorových teoretických východisek, vzdělání, profese a profesionální praxe, typu výcviku, záleží i na jeho osobnostních vlastnostech, zejména na tvořivosti, světonázorové orientaci, celkovém přehledu.“*

Také Hawkins a Shohet (2004) přirovnávají vlastnosti supervizora k vlastnostem dobrého psychoterapeuta a shrnují názory od různých autorů. Dle jejich komentáře mezi hlavní vlastnosti patří tyto: zájem, kongruence, upřímnost, porozumění, empatie, bezpodmínečné kladné přijetí, flexibilita, vřelost a sebeodhalování, pozornost, investování, zvědavost a otevřenost. Jako specifické lze podtrhnout pak tyto:

- mít schopnost a dokázat vidět situaci z více různých úhlů pohledu;
- dokázat se orientovat v odbornosti, pro kterou provádí supervizi;
- netrpět předsudky a dokázat pracovat s různými skupinami;
- schopnost zvládat stres a krizové situace, jak u sebe, tak i u supervidovaných;
- otevřenost vůči novým informacím a poznatkům, chuť se stále vzdělávat;

- vzdělanost v metodách proti diskriminaci, násilí a utlačování;
- humor, skromnost a trpělivost.

Schavel, Tomka (2010) hovoří o ideální osobě supervizora jako o člověku s vlastnostmi, charakteristickými pro pomáhající profesí, tedy altruismus, ochota pomáhat, schopnost interkulturní práce, flexibilitu v metodách intervence, poradenství a vzdělávání, otevřenost novým poznatkům. **Supervisor by měl být dobrým učitelem** (umět aplikovat teorie, oceňovat, umět učit druhé i sebe) a **poradcem** (umět objektivně zhodnotit problémovou situaci, nabízet alternativní pohled a řešení) v jedné osobě, měl by být citlivý jak k individuálním rozdílům osobností supervidovaných, tak k jejich rozdílné profesní úrovni. Měl by disponovat přirozenou schopností evaluovat proces a brát ji jako jeho součást. Dobrého supervizora by mělo těšit, pokud roste jeho klient, tedy supervidovaný.

Mezi jeho profesionální portfolio by měl patřit dlouhodobý výcvik a bohaté zkušenosti v klinické práci s klienty, které mu umožní rozhled. Měl by disponovat širokou škálou metod a technik, které umí tvořivě využívat na základě momentální situace a obsahu supervize. Měl by se stále rozvíjet prostřednictvím celoživotního vzdělávání, sebehodnocení, zpětné vazby ze supervizí a také z vlastních supervizí od jiných supervizorů a kolegů.

U supervidovaných se před započítím procesu často objevují otázky „*kdo to je, proč sem přišel, komu je nakloněn, co se po nás bude chtít*“, individuálně laděné pocity a očekávání „*konečně v tom někdo udělá pořádek*“, „*někdo za nás vyřeší naše problémy*“, nebo také negativní přenosové pocity „*tohle už tady bylo a k ničemu to stejně nepomohlo*“, „*zase někdo chytřej, kdo si myslí, že to tu spasí*“, se kterými by si měl dokázat poradit. Není výjimečné, že supervizor přichází do organizace, která už supervizi a svého supervizora měla.³² V tomto případě musí být supervizor ještě citlivější, umět kontrakt vytvořit i s ohledem na předchozí zkušenosti, zklamání a očekávání supervidovaných, ale v žádném případě se nesmí pouštět do nějakého hodnocení, či kritiky předchozích dějů. Změna supervizora většinou signalizuje nevyjasněná vzájemná očekávání, nejasný či nedostatečně monitorovaný kontrakt, nebo dokonce snahu organizace přibrat kvalitního odborníka k dalším aktivitám a tím ho dostat do střetu rolí a znedůvěřhodnit ho v očích supervidovaných.

³²Poznámka autora: V praxi jsem se několikrát potkal s tím, že jsem již byl u skupiny za poslední roky i čtvrtý, supervizor v řadě a bylo mi supervidovanými prezentováno, s čím se již při supervizi potkali a co se dělo.

Příklad z praxe: *Supervizor přichází do týmu odborníků, pracujících s dětmi ze sociálně-patologického prostředí. Supervize se v prvních sezeních dobře vyvíjí, supervidovaní přicházejí se zakázkami, reflektují supervizi jako úspěšnou a přínosnou. Asi po třech měsících je supervizorovi nabídnuta také spolupráce na víkendových pobytech s dětmi se stejnými zaměstnanci. Supervizor zakázku uvítá, tuto kompetenci má také (roky organizoval tábory a teambuildingové aktivity) a zapojí se aktivně do přípravy pobytu. Na samotném pobytu však dojde k rozdílným pohledům na jeho organizaci a aktivity (pracovníci preferují pro děti méně organizovaný čas, supervizor v roli lektora pobytu zase více outdoorových aktivit) a i když pobyt je ve výsledku všemi hodnocen velice dobře, pracovníci mají po návratu nepříjemný pocit změny a nechtějí dále v supervizi pokračovat. I při snaze vzniklý střet rolí supervizora následně zviditelnit, reflektovat a společně pracovat dál, se již supervize nedaří, někteří dokonce hledají důvody, jak se setkání neúčastnit, atmosféra je už jiná. Po několika dalších supervizích dochází ke vzájemné dohodě o pokračování supervize týmu s jiným supervizorem.*

Supervidovaný

Osobou v supervizi, neboli supervidovaným může být jednotlivec, skupina pracovníků nebo pracovní kolektiv dané organizace. Na první pohled by se mohlo zdát, že úspěch a výsledek závisí primárně na kompetenci supervizora. Z pohledu skupinové dynamiky je však dění ovlivnitelné každým členem skupiny. To znamená, že za proces odpovídá a výrazně ovlivňuje každý supervidovaný, směr jeho angažovanosti, zralost, příprava na proces supervize, motivace, ochota spolupracovat, jinak řečeno jeho přístup k supervizi. Koláčková (in Matoušek, O., et al., 2003) uvádí, že je legitimním požadavkem, aby supervidovaný měl právo vyjadřovat se k osobě supervizora, ale zároveň právem supervizora je, aby mu supervidovaný sdělil, co je ochoten pro dosažení cílů v rámci supervize udělat. Ten, má právo se rozhodnout, zda tuto zakázku přijme (cítí se pro její řešení kompetentní) a je ochoten na daných cílech pracovat, nebo ne.

Zásadní je také schopnost supervidovaného přinášet do supervize svá témata, umět formulovat svoji zakázku (co od supervize očekává) a být na ní ochoten spolu se supervizorem pracovat. Jelikož se jedná o dovednost, mluvíme u méně zkušených týmů a supervidovaných o tzv. „fázi zavádění supervize“, ve které se tyto dovednosti u supervidovaných postupně rozvíjejí. Vývoj supervizních setkání tak často probíhá ve fázích: „Proč tady vlastně jsme?“ - „O čem by to mohlo být?“ - „Mohlo by to být užitečné.“ - „Je to užitečné pro mne, moji práci a mého klienta.“ Tento vývoj je podmíněný důvěrou v supervizi a supervizora jako osobu, ochotě se spolupodílet,

motivací a také bezpečným prostorem, který vytváříme na základě dohodnutých pravidel a kontraktu. To potvrzuje i Havrdová, Hajný (2008, s. 68) „*Čím motivovanější jsou supervizanti, tím větší je naděje, že supervize přinese výsledky a vyplatí se. Naopak nejsou-li supervizanti motivováni, hrozí, že bude promarněn čas i peníze na všech stranách.*“

Z toho plynou i očekávání (Havrdová, Hajný, 2008), která jsou na supervidovaného kladena:

- aktivní až proaktivní přístup k vytvoření kontraktu a jeho dodržování;
- autentický, opravdový a otevřený přístup v supervizi;
- příprava na supervizní setkání (přinášet do supervize svoje a skupinová témata);
- spolupráce na formulaci a plnění zakázky;
- kreativita a osobní investice do procesu řešení objednávky;
- poskytování a přijetí zpětné vazby v supervizi;
- respektování dohodnutých pravidel, hranic supervize a jejích cílů.

7.9.3. Supervizní vztah

Vztah je nosným pilířem pomáhajících profesí vůbec, a u odborností jako je psychoterapie, sociální práce a supervize obzvlášť. Důležitost vztahu potvrzují nejen sociální psychologové, ale také prakticky všechny autority v oblasti supervize. Strieženec (1996) definuje „*vztah*“ jako vůči sobě navzájem směřující chování osob, které může mít oboustranné projevy od nepřátelství, přes obchodní a normativní zájmy až po pracovní či erotickou rovinu.

Při definování pojmu supervize, jsme se pak potkali s termíny jako „*mezilidská interakce*“, „*důvěra*“, „*pochopení*“ a „*spolupráce*“, které přímo s vztahovou rovinou souvisejí. Havrdová, Hajný (2008) konstatují, že již psychoanalýza, jako základ sociální práce a také přístup v supervizi, nabídla nástroje, poznatky a pojmy, které prošlapaly cestu k analýze mezilidských vztahů a hlavně vztahu terapeutického. Také většina psychologických škol se tímto tématem v nějakém kontextu zabývá. Tyto zdroje se zákonitě promítají i do supervize a v ní uplatňovaných principů. Můžeme se zde potkat s prvky psychodynamického přístupu, současná sociální práce je založena také na systémovém a systemickém přístupu, rozšířené a hojně v supervizi používané jsou i poznatky z transakční analýzy Honzák (1997), Berne (1997, 1992), Guggenbühl-Craig (2010), Moreno (2005) teorie psychodramatu a mohli bychom jmenovat i další přístupy. Již Freud (1989) ve svém díle *O člověku a kultuře* konstatuje, že navazovat a utvářet vztahy je významným rysem naší kultury, že se stává zdrojem spojení mezi lidmi a

tím potenciálem proti převaze a zvlí jednotlivců. Tento zdánlivě obecný a filozofický fragment ukazuje, že mezilidský vztah nabízí možnost spolupráce, konfrontaci názorů, podporu a další důležité prvky jak v osobní, tak i profesní rovině. Také supervize primárně nabízí vztah hierarchický a v přidělených rolích asymetrický. Přesto je nutné snažit se nastavovat komunikaci a vztah v rámci supervize na transakční rovinu *Dospělý – Dospělý*, která je respektující, partnerská a ve svém důsledku jediná efektivní³³.

Z toho rovněž vyplývá, že budování supervizního vztahu (jako živného a neustále se měnícího organismu) je otázkou přístupu obou stran a také prvním úkolem supervizora, vstupujícího do supervize. Ten by také pro tento úkol měl být vybaven náležitými kompetencemi. Musí být připraven u supervidovaných na projevy, jako je hostilita či pasivita, nebo naopak udržet profesní hranice při jejich snaze o přátelský a vysoce neformální přístup.

Supervizní vztah a kontrakt je v mnohém analogický s profesním vztahem pracovníka a klienta a jejich kontraktem. Z toho se nabízí veliký prostor pro učení. Supervizor může tento proces „utváření vztahu“ průběžně komentovat a reflektovat, a tím také pracovat na posilování poradenských dovedností supervidovaných.

7.9.4. Struktura supervize

V supervizní praxi se často diskutuje otázka, jaké znaky by měla mít „dobrá supervize“. Jelikož je supervizní proces ovlivňován mnoha neustále se měnícími faktory, nelze na tuto otázku jednoznačně odpovědět. Lze ale hledat nástroje, které vytvářejí takové podmínky, aby se supervize úspěšnou stát mohla. Pokud bychom supervizi svázali pravidly a zásadami příliš, ztratila by svůj kreativní potenciál a stala se nepružnou. Na druhou stranu lze vytvořit pevné body (jakési majáky), které mohou v supervizi tvořit strukturu a lze je popsat. O některých aspektech, které tvoří pilíře úspěšné supervize, jsme se již zmínili. Jsou jimi supervizní kontrakt a supervizní vztah. Dalším faktorem, ovlivňujícím supervizní proces, je také struktura supervizního setkání

Struktura setkání skupinové supervize

Havrdová, Hajný (2008) a Tošner (nedatováno) se přiklání k tomu, že by strukturu mělo mít každé setkání skupinové supervize. Obvykle se v ní objevují následující kroky:

³³ Pozn. autora: Z hlediska transakční analýzy by se mohl zrovna tak jevit účinný i vztah Rodič-Dítě, tedy primárně v supervizi prezentovaný pohled, daný definicí ve které „zkušenější pracovník přebírá dohled nad osobou méně zkušenou“. Pokud by však tohle platilo, přebíral by tím supervizor zodpovědnost za kroky supervidovaného a tím i omezoval jeho kompetence, což není v praxi možné ani žádoucí. Transakční rovina *Dospělý - Dospělý*, naopak posiluje kompetence supervidovaného a učí přebírání zodpovědnosti za proces, což je cílem.

- **Příprava supervize** – rozumí se proces a období kontraktování supervize, sestavení skupiny, vytvoření podmínek pro skupinovou práci, sběr očekávání účastníků, utváření pravidel a bezpečného prostoru pro práci.
- **Zahájení setkání** – obsahuje vzájemné přivítání, vysvětlení nebo připomenutí cílů a hranic supervize, navození skupinové atmosféry, využití icebreakerů a různých pravidelných rituálů.
- **Společné plánování** – zahrnuje připomenutí pravidel, sběr aktuálních očekávání, potřeb a důvodů motivace problém řešit, základní představení témat účastníků a společný výběr „co budeme řešit“ v probíhajícím setkání.
- **Prezentace vybraného tématu** - upřesnění očekávání supervidovaného nebo týmu. Pojmenování „co potřebuji vyřešit“, k čemu by setkání mělo pomoci.
- **Výběr vhodné metody** – supervizor zvolí, navrhne, nebo spolu s týmem vybere vhodnou metodu či techniku, přičemž zvažuje přínosy a rizika metody vzhledem k cíli zakázky.
- **Applikace metody** – průběh od vysvětlení principů zvoleného nástroje až po reflexe supervidovaných k dění. Závisí na dynamice skupinového dění.
- **Posouzení přínosů** – zpětnovazební fáze reflektující přínosy, dosažení cíle s protagonistou tématu a zhodnocení a reflexe ostatními členy skupiny. Sdílení posunů či přínosů v náhledu na proběhlé téma.
- **Zakončení setkání** – shrnutí pocitů, zhodnocení (všemi účastníky vč. supervizora), ocenění aktivity přítomných, přesahy v dění, zaznamenané supervizorem, podněty k dalšímu setkání, ukončovací rituál a rozloučení.

Tyto doporučené fáze tvoří pro řadu supervizorů relativně stálý postup a náplň jednotlivých setkání. Podle vývoje skupiny pak některé fáze mohou splývat, nebo být méně zřetelné, jiné zase naopak. Charakteristiky průběhu jsou však jedinečné a dané zkušeností a často i typem vzdělání a výcvikem supervizora, tady jeho osobním stylem. Závisí tak na jeho umění, momentálním vyladění skupiny, situaci v organizaci, fázi vývoje skupiny v čase a dalších faktorech.

Příklad z praxe: *Osobně jsem zažil před pár měsíci situaci, ve které se v dva roky dobře fungující skupině pracovníků Domova pro seniory při začátku supervizního setkání projevovala nechuť k jakémukoli tématu, všichni byli zamlklí, prezentovali se jako unavení a vyčerpaní, nechtěli mluvit o příčinách. Opatrným komentováním a zrcadlením viděného postupně pracovníci sdíleli, že v průběhu předchozích 14 dnů, došlo v zařízení*

k nezvykle vysokému počtu úmrtí klientů, pracovníci se se smrtí lidí (se kterými se tu denně potkávali), nedokázali dosud vyrovnat, vnímali to až jako mystické a přikládali tomu různé výklady. Začali jsme pracovat a ošetřovat jejich pocity, legitimizovali je, pojmenovali nejistoty a obavy a postupně jsme situaci otevřeli jako téma supervize. Pracovníci se postupně zapojovali, mluvili o svých pocitech bezmoci, o rozpacích z masivní konfrontace se smrtí, nejistotě, jak s umíráním a se smrtí pracovat jako profesionálové, o potřebě ošetření „sebe sama“ a dalších věcech....

Na práci s takto citlivými situacemi ve skupinovém dění nelze supervizora v rámci jeho supervizního výcviku či při studiu dostatečně připravit. Tyto nástroje získává vlastní praxí, životní zkušeností, v rámci sebezkušenostního či terapeutického výcviku a dalších zdrojů. Přispívají k nim také osobnostní dispozice supervizora a vlastní podpůrné zdroje, kterými jsou také jeho vlastní supervize a další vzdělávání.

7.9.5. Supervize a moc

Důležitým tématem pomáhajícího procesu je také v předchozím příkladu zmíněná moc a bezmoc.

Moc jako taková, jak konstatuje Úlehla (2005, s. 20), se objevuje ve všech pomáhajících profesích. „*Cokoli, co pracovník v rámci své profese udělá, patří do jedné nebo druhé kategorie: buď klientovi pomáhá, nebo jej kontroluje*“. Hartl, Hartlová, (2010, s. 313) ji popisují pak takto „*Moc, neboli nadvláda, která je v lidských vztazích označována za schopnost jedné osoby docílit zamýšlených účinků na chování nebo city osoby či osob druhých.*“ Při supervizi vychází supervizorova „moc“ z jeho postavení jako autority a zároveň z role dosazeného „formálního vůdce“. Moc může však být zároveň možností věci měnit, ale také nástrojem, který lze zneužít, nebo s ním neobratně zacházet.

V subkapitole, kde jsme se zabývali funkcemi supervize, je „*pomoc*“ obrazem podpůrné funkce, a na druhou stranu „*moc*“ promítnutím funkce řídicí (neboli kontrolní). Je legitimní, že supervizor touto přidělenou mocí disponuje, na druhou stranu má tato pozice vliv na proces pomáhání. Čím více supervizor svoji moc v procesu prezentuje, tím větší mají supervidovaní tendenci k odstupu a nedůvěře. Pokud supervizor moc využívá příliš, pak nedoprovází, ale často poučuje nebo dokonce může nařizovat.

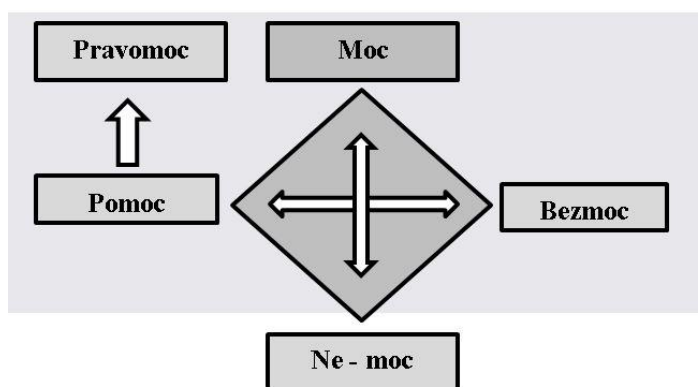
Příklad z praxe: Tošner (nepublikováno) uvádí jako příklad prezentace moci, že supervizor může požádat supervidované, aby se na židlích přemístili o jedno místo doprava. Po chvíli jejich aktivity je požádá, aby se přemístili zpět. Málokdo ze supervidovaných se přitom zeptá, proč to supervizor chce. Prostě to udělají. Na příkladu

je vidět, že pokud supervizor supervidovaným podsuně nějaký názor, často se neptají, proč to tak mají udělat, ale prostě to přijmou jako svojí volbu. Takový supervizor také v rámci poskytování zpětné vazby, supervidované hodnotí, kritizuje a vystupuje z pozice autority.

Cílem supervize je primárně pomoc. Pokud supervizor neumí s mocí nakládat, často si tím kompenzuje něco nevyřešeného sám v sobě. Významný švýcarský psycholog a psychoterapeut Adolf Guggenbuhl-Craig (2007, s. 13) upozorňuje, že: „*Jakmile považujeme za nutné násilně prosazovat vlastní hodnotové systémy, vědomí jejich křehkosti by nás mělo vést k opatrnosti. Inkvizitoři byli v tomto ohledu málo úzkostliví. Při pohledu nazpět se nám zdá, že by pro ně bylo bývalo užitečné, kdyby se blíže zabývali také osobními skrytými motivy svého počínání*“.

Může se tak stát, že supervizor svým nástrojem delegované *moci* udržuje osoby v supervizi v jejich *bezmoci* (nebo až *ne-moci*), protože mu to dává pocit moci nad procesem a supervidovanými. Předchozí myšlenka je lépe patrná z grafického znázornění (viz obr. č. 15), kde je dobře vidět nefunkčnost a zacyklení takto vedeného procesu.

Obr. č. 15: Grafické znázornění moci v supervizním procesu.



Zdroj: Tošner (nepublikováno), úprava autor.

V správně využívání delegované *moci* je důležité, aby supervizor u supervidovaného naopak docílil posílení jeho *pravomoci*, tedy určitého práva být mocným (pocitu „Já mohu, já dokážu“) a tím i převzetí zodpovědnosti za sebe a své konání v roli sociálního pracovníka. Pokud je pracovník v *bezmoci* (*ne-moci*) je to naopak - supervidovaný sociální pracovník přenáší zodpovědnost za sebe a své konání supervizorovi.

V souladu s uvedeným to pojmenovává Guggenbuhl-Craig (2007, s. 65) když říká: „*V lidském vztahu stojí jeden subjekt proti druhému a oba se k sobě jako subjekty vztahují.*“

Ve vztahu, ve kterém je v popředí moc, se jeden subjekt snaží učinit z druhého objekt, který se poddává. To znamená, že subjekt může objektem manipulovat pro své cíle. Tato situace zvyšuje u vládnoucího subjektu pocit důležitosti a zbavuje objekt zodpovědnosti.“

Aby supervidovaní posílili v rámci supervize svoji pravomoc (kompetence), musí vůči nim supervizor projevovat respekt (námi zmiňovaná transakční rovina Dospělý – Dospělý) a důvěru. Supervizor musí být proto důsledný, mít s aktéry supervize jasně domluvené a stanovené hranice, nedělat věci za skupinu. Jak uvádí Tošner (nedatováno), pokud v něm supervidovaní chtějí vidět experta, přenášet na něho svou bezmoc, měl by supervizor na tento projev naopak reagovat formulacemi: „*Nevím*“ nebo „*Můžeme se teď společně pokusit najít odpověď*“. Tím zrcadlí supervidovaným „*experty jste tu vy*“, její rolí je vám pomoci si to potvrdit. Musí ale dokázat být autentický a kongruentní, jinak vzniká nebezpečí ztráty důvěry a narušení jejich vztahu. To samé je opět analogií situací, vznikajících běžně při práci sociálního pracovníka s jeho klientem.

Supervize nabízí ve svém procesu různé další úhly pohledu a vrstvy vidění procesu, o kterých jsme se v textu nezmínili, bylo by možno komentovat a ukázat jejich vliv. Přesahují ale vymezený rámec a cíl této práce. Co je ale důležité, supervize nabízí do pomáhajícího procesu určité příležitosti, ale má také svá rizika. Těmito aspekty se budeme zabývat v další kapitole.

*„Pokud si pracovník uvědomí a zakusí hodnotu dobré supervize na počátku profesní kariéry, návyk přijímat dobrou supervizi se stane nedílnou součástí jeho pracovního života a trvalého vývoje.“
Hawkins, Shohet, 2004, s. 18)*

8. Supervize jako nástroj vzdělávání a profesního růstu

V minulých kapitolách jsme se podrobně zabývali jak vzdělávací funkcí supervize, tak supervizí, jako metodou. Také většina v práci citovaných autorů se v nějakém kontextu zabývá vzdělávacím potenciálem procesu supervize.

V kontextu celoživotního učení tuto problematiku dobře vystihuje definice Koláčkové (in Matoušek, 2003, s. 349), která uvádí, že supervize je: *„celoživotní forma učení, zaměřená na rozvoj profesionálních dovedností a kompetencí supervidovaných, při níž je kladen důraz na aktivaci jejich vlastního potenciálu v bezpečném a tvořivém prostředí. Z institucionálního hlediska je supervize profesionálním postupem pozorování, reflexe profesní praxe i postgraduálního vzdělávání.“*

Havrdová, Hajný (2008, s. 23) hovoří v souvislosti se supervizí, přímo o andragogickém učení: *„Právě andragogický přístup k celoživotnímu učení pracovníků podivuhodně dobře konceptualizuje trvalý proces, k němuž v supervizi dochází.“* Tito autoři také akcentují vzdělávací složku supervize, když uvádějí, že její podstatou je vhodně reflektovat vnitřní i vnější překážky supervidovaného a jeho zdroje učení, aby tak dosáhl žádoucího cíle, tj. vysoké úrovně profesních kompetencí.

8.1. Modely supervize

Chceme-li využívat supervizi jako nástroj vzdělávání, je nutné, abychom, podobně jako jsme to učinili u modelů učení, komentovali také modely supervize. Supervizní modely, rutiny a praktiky se dle Leddick (2001) začaly rozvíjet hned s nástupem supervize³⁴. Zaměření bylo hlavně zpočátku formované podle využívaného teoretického základu (např. behaviorální, psychodynamické, nebo na zaměřené na terapii klienta). Postupně se však vyvinuly tři základní typy modelů, vývojové integrativní a specifické orientace.

³⁴ Pozn. autora: Je důležité připomenout, že v začátcích, o kterých píše autor, šlo spíš o supervizi psychoterapeutického procesu, než o supervizi sociální práce, tak, jak ji chápeme dnes a v této práci.

Vývojové modely v supervizi

Základem vývojových modelů v supervizi je předpoklad, že se každý z nás neustále rozvíjí a je ovlivňován různými vzory (kombinací dědičné predispozice a získaných zkušeností). Cílem je identifikovat, jaké potřeby máme pro budoucnost, a tím i podpořit proces celoživotního vzdělávání. Supervize tak nabízí vzory, které vedou ke změně chování. Stoltenberg a Delworth (1987) in Leddick (2001) popsali vývojový model s třemi úrovněmi supervidovaných: začátečník, středně pokročilý a pokročilý. V každé úrovni autoři popsali trend začít od jednoduchého, principem napodobujícího chování s posunem k vyšší kompetenci, sebejistotě a sebedůvěře pro každou úroveň. Zvláštní pozornost je pak věnována sebevědomí, motivaci a samostatnosti. Například typický vývoj u začínajících supervidovaných, kteří jsou poměrně závislí na školiteli, je pochopit (umět si vysvětlit) chování a postoje klientů a tvořit individuální plány pro intervenci. Pro tuto fázi je typický odpor, vyhýbání se, nebo konflikty, protože sebepojetí supervidovaných může být snadno ohroženo. Pokročilí supervidovaní pak fungují nezávisleji, a bez problémů přebírají zodpovědnost za svá rozhodnutí. Každá z těchto úrovní vždy zahrnuje tři procesy (informovanost, motivace, autonomie), prostřednictvím těchto kroků pomáháme supervidovaným identifikovat jejich silné a slabé stránky a možné směry jejich růstu a cesty.

Integrativní modely

Protože mnoho pracovníků využívá v praxi kombinaci několika různých teorií, vidí sami sebe jako „eklektické“³⁵. Tyto modely supervize jsou navrženy tak, aby mohly být použity s různými intervenčními přístupy. Modely věnují pozornost třem rolím a oblastem zaměření. Na **roli „učitele“**, kdy se supervidovanému předávají informace, což bychom mohli nazvat vzdělávací funkcí supervize. Na **rovinu „dozoru“**, kde supervize působí v roli poradce, pomáhá supervidovaným vidět svá „slepá místa“ nebo okamžiky, kdy se dostává pracovník do střetu rolí, nebo kdy se objevují paralelní procesy³⁶. A na **roli „vztahovou“**, neboli kolegiální³⁷. Každá z těchto rolí je specifická a důležitá pro účely identifikace problémů. Supervize musí být citlivá k etickým problémům a hranicím rolí.

³⁵ Pozn. autora: Dle Vymětala (2004, s. 158) „*Eklektický přístup je v současné době v praxi nejrozšířenější metoda při pomoci lidem psychologickými prostředky. Podle Kratochvíla jde o výběr a kombinaci různých postupů a metod, bez ohledu na jejich původní teoretické východisko*“.

³⁶ Pozn. autora: Některé teorie (Havrdová, 2003) vnímají supervizi jako „paralelní proces“ případové práce. To znamená, že vnímají podobnost mezi tím, co se odehrává mezi pracovníkem a klientem v případové práci, a situací, která se odehrává mezi při supervizi mezi supervidovaným a supervizorem.

³⁷ Pozn. autora: Z překladu odhaduji, že je míněno v rovině jakési spoluzodpovědnosti za terapii.

Specificky orientované modely

Modely, orientované podle určité konkrétní bázové teoretické školy (např. psychoanalýza, Alfred Adler a jeho přístup, transakční analýza, existenciální přístup, atd.). „Supervize“ je pak analýzou postupů podle určité „značky“ teoretického přístupu. Např. model Behaviorální supervize zkoumá klientovy problémy, jako problémy učení a proto vyžaduje dvě základní schopnosti: identifikace problému a výběr vhodné vzdělávací techniky. Rogeriánsky orientovaná supervize pak učí supervizanty modelování nutné a postačující podmínky empatie, pravosti a bezpodmínečného hledání pozitivní roviny problému (pozitivní konotaci).

Bernard a Goodyear (1992) in Leddick (2001) však upozorňují na rizika supervize, založené na modelech. V případě, kdy supervizor a supervidovaný sdílejí stejnou odbornou orientaci, je modelování optimální - a teorie je velmi dobře integrovatelná do nácviku. Když se však jejich odborná orientace střetává, mohou v procesu převládat konflikty nebo paralelní procesy.

To, s jakým modelem supervize pracujeme, vytváří nejenom určitý osobní model supervize, ale dává také prostor nadále růst, měnit se a transformovat, získat nové zkušenosti a nadhled.

8.2. Efektivita supervize

Supervize je proces, který je velmi náročný a proměnlivý a tím i měření její efektivity je problematické. V rámci tohoto procesu se mění účastníci supervize, vyvíjejí se cíle a očekávání, vyvíjí se supervizor a v neposlední řadě je závisle proměnný i vztah mezi ním a účastníky. Supervize také není procesem přímočarým, často se pohybuje ve spirále, její proces je velmi podobný procesu pomáhání, kde se stále něco nového učíme.

Složitost měření účinnosti supervize, také komentují Hawkins a Shohet (2004 s. 19) „*Chybí nějaký hmatatelný produkt a je jen velmi málo důkazů, s jejichž pomocí bychom mohli přesně hodnotit její účinnost.*“ Proto také nenajdeme příliš autorů a výzkumů, kteří by se supervizí takto zabývali.

Jeden z mála výzkumů efektivity supervize v oblasti sociální práce a sociálních služeb byl proveden na Bristolské univerzitě Carpenterem, Webbem et al.(2012). Sami autoři v něm uvádějí, že existuje mezera v oblasti výzkumu a dat, které se týkající sociální péče. Jen málo validních studií je zaměřeno na zjevné potřeby a zkušenosti pracovníků sociální péče a pracovníků péče o děti v USA a Anglii. Mezinárodně se dlouhodobě také objevuje znepokojení nad častou fluktuací sociálních pracovníků. Ukázalo se, že

iniciativa, zaměřená na podporu supervize, zvyšuje spokojenost pracovníků sociálních služeb v zaměstnání, snížení stresu a vyčerpání, a motivovanost pracovníků zůstat. Výzkum také ukázal další dílčí zajímavé výsledky:

- Dopad supervize na výstupy pro uživatele služeb (klienty) byl zkoumán jen velmi málo, přesto výsledky naznačují, že supervize může podporovat postavení pracovníka v očích klientů, objevuje se méně stížností a více pozitivních zpětných vazeb.
- Výzkum prokázal, že dobrá supervize úzce souvisí s pracovní spokojeností a ukazuje zájem organizace o své pracovníky, je vnímána jako podpora a pomáhá snižovat fluktuaci.
- Uvážené využívání kontrolní roviny supervize je pracovníky vnímáno jako snaha o vyšší efektivitu práce. Existují důkazy, že skupinová supervize zvyšuje schopnost kritického myšlení.
- Supervize funguje nejlépe, když pracovníci mají k supervizi pozitivní vztah.
- Emocionálně nabitá práce klade na sociální pracovníky vysoké nároky, rozvinutí syndromu vyhoření je velmi aktuální tématem. Je proto důležité, aby pracovníci měli příležitosti pro reflexní supervizi.
- Supervize prokazuje velký význam v rámci multidisciplinární spolupráce mezi jednotlivými profesemi a jednotlivými pracovníky.
- Celkově je empirický základ pro supervizi v sociální práci a sociální péči ve Velké Británii slabý. Většina důkazů je korelačních a pochází ze zkušeností ze sociální služby v USA.

Hawkins, Shohet (2006, s. 62) doporučují využít v rámci zvýšení efektivity supervize následující sled fází a otázky, kterými by si měl supervizor neustále ověřovat užitečnost supervizního procesu. Fáze a užitečné otázky lze koncipovat takto:

Kontrakt: Sezení začít s tak, aby bylo zřejmé, co je potřeba řešit, jaké požadujeme výsledky. To je transparentní jak pro zadavatele, tak i pro kontrolní procesy. Návodné otázky:

- Jak chcete využít tento společný čas?
- Čeho byste v tomto setkání chtěli dosáhnout?
- Jak bych pro vás mohl já (a ostatní členové skupiny) být nejužitečnější?
- Na co konkrétně chcete, abychom se dnes zaměřili?
- Jaké problémy právě řešíte?

Naslouchání: Využitím technik aktivního naslouchání a uvolňující intervence supervizor

pomáhá supervidovaným při vytváření osobního vhledu do situace v oblasti, kde potřebují provést změnu (rozvinout svoji kompetenci). Návodné otázky:

- Můžete mi o tom říct více?
- Jsou do situace zapojeny ještě další osoby, které jste dosud nezmínil?
- Jak vnímají situaci ostatní spolupracovníci - váš vedoucí, vaši kolegové, váš tým?
- Jak bychom mohli pojmenovat problém?

Explorace (prozkoumání): Prostřednictvím otázek, reflexe a sebepoznání dovést supervidované k získání nového náhledu a nalezení různých možností práce se vztahem nebo problémem.

Sebepoznání: Pomoc supervidovanému pochopit jeho osobní vliv na situaci.

- Jak se teď cítíte?
- Existují nějaké pocity, které jste nevyjádřili?
- Připomíná vám tato osoba či situace někoho? Co lze o této osobě říct (jak ji popsat)?
- Jaké vzory se mohou v této situaci opakovat?
- Poznání: Pomoci supervidovanému vytvořit pro budoucnost nové varianty pro řešení situace.
- Jakých výsledků byste vy a ostatní chtěli dosáhnout?
- Kdo vám může být k řešení nápomocný, s kým ještě věci konzultovat?
- Napadají vás nějaké další způsoby řešení této situace?

Akce: Prozkoumat danou situaci v různé dynamice, podpořit supervidovaného v hledání dalšího postupu a kroků. Také pomoci ke zklidnění a posílení kompetence.

- Jaké jsou výhody a nevýhody každé z těchto možných strategií?
- Jaký je v situaci váš dlouhodobý cíl?
- Jaký je první krok, který musíte udělat?
- S jakým přesným cílem to budete dělat?
- Je váš plán realistický? Jaké je procento šance na úspěch?
- Můžete mi ukázat první krok, který hodláte použít ve vašem dalším sezení?

Aktualizace (Recenze procesu): Posouzení stavu a shrnutí výstupů. Zpětná vazba a jak by to mohlo být případně lepší. Plánování budoucího přezkumu poté, co byla akce realizována.

- Co jste se rozhodli udělat dále?
- Co jste se naučili z tohoto setkání?
- Jakým způsobem jste posílili svou vlastní schopnost zvládnout podobné situace?
- Co jste se dozvěděli o užitečnosti supervizního procesu?
- Co by mohlo být příště lepší v tomto procesu supervize?

Recenze procesu, pokud již bylo nástrojů využito (mezi setkáními).

- Jak jste to, co jste plánovali, uplatnili?
- Jak se v kontextu situace vnímáte?
- Jaké zpětné vazby jste dostali?
- Co jste udělali dobře a co by mohlo být ještě lepší?
- Co se můžete naučit z toho, co se stalo?

Odpovědi nabízejí formulaci dialogického učení, vznikajícího v prostoru supervize, jako produktu společného reflektování, úvah a citění, oproti tomu, co vzešlo z pouhé výměny předem existujících „myšlenek“ a „pocitů“.

8.3. Zavádění supervize v organizaci

V této práci jsme se již několikrát setkali s pojmem zavádění supervize. Procesem zavádění rozumíme skutečnost, kdy se organizace rozhodne využít supervizi jako účinný nástroj podpory zaměstnanců, a začne podnikat kroky, jak ji integrovat do svého systému organizační kultury. Hawkins, Shohet (2004) uvádějí, že supervize je nástrojem zdravější kultury a jádrem učící se organizace. Autoři upozorňují, že to samo o sobě nestačí, protože stále existuje nebezpečí, že i když bude docházet k rozvoji a učení jedinců, může se v samotné organizaci rozvoj zastavit. Supervize je živý a dynamický proces, a proto je vhodné zvolit určitá doporučení, strategie a praxi supervize v organizaci. Je potřeba brát ohled na to, že každá organizace je jiná a má tím pádem i jiné potřeby, a také na to, že sama změna je složitý proces.

Vycházejí z jejich zkušeností, existuje v procesu rozvoje organizace několik stádií:

- provést oceňující zjištění toho, jaká supervize již probíhá;
- probudit zájem o rozvoj strategie a praxe supervize v organizaci;
- započít experimenty;
- zvládnout odpor vůči změně;
- rozvinout strategii supervize;
- rozvinout procesy trvalého učení a rozvoje pracovníků a supervizorů;
- zavést permanentní kontrolu a revizi.

Rizika supervize

Základem práce supervizora je práce s lidmi, s jejich problémy a potřebami. V průběhu této práce se setkává s řadou rizik, problémů a etických dilemat, která musí umět řešit.

Koláčková (in Matoušek et al., 2003, s. 360) vyjmenovává hlavní rizika, kterým jsou supervizoři při své činnosti vystaveni. *„K nejčastěji uváděným rizikům supervize patří ... zneužití pozice „zkušenějšího“ odborníka. Supervizor pak neučí, ale poučuje, nevede, ale nařizuje, neposkytuje zpětnou vazbu, ale kritizuje, neuplatňuje neformální autoritu, ale je autoritářský. Podlehnutí svodu, který přináší pozice supervizora jako „super-experta“, je velmi nebezpečné.“*

Autorka dále varuje před rizikem snižování požadavků na supervidované, nebo již námi komentované snaze o spojenectví s nimi. Supervizor pak nenabízí hledání nových cest, reflexi, supervize je nefunkční. Dalším nebezpečím může být přenos a protipřenos, nevyjasněné role nebo jejich střet, nebo nezvládnuté skupinové procesy. Překážkou může být také neumění pracovat se svou energií a nerespektování vlastních osobních i vzdělávacích potřeb.

Havrdová, Hajný, et al. (2008) výčet rizik rozšiřují o další, kterými mohou být nezodpovědnost supervizora ve vztahu k dohodám (nedodržování a porušování času, termínů, mlčenlivosti), jakákoli forma neúcty a nerespektování supervizantů, libovolné formy nátlaku či manipulace, narcistické potřeby supervizora, snaha o zvýhodňování své pozice v kontraktu, či nepřiměřené využívání psychologických a psychotherapeutických nástrojů supervizorem.

Bariéry supervize

Tošner (2013, s. 18) uvádí řadu bariér, které mohou mít příčinu v obavách a nepochopení smyslu a cílů supervize. Řadí sem zejména *„obavy z narušení vlastního soukromí, nedůvěra ke členům pracovního a potenciálně i supervizního týmu, obavy z „prosakování“ citlivých informací ze supervize směrem k zaměstnavateli, obavy z supervizora jako z nové neznámé role, která je chápána převážně jako kritická a kontrolní, obavy z neprofesionality supervizora a nezvládnutí jeho role v průběhu supervize, kdy může způsobit „více škody než užitku.“*

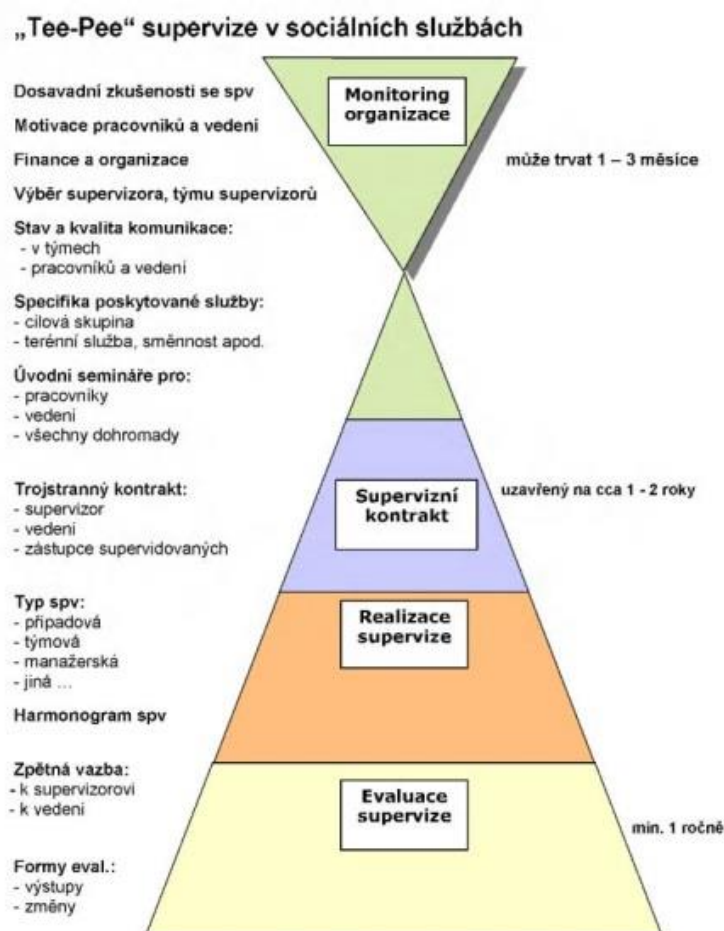
Bariérou může být také nedostatek finančních zdrojů na supervizi a celoživotní vzdělávání, které se projevuje jejich omezováním, nebo pouhým administrativním plněním, bez ohledu na deklarované potřeby zaměstnanců i organizace.

Tošner (2013) také připomíná námi zmíněné předchozí negativní zkušenosti supervidovaných se supervizí, jejich nedostatečnou dovednost formulovat svoje potřeby a zakázku, neschopnost přítomných přijímat a dávat zpětné vazby a také necitlivé „zavedení“ supervize do organizace.

Havrdová, Hajný, et al. (2008, s. 55) k necitlivému zavedení dodávají, že nejhorší situace nastává, pokud jsou zadavatel a zaměstnanci „ve stádiu „neuvědomované nevědomosti“ a přistupují k těmto závažným úkolům systémem single-loop učení - zvolí čistě formalistické administrativní strategie typu »nějak ty papíry napíšeme« a »at' sem teda ten supervizor přijde - dvakrát ročně to vydržíme«.

Pro odstranění některých z uvedených bariér se v praxi osvědčil postup, který uvádí Tošner (2013) pod názvem „Tee-Pee“, který vznikl na základě diskusí k přípravě supervizního systému v rámci sociálně orientovaných organizací (viz obr. č. 16). Postup ilustrativně modeluje proces zavádění supervize v organizaci od prvního okamžiku a otázky „K čemu jim má supervize v organizaci sloužit?“ až po její evaluaci.

Obr. č. 16: Tee-Pee supervize v sociálních službách.



Zdroj: Tošner (2013, s. 20)

8.4. Příležitosti supervize

Supervize je nástroj, který nabízí řadu příležitostí, které jsme v předchozím textu již podrobně komentovali. Aby bylo možno tyto příležitosti využít a proměnit v reálné přínosy, je podmínkou, aby byl optimálně naplněn jejich potenciál. Obecné přínosy supervize jsou v mnohém shodné s cíli, které jsou součástí poslání sociálně orientovaných organizací (např. vysoká kvalita a komplexnost poskytovaných služeb, lidský přístup, odbornost a profesionalita). Účinná supervize je pak účinným nástrojem organizace, jak se postarat o ty, kteří mají podstatný vliv na dosahování očekávaných výsledků, tedy zaměstnance.

Dobře zavedenou supervizi hodnotí dle Carpenter, Webb et al. (2012) jako přínos (při učení nových dovedností, práci s novými skupinami uživatelů služby, kooperaci v nových multitidisciplinárních týmech, nebo při práci se složitými situacemi), jak relativně nezkušení, tak i zkušenější odborníci z praxe. Dobrá supervize je spojována s vyšším uspokojením z konané práce, ochranou proti stresu a vyhoření (lepší schopnost řídit svoji zátěž), reflexně orientovaná supervize pak pomáhá vyrovnat se s emocionálními problémy, které na sociální pracovníky klade povaha jejich práce.

Krušinská (2008, s. 58) přináší výzkumná zjištění, že 76,69% sociálních pracovníků, zaměstnanců státní správy (majících již zkušenost se supervizí), by uvítalo uznání a rozšíření supervize jako součást celoživotního vzdělávání. Supervize tak nabízí zvýšení profesní hrdosti, porozumění účinnosti služby z pohledu těch, kteří ji používají, posilování kompetencí a tím růst efektivity pracovního výkonu.

Supervize tak hraje klíčovou roli v celé oblasti sociální práce a sociální péče. Současný důraz na tvorbu nové sociální politiky nabízí příležitost k větší implementaci a podpoře využívání supervize v širším společenském měřítku v rámci celoživotního vzdělávání a učení pracovníků v sociálních službách. Supervize může prokazatelně podpořit efektivitu práce, udržet u pracovníků uspokojení z práce a podporovat jejich stabilizaci. Supervize pomáhá snižovat fluktuaci zaměstnanců a je spjata s vnímáním zaměstnanců jako podpory od organizace.

9. Empirická část práce

Empirická část práce prezentuje vlastní výzkumné šetření, jež bylo realizováno jako součást předložené disertační práce. Je zde stručně vymezena výzkumná oblast a účel výzkumu, je stanovena výzkumná strategie, jsou zde formulované obecná a specifické výzkumné otázky, je popsán výběr metod předloženého výzkumu, proces sběru dat a pozornost je věnována dalšímu upřesnění postupu výzkumu. Následně je popsán proces vlastního výzkumu a potom jsou prezentována a interpretována získaná data a je vytvořen souhrn výsledků výzkumného šetření. Uvedený postup odpovídá doporučenému postupu při tvorbě podobného výzkumu dle Punch (2008).

9.1. Úvod do empirické části

V úvodu této části práce je nutné položit otázku, co je vlastně smyslem vědeckého výzkumu v oblasti andragogiky a vzdělávání, a co by mělo být smyslem výzkumu v tomto typu vědecké práce. Hendl (2005, s. 30) uvádí že: „*Výzkum znamená proces vytváření nových poznatků. Jedná se o systematickou a pečlivě naplánovanou činnost, která je vedena snahou zodpovědět kladené výzkumné otázky a přispět k rozvoji daného oboru*“. Podobně Gavora (2000, s. 11) vyjadřuje svůj pohled takto: „*Výzkum je systematický způsob řešení problémů, kterým se rozšiřují hranice vědomostí lidstva. Výzkumem se potvrzují či vyvracejí dosavadní poznatky, anebo se získávají nové poznatky*.“ Konkrétně v této práci výzkumné šetření hledá odpovědi na zvolené výzkumné otázky v souvislosti s teoretickou částí této disertační práce. Účelem je získání nových poznatků pro dílčí rozvoj teorie vědy, v tomto případě specifické vědní disciplíny andragogika.

Zdůvodnění výzkumu

Empirická část práce je zaměřena na faktory, ovlivňující proces supervize a zprostředkování pohledu na supervizi z hlediska jejího využití, jako nástroje celoživotního vzdělávání specifické skupiny supervizantů. Mění se zde tedy přístup k uchopení tématu této práce, cílem již není jen reflektovat obecné a teoretické poznatky z této oblasti, ale přinést a analyzovat pohled z praxe. Tento výzkum je tedy konstrukční, odhaluje nové skutečnosti, a z nich vytváří nové poznatky, které by měly obohatit oblast androdidaktiky pohledem na supervizi jako na efektivní nástroj zvyšování kompetencí odborníků v oblasti sociální práce.

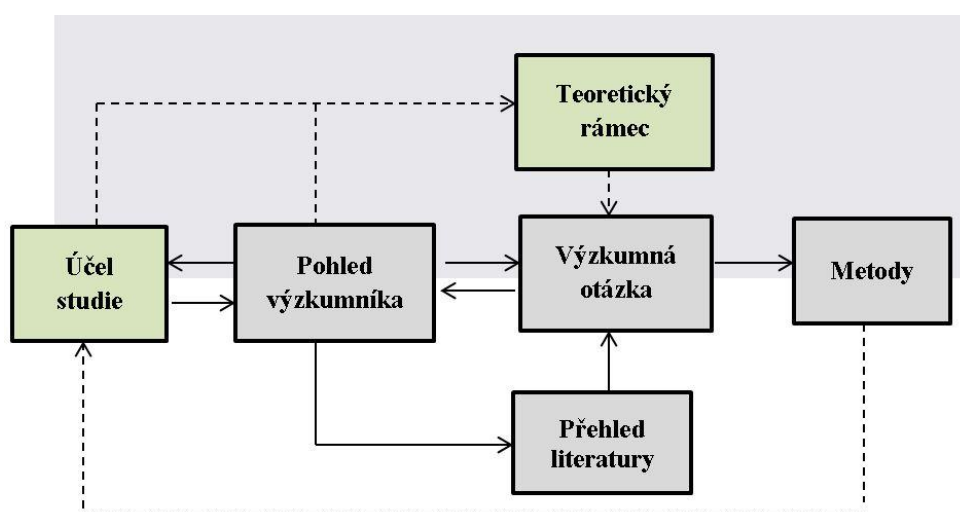
V předchozí teoretické části byla utříděně představena fakta a argumenty podporující tvrzení, že supervize jako nástroj podpory, vzdělávání a řízení, se v oblasti pomáhajících profesí v současné době velmi dynamicky rozvíjí. Tento velmi proměnlivý vývoj (který je až do určité míry nepřehledný a obtížně postižitelný) je zákonitě rovněž doprovázen

řadou studií a výzkumných šetření, směřovaných do této oblasti. Většina těchto prací je však směřována k jiným výstupům a autorovi se nepodařilo najít žádný výzkum či studii, která by byla směřována stejným směrem či se zabývala stejnými výzkumnými otázkami jako předložená práce.

9.2. Metodologie výzkumné části

Dříve, než je možné se pustit do samotného výzkumu, je nutné si vytvořit vlastní výzkumný design. Hendl (2013) ve svém příspěvku pod názvem „Kvalitativní výzkum v pedagogice“, doporučuje optimální vytváření postupu dle schématu viz obr. č. 17.

Obr. č. 17: Účel výzkumu, výzkumná otázka, stav řešení problému.



Zdroj: Hendl (2006, s. 2)

Také je možný postup, který zvláště do oblasti sociálně orientovaných výzkumů navrhuje Punch (2008, s. 29) „*Někdy se sociální výzkum týká intervencí a vyhodnocení jejich dopadů. Dobrým příkladem jsou některé oblasti výzkumu sociální péče, zvláště v klinickém prostředí. Za tímto zaměřením na intervence je představa problému, který vyžaduje řešení, a jde o intervenci, která je navržena k jeho vyřešení*“.

Punch (2008) doporučuje začít vytvořením koncepčního rámce a vymezením výzkumné oblasti, jež tvoří jakýsi krok k označení předmětu výzkumu. Pro předloženou disertační práci jsme vymezili výzkumný rámec následovně:

Výzkumná oblast: Rozvoj pracovníků v oblasti pomáhajících profesí.

Výzkumné téma: Zvyšování kompetencí pracovníků v pomáhajících profesích prostřednictvím metody supervize.

Obecná výzkumná otázka: Co ovlivňuje využití supervize (příležitosti a rizika) jako metody zvyšování odborných kompetencí u vybrané skupiny pracovníků pomáhajících profesí?

Specifická výzkumná otázka č. 1: Jaká jsou doporučení expertů k supervizi, jako vhodné metody pro rozvoj kompetencí vybrané skupiny pracovníků oblasti pomáhajících profesí?

Specifická výzkumná otázka č. 2: Jak vnímají potenciál supervize (příležitosti, ale i rizika) účastníci supervize (pracovníci pomáhajících profesí) jako metody rozvoje kompetencí a tím i jako nástroj celoživotního vzdělávání?

Specifická výzkumná otázka č. 3: Jaké fenomény můžeme najít v materiálu *Metodika supervize v sociálních službách v podmínkách projektu Podpora transformace sociálních služeb v letech 2011 – 2013* (Tošner, 2013) vytvořeného v rámci zakázky MPSV ČR, ve vztahu k využití supervize jako metody pro rozvoj pracovníků pomáhajících profesí?

Autoři, kteří se zabývají metodologií výzkumu (např. Gavora, 2000; Hendl, 2005; Punch, 2008) také ve svých pracích podtrhují, že dobře formulované výzkumné otázky svým způsobem predikují data, která pro vlastní výzkum budeme potřebovat, formulace otázek pak také napovídá, jestli je pro daný výzkum vhodnější spíše přístup kvalitativní, nebo kvantitativní.

Punch (2008, s. 47) pak dodává, že „*Obecně platí, že toto propojení je nejlépe uskutečnitelné, jestliže se nejdříve soustředíme na návrh výzkumných otázek a pak na metody jejich zodpovězení*“.

Důležité také je, zda zvolit kvantitativní, kvalitativní nebo smíšený přístup. Vyřešení této otázky předurčuje zvolené metody a další postup. Na druhou stranu je tato volba mnohdy již předurčena buď formulací výzkumné otázky, nebo charakterem dostupných dat a logikou cílů celého výzkumu. Toto metodologické dilema trefně formuluje Macek (2012, s. 3), když vidí odlišnost mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem v tom, „*že pracuje nikoli s číselným popisem reality, ale s analýzou významů. Zabývá se tedy právě tím, co, jak a proč sociální aktéři činí a jak svému jednání rozumí a jak je reflektují (neboli jaké významy v souvislosti se svým jednáním produkují a naopak jaké významy jejich jednání strukturují), anebo tím, jaké významy nesou zkoumané texty a jak jsou tyto významy textem utvářeny. Cílem kvalitativního výzkumu je tedy hloubkový, netriviální vstup do zkoumaného a porozumění danému výseku sociální reality či textuality*“.

Zároveň je však nutné si uvědomit, že kvalitativní výzkum může být postižen daleko více určitou mírou subjektivity, a na rozdíl od „tvrdých“ dat je těžko replikovatelný. Podrobnější souhrn předností a nevýhod kvalitativního výzkumu ukazuje obr. č. 18.

Obr. č. 18: Přednosti a nevýhody kvalitativního výzkumu

| Přednosti kvalitativního výzkumu | Nevýhody kvalitativního výzkumu |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ■ Získává podrobný popis a vzhled při zkoumání jedince, skupiny, události, fenoménu. ■ Zkoumá fenomén v přirozeném prostředí. ■ Umožňuje studovat procesy. ■ Umožňuje navrhnout teorie. ■ Dobře reaguje na místní situace a podmínky. ■ Hledá lokální (idiografické) příčinné souvislosti. ■ Pomáhá při počáteční exploraci fenoménů. | <ul style="list-style-type: none"> ■ Získaná znalost nemusí být zobecnitelná na populaci a do jiného prostředí. ■ Je těžké provádět kvantitativní predikce. ■ Je obtížnější testovat hypotézy a teorie. ■ Analýza dat i jejich sběr jsou často časově náročné etapy. ■ Výsledky jsou snadněji ovlivněny výzkumníkem a jeho osobními preferencemi. |

Zdroj: Hendl (2005, s. 52)

Pro předloženou práci jsme na základě formulovaných specifických výzkumných otázek a výše uvedených metodologických doporučení (cílem je pochopit proces) zvolili jako hlavní výzkumnou strategii kvalitativní přístup, formou případové studie.

Hendl (2005 s. 104 - 108) tento přístup doporučuje zejména tam, kde potřebujeme detailněji a podrobněji prozkoumat buď jeden, nebo omezené množství případů. Cílem je zachycení sledovaného případu v celé jeho složitosti, jeho reflexe a popis vztahů v určité celistvosti. Hendl zde také případovou studii přirovnává k práci s mikroskopem, kde kvalita zobrazovaného jevu závisí na jeho zaostření. Vycházíme též z předpokladu, že podrobnou analýzou omezeného počtu typických případů lépe porozumíme případům dalším, podobným.

Případové studie se pak obvykle dělí podle úhlu sledování daného případu. My jsme zvolili rovinu nazvatelnou „**zkoumání událostí, rolí a vztahů**“ kombinovanou s rovinou „**zkoumání malých sociálních skupin**“ na základě určitých **instrumentálních případů** ve formě exploratorní studie. Důvodem je skutečnost, že zkoumané prostředí je prostředí malé sociální skupiny, charakteristické několika rolemi, kterými jsou při zjednodušeném podání formální přiřazená role supervizora a role supervizantů, tady účastníků supervize. V rovině ovlivňování procesu je zde ještě (v rovině procesu supervize) nezastoupená role zadavatele supervize, přesněji vedoucího pracovníka, který primárně ovlivňuje cíle celého procesu (stanoví primární zakázku a cíle supervize), která ale bývá často v rámci samotného supervizního procesu spolu se supervizanty nově kontraktována. Proces v supervizi by bylo možné také dobře popsat přes prvky dynamiky malé sociální skupiny, což by ale výrazně přesahovalo možnosti jedné disertační práce a proto tento směr

možného postupu nebyl v předložené práci řešen. Každopádně však výše uvedené významně ovlivňuje výběr případů a tím i respondentů, a výběr postupů při sběru dat.

Instrumentálními případy pak rozumíme vybrané případy s typickými znaky obecnějšího charakteru, které jsou podrobeny podrobnějšímu zkoumání.

Jak Hendl uvádí (2005, s. 107) „*Cílem instrumentální případové studie je porozumět externím teoretickým otázkám. Případ se považuje za důležitý pouze jako prostředek pro určitý cíl. Výzkumník se v tomto případě nezajímá tolik o specifické závěry případu, ale chce udělat závěry, které jdou za daný případ. V tomto typu studie se výzkumník obvykle zajímá, jak a proč fenomén funguje v jeho současné podobě*“.

Na závěr celého zkoumání se tak tento typický případ zakomponuje do širších souvislostí. To lze na základě některé z metod zvyšujících validitu, jako například srovnáním s jinými případy, podobnými studii, triangulací s dalšími metodami a podobně.

9.3. Zajištění kvality a validity výzkumu

Podmínkou dobrého výzkumu je zajištění jeho validity a důvěryhodnosti. U kvalitativního přístupu je tato otázka ještě významnější než u kvantitativního, protože se zde pracuje s interpretacemi, které mohou být v určité míře subjektivní, a tím i ovlivněné osobou výzkumníka, jeho zkušeností, znalostmi a dalšími okolnostmi. Validitu predikuje jasná formulace cílů výzkumných otázek, reprezentativnost výběru zkoumaných jevů, zpracování dat a další okolnosti, ale přesto je důležité se touto otázkou zabývat. Validitu výrazně podporuje metoda **triangulace**. Pod tímto pojmem obvykle metodologové, např. Hendl (2005) vnímají, že se při výzkumu použije kombinace několika různých nástrojů, případně se do výzkumu zařadí několik různých skupin či osob, které se však (což je důležité) uplatňují při zkoumání konkrétního jevu. Ve fyzice by se dala tato forma popsat, jako měření určitého jevu více měřicími metodami či přístroji, a následné srovnání a interpretace výsledků.

V našem výzkumu byla zvolena forma tzv. **metodologické triangulace**, tzn. využití více metod, které byly nejenom kombinovány, ale v průběhu výzkumného procesu prošly (i v souladu s paradigmatem, že kvalitativní výzkum je proces, který se ve svém průběhu stále rozvíjí a utváří) časovým i kvalitativním vývojem.

Uvedené odpovídá zvolené kvalitativní strategii předloženého výzkumu.

Výzkumné metody

Na podkladě zvolené výzkumné strategie a stanovených výzkumných otázek byly zvoleny tři základní metody výzkumu, jejichž použití bylo dále v průběhu výzkumu upravováno dle vývoje šetření. Jako první metoda byla zvolena metoda hloubkových polostrukturovaných rozhovorů, jako druhá focus group a jako třetí obsahová analýza vybraného metodického dokumentu. Důvody a širší kontext výběru metod je popsán v dalším textu.

Etické dimenze výzkumu

V rámci výzkumného designu se jedná o výzkum v oblasti sociální, a již samotným principem procesu supervize je práce s osobními a citlivými daty, týkajícími se nejen samotných supervizantů a jejich osobnosti, ale i jejich klientů a jejich problémů. V neposlední řadě jde také často o vnitřní a utajované informace o dané organizaci. Z toho důvodu bylo velmi nutné pracovat s výzkumným záměrem, a tedy se získanými daty, jejich zpracováním i výstupy velmi obezřetně a s ohledem na etickou stránku výzkumu.

Proto byly využity vybrané zásady etického jednání při výzkumu a práci s daty tak, jak je uvádí Hendl (2005, s. 155):

- „**Potřeba získat poučený (informovaný) souhlas.** To znamená, že osoba se zúčastní studie, pouze pokud s tím souhlasí. Předtím musí být plně informovaná o průběhu a okolnostech výzkumu.
- **Pasivní nebo aktivní souhlas.** Aktivní souhlas znamená podepsání příslušného dokumentu. Pasivní souhlas tento podpis nevyžaduje, formulář s podpisem vrací jen ten, kdo nesouhlasí s účastí ve výzkumu.
- **Zatajení informací účastníkům.** Na konci studie, pokud došlo k nevyhnutelnému zatajení informací, musí být účastníci úplně obeznámeni s okolnostmi výzkumu.
- **Svoboda odmítnutí.** Účastníkům musí být řečeno, že mohou kdykoli ukončit svoji účast v projektu. Musí se respektovat i požadavek nezletilého.
- **Anonymita.** V ideálním případě identita účastníků není výzkumníkům známa. Pokud není možné zajistit anonymitu, identita nesmí být odhalena nikomu dalšímu“.

Vzhledem k námi vybraným výzkumným metodám (polostrukturované rozhovory a focus group) byli všichni respondenti před samotným sběrem dat požádáni o vyjádření informovaného souhlasu v rozsahu:

- byli seznámeni, s jakým záměrem jsou výzkumná data sbírána;
- jaký bude rozsah a forma zaznamenávaných dat (audiozáznam);
- okruh osob, kterým budou následně data přístupná;
- jak bude zabezpečeno, aby se data nedostala mimo okruh těchto osob;
- jakým způsobem budou data dále zpracovávána;
- jak budou pro využití ve výzkumné práci data dále anonymizována;
- v jakých dimenzích budou údaje prezentovány v rámci konkrétní práce;
- v neposlední řadě i to, jak a kdy budou smazány „surové záznamy“, aby nemohlo dojít k jejich zneužití třetí osobou.

Účastníci, kteří projeví obavy, aby se data spojená s jejich osobou, prací a problémy přece jenom nedala nějak identifikovat, byli z výzkumného souboru důsledně vyřazeni. Respondentům byla nabídnuta i písemná forma informovaného souhlasu, ale nikdo této nabídky nevyužil. Někteří respondenti projeví přání, aby měli možnost nahlédnout do konečné verze tohoto výzkumu, což jim bude samozřejmě umožněno.

Analýza výzkumných zjištění

Data získaná v rámci jednotlivých metod byla následně analyzována otevřeným kódováním, rozdělena do vytvořených kategorií a výsledky byly zakotveny na základě principu triangulace. Z možností triangulace v případové studii jsme zvolili triangulaci jako kombinaci tří různých datových zdrojů, získaných použitím tří zvolených metod, uvedených výše v textu. Jak je zřejmé z předchozího textu, jsou těmito zdroji respondenti ze dvou pozic procesu supervize (supervizoři a supervizanti). Předpokládali jsme zde určité rozdíly v náhledu na metodu supervize. Jako třetí pohled pro porovnání jsme si zvolili data z vybraného dokumentu.

Analýza dat v případové studii by měla být podřízena základnímu cíli a tím je získat odpovědi na specifické výzkumné otázky. Analýza je tak spjata také s cíli celého výzkumu.

Dle řady autorů (např. Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 109, nebo Hendl, 2005, s. 245) nejsou pro případovou studii vyvinuty žádné typické postupy, jak data analyzovat. Pro analýzu získaných dat jsme si proto zvolili metodu otevřeného kódování, které je typické jako primární způsob kódování v zakotvené teorii. Tento postup jsme zvolili jako vhodný a doporučený, protože ve strategiích kvalitativního výzkumu nejsou pravidla pro postup při analýze dat přísně stanovena (Strauss, Corbinová 1999, s. 42-46).

Otevřené kódování

Dle Hendl (2005, s. 247) se otevřené kódování provádí prvním průchodem získanými daty. Výzkumník přitom lokalizuje hledaná témata v textu a přiřazuje jim příslušné označení.

V prepisech si všímá kritických míst a odhaluje témata, primárně na nízké úrovni abstrakce, která však mají vztah k stanoveným výzkumným otázkám, studované literatuře, k pojmům používaným informanty, nebo jde o nové pohledy, vznikající při práci s textem. Ke zkoumanému textu lze přistoupit se seznamem předběžných kódů a definic, které postupně doplňujeme o nové části. Tento seznam se dále postupně třídí, organizuje, kombinuje a doplňuje v další analýze.

Následné zpracování tedy i v našem případě spočívalo v hledání a vytvoření příslušných kódů, které jsme potom třídili do kategorií a vytvářeli tak témata, která souvisela s postoji respondentů v jednotlivých metodách ke zvoleným výzkumným otázkám. Tak jak uvádějí Hendl (2005, s. 247) nebo Strauss a Corbinová (1999, s. 42-46), pomohlo otevřené kódování nalézt nový pohled a nové úhly pohledu na témata, která byla v transkriptech skryta a která byla někdy specificky orientovaná na pohled určitého respondenta, jindy naopak společná a podporovaná větší částí informantů.

9.4. První výzkumná metoda – hloubkové polostrukturované rozhovory

Rozhovor a dotazování je dle Reichela (2009, s. 99) vhodnou a specifickou metodou zvláště pro výzkumy v sociální oblasti, protože jde o kontaktní zkoumání zaměřené na informanty a jejich výpovědi. Také Gavora (2000, s. 111) uvádí, že „*interview je výzkumnou metodou, která umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů*“. Tento typ výzkumné metody zachycuje výpovědi respondentů v jejich autentické podobě, neomezuje nijak jejich vypovídací schopnost, respektuje tedy jednu ze základních zásad kvalitativního výzkumu.

Z obvyklého dělení výzkumných interview (rozhovorů) na strukturované, polostrukturované a nestrukturované (např. Jeřábek, 1992, s. 72) jsme použili metodu polostrukturovaných rozhovorů, kde výzkumník klade předem připravené, obvykle otevřené otázky, jejichž pořadí otázek není povinně závazné, přičemž operativně reaguje na vzniknuvší aktuální situaci, včetně doplňujících a zpřesňujících otázek. Otázky sice tvoří určitý rámec (čeho se bude daný rozhovor týkat), ale zároveň zůstává dostatečný prostor pro okrajová témata a okruhy. Jeřábek (1992) zde také uvádí, že nestrukturované rozhovory vykazují minimální míru standardizace, která spočívá v tom, že se „*výzkumník nesnaží od všech dotazovaných osob získat stejné informace*“, přičemž u

standardizovaných rozhovorů je tomu naopak a respondenti jsou pevně vázáni formulací otázek.

Jak uvádí řada autorů (Hendl, 2008; Švaříček, 2007; Sedláček 2007; Hendl, 2005) užívá se pro tento typ rozhovoru se obvykle označení hloubkový rozhovor (in-depth interview), které Švaříček (2007, str. 159) definuje jako „*nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek. Prostřednictvím hloubkového rozhovoru jsou tedy zkoumáni členové určitého prostředí, určité specifické sociální skupiny s cílem získat stejné pochopení jednání událostí, jakým disponují členové dané skupiny.*“

Realizace námi uskutečněných rozhovorů proběhla ve dvou samostatných fázích - ve fázi předvýzkumu a fázi samotného výzkumu.

9.4.1. Fáze předvýzkumu

Disman (2002, s. 120 - 135) připomíná, že cílem předvýzkumu je obvykle testovat, jestli jsou použité otázky srozumitelné a jednoznačné. To znamená zjistit, zda lze otázky pochopit způsobem, který byl zamýšlen, jestli není možno otázkám porozumět také jiným způsobem.

„*Zatímco opominutí pilotní studie nás v některých případech nemusí vytrést vážným zkrslením, opomenutí předvýzkumu je nesmírně riskantní: předvýzkum by měl být nezbytnou součástí každé výzkumné akce.*“ Disman (2002, s. 122). Naším cílem bylo získat v rámci předvýzkumu informaci, zda zvolený výzkumný nástroj a strategie sběru dat mohou být použity a co je třeba upravit.

Náš předvýzkum proběhl na malé skupině respondentů, vybrané z informantů, které jsme chtěli v rámci výzkumu studovat, na podzim 2012 v Praze, Brně a Ústí nad Labem. Cílem bylo také zjistit, zda informace, které chceme ve výzkumu získat, jsou v dané skupině skutečně k dispozici a v očekávané podobě. Zároveň jsme si ověřili, jestli nejsou výzkumné otázky příliš široce či nevhodně formulované, případně některé nechybějí. Osloveni byli 3 respondenti, supervizoři z praxe s dlouholetou zkušeností v sociálních službách. Byl využit soubor připravených otázek, který byl pro další výzkum (realizační fáze) vhodně upraven. Data byla zaznamenána na pevnou paměť diktafonu Sony ICD UX 200. Administrace a způsob zpracování dotazníků proběhl stejnou formou jako v hlavním výzkumu.

V této pilotní fázi se ukázalo, že některé otázky a témata byla v zájmu otevřenosti pojata příliš široce, někdy se odpovědi na otázky objevovaly již v předchozích odpovědích (informanti predikovali další směr rozhovoru), soubor otázek byl zbytečně obsáhlý a také

se následně podařilo otázky z hlediska zkoumané problematiky lépe uspořádat. Z těchto důvodů byl soubor otázek pro další rozhovory vhodně upraven (otázky souboru předvýzkumu, viz příloha č. 3).

9.4.2 Rozhovory s experty pro využívání supervize

Ve vlastním výzkumu byla jako první zvolena již zmíněná metoda polostrukturovaného rozhovoru s informanty, vybranými dle předem zvolených kritérií.

Výběr respondentů výzkumu

Výzkumný design, zvolený pro výzkum v rámci této práce je kvalitativně zaměřený a preferuje záměrný a cílený výběr respondentů tak, aby odpovídal zvolenému zaměření šetření a poskytl data pro nalezení odpovědí na výzkumné otázky. Námí zvoleným základním kritériem bylo, *aby všichni respondenti měli se zkoumanými jevy bohaté zkušenosti.*

Jelikož jsme v rámci metody rozhovorů analyzovali proces supervize z pohledu supervizorů, byla dalším kritériem výběru informantů *vysoká míra kompetentnosti v dané problematice.* Tuto podmínku jsme definovali několika body, které vycházely z následujících oblastí: první podmínkou bylo vysokoškolské graduální vzdělání v oblasti pomáhajících profesí. Dále alespoň desetiletá praxe v oblasti pomáhajících profesí (jako záruka orientace v oblasti sociální práce). Další podmínkou bylo absolvované akreditované vzdělání (*výcvik*) pro výkon supervize a následná *několikaletá supervizní praxe.* Jelikož téma této práce je andragogické, zvolili jsme si jako doplňková kritéria podmínku *vlastní pedagogické zkušenosti* v oblasti celoživotního vzdělávání, a jako vítané, ale nezávazné kritérium také *publikační činnost* respondenta.

Souhrnně byly podmínky výběru formulovány takto:

Závazné podmínky výběru respondentů:

- vysokoškolské vzdělání humanitního směru (Mgr. a vyšší);
- minimálně 10 let praxe v oblasti pomáhajících profesí;
- specializovaný supervizní výcvik v rozsahu min. 250 hod;
- aktivní supervizní praxe v oblasti pomáhajících profesí;
- zkušenost s minimálně roční nepřetržitou supervizní praxí s určitým týmem.

Doplňková výběrová kritéria (nezávazná):

- vlastní pedagogická praxe v oblasti celoživotního vzdělávání;
- publikační aktivita v rámci sociální práce;

- vlastní pravidelná supervize a další vzdělávání v oboru.

Na druhou stranu nebyl výběr respondentů nijak omezen ani věkově ani genderově. Výběr respondentů také částečně odpovídal **metodě sněhové koule**, kdy respondenti sami doporučovali další vhodné informanty. Všichni zařazení účastníci byli pro výzkum anonymizováni a označeni indexem S (supervizor) a indexem 1-11. Podrobnější informace o vybraných respondentech viz Příloha. č. 4.

Struktura otázek rozhovoru

Do výzkumného terénu jsme vstupovali s baterií otázek upravenou na základě pilotní fáze, které tvořily strukturu rozhovorů a měly za úkol získat data pro zodpovězení specifické výzkumné otázky č. 1. Otázky byly záměrně ponechány bez pevného pořadí (i když bylo většinou dodrženo), z důvodu možnosti flexibilně přizpůsobit průběh vývoji rozhovoru. Dotazy byly také na základě zkušenosti z předvýzkumu (kde respondenti často aktivně intuitivně rozváděli odpovědi směrem k následujícím otázkám), seskupeny dle určitých logických skupin tak, aby bylo zachováno významové kontinuum a respondenti byli přirozeně stimulováni k jejich odpovědím v dostatečném rozsahu a hloubce (otázky souboru pro rozhovory viz příloha č. 5).

Historie sběru dat

Vybrané respondenty autor práce předběžně oslovil buď osobně, nebo pomocí elektronické pošty, informoval je stručně o výzkumném záměru a nabídl jim účast. Vzhledem ke skutečnosti, že se jedná o respondenty, se kterými se autor práce profesně osobně zná a několikrát v roce je potkává v rámci různých odborných a metodických aktivit, většina oslovených se o výzkum a jeho potenciální výstupy velmi aktivně zajímala. V další fázi byli seznámeni s cílem výzkumu, předpokládaným průběhem šetření, etickými rámci a byl vyžádán jejich informovaný souhlas. Pouze jedna oslovená respondentka odmítla žádost o rozhovor.

Data do pilotní fáze výzkumu byla získána na podzim 2012 v Praze, Brně a Ústí nad Labem, vlastní výzkumné rozhovory pak proběhly od června 2013 do ledna 2014 v Praze, Ústí nad Labem, a Brně. Všechny provedené rozhovory byly zaznamenávány na digitální záznamník a následně transkribovány do textu. Rozhovory byly natáčeny buď v prostorách pracovišť respondentů, nebo na jiném domluveném místě, např. v soukromém poradenském centru v Ústí nad Labem. Průměrná délka rozhovoru činila přibližně 30 minut. Následně byly rozhovory zpracovávány a analyzovány.

9.4.3. Zpracování dat z rozhovorů

Bogdan a Biklen (in Hendl 2013, s. 9) charakterizují práci s daty u kvalitativní analýzy jako: „*jejich rozdělení na uchopitelné jednotky, provedení syntézy, vyhledávání vzorců, odhalování, co je důležité a co ještě je nutné zjistit, rozhodování, co chceme o tom všem sdělit ostatním*“. Nejčastěji je využívána induktivní analýza, při které se z nasbíraného materiálu témata pozvolna vynořují, kde je cílem tato data významově uspořádat, najít vazby mezi jednotlivými jevy a ty pak propojit formou jakéhosi holistického vyprávění. Hendl zde také zdůrazňuje, že jednotlivá témata je možné odhalit v procesu induktivního kódování nebo deduktivně pomocí literatury, ale významnou roli mohou hrát také dosavadní zkušenosti výzkumníka a položené výzkumné otázky.

V našem případě jsme vygenerovali za pomoci induktivní analýzy transkriptů rozhovorů několik desítek různých kódů, které jsme na základě určitých podobností následně sdružovali do jednotlivých kategorií.

Kategorie buď vznikaly přirozeným vývojem vzhledem ke zkoumanému tématu (vztahovaly se k okruhům, vycházejícím z polostrukturovaných rozhovorů (ale jak se dále ukázalo také z okruhů v rámci focus group) a tím byla i jejich přítomnost částečně logická a předvídatelná, jiné bylo nutno vytvořit. Zpočátku jsme z kódů identifikovali obecnější kategorie (např. supervize, supervizor) ale zároveň jsme hledali také přídavná jména, pro transparentnější specifikaci jako vlastnosti těchto kategorií. (např. supervize *jako proces, dobrá supervize, zmařená příležitost, předchozí zkušenost*). Dle Hendla (2005, s. 247) je údajně jedno, zda vlastnosti odvozujeme ze samotných dat, či zda pocházejí od respondentů nebo od výzkumníka, hlavně vždy záleží na naplnění účelu výzkumu. Tomuto procesu charakterizace kategorií říkáme dimenzionalizace. V našem případě se ukázala nasycenost daty v rámci zvoleného vzorku tak vysoká, že nebylo nutné využívat zkušeností výzkumníka z praxe, ale tyto jeho zkušenosti se promítly do samotného formulování kódů a kategorií.

9.4.4. Kategorie v datových zdrojích první metody:

- A. supervize jako proces;
- B. supervizor jako katalyzátor procesu;
- C. supervizant jako objekt;
- D. supervize jako příležitost pro změnu.

Popis jednotlivých kategorií:

A. Supervize jako proces

Dílčí kódy: Supervize jako metoda, nástroj podpory, supervize jako setkání, standardy kvality, reflexe práce, supervize jako nástroj řízení, aktivní učení, celoživotní vzdělávání, podmínka práce, vývoj pracovníků, kompetence, pravidla a hranice, bezpečný prostor, trojúhelník organizace-supervizor-supervidovaní, objednávka, proces supervize, účinnost supervize, zisky, klient, práce se zkušeností, zisk, supervize jako pracovní vztah, supervize jako možnost hovořit o práci, supervize jako reflexe.

Popis kategorie:

Tato kategorie byla generována obecněji pojatými výroky informantů. Supervize je pojímána jako obecná metoda, využívaná v rámci sociální práce. Z výroků je zřejmé, že informanti jsou zkušenými supervizory, navíc praktiky s určitou teoretickou kompetencí, kteří umějí věci formulovat a pojmenovat a kódy sdružené do této kategorie považují za jakési stavební kameny supervize.

Respondent **S8**³⁸ „*Supervize je pro mne trochu koncertem, kde dirigent souzní nebo neladí s celým orchestrem, kde záleží na každém hudebníkovi, jaký bude celkový výsledek. Je to společné dílo.*“ V některých ohledech bychom kategorii mohli dokonce nazvat „**supervize jako pojem**“. Byla zde totiž patrná i snaha o uchopení pojmu jako definice, vymezení její podstaty, což také úzce souvisí se samotnými cíli supervize.

Respondentka **S5**: „*Supervize u mě spočívá především v **podpoře možnosti sdílení pracovních i pracovních mezilidských vztahů. Příležitost pro pracovníky v pomáhajících profesích naučit se reflektovat svou práci a naučit se o své práci hovořit.** Supervizi vnímám jako standardní součást profesního růstu každého pracovníka v pomáhající profesi.*“ nebo podobně Respondentka **S8**: *Pokládám supervizi za **specifický způsob spolupráce s pracovníky, kteří sami pracují s lidmi....***“

Do kategorie se také hodně promítaly určité vlastnosti supervizního procesu (např. bezpečná supervize, účinnost supervize, supervize jako možnost mluvit o práci jinak apod.). Respondentka **S5**: „*Vnímám supervizi jako **reflexi práce supervidujících, v bezpečném prostředí jejich rozšíření jakéhosi tunelového vidění, možnost ventilovat emoce, možnost učit se některé věci, možnost jít profesně dál. Uvědomit si slepá místa. Uvědomit si bloky, které někdy v práci máme všichni a podobně.***“

³⁸ Pozn. autora: Výroky respondentů jsou použity a v textu uváděny bez stylistických a gramatických úprav.

Nebo také rovinu, která směřuje na cíl a formu. Respondentka S2: „...*pro mě je supervize v první řadě setkání. Setkání lidí a je to něco, co by podle mého mělo být oboustranné, kde by měl být ziskový jak ten, který je supervidovaný tak také ten supervizor.*“

Kategorie také ukazuje a vytváří jasné mantinely, neboli říká co supervize je a není, jaké má hranice, pravidla, jaké nabízí spojení, co může nabídnout a co ne, jaké jsou obecné podmínky pro tento proces, aby mohl fungovat.

Respondentka S9: „*Pro mě je supervize ohraničená z jedné strany poradenstvím z druhé psychoterapií. Supervize se pohybuje mezi těmito dvěma odvětvími s tím...*“ Často se ve více výpovědích také opakuje pojem podpora, kterou považují supervizoři (ale jak se ukázalo i v druhé části studie supervizanti) za velmi důležitou.

Respondentka S1: „*Supervize...myslím, že by to měla být podpora, ale podpora spojená také s cestou zkušeností s vyměňováním si toho, co umí, tzn. s určitým osobnostním a profesním zráním a samozřejmě tam patří kousek té kontroly, ale spíš je to kontrola z hlediska sebereflexe*“.

Vzhledem k výše uvedenému vykazuje tato kategorie nejvyšší míru obecnosti a tím také de facto obsahuje propojení se všemi dalšími kategoriemi a kódy, i když zde nejsou a ani není cílem, aby byly patrné.

B. Supervizor jako katalyzátor procesu

Dílní kódy: Tým si získat a rozpohybovat, přílišné přebírání zodpovědnosti, rodičovská role, ošetřit emoce, intuitivní, struktury, komunikující, bezpečí, nekritizovat, umět ocenit, odkrytí slepých míst v práci, posunout dál, pracuji s tím, co oni chtějí, s čím přicházejí.

Popis kategorie:

Supervizor je informanty vnímán jako katalyzátor celého procesu. Na první pohled má zodpovědnost za to, jak bude supervize probíhat, ale na druhou stranu očekává, že zakázku budou vytvářet sami supervizanti.

Respondentka S5: „*Já hodně pracuji s tím, co oni chtějí, s čím přicházejí ..., ve chvíli, kdy oni vědí co je jejich potřeba, není důvod pro to, abych tam implantovala uměle něco jiného.*“

Roli supervizora vnímají jako určitou kompetenci, která je podložena příslušným odborným vzděláním a výcvikem, ale také určitými schopnostmi empatie, dovedností navázat vztah, což je často dáno i životní zralostí, která souvisí i s určitým věkem supervizora.

Respondent S2: „*Navázání vztahu a dosažení toho, abychom si vzájemně byli schopni naslouchat. To mi přijde jako hrozně obtížné, hrozně těžké, a co mě na tom nejvíce baví.*“

Respondent **S3**: „*Dát tomu týmu bezpečí dát si hodně pozor, aby člověk zareagoval, nekritizoval, aby uměl ocenit, což mi připadá hodně důležité.*“

Nezbytné jsou také dovednosti, jakými jsou např. vytvořit vhodné podmínky (nastavit pravidla, bezpečné prostředí), udržet hranice supervize, motivovat supervizanty k otevřené komunikaci, umění reflektovat proces, neradit.

Respondent **S1**: „*Nejtěžší je ta první fáze, tzn. přijít před skupinu lidí a nějakým způsobem si je získat.*“

Respondent **S2**: „*Ale mám pocit, že tam je hrozně důležitý moment takového toho naslouchání. A přijetí těch supervidovaných.*“

Respondentka **S5**: „*Pro mě je určitě nejtěžší vstupovat do nového týmu, který neměl ještě supervizi, nemá moc vzdělání jiné než základní a akreditovaný kurs.*“

Za podstatnou lze považovat dovednost supervizora umět nabízet podporu a vyvážit rovinu zastoupených složek podpory, vzdělávání a řízení. Další důležitou podmínkou je, nedostat se do střetu rolí a dokázat udržet vyvážený vztah mezi supervidovanými a zadavatelem (vedením organizace). Tato dovednost má i svá specifika, která je úzce vázaná na samotné účastníky supervize a jejich specifické vlastnosti, ale i schopnost supervizora být autentický, důvěryhodný a umět pracovat se skupinou supervizantů jako s týmem.

C. Supervizant jako objekt

Dílčí kódy: Určuje téma a cíl, potřeba, rozdělení rolí, podpora, kontrola, vzdělávání, bezpečí, povinnost, terapie, citlivá témata, odhalení chyby, vztahy v teamu, předchozí zkušenost, vedení, standardy, splnění povinnosti, cíle, připravenost, motivace, supervizor, úleva, problémový klient, hledání řešení.

Popis kategorie:

Supervizant je obecně informanty vnímán jako centrum procesu. Očekává se od něho, že si bude schopen sám určovat témata a tím i náplň supervize, že si dokáže říct, s čím potřebuje ve své práci a dalším růstu pomoci.

Respondent **S8**: „*Supervidovaný je tím, kdo určuje téma a cíl dané supervize. Rozhoduje tedy o tom, v jaké oblasti bude v supervizi supervizorem podporován, kontrolován nebo vzděláván.*“

Měl by se naučit formulovat svoje potřeby ve vztahu k naplňování své profesní role a tím i ke zvyšování svých kompetencí nést spoluzodpovědnost za to, co se v supervizi děje.

Respondentka **S3**: „*Akcentování takové té podpůrné složky, té podpůrné funkce supervize, takže tohle si myslím, že je docela důležité.*“

Důležité však je, aby byl jak supervidovaný, tak i zadavatel dostatečně motivován a přesvědčen o její smysluplnosti. Ukazuje se také (viz i úvodní teoretický vstup), že v tomto ohledu hraje velkou roli míra informovanosti (vzdělanosti) o příležitostech supervize, předchozí zkušenost se supervizí, atmosféra na pracovišti a v týmu a v neposlední řadě také důvěra jak v supervizi, tak supervizora.

D. Supervize jako nástroj pro změnu

Dílčí kódy: Naplnit zákon 108, vyřešit konkrétní potíže, zkvalitnit práci, vyhovět kontrole, vyšší jistota, účinně jednat, rozvíjet znalosti, sebereflexe, dobrá a špatná zkušenost, finanční zdroje, zájem vedení, motivovanost, zájem o vzdělávání, inspirace, vzájemné poznávání

Popis kategorie:

Tato kategorie prakticky reflektuje to, co jsou cíle supervize. To znamená k čemu supervizor na základě zakázky organizace a po dohodě se supervidovanými směřuje. Ve výpovědích se tak hodně objevovaly jak obecné tak i konkrétní cíle.

Respondent **S8**: „*Supervize by měla přinášet vyšší jistotu pracovníka, měla by podporovat schopnost účinně jednat ve složitých situacích, rozvíjet znalosti, pracovní dovednosti pracovníka a prohlubovat jeho sebereflexi.*“ nebo Respondentka **S7**:

„*Prostřednictvím supervize profesionálně rozvíjet pracovníka v pomáhající profesi, umožnit rozšiřování jeho profesionálních i sociálních dovedností.*“ Ve výsledku však tato změna znamená výsledek i pro samotné klienty a kvalitu poskytovaných služeb.

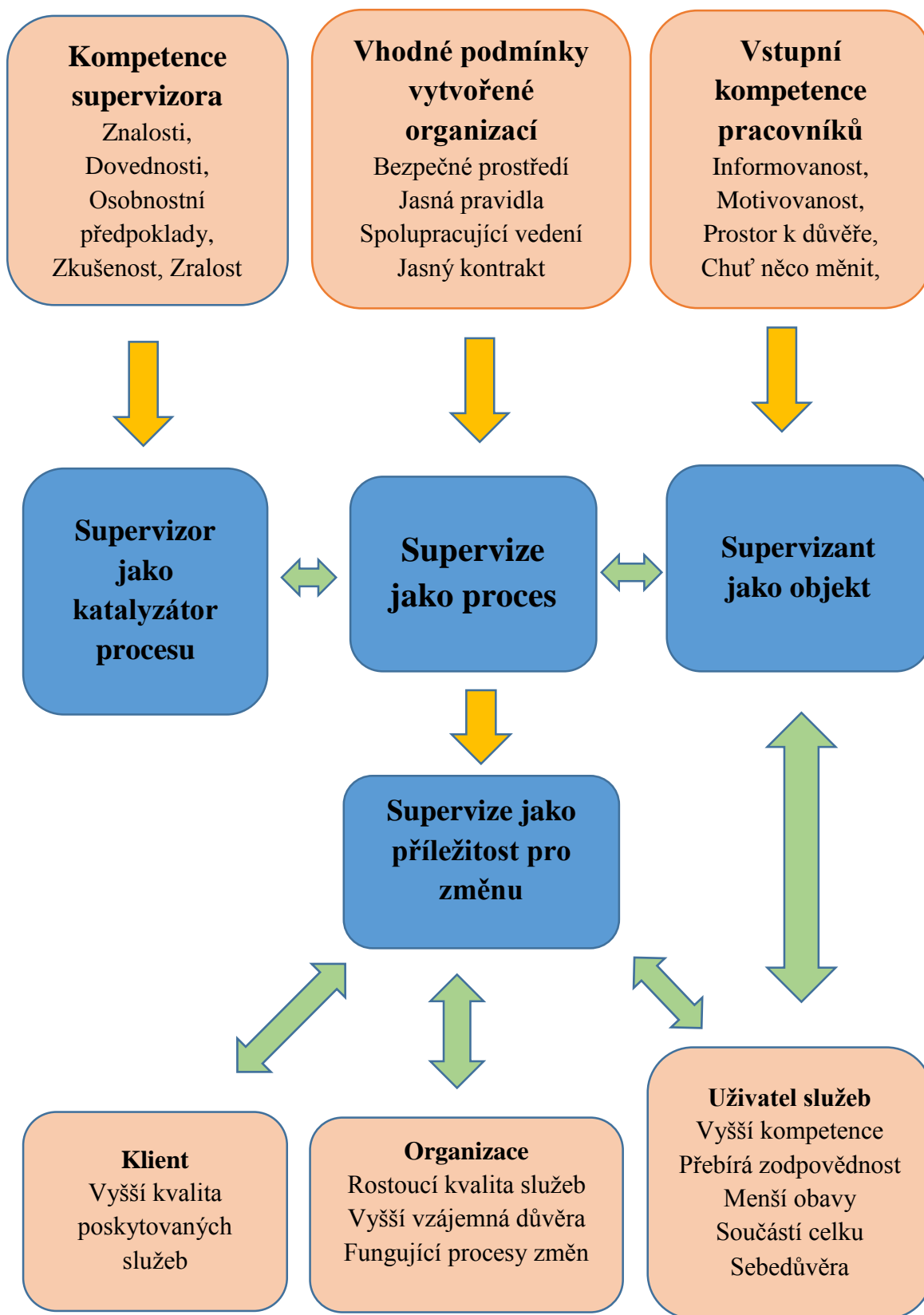
Respondent **S1**:

„*Kvalitu pro klienty. To jsme u standardů, že ano?*“

Respondent **S2**: „*V současné době tam vnímám jako hlavní cíl tak trochu tu podporu jako v tom smyslu posílení svého profesního sebevědomí.*“

9.4.6. Shrnutí výstupů z první metody. Přesto, že informanti stavěli ve svých výpovědích do popředí a centra pozornosti procesu supervize supervizanty jako objekt celého dění, postupně se skládal obrázek, který ukazuje, že středobodem a katalyzátorem celého procesu je samotný supervizor a jeho dovednosti. Na jednu stranu si uvědomují pocit zodpovědnosti, na druhou stranu však skutečnost, že jejich role je v podpoře kompetencí pracovníků, získávání jejich jistoty a přebírání spoluzodpovědnosti za rozhodování při práci. Celý vývoj procesu pohledem odborníků z praxe naznačuje následující grafické znázornění, viz obr. č. 19.

Obr. č. 19: Grafické znázornění hlavních prvků Metoda 1
(Odborníci z praxe)



Zdroj: vlastní zpracování

9.5. Druhá výzkumná metoda – focus group

Cílem předchozí výzkumné metody bylo získat data od vybraných expertů supervizorů, tedy odborníků na realizaci dané metody. Druhou výzkumnou metodou jsme sledovali záměr získat pohled druhé skupiny, tedy respondentů supervize (tzn. supervidovaných pracovníků) z oblasti sociální práce. Metoda a očekávaná data byla orientována na zjištění, jak sociální pracovníci vnímají supervizi jako nástroj rozvoje svých kompetencí a celoživotního vzdělávání. (řešení specifické otázky č. 2).

Jelikož se supervize odehrává většinou v rámci skupiny, chtěli jsme i při získávání dat tento tvar zachovat a jako další nástroj výzkumu jsme zvolili metodu focus group³⁹. Ta bývá uváděna jako jedna z nejprogresivnějších kvalitativních metod pro získávání dat (Miovský, 2006 s. 175). Jedná se o metodu pro získávání informací ke zvolenému tématu od skupin, které se vyznačují sdílenými charakteristikami nebo zájmy. Focus group zaostřuje vhléd do postojů a přesvědčení, které jsou zdrojem chování. Hodí se pro zkoumání témat, kde potřebujeme postihnout více úrovní pocitů a zkušeností a metoda je také vhodná v kombinaci s metodou individuálních interview (Morgan, 2001, s. 37).

9.5.1. Design focus group

Při návrhu realizace výzkumu, postaveném na metodě focus group, jsme vycházeli ze čtyř obecně prezentovaných předpokladů Morgan (2001, s. 26-30):

1. Skupiny mají potenciál poskytovat v rámci synergie řadu informací kvalitativně odlišných od informací získaných z individuálních rozhovorů.
2. Na zajištění skupinové interakce má zásadní vliv odbornost a osobnost moderátora, ale také používané postupy.
3. Optimální velikost skupiny se obvykle udává v rozmezí 6 - 10 členů (Morgan, 2001, s. 58). Na druhou stranu Miovský (2006, s. 186) uvádí, že pro tento počet neexistuje univerzální norma, a měl by se odvíjet od zkušeností moderátora, charakteru tématu a technicko-organizačních možností. Mělo by být však pamatováno na to, aby měl každý účastník dostatečný prostor k vyjádření.
4. Posledním předpokladem je homogenita příslušné skupiny. V literatuře najdeme opět řadu názorů, my se zde kloníme k pohledu Morgana (2001, str. 50-52), který

³⁹Pozn. autora: V práci byl ponechán anglický termín „Focus group“, protože jej různí autoři do češtiny překládají několika způsoby. Počestělé označení „fokusní“ skupina, není jazykově správně. D. L. Morgan, jeden z hlavních představitelů metody „focus group“ (1997) používá termín „ohnisková“ skupina, neboť cílem je zaměření diskuse neboli „ohnisko“. Také Miovský (2006) označuje tento termín za přijatelný kompromis. Hendl (2005) pak používá termín „skupinová diskuse“, „skupinové interview“ nebo „skupinový rozhovor“.

uvádí, že by výběr měl zajistit, aby účastníci v každé skupině měli k předmětu výzkumu co říci (jsou schopni vést k předmětu denní běžnou diskusi), ale hlavně aby se cítili při vyslovování svých myšlenek dostatečně bezpečně.

Ve vztahu k zajištění validity výzkumu se v designu projektu obvykle předpokládá 3 – 5 skupin (Morgan, 2001, s. 59-60). Podstatnou roli v celkovém počtu focus groups však hraje vlastní záměr v projektu. Miovský (2006, s. 187) pak uvádí, že není ani tak důležitý počet focus groups, ale především kvalita získaných dat (tzn. řídit se také obecným pravidlem saturace). Vzhledem ke skutečnosti, že se jedná o druhou metodu v rámci triangulace, stanovili jsme si předběžný počet skupin na dvě. Při přípravě jsme také vzali v úvahu, jaký typ informací touto metodou chceme získat (tzn. i ústřední téma focus group), který druh informací při této metodě je pro nás nejdůležitější a jak budou informace z metody dále využity.

9.5.2. Výběr respondentů pro metodu focus group

Respondenti byli opět vybráni **záměrným výběrem**. Z hlediska výzkumného designu byla základní podmínka výběru dána samotnou výzkumnou otázkou, a to aby se jednalo o **respondenty z oblasti sociální práce** (odborníky z praxe), kteří mají vlastní **opakovanou zkušenost se supervizí** (minimálně pět supervizních setkání).

Dalším požadavkem byla skupina složená z respondentů s co největším výskytem hledaných dat, v našem případě to znamená bohatou, ale individuální zkušenost v roli supervizantů. Záměrně jsme však nechtěli zvolit skupinu „supervidovaného týmu“, tzn. skupinu, kde všichni účastníci mají zkušenost se stejnou supervizí, jelikož tato „společná zkušenost“ je pak ovlivněna stejnými specifickými faktory a validita získaných dat by tím mohla být poznamenána.

Proto byly vybrány a vytvořeny skupiny, složené ze sociálních pracovníků (kteří jsou zároveň studenty kombinovaného studia programu Sociálně-pedagogický asistent UJEP v Ústí nad Labem). Z nich pak byli vybráni ti, kteří v době výzkumu skutečně pracovali v oboru sociální práce a měli vlastní opakovanou supervizní zkušenost. Každá ze dvou sestavených skupin byla z jiného regionu (z regionu Ústí nad Labem a regionu dislokovaného vzdělávací pracoviště Varnsdorf), což posílilo demografický rozptyl pracovišť jednotlivých účastníků a tím se i zvýšil potenciál různých zkušeností a širě spektra dat o supervizi. Obě skupiny navíc splňovaly podmínku homogenity a segmentace (více Morgan 2001, str. 52-54), protože účastníci skupin se dobře znali ze studia, byla zde z předchozí výuky vytvořena atmosféra bezpečí, skupiny byly zvyklé na diskuse

společných témat, byla zde vysoká míra koheze a otevřenosti. Moderátor a předkladatel výzkumu ve skupinách v rámci výuky učil, takže se s respondenty dobře znal a nebylo těžké je k výzkumu získat.

Pro vlastní realizaci výzkumu byly sestavené dvě skupiny s relativně optimálním počtem 8 a 9 účastníků. Skupiny byly pro výzkum anonymizovány a označeny indexem FG (Focus Group) a indexem 1-2.

9.5.3. Průběh sběru dat

Podobně jako u předchozí metody bylo při výzkumu a práci s citlivými daty pečlivě dbáno na zásady etického jednání. S respondenty byla probrána pravidla a průběh focus group a etické zásady v rozsahu kapitoly 9.3.2. Před samotným sběrem dat byli požádáni o vyjádření informovaného souhlasu a byl dohodnut také časový a další organizační rámeček.

Pro realizaci výzkumu byly využity prostory Vzdělávacího střediska Varnsdorf a učebna UJEP v Ústí nad Labem. Pro vlastní akci bylo připraveno kruhové uspořádání židlí účastníků směřované na centrálně umístěný flip-chart, na kterém byl průběžně prováděn základní záznam klíčových bodů. Při vlastním průběhu obou focus groups byla zvolena metoda „trychtýře“ (více Morgan 2001, s. 57), kde se začíná méně strukturovaným způsobem, podporujícím volnou diskusi nad tématem (jak respondenti vnímají potenciál supervize jako metodu a nástroj celoživotního vzdělávání) a postupně přechází strukturovanější diskusi o specifitějších otázkách, v analogii široce otevřeném počátku a užším, kontrolovanějším konci trychtýře.

Vlastní průběh focus group byl moderován a veden v duchu doporučených zásad (Miovský, 2006, s. 183-187; Morgan 2001, str. 63-75).

Získaná data, která byla v průběhu výzkumných setkání zaznamenána na flip-chart do záznamových archů zapisovatelů a do záznamníku mobilního telefonu, byla následně transkribována do jednoho souboru a postupně doplněna ze všech tří zdrojů.

Protože bylo z obou skupin získáno poměrně velké množství dat, oba soubory vykazovaly vysokou míru podobných výpovědí a vzhledem ke skutečnosti, že jsme ve výzkumu využili tři nezávislé metody, bylo v této fázi upuštěno od organizování dalších následných focus groups.

9.5.4. Zpracování dat z focus groups

Podobně jako v předchozí metodě jsme na základě induktivní analýzy záznamů focus groups vytvořili a zároveň formulovali několik desítek různých kódů, které jsme na základě určitých podobností následně sdružovali do kategorií. I zde jsme pak postupně

identifikovali obecnějších kategorie a hledali také znaky pro podrobnější specifikaci, jako jsou vlastnosti těchto kategorií.

9.5.5. Kategorie v datových zdrojích druhé metody:

- A. supervize jako součást práce;
- B. supervizor jako odborník zvenku (není součástí struktury organizace);
- C. „my“ jako objekt supervize;
- D. zadavatel supervize - organizace;
- E. supervize jako příležitost pro změnu.

Kategorie s kódy a jejich popis:

A. Supervize jako součást práce

Jednotlivé kódy: Pomáhání, problémy, pohled zvenčí, naslouchání, individuální plánování, témata, pomoc, nestrannost, plánování řešení, rozladění, ztráta času, setkání týmu, vývoj, otevřenost, pravidla, bezpečí, komunikace, diskuse, nové, vzdělávání, podpora, odpočinek, setkávání, výměna zkušeností, uvolnění, ocenění, dobrá praxe, standardy, vedení.

Popis kategorie:

Kategorie byla opět utvořena jako určitá nadstavba jednotlivých dílčích kódů. Je také patrné, že informanti (supervizanti) jednoznačně vnímají supervizi jako určitou nadstavbu své odborné práce, řazenou hned vedle svého celoživotního vzdělávání.

FG1⁴⁰: „Supervizi vnímáme jako taky vzdělávání, ale trošku jiné tzn. sami si řekneme, co bysme potřebovali, společně si to rozebereme a často se sami přijdeme na to řešení...“

FG2: *Společné popovídání nad věcmi, které jsou součástí naší práce.... Něco jako taková porada o našich problémech, ale jinak....*

Tento jev je odrazem strategie rozvoje zaměstnanců, která je v organizacích běžně zavedena jako určitá nadstavbová povinnost daná standardy. Potěšující je ale fakt, že se v této souvislosti spontánně objevovaly kódy, související zároveň i se zisky ze supervize a převažovala kladná postojová rovina.

⁴⁰ Pozn. autora: Výroky respondentů jsou použity a v textu uváděny bez stylistických a gramatických úprav.

FG1: „Pro mě je supervize spíš povídáním a vzdělávání u nás probíhá jako přednášky, supervizor na supervizi se nás vždy ptá, jaké téma chceme, co vás trápí, vzdělávání máme postavené na tématech, které někdo prostě ohlásí.“

FG2: „To já беру supervize hlavně jako popovídání o tématech, které řešíme, problémové klienty, věci kolektivu, vedení, standardy a tak.“

Z výroků bylo zřejmé, že výpovědi informantů tentokrát vycházejí převážně z praktických a osobních zkušeností, než z roviny definice nebo ideálu. Do postojů se promítá jak jejich osobní vyladění, tak dovednosti konkrétního supervizora, ale také postoj organizace k supervizi. Oproti předchozí metodě byly tak výpovědi více polarizované.

FG1: „Nemám jí moc ráda. Chodím z ní domů našťvaná. Je to ztráta času. Vnímám ji jako příležitost k setkání týmu. Máme ji rádi a těšíme se na ní, ale chtělo to čas.“

Je zřejmé, že pokud se supervizorovi podaří dobře nastavit pravidla, vytvořit bezpečné prostředí a navázat se supervidovaným vyladěným pracovní vztah, tak je supervize vnímána jako nástroj podpory, nastolující společnou komunikaci, naslouchání, reflexi a hledání řešení problémů z praxe.

FG1: „Důležitá je naše otevřenost a bezpečí, někdy je to příjemné, jindy méně.... .. možnost se o věcech bavit. ... Povídání si o věcech, které jsou těžké, možnost uvolnění. Někdo nás také ocení a řekne nám, že to máme těžké ... podpora naší práce.“

Naopak, pokud supervizanti vnímají supervizi pouze jako nařízenou povinnost, atmosféru jako konfliktní, nebo dokonce nepřátelskou, jako ztrátu času, supervizora jako spojence vedení, nebo dokonce proces supervize bojkotují, je jejich vyladění a motivace nízká a přínosy supervize malé.

FG2: „No je to o komunikaci, ale někdy docela „průšvih...“ No u nás supervize moc teda oblíbená není.... už máme asi třetího supervizora...ti dva to vzdali. U nás supervizi lidi docela berou, ale někdy se špatně hledají témata, nikdo nechce mluvit...“

B. Supervizor jako odborník zvenku

Jednotlivé kódy: Supervizor, subjektivní pocity, očekávání, potřeby, ocenění, důvěra, spolu na jedné lodi, znalost prostředí, předchozí zkušenost, odborník, být tu pro nás, odborník zvenku, role, vedení, přijetí, podpora, praxe, zralost.

Popis kategorie:

Supervizor je informanty vnímán jako nezávislý odborník, který přichází zvenčí organizace proto, aby jim pomohl zvládat jejich úkoly. Z výpovědí vyplývá, že u supervizantů hraje významnou roli to, jak se supervizorovi podaří s týmem navázat

vztah a pracovní spojení, „být zde pro ně“. Očekávají od něj přijetí, vytvoření bezpečného prostředí, podporu ve svých potřebách, ocenění, náhled, příklady dobré praxe.

FG1: „Přišla paní supervizorka a začala nám říkat, že v tak hrozném zařízení a zapadákově by nebyla ani den, kritizovala všechno, co viděla ... nikdo z nás pak už nemluvil... no odmítly jsme jí a teď máme někoho jiného a je to fajn...“

FG1: „Měli jsme supervizora, který byl hrozný, ale teď máme jiného a je to dobré a chodím tam docela ráda...“

Z toho vyplývá, že účastníci velmi citlivě vnímají supervizorovy lidské vlastnosti a dovednosti pracovat s týmem, a až následně hodnotí odbornost ve smyslu schopnosti reagovat a pracovat s jejich odbornými problémy.

FG2: „Měl by znát to, co tady děláme, odborník, aby nám uměl poradit a dal nám takové to pohlazení, že to děláme dobře.“

Jako důležité se také jeví vyvážení rolí v trojúhelníku supervizor - zadavatel - supervidování. Supervizor musí umět dobře pracovat se zakázkou organizace, propojit a vyvážit ji s očekáváními pracovníků a zůstat ve vyváženém postavení nezávislého odborníka.

FG2: „Neměli bychom mít pocit, že kope za vedení proti nám, ale že je spíš s námi na jedné lodi.“

Výše uvedená zjištění tak úzce korespondují také s výpověďmi supervizorů v první části výzkumu.

C. „My“ jako objekt supervize

Jednotlivé kódy: Pro nás, podpora naší práce, nejsem v tom sama, cítím se uvolněně, růst, pomoc, povídání si, mluvit o věcech, nabízení, možnost, povinnost, podmínky, ztráta času, uvolnění, zbytečnost...

Popis kategorie:

Informanti (supervidování) tuto kategorii vnímali jako centrální prvek celého dění, který byt' byl zároveň ovlivňován ostatními kategoriemi, je ve svém výsledku výstupem celého procesu.

I když bylo velmi těžké kategorie oddělit, vybrali jsme zde znaky, kdy informanti vyjadřovali výroky formulací o sobě samých, nebo o svém týmu. Lze také konstatovat, že míru spokojenosti supervidovaných se supervizním procesem lze vnímat jako určité kritérium a indikátor úspěšnosti celé supervize. Byla prezentována například těmito výroky:

FG1: „Někdo nás také ocení a řekne nám, že to máme těžké ... podpora naší práce.“

FG2: „Řešíme věci, které nám pomáhají v práci, že se tam cítíme uvolněně.“

FG1: „Společná výměna zkušeností nad případy. Povídáme si o věcech, které jsou těžké, možnost uvolnění.“

V případě nějaké negativní zkušenosti se však také logicky objevují negativní hodnocení a z nich vyplývající záporné postoje a odmítání. Zde můžeme dokonce mluvit o promarněné příležitosti ke změně a posunu dělat věci jinak.

FG2: „Neměla jsem motivaci tam chodit, měla jsem pocit, že bych mohla ten čas strávit užitečněji.“

FG2: „Všichni se báli o věcech mluvit, nevěřili ostatním a tak jsme nabízeli jenom taková témata, aby se o něčem mluvilo...“

FG2: „Měly jsme řadu problémů, ale nikdo je nechtěl vytáhnout, tak jsme dělaly, že nic...“

Respondenti vyjadřovali nejen pocity, ale zároveň zde zazněla dokonce i řada konkrétních výroků související s vlastními přínosy supervize.

FG2: „Něco se mi honí v hlavě, můžu o tom na supervizi mluvit, dostanu odpověď.“

FG1: „Vnímám to jako tu podporu, protože v tom nejsem sama.“

FG2: „Supervize mi vlastně pomáhá růst ve svých očích i v očích klientů, protože mě něco učí a já se v tom pak lépe vyznám.“

FG1: „...někdo nám naslouchá“.

Kategorie transparentně ukazuje, že supervize jako nástroj má pro respondenty poměrně veliký potenciál, ale důležité a zásadní opět je, zda jej v rámci celého procesu využít, či nikoliv.

D. Organizace (zadavatel supervize)

Jednotlivé kódy: Organizace, povinné ze zákona, vedení, řízení, smlouva, pracovní věci, organizační věci, individuální plánování, papírování, vedoucí, vliv, dobrovolný, komunikace, kvalifikace.

Popis kategorie:

Role zadavatele supervize představuje ve skutečnosti organizaci jako takovou, a cíle, které od supervize očekává. Pokud je motivací organizace pouze formální plnění předepsaných standardů kvality, nejsou-li konkrétně vyjednány očekávané výstupy (vytvořen jasný kontrakt), zákonitě se to odráží na kvalitě supervize, neboť není jasné, kam bychom měli směřovat. Častým znakem pak jsou nevhodně nastavené organizační

podmínky, smlouva mívá pouze formální struktury, není zájem o zpětnou vazbu a trojstrannou komunikaci mezi zadavatelem, týmem a supervizorem.

FG2: „*S vedením se nedá mluvit. Nemá cenu to řešit, už jsme to zkoušeli. Když jsme se ozvali, tak nám bylo řečeno, že jestli se nám to nelíbí, že můžeme jít, že za dveřmi čeká na mé místo deset jiných.*“

FG1: „*U nás je supervize povinná, musím na ní i ve svém volnu a třeba i před noční na úkor odpočinku.*“

FG1: „*Vedení nezajímá, co si normální pracovník myslí. Paní ředitelka ani nezná klienty, natož aby jí zajímalo, co se upeče na supervizi.*“

Komunikace mezi vedením a supervizorem pak často probíhá formou prostředníka, kterým je vedoucí týmu či oddělení, který ale není kompetentní provádět jakákoli organizační rozhodnutí. Podmínky pro supervizi se pak odrážejí na klimatu na pracovišti a ochotě hledat nové řešení pro problémy, které pracovníci prezentují.

FG2: „*U nás spíš je to hlavně řízení ... a mám pocit, že úkol supervizorovi od vedení je, aby nám ukazoval, jak jsme na tom špatně ... jak bychom se měly změnit⁴¹ ...*“

Tento postoj však není rozhodně pravidlem. Domnívám se, že s nárůstem informovanosti řídicích pracovníků v organizacích je kladen na supervizi postupně větší důraz, management si začíná uvědomovat její možnosti a potenciál a snaží se jej využívat.

FG2: „*U nás je ředitelka fajn, když něco potřebujeme, tak má vždy dveře otevřené. Je ráda, když přicházíme s tím, co by bylo dobré změnit, i když nám někdy třeba jen vysvětlí, proč to nejde.*“

FG1: „*My se na supervizi dohodli, že jako tým předložíme vedení návrh na nějaké změny a docela to zafungovalo. Naše vedení i na supervize občas chodí a je fajn, že si můžeme o věcech popovídat jinde než na poradě.*“

Z uvedeného je zřejmé, že postoj vedení k supervizi je klíčovým prvkem úspěšnosti. Tomu odpovídá i prezentovaná nutnost přípravy před zahájením vlastní supervize, vyjednání vhodných podmínek, vytvoření trojstranného kontraktu a další kroky. Také zájem vedení o zpětnou vazbu ze supervize je indikátorem firemní kultury celé organizace.

⁴¹ Pozn. autora: Jelikož většina respondentek této části výzkumu byly ženy, byl tvar jednoznačně identifikovatelných výpovědí ponechán v původním tvaru gramaticky s „y“. Tam kde tato skutečnost zřejmá nebyla, byl využit tvar jako „všichni“ – s měkkým „i“.

E. Supervize jako příležitost pro změnu

Jednotlivé kódy: Vztah se supervizorem, atmosféra, motivovanost, užitečnost, důvěra, komunikace, hledání řešení, vztahy v týmu, vedení, čas, metody, nové informace, podpora, ocenění, vývoj supervize, bezpečí, podpora organizace, struktura, kompetentní supervizor, vzájemné naslouchání.

Popis kategorie:

Účastníci supervize pojmenovávali základní potenciál supervize (oproti skupině supervizorů) s menší mírou obecnosti, výroky byly úžeji spjaté s jejich pocity, osobními zkušenostmi, vnímanými zisky. Supervize jako příležitost se objevovala téměř ve všech kategoriích a bylo velmi těžké ji oddělit, proto i když je tato kategorie důležitá, vnímáme ji jako součást všech kategorií. Za nejužitečnější lze považovat formulaci, že se jedná o:

FG2: „*Příležitost ke společnému setkávání skupiny odborníků, které pojí stejné odborné zaměření a pracovní problémy.*“

Očekávanou náplní tohoto setkávání je pak společná komunikace a vzájemná podpora s cílem hledat řešení pro složité situace z jejich práce. Méně formálně ji formulují také jako:

FG1: „*Zastavení se a popovídání si o věcech, na které není v běžném provozu čas.*“

Poměrně frekventované bylo prezentované očekávání potřeby informantů, aby jim někdo naslouchal, poskytl jim psychickou podporu, pomohl jim nalézt řešení v pracovních problémech, ocenil jejich výsledky, snížil jejich tenze a obavy, pomohl jim být úspěšnějšími a tím také posiloval jejich kompetence.

9.5.6. Shrnutí interpretovaných dat druhé metody

Z interpretovaných dat je patrné, že si aktéři uvědomují potenciál supervize jako takové. Ale zároveň také synergii řady předem nastavených podmínek. Na rozdíl od jiných forem celoživotního učení a vzdělávání (např. přednášek, workshopů a seminářů), se od nich na supervizi navíc očekává větší míra osobní angažovanosti, přímé zapojení do diskuse, určitá míra sebeotevření, schopnost reflektování komunikovaného, poskytování zpětných vazeb druhým, zájem se učit novým věcem a další. Tyto prvky, vnesené do supervize z psychoterapie a poradenského procesu, přinášejí pro ně určitá osobní rizika, která ne vždy jsou všichni účastníci ochotni podstoupit. Zábrany může tvořit typ jejich osobnosti, míra vyladění pro tento druh aktivit, předchozí negativní zkušenost s otevřeným prezentováním názorů, nedůvěra v některé členy v týmu či osobu supervizora, obavy, že se informace dostanou mimo skupinu, nechut' mluvit o svých problémech na veřejnosti a

mnoho dalších faktorů. Pracovat s těmito riziky je úkolem supervizora, který je musí identifikovat, ošetřit v rámci bezpečných pravidel, pojmenovat a snížit jejich intenzitu. Významnou a uvědomovanou roli také hraje klima v týmu a na pracovišti, úroveň komunikace mezi vedením a pracovníky a podmínky, které pro proces supervize předem nastaví. V okamžiku, kdy v organizaci panuje přátelské a vstřícné pracovní klima, je zavádění supervize většinou méně problémové. V opačném případě je pracovníky supervize často vnímána jako další nástroj kontroly a případných represí. V supervizi pak nastávají dvě roviny, tým buď má tendenci si na vedení neustále stěžovat, ale nechce nic řešit (výroky např.

„nemá to cenu, stejně by se nic nezměnilo..., vše jsme zkoušeli, akorát by se nám to vrátilo..., něco tu řeknu a vyhodí mě...“), nebo v krajním případě supervizi otevřeně odmítají a vnímají supervizora jako prodlouženou ruku negativně vnímaného vedení (výroky např. *„kvůli čemu vás sem vedení poslalo..., supervizi nepotřebujeme..., nevíme, proč tady musíme být..., mohli jsme teď dělat něco užitečnějšího..., nic tady říkat nebudeme..., nemáme žádné problémy..., co potřebujeme tak si vyřešíme sami...“*).

Tuto rovinu může ovlivnit i to, jak jsou vytvořeny pro supervizi podmínky, např. když pracovníci mají supervizi striktně nařízenou, musí ji absolvovat ve svém volnu, probíhají-li v nevhodném prostředí (pracovníci často vítají mít supervize mimo místo pracoviště) či čase (např. probíhá po noční směně nebo před ní). Svoji roli hraje i složení supervidovaného týmu, jeho velikost, frekvence setkání a její délka. Samostatnou kapitolu v těchto okolnostech hraje supervizor, jeho osobnost, kompetence a dokonce někdy i jeho vzhled, věk a pohlaví. Vzhledem k již zmíněnému faktu, že v supervizi hraje mezilidský kontakt a vztah (byť je úzce vymezen na pracovní oblast) velikou roli, je zde také má prostor pro projekce minulých zkušeností do současného dění a problematika paralelních procesů. Tato problematika však přesahuje rámec této studie a proto se jí zde nevěnujeme. Každopádně si tyto skutečnosti uvědomují sami zkušení supervizoři, což je patrné v předchozí části studie, když se téměř ve všech výpovědích objevovala informace, že navázání vztahu patří k jedné z nejtěžších fází supervizního procesu.

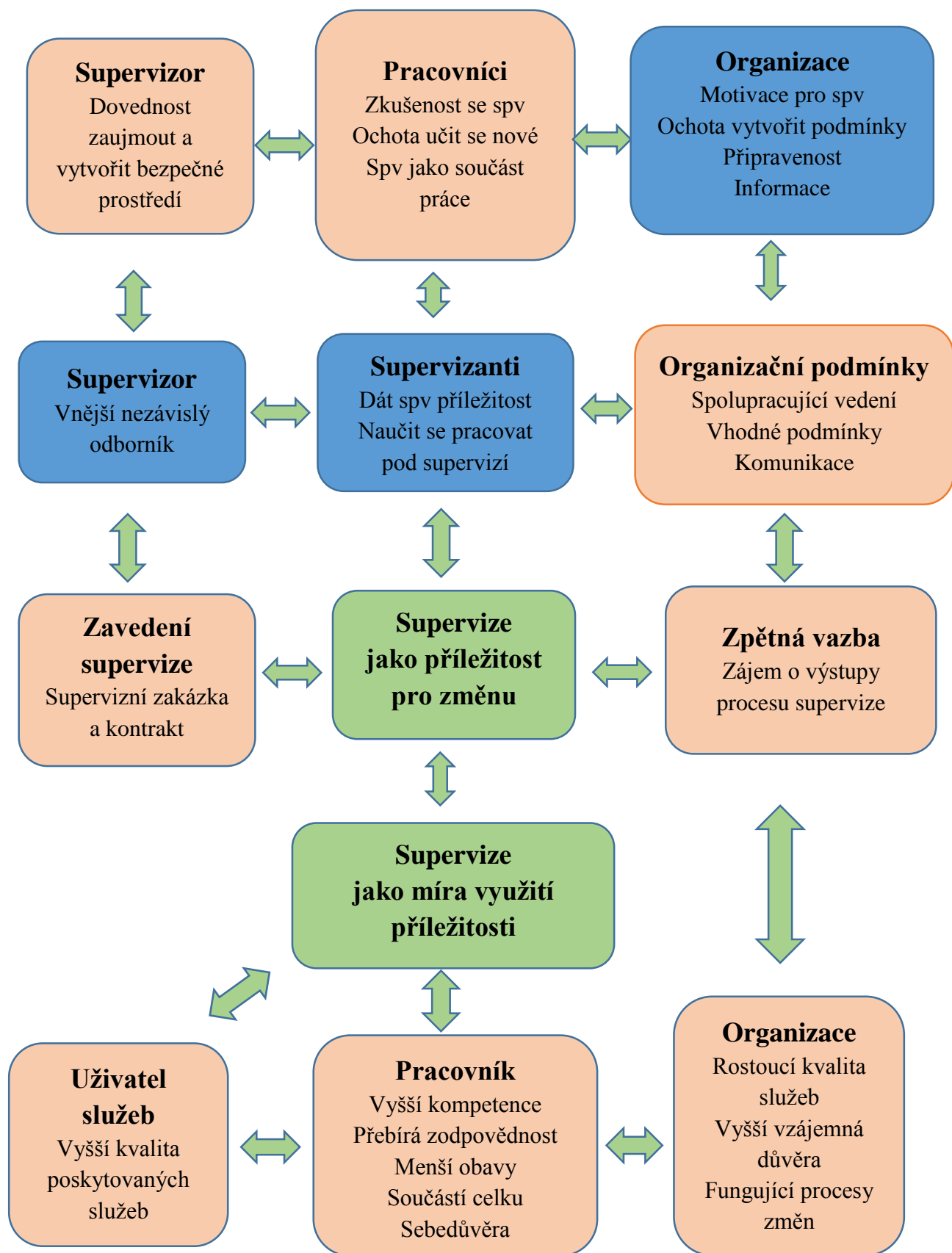
Pro objektivnost uvedených závěrů jsme do výběru výzkumného souboru stanovili pro informanty podmínku alespoň roční osobní zkušenosti se supervizí, a to z důvodu, aby byla vybraná skupina respondentů nasycena očekávanými daty. Jsme si však zároveň vědomi, že jsme touto logickou podmínkou vybraný soubor respondentů svým způsobem informačně omezili. Pokud se totiž v organizacích teprve supervize zavádí (což často znamená, že pracovníci zatím žádnou vlastní zkušenost nemají), pak je obvyklé, že

pracovníci nevědí, co supervize je, co od ní mohou očekávat a jaký pro ně může mít význam. To je typické zvláště u pracovníků na úrovni přímé péče, kde je za postačující kvalifikační vzdělání považován akreditovaný kurz v rozsahu pouhých 150 hod. Zanedbání této skutečnosti se může významně promítnout do očekávaného výsledku.

Zprostředkování základních informací o supervizi v rámci odborného vzdělávání či semináře je u těchto pracovníků o to důležitější. Informace sice pracovníkům nenahradí osobní zkušenost, ale pomůže při zavádění procesu práce pod supervizí k odbourání počáteční nejistoty a obav. Zároveň pak supervizoři první setkání u všech skupin věnují vyjasnění technických záležitostí, sběru očekávání, vytvoření zakázky a dalším krokům, typickým pro úvodní fázi.

Shrneme-li podstatné, pak můžeme konstatovat, že informanti jsou si potenciálu supervize většinou dobře vědomi a dokáží tyto „příležitosti“ svým jazykem pojmenovat. Uvědomují si však zároveň, že se od nich očekává poměrně vysoká míra angažovanosti a spolupráce, kterou z různých důvodů nejsou vždy ochotni podstoupit a riskovat. Třetí rovina tvoří vhodné podmínky, aby tento proces mohl probíhat optimálně. To znamená legislativní rámec, který je již dnes stále příznivěji vyladěn, „osvícené“ vedení organizace, která je zadavatelem, dobře zpracované očekávání ve formě supervizního kontraktu, nastavené organizační podmínky a volba vhodného supervizora. Grafické znázornění hlavních prvků metody viz obr. č. 20.

Obr. č. 20: Grafické znázornění hlavních prvků Metoda 2
(Focus groups – supervizanti)



Zdroj: vlastní zpracování

9.6. Třetí výzkumná metoda – obsahová analýza vybraného dokumentu

Jako poslední výzkumnou metodu, která také v rámci triangulace reaguje na zodpovězení třetí výzkumné otázky, jsme zvolili obsahovou analýzu dokumentu. Obsahovou analýzu uvádí řada autorů (např. Ferjenčík, 2000; Hendl, 2005; Miovský 2006; Pelikán, 2007) jako spektrum dílčích metod a postupů sloužících k analýze textového dokumentu s cílem objasnit jeho význam, odhalit jeho zvláštnosti, případně určit jeho strukturu. Základním kritériem je však vždy relevance textu pro daný problém.

Holsti at Ferjenčík, (2000, s. 184-185) uvádí, že použití obsahové analýzy může vést k ověřování hypotéz nejméně ve třech důležitých oblastech - zjišťování charakteristik komunikace, ancendent (jinými slovy, proč si komunikátor vybral toto téma, proč používá tento styl pro vyjadřování názorů) komunikace a její možné efektivity. Pro naše potřeby je důležitá první rovina, tady zjišťování charakteristik komunikace, neboli co – tzn. „o čem daný dokument vypovídá“, jak – neboli „*jakým stylem a formou je komunikát zprostředkován*“ a komu „*je komunikát určen*“, neboli na „koho se autor sdělení obrací“. Nutno podotknout, že obsahová analýza může mít jak kvalitativní, tak i kvantitativní rovinu, přičemž častěji bývá prezentována v rovině kvalitativních designů. Hendl (2005, s. 359) k tomu uvádí, že kvantitativní obsahová analýza se od kvalitativní obsahové analýzy odlišuje hlavně v tom, že vyžaduje definování vlastních kategorií již před vlastním započítáním analýzy. Obsahová analýza pak konvertuje kvalitativní data z textu do kvantitativní podoby, aby s nimi bylo možné dále lépe pracovat. Ve výzkumné práci jsme se rozhodli zachovat kvalitativní rovinu obsahové analýzy. Autoři Pelikán (2007, s. 94) a Miovský (2006, s. 240-241) uvádějí, že jsou legitimní oba přístupy ⁴², což nabízí možnost pohybovat se v rámci analýzy dat v mezi analytickými metodami, jako je např. seskupování vytvořených kódů nebo analýza nepravidelností.

Autoři také doporučují před vlastní interpretací výsledků jejich ověření, což přesně zapadá do rámce naší výzkumné strategie, tedy že obsahová analýza je třetí ověřovací metodou v rámci triangulace provedeného výzkumu. Důležitou rovinou je také výběr univerza (neboli předmětu analýzy) a kategorií vlastní obsahové analýzy.

⁴² Pozn. autora: I když Plichtová (1996) ve stejném zdroji upozorňuje že „... je možné prostřednictvím kvalitně a detailně provedené kvantitativní analýzy objevit skrytý význam textu, který při intuitivně-kvalitativní analýze mohl výzkumníkovi uniknout nebo nebýt ihned zřejmý.“

9.6.1. Výběr dokumentu pro obsahovou analýzu

Pro tuto disertační práci byl jako předmět výzkumu zvolen dokument „*Metodika supervize v sociálních službách v podmínkách projektu Podpora transformace sociálních služeb v letech 2011–2013*“, vydaný Národním centrem podpory transformace sociálních služeb, v rámci zakázky pro MPSV ČR⁴³. Materiál splňuje naše podmínky: obsahově koresponduje s předmětem našeho výzkumu, nabízí reflektovaný pohled na více než dvouletou supervizní praxi (v rámci 32 zařízení poskytujících sociální služby v celkem 104 supervizních skupinách) v rámci projektu MPSV zaměřeného na transformaci sociálních služeb, je v souladu s předmětem naší práce výsledkem a výstupem studie orientované k supervizi.

Je také metodicky a didakticky orientován, což odpovídá našemu andragogickému zaměření, obsahuje tak ve vysoké míře námi očekávaná data.

Zpracování dat

S materiálem bylo zacházeno jako s volným textem.

9.6.2. Vybrané kategorie v datových zdrojích třetí metody:

- A. supervize jako předchozí zkušenost;
- B. supervizor - hranice;
- C. úspěšná supervize.

9.6.3. Popis kategorií a interpretace dat třetí metody:

A. Supervize jako předchozí zkušenost

Jednotlivé kódy: Úspěšnost supervize, organizace, smlouva o supervizi, prostor, podmínky, zaměření, pomoc, supervizor, supervidování, vzdělávání, legislativa, příprava, úskalí, přínosy, zkušenosti, praxe.

Popis kategorie:

Dokument na rozdíl od předchozí metody (kde se nám vygenerovala stejná kategorie) prezentuje data pro kategorii bez rozlišení aktéra, ale v kontextu textu lze vyčíst, že jde o zpětnou vazbu supervizorů a organizací, které se projektu účastnily. Data tak v rámci triangulace vhodně doplňují předchozí pohledy. Dokument kategorizuje organizace na tři základní kategorie subjektů a podle toho navrhuje přístup, jak k nim přistupovat.

⁴³ Pozn. autora: Autor vědecké práce se jako zároveň jako spoluautor (supervizor a lektor vzdělávání) účastnil přípravy materiálů pro tuto metodiku.

Prvním typem jsou pracovníci, kteří supervizi znají, mají s ní dobrou zkušenost a chtějí ji dále využívat. Supervize může v těchto případech dobře navázat na předchozí rámec a dobrou praxi. Supervidovaní již vědí, co mohou očekávat, bývá zde vybudován základ fungujícího supervizního vztahu, pracovníci jsou většinou také zvyklí přicházet s konkrétními tématy a zakázkami.

Druhý typ tvoří supervidovaní, kteří se supervizi nemají žádnou předchozí zkušenost a často mají také strach, co „*to zas na nás vymysleli*“. Zde se často objevují pocity jako rozladěnost, obava, že jim supervize zasáhne do jejich času, strach z vnější kontroly a tlaku na změnu jejich postojů a chování. Tito pracovníci potřebují dostatek času, aby si na proces a metody práce v supervizi zvykli, vyzkoušeli si, co metoda přináší, zažili pocit bezpečí a podpory. To znamená, že získali důvěru ke skupině a její práci, naučili se vzájemně si naslouchat, dávat zpětnou vazbu, umět předat a poučit ze zkušeností jiných, přijmout skutečnost, že některé věci lze vidět a dělat jinak, možná i lépe.

Třetí typ tvoří lidé, kteří se již nějaké supervize zúčastnili, ale nemají s ní dobrou zkušenost a nevěří jí. Zde se často objevují pasivní až odmítavé postoje, typický je názor že supervizi nepotřebují, že své problémy řeší hned, nečekají až na supervizi. V setkáních nabízejí k řešení úniková obecná témata, která nejsou přímo vázána na jejich konkrétní klienty a problémy, která se nikoho z nich nedotýkají a nemohou být případně vyhodnocené jako jejich chyba či selhání. Pokud přece jenom nabídnou nějaké konkrétní téma, tak zároveň dodávají, že již vše vyzkoušeli, že jiné řešení nejde nebo ho nesmějí použít. Jsou vyslovovány obavy z úniku informací mimo supervizi a projevují se další složité situace. V těchto skupinách je opět důležité znovu pojmenovat základní otázky principů supervize, otevřeně s účastníky komunikovat a pojmenovat jejich pocity a obavy, citlivě ošetřit rovinu pravidel a bezpečí, postupně utvářet supervizní kontrakt a vztah. Pokud se otevře téma předchozí supervize, nedoporučuje se hodnotit ani jakkoli kriticky komentovat předchozího supervizora ani v té souvislosti proběhlé praktiky a metody. Není to etické a navíc výpovědi supervidovaných jsou často zkratkou celého dění, nevypovídají o objektivní skutečnosti a někdy mohou být i snahou zalíbit se novému supervizorovi. Informace o tom, co jim v předchozí supervizi vadilo a očekávali by jinak, však mohou být nosným materiálem pro diskusi a vytvoření nového supervizního kontraktu. Tento typ pracovníků nemusí být pro supervizní práci vždy jednoznačně nejtěžší, negativní zkušenost jim může pomoci vyslovit, čeho by se nově chtěli vyvarovat, může být dobrým základem pro budování nového transparentního pracovního vztahu.

Ať již se však jedná o jakýkoli typ skupiny, měli by vždy supervidovaní mít nezkreslenou představu o tom, jaké možnosti a limity supervize má a měli by souhlasit s její realizací.

B) Supervizor - hranice

Jednotlivé kódy: Expert, supervize, změny v organizaci, moc, bezmoc, podněcovatel, odpovědnost, supervidování, kontrakt, organizace, prostor pro změnu, vnější podmínky, podpora, kompetence, příprava, úskalí role, příležitosti, rizika zkušenosti, praxe.

Popis kategorie:

Materiál v rámci kategorie klade na základě zkušeností primární důraz na kritéria výběru vhodného supervizora „odborníka“, čímž se má předcházet možnosti vzniku problematických situací a tím i nízké spokojenosti účastníků se supervizí.

Supervizor jako odborník v dané oblasti pak účastníkům nabízí a dodává chybějící informace a podporuje tím rozvoj znalostí, zkušenosti, motivuje k jiným řešením, instruuje, působí jako model, plánuje učení, společně hledá učební situace, dává zpětnou vazbu. Pro tuto činnost připravuje podmínky (atmosféru dialogu a bezpečí, zpřítomňování zkušenosti, externalizace aj.), zastavuje proces na významných místech, citlivě vyzývá, dotazováním i neverbálně pomocí různých metod usnadňuje a umožňuje v týmu komunikaci a poskytuje reflexi. Zároveň k tomu volí metody, které umožní reflektování souvisejících emocí a vztahů a jejich systémových vazeb, včetně nalezení nového spojení i přípravu možné změny. Pomáhá tak věci pojmenovávat, ukazovat vzorce a modely chování, příp. vyučuje a je vhodným modelem.

Kritéria výběru supervizorů jsou zde navržena na základě Výkladového sborníku Standardů kvality v sociálních službách (2008), kde je supervize definována jako doporučená specifická forma podpory nezávislého vnějšího odborníka. Základními kritérii výběru je odborné portfolio supervizora (vysokoškolské vzdělání a akreditovaný supervizní výcvik příslušného rozsahu), profesní CV se zaměřením na práci se skupinovou dynamikou a vedením supervize zejména v sociálních službách, reference od minimálně dvou příjemců supervize, z toho alespoň jednoho ze sociálních služeb a motivační dopis na téma: „Já a supervize v zařízení sociálních služeb“. Zároveň pak monitoring jeho vlastní supervizní praxe. Kromě obecných předpokladů, které jsme již popsali a shodují se s obecnou částí této práce (viz kapitola 7.9.2.1) stojí za prezentování znaky, které říkají že, supervizor není expertem na řešení problémů a specialista na zavádění změn, diagnostik, jehož pravdě se musí všichni podříditi ani ten, kdo změny a kroky v nich naplánuje. Role supervizora je v podněcování k postupům, zaměřeným na možnosti změn. Vlastní zodpovědnost za zavádění změn, nových vzorců chování či utváření postupů je a zůstává na členech týmu a organizaci.

Dokument prezentuje požadavek, aby supervizor byl opravdu zkušeným odborníkem v oblasti, v níž probíhá supervize, aby si svými znalostmi a zkušenostmi dokázal získat autoritu u účastníků supervize a zároveň, aby byl úspěšným andragogem. Přitom nejde pouze o dovednost poskytovat vhodné informace, ale také o schopnost a umění aktivního zapojování účastníků do procesu.

C) Kritéria úspěšné supervize

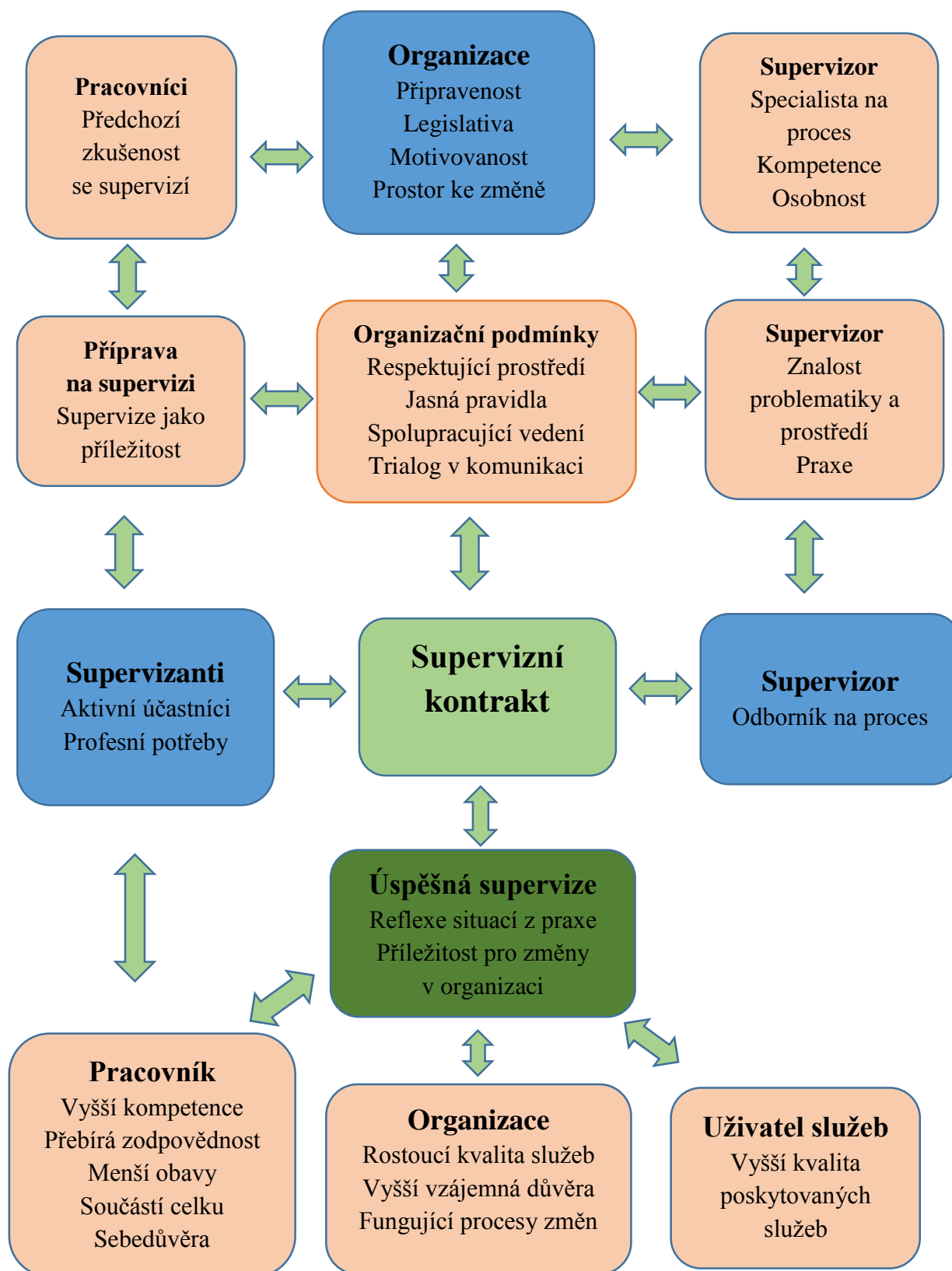
Jednotlivé kódy: Úspěšnost supervize, organizace, smlouva o supervizi, prostor, podmínky, zaměření, pomoc, supervizor, supervidování, vzdělávání, legislativa, příprava, úskalí, přínosy, zkušenosti, praxe.

Popis kategorie:

Mezi základní podmínky patří připravenost organizace (tedy jak vedení, tak i pracovníků) na proces supervize. Součástí této přípravy, a něčím co supervizi předchází, je zodpovědně vytvořená „Smlouva o supervizi“, na jejíž tvorbě se podílejí všichni zúčastnění, která by neměla řešit pouze formální a organizační záležitosti. Na její přípravě by se měly podílet všechny tři strany supervize. Velký důraz by měl být kladen na zřetelné vymezení supervize jako metody, jejích nastavených hranicích práce a limitech pro účastníky. Supervizor by měl být vůči organizaci striktně v roli nezávislého odborníka, nebýt v osobním vztahu s žádnou ze stran supervize, ani v jiném střetu zájmů v rámci svých rolí. Atmosféra supervize by měla být nastavena tak, aby byly eliminovány možné rušivé vlivy a možné mocenské pozice, které by mohly narušovat její průběh. Supervize by měla probíhat v prostředí otevřenosti a důvěry a cíleně by měla být zaměřená na podporu udržení a prohloubení kvality práce účastníků. Účinná supervize pak může probíhat pouze v prostředí alespoň minimální otevřenosti a důvěry, což ve výsledku znamená vzájemně si naslouchat, být ochotni se poučit ze zkušeností jiných, přijmout, že některé věci lze dělat jinak a lépe. Grafické znázornění hlavních prvků metody viz obr. č. 21.

Obr. č. 21: Grafické znázornění hlavních prvků Metoda 3:

(Obsahová analýza vybraného dokumentu)



Zdroj: vlastní zpracování

9.7. Závěry výzkumného šetření

V úvodu studie byly položeny tři specifické výzkumné otázky, na které nyní odpovíme s využitím interpretovaných dat, získaných prostřednictvím tří zvolených metod.

Specifická výzkumná otázka č. 1: Jaká jsou doporučení expertů k supervizi, jako vhodné metody pro rozvoj kompetencí vybrané skupiny pracovníků v oblasti pomáhajících profesí?

Experti všeobecně vnímají **supervizi jako metodu**, která má v současném systému celoživotního učení a zvyšování kompetencí pomáhajících pracovníků velký **potenciál**, jak v oblasti zvyšování kompetencí, tak v oblasti psychické podpory pracovníků. Tento potenciál však lze naplnit pouze při splnění určitých dílčích podmínek. Důležitá je v tomto ohledu podpora vhodné legislativy, ale také průběžná úprava obsahu kvalifikačního vzdělávání, s cílem poskytnout v rámci studia alespoň obecné informace o supervizi jako metodě, o očekávatelných cílech, funkcích, podmínkách a dalších aspektech. Tím, že se proces využívání supervize stále rozvíjí, mohou vyšší míře uvedené informovanosti pomoci i vzdělávací semináře, nazvané např. „úvod do supervize“, které se jeví jako důležité i pro vedoucí organizací a pracovišť. Jejich cílem je, aby zadavatelé přesně věděli, co mohou ze své pozice od supervize očekávat, jaké nabízí supervize organizaci příležitosti, v čem tkví její hranice a jaké jsou podmínky jejího zavádění. To znamená, aby byly utvářeny pozitivní postoje k supervizi jako metodě, jak u zadavatelů, tak i u samotných supervizantů, neboli posilování **přípravenosti všech aktérů na supervizi**.

Jak ukázaly výstupy našeho výzkumu, experti si uvědomují, že **úspěšnost supervize** je závislá na jejich dovednosti vytvořit vhodné pracovní prostředí, atmosféru bezpečí, spolenectví, umět pracovat s objednávkou organizace, motivovat supervidované, naučit je pojmenovat a vyslovit své potřeby. To znamená, že závisí na jejich supervizní kompetentnosti. Experti si uvědomují, že do supervize přinášejí systém práce, hranice, psychologicky orientované techniky, obecné cíle, postupné kontraktování a další. Za nejdůležitější podmínku a **nejtěžší úkol** přesto považují navázání pracovního vztahu a vytvoření bezpečného supervizního prostředí. Samozřejmě součástí celého procesu tak musí být též celoživotní vzdělávání samotných supervizorů i jejich pravidelné supervize.

Příležitosti supervize spočívají hlavně v posílení odborných kompetencí pracovníků, získání větší jistoty v práci, snížení obav ze složitých situací a ochota převzít zodpovědnost za svá rozhodnutí. Z toho logicky plyne, že výsledkem procesu je zlepšení

kvality poskytovaných služeb klientům a zároveň také zisk pro organizaci a celou společnost (podrobněji interpretovaná data získaná z první i druhé metody v předloženém výzkumném šetření).

Specifická výzkumná otázka č. 2: Jak vnímají potenciál supervize (příležitosti ale i rizika) účastníci supervize (pracovníci pomáhajících profesí), jako metody rozvoje kompetencí a tím i jako nástroj celoživotního vzdělávání?

Účastníci supervize pojmenovávali základní potenciál supervize (oproti skupině supervizorů) s menší mírou obecnosti, výroky byly úžeji spjaté s jejich pocity, osobními zkušenostmi, vnímanými zisky z vlastních supervizí. Za nejužitečnější lze považovat formulaci, že se jedná o „*příležitost ke společnému setkávání skupiny odborníků, které pojí stejné odborné zaměření a pracovní problémy.*“ (FG2) Očekávanou náplní tohoto setkávání je pak společná komunikace a vzájemná podpora, s cílem hledat řešení pro složité situace z jejich práce. Méně formálně ji formulují také jako „*zastavení se a popovídání si o věcech, na které není v běžném provozu čas.*“ (FG1) Konkrétněji pak společně očekávají, že jim někdo bude naslouchat, poskytne jim podporu, pomůže nalézt řešení v pracovních problémech, ocení jejich výsledky, sníží jejich tenze a obavy, pomůže jim být úspěšnějšími, tedy obecněji řečeno, posílí jejich kompetence.

I u těchto informantů (sociálních pracovníků se supervizní zkušeností) je patrné, že si aktéři uvědomují nutnost vhodné konstelace řady podmínek. Na rozdíl od jiných forem celoživotního učení a vzdělávání (např. přednášek, workshopů a seminářů) se od nich na supervizi očekává větší míra vlastní angažovanosti, příprava a přinášení individuálních témat, přímé zapojení do skupinové práce, určitá míra sebeotevření, schopnost reflektování komunikovaného tématu, poskytování zpětných vazeb druhým, ochota a zájem se učit novým věcem. Některé z těchto prvků, vnesené do supervize z osobnostního učení, psychoterapie a poradenského procesu, přinášejí pro ně totiž určitá osobní rizika, která nejsou vždy všichni účastníci ochotni podstoupit.

Zábrany může tvořit typ jejich osobnosti, míra vyladění pro tento druh aktivit, předchozí negativní zkušenost s otevřeným prezentováním názorů a postojů, nedůvěra v některé členy v týmu či osobu supervizora, obavy že se informace dostanou mimo skupinu, nechť mluvit o svých problémech na veřejnosti a mnoho dalších faktorů. (např. S8: „*Hluboké pochybnosti o vlastních kvalitách a znalostech u pracovníků.*“) Pracovat s těmito riziky, a pomoci je účastníkům zvládat, je úkolem supervizora, který je musí identifikovat, ošetřit v rámci bezpečných pravidel, pojmenovat a snížit jejich intenzitu.

Významnou a uvědomovanou roli také hraje atmosféra v týmu a na pracovišti, úroveň komunikace mezi vedením a pracovníky a podmínky, které pro proces supervize předem nastaví. V okamžiku, kdy v organizaci panuje přátelská a vstřícná pracovní atmosféra, je zavádění supervize většinou méně problémové. V opačném případě je pracovníky supervize často vnímána jako další nástroj kontroly s potenciálem případných represí. V supervizi pak nastávají dvě roviny, tým buď má tendenci si na vedení neustále stěžovat, ale nechce nic řešit, nebo v krajním případě účastníci supervizi otevřeně odmítají (ať již kohezní tým, nebo jednotlivci) a vnímají supervizora jako prodlouženou ruku negativně vnímaného vedení (viz interpretovaná data získaná z druhé metody).

Tuto rovinu může ovlivnit i to, jak jsou vytvořeny pro supervizi podmínky, např. když pracovníci mají supervizi striktně nařízenou, musí ji absolvovat ve svém osobním volnu (bez náhrady na nějakou kompenzaci a s rizikem finančního postihu když se jí nezúčastní), probíhá-li v nevhodném prostředí (pracovníci často vítají mít supervize mimo prostředí pracoviště) či nevhodném čase (např. probíhá následně po proběhlé noční směně či před ní). Svoji roli hraje i složení supervidovaného týmu, jeho velikost, nastavená frekvence setkání a její délka. Samostatnou kapitolu v těchto okolnostech hraje supervizor. Jeho vnímání pohledem supervidovaných je o jeho osobnosti, charismatu, schopnosti empatie vůči týmu, komunikačních dovednostech a dílčích specifických kompetencích. Významnou roli může hrát i supervizorův vzhled, věk a také pohlaví. Vzhledem k již zmíněnému faktu, že v supervizi jde o mezilidský kontakt a vytvořený vztah (byť je úzce vymezen na pracovní oblast), je zde také významný prostor pro projekce minulých zkušeností do současného dění a pro probíhající paralelní procesy. Tato problematika však přesahuje rámec této studie a tak ji zde nelze podrobněji analyzovat. Každopádně si zkušenější supervizoři tyto skutečnosti sami uvědomují, což je patrné v předchozí části studie, když se téměř ve všech výpovědích objevovala informace, že navázání vztahu patří k jednomu z nejtěžších fází supervizního procesu. Pro objektivnost uvedených závěrů považujeme ještě za správné uvést skutečnost, že zvolenou podmínkou výběru informantů výzkumného souboru (z důvodu nasycenosti očekávanými daty), kteří mají alespoň roční osobní zkušenost se supervizí, jsme soubor svým způsobem informačně omezili. Pokud se totiž v organizacích teprve supervize zavádí a to zvláště u pracovníků na úrovni přímé péče (kde je postačující kvalifikační vzdělání v rozsahu 150 hod. kurzu), pak je obvyklé, že pracovníci nemají představu co supervize je, co od ní mohou očekávat a jaký pro ně může mít význam.

Zprostředkování základních a podstatných informací o supervizi v rámci odborného vzdělávání či semináře je u těchto pracovníků o to důležitější. Informace sice

pracovníkům nenahradí osobní zkušenost, ale pomůže při zavádění procesu práce pod supervizí k odbourání počáteční nejistoty a obav. Zároveň pak supervizoři věnují u všech skupin vyjasnění technických záležitostí, sběru očekávání, vytvoření zakázky a dalším krokům, typickým pro úvodní fázi, většinou až několik prvních setkání.

Shrneme-li podstatné, pak můžeme konstatovat, že informanti „účastníci supervize“ jsou si potenciálu supervize většinou dobře vědomi a dokáží tyto „příležitosti“ svým jazykem pojmenovat. Uvědomují si však zároveň, že se od nich očekává poměrně vysoká míra angažovanosti a spolupráce, kterou z různých důvodů nejsou vždy ochotni podstoupit a riskovat. Třetí rovina tvoří vhodné podmínky, aby tento proces mohl probíhat optimálně. To znamená vhodný legislativní rámec (který již dnes v přípravě směřuje k procesu supervize jako nedílné součásti celoživotního vzdělávání), vzdělaného a k procesu supervize „vyladěného“ vedení organizace, které dokáže supervizorovi formulovat zakázku, pracovníkům vytvořit vhodné organizační podmínky a najít vhodného supervizora.

Specifická výzkumná otázka č. 3: Jaké fenomény můžeme najít v materiálu *Metodika supervize v sociálních službách v podmínkách projektu Podpora transformace sociálních služeb v letech 2011 – 2013* (Tošner, 2013) vytvořeného v rámci zakázky MPSV ČR, ve vztahu k využití supervize jako metody pro rozvoj pracovníků pomáhajících profesí?

Zkoumaný materiál nabízí reflektovaný pohled na více než dvouletou supervizní praxi v rámci projektu MPSV zaměřeného na transformaci sociálních služeb. Je tedy širším pohledem další skupiny odborníků, který je zobecněný do předložené metodiky. Třetí metoda je v rámci triangulace určena ke srovnání s předchozími poznatky studie. Podobně jako předchozí metody, vychází získaná data z této metody z reálné praxe. Doporučení tak opět směřují v nejobecnější rovině k návrhu, že by supervize měla být pevně ukotvena jako nástroj zvyšování kompetencí pracovníků v zákoně o sociálních službách případně v prováděcích předpisech a mělo by být povinnost poskytovatele zajistit pro ni podmínky. Jako základní podmínku stability metodika vnímá kvalitně zpracovaný a celkově vyvážený trojstranný supervizní kontrakt. Velký důraz by měl být kladen na zřetelné vymezení supervize jako metody, její hranice a limity pro účastníky. Součástí, na které leží zodpovědnost za procesy v organizacích sociálních služeb, jsou pak zadavatelé supervize, tedy lidé ve vedení těchto organizací. Již na této úrovni je nutno klást velký důraz na přípravu supervizního procesu, což znamená podpořit vzdělávání manažerů v oblasti komunikace a umění práce se zpětnou vazbou. K tomu mohou posloužit i již zmíněné semináře pro manažery o supervizi.

Vedení by mělo projevit schopnost reflektovat a naplňovat vzdělávací a tím i supervizní potřeby pracovníků v souladu s posláním a cíli organizace. Podmínkou úspěšného zavádění supervize do libovolné dané organizace je totiž směřování k zvládnutému principu „organizačního učení“, kde dochází k vhodné integraci učení, práce a snah o změny, kdy lidé vytvářejí jakési „komunity praxe“, kde převládá otevřený postoj k celoživotnímu učení a tím i k supervizi (viz také kapitola 6.8.). Přitom je velmi důležité i to, aby tento postoj přijali i vedoucí pracovníci na nižší úrovni organizační struktury. Pouze takto fungující organizace je připravená měnit pružně a průběžně své plány a cíle při změně, funguje horizontální i vertikální komunikace, pracovníci nemají obavy poskytovat si navzájem zpětnou vazbu a případné neúspěchy nejsou vnímány jako selhání, ale také jako příležitost naučit se něčemu novému.

Metodika klade velký důraz na výběr vhodného supervizora, který by měl být odborníkem s praxí v oboru, vzdělaným supervizorem, ale také zralým člověkem a andragogem. Také se doporučuje, aby se supervizor s provozem a organizací v zařízení kde má supervize probíhat seznámil předem, což dává prostor podívat se na problémy a potřeby supervidovaných objektivněji a s určitým odstupem. Supervizor by měl být vůči organizaci striktně v roli nezávislého odborníka, nebýt v osobním vztahu s žádnou ze stran supervize, ani v jiném ve střetu zájmů. Důležitá je také schopnost supervizora podpořit v procesu supervize předávání a přijímání zpětných vazeb. Atmosféra supervize by měla být nastavena tak, aby byly eliminovány možné rušivé vlivy a možné mocenské pozice, které by mohly narušovat její průběh. Supervize by měla probíhat v prostředí otevřenosti a důvěry a podporovat schopnost pracovníků rozpoznat a definovat svoje individuální supervizní potřeby.

Na druhou stranu je potřeba si uvědomit, že supervize má své hranice a limity. Supervizor nemůže přebírat zodpovědnost za zavádění změn v organizaci ani u jednotlivých pracovníků. Může být a je katalyzátorem či podněcovatelem, jehož postupy jsou zaměřeny na možnosti změn systému. Odpovědnost za vlastní změny, využití nabídnutých příležitostí, využití nových vzorců jednání, postupů a řešení, musí zůstat pouze na supervidovaných členech týmu.

9.7.1. Omezení provedené studie

Přes snahu o maximální validitu předkládaných výstupů naší studie jsme si také vědomi určitých omezení, které, i když mají snahu pomoci rozvíjet tento obor, mohly nastat. Omezení mohlo nastat při naší volbě respondentů při empirické analýze. Protože všichni naši informátoři byli přijati na základě svých zkušeností se zkoumaným jevem,

nemůžeme vyloučit určité zkreslení, vzhledem k tomu že supervizní procesy v praxi sociální práce jsou jedinečné a snaha o jejich zobecnitelnost, která vyplývá z naší kvalitativní studie, může být omezena. Pro podporu použitelnosti našich výstupů však hovoří i praxe a v práci nepublikované konzultace výstupů s experty v rámci setkání týmu Asociace supervizorů pomáhajících profesí.

Určitým omezením je i skutečnost, že se v naší studii většinou zabýváme týmovou či skupinovou supervizí, kde na rozdíl od individuální supervize hraje roli více účastníků, skupinová dynamika a několik úhlů pohledu na probíraná témata. Individuální supervize je tak méně pestrá, jsou omezené možnosti technik a použitelných metod, je zde více akcentována role a osobnost supervizora, který z pohledu skupinové dynamiky a vývoje týmu v čase může u týmové formy ustoupit do pozadí a být pouze reflektujícím expertem a moderátorem. Na druhou stranu je z hlediska výskytu v oblasti sociální práce individuální supervize daleko méně frekventovanou a využívanou formou.

10. Závěr

Předložená disertační práce se zabývá problematikou zvyšování kompetencí sociálních pracovníků v rámci celoživotního vzdělávání prostřednictvím supervize. Supervize je v tomto pojetí vnímána jako nástroj podpory a hlavně jako metoda vhodně využitelná pro celoživotní vzdělávání zvolené cílové skupiny.

Vědecká analýza je provedena z pohledu příležitostí, které supervize jako nástroj ve vymezené oblasti celoživotního učení s očekávanými cíli nabízí, ale i z hlediska problémů a rizik, které se v oblasti využívání supervize potenciálně objevují.

Cílem práce však není pouze reflektovat obecné a teoretické poznatky, ale hlavně analyzovat pohled z reálné praxe. Provedený výzkum je tak orientován konstrukčně, jeho cílem bylo ukázat podstatné skutečnosti, na základě kterých jsou pojmenovány nové poznatky, které by měly především obohatit oblast androdidaktiky pohledem na supervizi, jako na velmi efektivní nástroj zvyšování kompetencí odborníků v oblasti sociální práce.

Obecná teoretická část práce pracuje s operacionalizací pojmů a zpracovává témata důležitá pro následnou realizaci výzkumu a interpretaci závěrů: uvádí důležité definice, přístupy, pohledy na celoživotní učení a vzdělávání, charakteristiku supervize, ale také principy a legislativu sociální práce jako oboru, a v neposlední řadě se věnuje i problematice vzdělávání a učení dospělých jedinců.

Vlastní výzkum pak byl proveden na podkladě předem vypracované výzkumné strategie a výzkumných otázek. Pro dosažení dostatečné míry validity byla zvolena forma tzv. metodologické triangulace, tzn. využití více metod, které byly nejenom kombinovány, ale v průběhu výzkumného procesu prošly (i v souladu s paradigmatem, že kvalitativní výzkum je proces, který se ve svém průběhu stále rozvíjí a utváří) časovým i kvalitativním vývojem.

Byly vymezeny a následně aplikovaně použity tři dílčí metody kvalitativního výzkumu, jejichž použití bylo v průběhu výzkumu dle vývoje a potřeb šetření upravováno. Jako první metoda byla zvolena metoda hloubkových polostrukturovaných rozhovorů s cíleně vytipovanými supervizory s dlouholetou praxí, jako druhá metoda posloužila focus group se sociálními pracovníky, kteří již měli vlastní předchozí supervizní zkušenosti. Třetí, tentokrát srovnávací metodou, byla obsahová analýza (s kvalitativním akcentem) vybraného metodického dokumentu zabývajícího se supervizí.

Data z jednotlivých metod byla analyzována, převedena do grafické podoby vztahů jednotlivých klíčových prvků a interpretována jak samostatně, tak i v rámci kontextu

ostatních metod při realizaci triangulace. Výzkum umožnil zodpovědět výzkumné otázky a naplnit tak stanovený cíl. Cíl práce považuji za splněný.

Stručné shrnutí poznatků z výzkumu

Pro využití potenciálu supervize jako metody zvyšování kompetencí u sociálních pracovníků se jeví jako klíčová oblast dostatečná informovanost dotčených subjektů, a to jak zadavatelů, ve smyslu schopnosti účinně využívat supervizi jako nástroj celoživotního učení, tak účastníků, ve smyslu podpory překonání vstupních překážek na jejich straně jako příjemců supervize, kteří by ji měli dokázat pro sebe účinně využít.

Nejen ze zde získaných dat, ale i z vlastní praxe autora lze vyvozovat závěr, že se informovanost mezi zadavateli a potenciálními zadavateli supervize o supervizi postupně zvyšuje, jejich očekávání i komunikované kontrakty jsou kompetentnější a konkrétnější. Ke zlepšení dále dochází i ve schopnosti vyhodnocování výstupů. Druhou důležitou podmínkou je dostatek kvalifikovaných a také dostatečně zkušených supervizorů. Takových, kteří si dokáží poradit nejen s novými týmy v organizacích (kde se teprve supervize zavádí), ale i s týmy, které buď mají se supervizí předchozí negativní zkušenost, nebo je atmosféra v organizaci ať již z jakýchkoli důvodů proti supervizi negativně namířena (nevhodně nastavené podmínky, nedůvěra v supervizi či supervizora, neochota účastnit se apod.).

10.1. Podněty pro praxi a další výzkum

Předložená práce si kladla určitý cíl, nicméně během doby jejího zpracovávání vyvstala řada nových poznatků a témat, která nebylo možné v práci obsáhnout, nebo přesahovala oblasti, jichž se výzkum zabýval. Supervize nemůže mít jako metoda pevně daný tvar, ale musí pružně reagovat na vývoj ostatních metod, na posuny v legislativě a na standardy kvality služeb, na vývoj ve společnosti a další důležité aspekty. Některá témata dále uvádím jako možné podněty pro další možné zkoumání.

Délka supervizního vztahu

Supervize je vztah mezi supervizorem a supervidovanými. Když se utváří, má své hranice, pravidla, kontrakt a ukazuje se, že by kontrakt měl mít také svoji vymezenou délku. Praxe naznačuje, že časem se vztah mezi stranami v supervizi postupně mění a přestává plnit svoji roli. Supervizor se tak po 2-3 letech (záleží na frekvenci a celkovém počtu setkání pravidelného působení), postupně psychologicky stává součástí týmu (tento jev odpovídá i teorii dynamiky skupiny), ztrácí potřebný odstup, někdy dochází k postupné polarizaci vztahů. Domnívám se, že je po určité době vhodné a legitimní,

supervizora obměnit a supervizní proces tak „osvěžit“ jiným pohledem, jinou zkušeností a jinou reflektivní dovedností.

Časté střídání supervizorů v organizaci

V poslední době se ale objevuje i opačný trend, kdy dochází k častějšímu střídání supervizorů v organizacích (změna až tří supervizorů během kalendářního roku). Důvodem bývá skutečnost, že tým prezentuje vedení organizace požadavek, že není spokojen s tím, jak supervize probíhá a žádá, aby supervizora vyměnilo s tím, že ho nechtějí. Tento jev je vidět častěji v organizacích, kde příliš nefunguje vertikální komunikace, u negativně vyladěných týmů ve spojení s méně zkušenými supervizory a tam, kde není supervizorovi ponechán prostor pro bezpečné vytvoření supervizního vztahu. O problému se práce také zmiňuje v souvislosti s nemotivovanými týmy.

Více supervizorů v jedné organizaci

Novým jevem je také souběh více supervizorů v jedné organizaci pro jednu profesi (např. pracovníci přímé péče), kde všichni pracují se stejnými klienty, mají stejné úkoly a cíle, ale jsou pro supervizi rozděleni na více částí k více supervizorům. Pak nastává otázka, jak nastavit komunikaci mezi těmito supervizory a jakým způsobem společně směřovat tyto odděleně supervidované týmy. S tím souvisí i riziko možného přebírání zodpovědnosti za supervidovaný tým a snaha řešit za něj či supervidované jednotlivce problémy, se kterými si v pracovním procesu neví rady.

Ztráta funkčnosti supervize

Jak již v práci bylo několikrát zdůrazněno, je zde supervize vnímána jako metoda. Novým trendem je také jev, že se konkrétní organizace naučí a rozhodne využívat podobné komunikační a reflexivní techniky, jež jsou součástí supervize, v rámci svých interních pracovních setkání pracovníků a porad. Není sice na nich přítomen nezávislý supervizor, ale na druhou stranu je možné věci v týmu řešit operativněji a příslušné techniky využít tehdy, kdy je třeba, a to bez ohledu na naplánovaný termín supervize. Pro vlastní supervizi to znamená snížení jejího potenciálu a tím i účinnosti. Zde je pak nutné nově kontraktovat a formulovat cíle a potenciální příležitosti.

Profilace supervizorů

V obecné části bylo zmíněno, že vzdělání supervizorů může být postaveno na různé obecné rovině psychologického přístupu (např. systemický, psychoanalytický nebo jiný). Novým trendem je určitá nadstavba tohoto vzdělání, kterou je nově vznikající profilování

již vyškolených supervizorů, specializovaná pro určitou oblast klientů a cílovou skupinu. V obecnější rovině to mohou být supervizoři specializující se na oblast zdravotnictví, školství nebo pomáhajících profesí, v konkrétnější rovině však praxe generuje požadavky na supervizory se zkušeností práce s týmy pracujícími s uživateli služeb s duševním onemocněním, seniory nebo přímo s klienty s agresí, případně rozšiřující se cílovou skupinou s Alzheimerovou formou demence. Tato kompetenční nadstavba supervizora většinou vzniká jeho praxí nebo dalším vzděláním v příslušné odbornosti.

Výše zmíněné nové aspekty určitě nepostihují jejich plný výčet. Jsou však ukázkou a výsledkem vývoje oboru a vědy v této oblasti, včetně reakce na potřebu nově vznikajících specializací a profilace pomáhajících pracovníků, a tím i nových specializovaných potřeb praxe od supervize a supervizorů. Trendy a vývoj tak nutí i tento odborný segment pružně reagovat na poptávku – potřeby praxe. Jen tak je možné, aby supervize držela krok s vývojem a byla stále plně efektivním nástrojem podpory a profesionality pomáhajících odborníků.

11. Seznam použitých zdrojů:

ADAIR, John. *Vytváření efektivních týmů.* 1.vyd. Praha: Management Press, 1994. ISBN 80-856-0370-5.

ADETUNJI, Ponle, Gideon. *An evaluation of david kolb's theory of learning styles.* Ilorin Journal of Education. [online]. 1995. [cit. 2014-07-07]. Dostupné z: <http://unilorin.edu.ng/journals/education/ije/july2004/An%20Evaluation%20Of%20David%20Kolbs%20Theory%20Of%20Learning%20Styles.pdf>

ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů.* 9.vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-2470-469-2.

ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy.* 10. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1407-3.

ASPP – Asociace supervizorů pomáhajících profesí. [online]. 2014. [cit. 2014-08-04]. Dostupné z: <http://www.asupp.cz>

BARRETT, Chris, DOWNING, et al. *Practice Standards for School Social Workers,* Kingston: AASW, 2011. ABN 93 008 576 010.

BARTÁK, Jan. *Jak vzdělávat dospělé.* 1. vyd. Praha: Alfa Nakladatelství, 2008. ISBN 978-80-87197-12-7.

BÄRTLOVÁ, Eva. *Supervize v sociální práci.* 1. vyd. Ústí nad Labem: Fakulta sociálně ekonomická, UJEP, 2007. ISBN 978-80-7044-952-3.

BARTOŇKOVÁ, Hana, ŠIMEK, Dušan. *Andragogika. Studijní texty pro distanční studium.* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0394-3.

BAŠTECKÁ, Bohumila. *Supervize.* 1999. Zpravodaj Diakonie ČCE, č. 1, s. 6-7.

BĚLOHLÁVEK, František et al. *Management.* 1. vyd. Olomouc: Rubico, 2001. ISBN 80-85839-45-8.

BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Východiska, metody, cvičení a hry.* 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

BENEŠ, Milan. *Andragogika -filozofie – věda.* 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2001, ISBN 80-86432-03-3.

BERMAN, Jamie. *Supervision and the Clinical Social Worker.* CEUSchool. [online]. 2012. [cit. 2013-08-04]. Dostupné z: <http://www.ceuschool.com/librarydocs/SOC223.pdf>

BERNE, Eric. *Co řeknete, až pozdravíte: transakční analýza životních scénářů.* 1. vyd. Praha: Lidové noviny, 1997. ISBN 80-7106-231-6.

BERNE, Eric. *Jak si lidé hrají.* 1. vyd. Praha: Dialog, 1992. ISBN 80-85194-52-X.

- BEST PRACTICE STANDARDS in Social Work Supervision.** *National Association of Social Workers.* [online]. 2013. [cit. 2014-08-04]. Dostupné z: <http://www.naswdc.org/practice/naswstandards/supervisionstandards2013.pdf>
- BLÁHA, Jan, ŠEMBEROVÁ, Jana.** *Anglický výkladový slovník vybraných odborných termínů z psychologie, sociologie, etiky a sociální práce.* 1. vyd. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-467-5.
- BLECHA, Ivan.** *Filosofie (základní problémy).* 1. vyd. Olomouc: FIN, 1994. ISBN 80-85572-88-5.
- BOČKOVÁ, Věra.** *Celoživotní vzdělávání – výzva nebo povinnost?* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2000. ISBN 80-244-0155-X.
- BOURN, D.F., HAFFORD-LETCHFIELD, P.** *The role of social work professional supervision in conditions of uncertainty.* [online]. 2012. [cit. 2014-08-04]. Dostupné z: https://eprints.mdx.ac.uk/7160/2/Microsoft_Word_-_The_role_of_professional_Social_Work_supervision_in_conditions_of_uncertainty.
- CARROLL, Michael, THOLSTRUPOVÁ, Margaret.** *Integrativní přístupy k supervizi.* 1. vyd. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-582-5.
- CARPENTER, John, WEBB, Caroline.** *Effective supervision in social work and social care.* [online]. 2012. [cit. 2014-09-04]. Dostupné z: <http://www.scie.org.uk/publications/briefings/files/briefing43.pdf>
- Celoživotní vzdělávání.** Brno: MENDELOVA UNIVERZITA Institut celoživotního vzdělávání. Č. 1/2013. ISSN 1805-8868 [online]. 2013. [cit. 2014-05-19]. Dostupné z: <http://www.vychova-vzdelavani.cz/111301.pdf>
- Clinical supervision: A Practice Specialty of Clinical Social Work.** ABEC SW. [online]. 2004. [cit. 2013-08-04]. Dostupné z: <http://www.abecsw.org/images/ABESUPERV2205ed406.pdf>
- COFFIELD, Frank.** *Should we be using learning styles?* Wiltshire: Cromwell Press Ltd. ISBN 1 85338 914 5. [online]. 2004. [cit. 2013-07-31]. Dostupné z: <http://gteam.wikispaces.com/file/view/1540.pdf/33890039/1540.pdf>
- Co je ICF koučink.** [online]. 2009. [cit. 2013-07-09]. Dostupné z: <http://www.coachfederation.cz/cz/co-je-icf/co-je-icf-koucink.html>
- COLARDYN, Danielle.** 2001. *Lifelong learning: which ways forward?* College of Europe [online]. 2001. [cit. 2013-07-07]. Dostupné z: http://apa.lv/files/free/49/749/pet_7_14_llen.pdf
- COLEMAN Mirean.** *Supervision and the clinical social worker* [online]. 2003 [cit. 2014-05-19]. Dostupné z: <http://www.naswdc.org/practice/clinical/csw0703b.pdf>

- CORNU, le Alison.** *Building on Jarvis: towards a holistic model of the processes of experiential learning.* Studies in the Education of Adults Vol. 37, No.2, Autumn 2005. Oxford Brookes University, UK [online]. 2005. [cit. 2014-05-19]. Dostupné z: http://www.erea.edu.au/_uploads/ckpg/files/Building%20on%20Jarvis%20Alison%20Le%20Cornu.pdf
- Český institut pro supervizi.** [online]. 2013. [cit. 2014-05-19]. <http://www.supervize.eu/>
- ČIS – Etické zásady.** [online]. 2008. [cit. 2014-08-19]. Dostupné z: http://www.supervize.eu/wp-content/uploads/eticke_zasady_cis.pdf
- ČMISK - Českomoravský institut pro supervizi a koučing.** [online]. 2008. [cit. 2014-08-19]. Dostupné z: <http://www.cmisk.cz/>
- ČSÚ.** [online]. 2003. [cit. 2014-05-19]. Dostupné z: <http://apl.czso.cz/iSMS/en/klaspol.jsp?kodklas=80023&kodcis=5659&ciselid=938705>
- Dohoda o evropském hospodářském prostoru.** [online]. 2009. [cit. 2013-06-19]. Dostupné z: http://www.euroskop.cz/gallery/2/773-dohoda_o_ehp.pdf
- Definition of social work.** [online]. 2012. [cit. 2014-06-19]. Dostupné z: <http://ifsw.org/policies/definition-of-social-work/>
- Definition of 'human capital'. Investopedia.** [online]. 2013. [cit. 2014-06-19]. Dostupné z: <http://www.investopedia.com/terms/h/humancapital.asp>
- Diagrams of kolb's learning styles.** [online]. 2006. [cit. 2014-07-19]. Dostupné z: <http://www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm>
- DIRENFELD, Gary.** *A social worker is... And a social worker does...* [online]. 2012. [cit. 2014-06-19]. Dostupné z: http://www.yoursocialworker.com/social_worker.htm
- DISMAN, Miroslav.** *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0139-7.
- DOLACE, Dace.** *PROBLEMS OF SUPERVISION IN CARITATIVE SOCIAL WORK.* Bridges /Tiltai [online]. 2013, vol. 63, issue 2, s. 43-50 [cit. 2015-03-08]. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&an=90079437&scope=sit>
e
- Dohoda o evropském hospodářském prostoru** [online]. 1994. [cit. 2014-06-19]. Dostupné z: http://www.euroskop.cz/gallery/2/773-dohoda_o_ehp.pdf
- DOSTÁLOVÁ, Dita.** *Standardy kvality a jejich role v rozvoji supervize v sociálních službách.* Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií 2009. Vedoucí práce: Mgr. Martin Žižlavský, Ph.D.
- ETICKÉ ZÁSADY EAS.** [online]. 2008. [cit. 2014-07-19]. Dostupné z: <http://www.mujsupervisor.cz/hodnoty/eticke-zasady-evropske-asociace-supervize>

- EASC.** [online]. 2013. [cit. 2013-07-19]. Dostupné z: <http://www.easc-online.eu/>
- FAI.** [online]. 2013. [cit. 2013-07-19]. Dostupné z: <http://www.supervize-koucovani.cz/onas.htm>
- FREUD, Sigmund.** *O člověku a kultuře.* 1. vyd. Praha: Odeon, 1989. ISBN 80-207-0109-5.
- FRANC, Daniel.** *Učení zážitkem a hrou.* 1. vyd. Praha: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1701-9.
- GAVORA, Peter.** *Úvod do pedagogického výzkumu.* 1. vyd. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
- GEIST, Bohumil.** *Sociologický slovník.* 1. vyd. Praha: Victoria Publishing, 1992. ISBN 80-85605-28-7.
- GUGGENBÜHL-CRAIG, Adolf.** *Nebezpečí moci v pomáhajících profesích.* Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-809-8.
- HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena.** *Psychologický slovník.* 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HAVRDOVÁ, Zuzana.** *Poslání a smysl supervize.* 1. vyd. Ethum, 28, 2000, s. 35-39. ISSN 1213-6204. 2.
- HAVRDOVÁ, Zuzana, HAJNÝ, Martin et al.** *Praktická supervize. Průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize.* 1. vyd. Praha: Galén, 2008. ISBN 978-80-7262-532-1.
- HAVRDOVÁ, Zuzana, KALINA, Kamil.** „Supervize“. in K. Kalina a kol.: *Drogy a drogové závislosti - mezioborový přístup.* Rada Evropy/Úřad vlády ČR, Praha, 2003. ISBN 92 – 9168 - 088 – 5.
- HAVRDOVÁ, Zuzana.** *Kompetence v praxi sociální práce.* 1. vyd. Praha: Osmium, 1999, 1999. ISBN 80-902081-8-5.
- HAVRDOVÁ Zuzana.** *Otazníky kolem supervize dnes a zítra. Supervize v sociální práci a její institucionální souvislosti.* 1. vyd. Ústí n. L.: UJEP, 2005. ISBN 80-7044-698-6.
- HAWKINS, Peter, SHOHET, Robin.** *Supervize v pomáhajících profesích.* 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-715-9.
- HAWKINS, Peter, SHOHET, Robin.** *Supervision in the helping professions.* Berkshire: Open University Press, 2006. ISBN 10: 0335 218 172 (pb)
- HENDL, Jan.** *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace.* 1. vyd. Praha: Portál 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HENDL, Jan.** *Kvalitativní výzkum v pedagogice.* [online]. 2013. [cit. 2013-06-19]. Dostupné z: <http://www.ftvs.cuni.cz/hendl/metodologie/kvalvyzkpedhendl.pdf>

- HETTEŠ, Miloslav, SCHAVEL, Milan. et. al.** *Rozvoj sociálnej práce a sociálnej solidarity v podmienkach Slovenskej republiky so zameraním na prínos Vysokej školy zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alzbety*. Zborník z odbornej konferencie. Bratislava: VŠZaSP sv. Alzbety, 2012. ISBN 978-80-8132-066-8.
- HERMÉS Group Praha.** [online]. 2013. [cit. 2013-08-04]. Dostupné z: <http://www.hermesgroup.cz/>
- HONZÁK, Radkin.** *Komunikační pasti v medicíně*. 1. vyd. Praha: Galén. 1997. ISBN:80-7262-032-0.
- HORSKÁ, Bohuslava.** *Supervize jako nástroj růstu pracovníků v pomáhajících profesích*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, 2010. Vedoucí práce: PhDr. Denisa Denglerová, Ph.D.
- HOWARD, Fiona M., Liz BEDDOE a Aqeela MOWJOOD.** *Interprofessional supervision in social work and psychology in Aotearoa New Zealand*. Aotearoa New Zealand Social Work Review [online]. 2013, vol. 25, issue 4, s. 25-40 [cit. 2015-03-08]. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=sih&an=96215299&scope=site>
- HRONÍK, František.** *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha: GRADA, 2007. ISBN: 80-247-1457-4.
- HUGHES, Jeanne, Marie.** *The Role of Supervision in Social Work: A critical analysis* Critical Social Thinking: Policy and Practice, Vol. 2, 2010 University College Cork, Ireland. [online]. 2010. [cit. 2014-08-04]. Dostupné z: <http://www.ucc.ie/en/appsoc/researchconference/conf/cstj/cstjournalvolume22010/theme2socialworkpractice/JeanneHughes.pdf>
- HUSSEIN, Shereen.** *Social Work Qualifications and Regulation in European Economic Area (EEA): Final Report 2011* ISBN: 978-0-9560268-3-5 [online]. 2011. [cit. 2014-08-04]. Dostupné z: http://cdn.basw.co.uk/upload/basw_95139-6.pdf
- HUTAŘ, Jan, KRÁSA, Václav.** *Co přináší zákon o sociálních službách pro uživatele, poskytovatele, orgány státní správy a samosprávy*. Národní rada zdravotně postižených ČR [online]. 2006. [cit. 2014-06-19]. Dostupné z: <http://www.nrzp.cz/dokumenty/soc-zak-brozura.pdf>
- CHAPMAN, Alan.** *Diagrams of Kolb's learning styles*. [online]. 2005-06. [cit. 2014-08-04]. Dostupné z: <http://www.businessballs.com/freepdfmaterials/kolblearningstylesdiagram.pdf>

- CHENAIL, Ronald, J.** *Jak srovnat kvalitativní výzkum do latě?* Biograf, č. 15-16,1998, str.29-37.[online]. 1998. [cit. 2014-06-19]. Dostupné z: moodle.fhs.cuni.cz/pluginfile.php/23020/.../Chenail_Jaksrovnat.pdf
- CHYTIL, Oldřich.** *Proměny sociálních služeb a sociální práce.* [online]. 2011. [cit. 2014-06-19]. Dostupné z: <http://accendo.cz/wp-content/uploads/chytil.pdf>
- INGRAM, Richard.** *Emotions, social work practice and supervision: an uneasy alliance?*. Journal of Social Work Practice [online]. 2012-10-05, vol. 27, issue 1, s. 5-19 [cit. 2015-03-08]. DOI: 10.1080/02650533.2012.745842. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02650533.2012.745842>
- JANEBOVÁ, Radka.** *Teorie a metody sociální práce - reflexivní přístup.* Gaudeamus při Univerzitě Hradec Králové. [online]. 2013. [cit. 2013-08-04]. Dostupné z: http://www.uhk.cz/cs-cz/fakulty-a-pracoviste/ustav-socialni-prace/eDokumenty/Documents/Janebov%C3%A1_sylaby/Teorie%20a%20metody%20soci%C3%A1ln%C3%AD%20pr%C3%A1ce%201/Janebov%C3%A1_TEAMESP1_letn%C3%AD_skripta_2.pdf
- JANKOVSKÝ, Jiří.** *Etika pro pomáhající profese.* Praha: Triton, 2001. ISBN 80-7254-329-6.
- JARVIS, Peter.** *Learning from everyday life.* HSSRP, vol. I, no. 1 (2012): 1–20. [online]. 2012. [cit. 2014-07-07]. Dostupné z: <http://hssrp.uaic.ro/continut/1.pdf>
- JARVIS, Peter.** *Lifelong Learning: Universities and Adult Education.* Asia Pacific Education Review 2001, Vol. 2, No. 2, 28-34. [online]. 2011 [cit. 2014-07-07]. Dostupné z: <http://eri.snu.ac.kr/aper/pdf/2-2/04-Peter%20Jarvis.pdf>
- JEKLOVÁ, Marta, REITMAYEROVÁ, Eva.** *Interní supervize.* 1. vyd. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2007. ISBN 978-80-86991-06-1.
- JEŘÁBEK, Hynek.** *Úvod do sociologického výzkumu.* 1. vyd. Praha: Karlova univerzita, 1992. ISBN 80-7066-662-5.
- JIČÍNSKÁ, Kateřina.** *Supervize jako forma podpory duševního zdraví sestry.* 1. vyd. [online]. 2006. [cit. 2014-05-19]. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/z21/puv/sbornik_06/pdf/029.pdf
- KALINA, Kamil, ŠIMEK, Antonín.** *Supervize - kazuistiky.* 1. vyd. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-496-9.
- Klasifikace zaměstnání - rozšířená (KZAM-R).** Statistical metainformation systém. [online]. 2010-2011. [cit. 2013-06-19]. Dostupné z: <http://apl.czso.cz/iSMS/en/klaspol.jsp?kodklas=80023&kodcis=5659&ciselid=938705>

- KOCIÁNOVÁ, Renata.** *Personální činnost a metody personální práce.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2497-3.
- KOCIÁNOVÁ, Renata.** *Metody personální práce.* 1. vyd. Praha: Mowshe, 2007. ISBN 978-80-239-9327-1.
- KOLÁŘ, Jan, et al.** *Zkušenostně reflektivní učení v přípravě sociálních pedagogů.* 1. vyd. [online]. 2012. [cit. 2014-07-07]. Dostupné z: http://acor.cz/getattachment/Studovny/Online-zdroje/ZRU_Kolar_Nehyba_Lazarova_Knotova_IMS.pdf.aspx
- KOLB, David, A.** *The Kolb Learning Style Inventory—Version 3.1.* [online]. 2011. [cit. 2014-07-07]. Dostupné z: <http://www.whitewater-rescue.com/support/pagepics/lstechmanual.pdf>
- KONDÁŠ, Ondrej et al.** *Psychoterapia a reedukácia.* Martin: Osveta, 1985. SÚKK 1823/I.-84-70-034-85.
- KOPŘIVA, Karel.** *Lidský vztah jako součást profese: Psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese.* 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-150-9.
- KOPŘIVA, Karel.** *Lidský vztah jako součást profese.* 5. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-181-6.
- KRUŠINSKÁ, Kristýna.** *Celoživotní vzdělávání sociálních pracovníků ve státní správě České republiky se zaměřením na supervizi.* Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra sociální práce, 2008. Vedoucí práce: PhDr. Daniela Vodáčková
- KUBEŠ, Marián, SPILLEROVÁ Dagmar, KURNICKÝ Roman.** *Manažerské kompetence. Způsobilosti výjimečných manažerů.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0698-9.
- KUBÍČKOVÁ, Renáta.** *Kolb learning styles.* [online]. 2011. [cit. 2014-07-07]. Dostupné z: https://moodle.fp.tul.cz/pluginfile.../Ucebni_styly_Davida_Kolba.pdf
- KUČERŇÁKOVÁ, Michaela.** *Supervize sociálních pracovníků a pracovníků v sociálních službách na jednotlivých střediscích Charity Olomouc.* Magisterská diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, 2008. Vedoucí práce: Mgr. Ladislav Otava
- LEDDICK, G.R.** *CYC Online: Supervision Models,* Issue 24, January 2001 ERIC Digest 2012 [online] 2012. [cit. 2013-06-19]. Dostupné z: <http://www.cyc-net.org/cyc-online/cycol-0101-supervision%20models.html>

- MACEK, Jakub.** *Nevyčíslitelné porozumění: Kvalitativní výzkum online sociálních sítí.* 4. ročník, 1. číslo, 2012 [online]. 2012. [cit. 2014-06-19]. Dostupné z: <http://pro.inflow.cz/cisla/internetove-socialni-site>
- MANTHORPE, J., J. MORIARTY, S. HUSSEIN, M. STEVENS a E. SHARPE.** Content and Purpose of Supervision in Social Work Practice in England: Views of Newly Qualified Social Workers, Managers and Directors. *British Journal of Social Work* [online]. 2015-01-27, vol. 45, issue 1, s. 52-68 [cit. 2015-03-08]. DOI: 10.1093/bjsw/bct102. Dostupné z: <http://bjsw.oxfordjournals.org/cgi/doi/10.1093/bjsw/bct102>
- MARK, K. Smith.** *The functions of supervision.* [online]. 2011. [cit. 2014-06-19]. Dostupné z: <http://infed.org/mobi/the-functions-of-supervision/>
- MATOUŠEK, Oldřich.** *Základy sociální práce.* 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8473-7.
- MATOUŠEK, Oldřich.** *Metody a řízení sociální práce.* 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-548-2.
- MATOUŠEK, Oldřich et al.,** *Sociální služby: legislativa, ekonomika, plánování, hodnocení.* 1. vyd. Praha: Portál. 2007. ISBN 978-80-262-0041-3.
- MATOUŠEK, Oldřich, et al.** *Metody a řízení sociální práce.* 1. vyd. Praha: Portál. 2008. ISBN 978-80-262-0213-4.
- MATOUŠEK, Oldřich.** *Slovník sociální práce.* 2. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7376-368-0.
- MATUŠKA, František.** *Pomoc a kontrola v supervizi.* Konfrontace. 2005, roč. 16, č. 1, s 36-38. ISSN 0862-8971.
- McCLELLAND, David, C.** *Testing for competence rather than for "intelligence".* [online]. 1973. [cit. 2014-06-14]. Dostupné z: <http://www.lichaoping.com/wp-content/ap7301001.pdf>
- McLEOD, Saul.** *Kolb - Learning Styles.* [online]. 2010.Last update 2013. [cit. 2014-07-07]. Dostupné z: <http://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html>
- McPHERSON, M. A., Nunes, J.M.B.** *The role of tutors as an integral part of online learning support.* *European Journal of Open and Distance Learning*, 2004. ISSN 1027-5207.
- MLČÁK, Zdeněk.** *Profesní kompetence sociálních pracovníků a jejich hodnocení klienty.* 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2005. ISBN 80-7368-129-3.

- MICHKOVÁ, Adéla.** *Supervize v sociální práci v České republice.* Disertační práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích Zdravotně sociální fakulta, 2009. Vedoucí práce: Doc. PhDr. Adéla Mojžíšová, Ph.D.
- MIKLÍKOVÁ, Radka.** *Význam supervize pro pracovníky v sociálních službách v domovech pro seniory.* Bakalářská práce. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, 2010. Vedoucí práce: Mgr. Soňa Vávrová Ph.D.
- MILDEOVÁ, Stanislava, VOJTKO, Viktor.** *Systémová dynamika.* 1. vyd. Praha: VŠE, Fakulta informatiky a statistiky, 2003. ISBN 80-245-0626-2.
- MORENO, Joseph, J.** *Rozehrát svou vnitřní hudbu.* 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN80-7178-980-1.
- MOUČKOVÁ, Hana.** *Specifika supervize pro sociální pracovníky v drogových službách.* 1. vyd. 2008. 92 s. Masarykova univerzita. Vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Libor Musil, CSc.
- MORGAN, David. L.** *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu.* 1. vyd. Boskovice: Albert, 2001. ISBN 80-85834-77-4.
- MPSV ČR:** *Otázky a odpovědi k zákonu č. 108/2006 Sb., o sociálních službách a k zákonu č. 109/2006 Sb., kterým se mění některé zákony v souvislosti s přijetím zákona o sociálních službách* [online]. 2006 [cit. 2013-06-19]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/2974/otazky_odpovedi_22-rev.pdf
- MPSV ČR:** *Stručný průvodce zákonem o sociálních službách.* Praha: MPSV ČR, [online]. 2006 [cit. 2013-06-19] Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/files/clanky/3222/zlom170x170web.pdf>
- MPSV:** *Zákon č. 505/2006 Sb.* [online]. 2011. [cit. 2014-06-19]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/11911/vyhlaska_505-2006.pdf
- MŠMT – Slovník pojmů k veřejné zakázce Analýza postoje vzdělavatelů a zaměstnavatelů k uznávání neformálního vzdělávání.** [online]. 2013. [cit. 2014-06-19]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/14861_1_1/
- MUSIL, Libor.** *"Ráda bych Vám pomohla, ale..." Dilemata práce s klienty v organizacích.* 1. vyd. Brno: Marek Zeman. 2004, ISBN 80-903070-1-9.
- MUŽÍK, Jaroslav.** *Profesní vzdělávání dospělých.* 1. vyd. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2009. ISBN 978-80-904426-1-0.
- MUŽÍK, Jaroslav.** *Didaktika profesního vzdělávání dospělých.* 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-220-9.
- MZDY - vývoj mezd, průměrné mzdy.** [online]. 2013. [cit. 2013-07-31]. Dostupné z: <http://www.kurzy.cz/makroekonomika/mzdy/>

- Národní sociální zpráva česká republiky za rok 2012.** [online]. 2013. [cit. 2013-06-19]. Dostupné z: <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=7685&langId=cs>.
- NAVRÁTILOVÁ, Jitka.** *Pojetí praktického vzdělávání sociálních pracovníků.* Disertační práce. MASARYKOVA UNIVERZITA, Fakulta sociálních studií, Katedra sociální politiky a sociální práce, 2009. Vedoucí práce prof. PhDr. Libor Musil, CSc.
- NEHYBA, Jan.** *Tři inspirace od Petera Jarvise.* In *Studia paedagogica*, Brno: Masarykova univerzita, 2012, roč. 17, č. 1, s. 37-57. [online]. 2011. [cit. 2014-07-07]. Dostupné z: <http://www.acor.cz/getattachment/Studovny/Online-zdroje/Jarvis.pdf.aspx>
- Network of professional social workers-npsw.** [online]. 2012. [cit. 2014-07-31]. Dostupné z: <http://www.linkedin.com/groups/Experience-supervision-as-method-increasing-91372.S.247048781?view=&gid=91372&type=member&item=247048781>
- NOVOTNÁ, Věra; SCHIMMERLINGOVÁ, Věra.** *Sociální práce, její vývoj a metodické postupy.* 1. vyd. Praha: FF UK, 1992. ISBN 80-7066-483-5.
- Office of the professions.** [online]. 2013. [cit. 2014-07-31]. Dostupné z: <http://www.op.nysed.gov/prof/sw/article154.htm>
- OLÁH, Michal.** *Supervízia v sociálnej práci – její filozofia, formy, ciele a súčasný stav.* 1. vyd. Prešov: Prešovská univerzita v Prešově, 2005. ISBN 80-8068-307-7.
- OLÁH, Michal, SCHAVEL, Milan, et al.** *Sociálna práca – vybrané kapitoly z dejín, teórie a metód sociálnej práce.* 1. vyd. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžběty. 2009. ISBN 80-969449-6-7.
- OPENSHAW, Linda.** *CHALLENGES IN CLINICAL SUPERVISION.* St. Louis: MO. [online]. 2012. [cit. 2013-08-04]. Dostupné z: <http://www.nacsw.org/Publications/Proceedings2012/OpenshawLChallengesFINAL.pdf>
- OŠVAT, Claudia, Cristiana MARC a Judit MAKAI-DIMENY.** *Group Supervision in Social Work: A Model of Intervention for Practitioners.* *Social Work Review / Revista de Asistentă Socială* [online]. 2014, issue 1, s. 17-26 [cit. 2015-03-08]. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=sih&an=97041296&scope=site>
- OTÁZKY A ODPOVĚDI K ZÁKONU č. 108/2006 Sb., o sociálních službách a k zákonu č. 109/2006 Sb., kterým se mění některé zákony v souvislosti s přijetím zákona o sociálních službách:** [online]. 2011. [cit. 2014-06-19]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/2974/otazky_odpovedi_22-rev2.pdf
- PAGE, Steve, WOSKET, Wal.** *Úvod do supervize: cyklický model.* 1. vyd. Tišnov: Sdružení SCAN, 2002. ISBN 80-86620-002-X.
- PAŘEZOVÁ, Martina.** *Lékař, pacient a Michael Balint.* 1. vyd. Praha: Triton. ISBN 80-7254-491-8.

- PAYNE, Malcolm.** *MODERN SOCIAL WORK THEORY*. London: Palgrave Macmillan. ISBN-10: 1403918368. [online]. 2005. [cit. 2014-07-31]. Dostupné z: <http://www.palgrave.com/pdfs/1403918368.pdf>
- PAVLÍČEK, Jiří.** *Základy e-didaktiky pro e-tutory* [online]. 2003, č. 1 [cit. 2014-04-30]. ISSN 80-7042-921-6. Dostupné z: <http://www.osu.cz/fpd/kik/dokumenty/autsy/zkle-didaktiky.pdf>
- PELECH, Luboš, BEDNÁŘOVÁ, Zdena.** *Slabikář sociální práce na ulici: supervize, streetwork, financování*. 1. vyd. Brno: Doplněk, 2003. ISBN 80-7239-148-8.
- PLAMÍNEK, Jiří.** *Synergický management: vedení, spolupráce a konflikty lidí ve firmách a týmech*. 1. vyd. Praha: Agro, 2000. ISBN 80-720-3258-5.
- PLAMÍNEK, Jiří.** *Vedení lidí, týmů a firem: Praktický atlas managementu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2448-5.
- Pojetí klíčových kompetencí v kurikulech vybraných zemí.** [online]. 2011. [cit. 2014-06-19]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/03/Pojeti_klicovych_kompetenci_v_kurikulech_vybranych_zemi__web.pdf
- POL, Milan, et. al.** *Kultura školy. Příspěvek k výzkumu a rozvoji*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2006. ISBN 80-210-3746-6.
- POL, Milan, et. al.** *Škola na cestě k učící se organizaci*. [online]. 2008. [cit. 2014-06-19]. Dostupné z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2008/2008_3_01.pdf
- PSYCHIATRIE PRO PRAXI.** č. 9. str. 4. *Možnosti a meze změn struktury psychiatrické péče u nás* [online]. 2008. [cit. 2014-07-31]. Dostupné z: <http://www.psychiatriepropraxi.cz/pdfs/psy/2008/04/01.pdf>
- PUNCH, Keith.** *Úspěšný návrh výzkumu*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-468-7.
- RADVANOVÁ, Dagmar.** *Možnosti zavádění supervize ve vybraných organizacích sociálních služeb v okrese Děčín*. Magisterská diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, 2009. Vedoucí práce: Mgr. Ladislav Otava
- REMEDIUM PRAHA.** [online]. 2013. [cit. 2013-08-08]. Dostupné z: <http://www.remedium.cz>
- ROBINSON, Virginia Pollard.** *The dynamics of supervision under functional controls: A professional process in social casework*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. [online]. 1949. [cit. 2014-05-19]. Dostupné z: http://www.uncp.edu/home/marson/348_supervision_consultation.html
- ŘEZNÍČEK, Ivo.** *Metody sociální práce*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1994. ISBN 80-85850-00-1.

- SDĚLENÍ CSU O AKTUALIZACI KLASIFIKACE ZAMĚSTNÁNÍ.** [online]. 2014. [cit. 2015-03-11]. Dostupné z: [http://www.czso.cz/csu/klasifik.nsf/i/sdeleni_csu_ze_dne_13_srpn_2014_o_aktualizaci_klasifikace_zamestnani_\(cz_isco\)/\\$File/sdeleni_csu_17_2_2014.pdf](http://www.czso.cz/csu/klasifik.nsf/i/sdeleni_csu_ze_dne_13_srpn_2014_o_aktualizaci_klasifikace_zamestnani_(cz_isco)/$File/sdeleni_csu_17_2_2014.pdf)
- SHEEDY, Martin.** *Core Themes in Social Work: Power, Poverty, Politics and Values.* Open University Press. ISBN: 9780335244553. [online]. 2012. [cit. 2014-07-31]. Dostupné z: <http://mcgraw-hill.co.uk/openup/chapters/9780335244553.pdf>
- SHULMAN, Lawrence.** *Supervision and Consultation.* [online]. 1996. [cit. 2014-06-19]. Dostupné z: http://www.uncp.edu/home/marson/348_supervision_consultation.html
- SCHAVEL, Milan.** *Kvalita vzdelávania pracovníkov v oblasti sociálnej práce.* 1. vyd. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie. 2010. Prešov: BF Univerzita. [online]. 2010. [cit. 2013-05-19]. Dostupné z www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/.../subor/02.pdf
- SCHAVEL, Milan, TOMKA, Milan.** *Základy supervízie a supervízia v praktickej výučbe v sociálnej práci.* 1. vyd. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety, 2010. ISBN 978-80-89271-87-0.
- SCHMIDBAUER, Wolfgang.** *Psychická úskalí pomáhajících profesí.* 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 176 s. ISBN 80-7178-312-9.
- SCHMIDBAUER, Wolfgang.** *Syndrom pomocníka: podněty pro duševní hygienu v pomáhajících profesích.* 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-369-7.
- SCHMIDBAUER, Wolfgang.** *Psychologie: Lexikon základních pojmů.* 1. vyd. Praha: Naše vojsko, 1994. ISBN 80-206-0459-6.
- SMOLÍKOVÁ, Kateřina.** *Předškolní vzdělávání a klíčové kompetence.* [online]. 2006. [cit. 2014-06-19]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/990/predskolni-vzdelavani-a-klicove-kompetence.html/>
- SMITH, Mark.** *What is competence? What is competency?* [online]. 1996. [cit. 2013-06-19]. Dostupné z: <http://infed.org/mobi/what-iscompetence-and-competency/>
- SMITH, Mark.** *The functions of supervision: the encyclopedia of informal education* [online]. 2005. [cit. 2014-05-19]. Dostupné z <http://infed.org/mobi/the-functions-of-supervision/>.
- Social work supervision.** [online]. 2013. [cit. 2014-08-04]. Dostupné z: <http://www.the-professionalmatrix.com/docs/BenefitsOfSupervision.pdf>
- Standardy kvality sociálních služeb - příručka pro uživatele** [online]. 2008. [cit. 2014-06-19]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/5965/skss_final_web.pdf

- STRIEŽENEC, Štefan.** *Slovník sociálního pracovníka*. 1. vyd. Trnava: Sapia, 1996. ISBN 80-967589-0-X.
- Supervision in social work.** [online]. 2007. [cit. 2014-07-01]. Dostupné z: http://www.uaa.alaska.edu/socialwork/field_education/field_instructors/articles/upload/Supervision-in-Social-Work.pdf
- СУБЪЕКТ И ОБЪЕКТ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ.** [online]. 2010. [cit. 2014-07-09]. Dostupné z: <http://soc-work.ru/article/252>
- Supervision: the safety. Net for front-line child welfare practice.** 2011 Report from a Think Tank Symposium. [online]. 2011. [cit. 2013-08-04]. Dostupné z: <http://www.socialworkpolicy.org/wp-content/uploads/2011/03/SWPI-ChildWelfare-Supervision-Final-Report.pdf>
- Supervision: The Key to Strengthening Practice in Child.** [online]. 2009. [cit. 2014-08-04]. Dostupné z: <http://www.cehd.umn.edu/ssw/cascw/attributes/PDF/practicenotes/practicenotes22.pdf>
- ŠABATOVÁ, Jitka.** *Supervize a syndrom vyhoření*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. Diplomová práce, 2012. Vedoucí práce: PhDr. Mirka Nečasová, PhD.
- ŠERÁK, Michal, DVOŘÁKOVÁ, Miroslava.** *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Česká zemědělská univerzita, Institut vzdělávání a poradenství, 2009. ISBN 978-80-213-2201-7.
- ŠIK, Vladimír.** *Podpora profesních kompetencí odborníků vzdělávajících seniory v pobytových zařízeních. Analysis and Comparison of Forms and Methods for the Education of Older Adults in the V4 Countries* Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta. 2013. ISBN 978-80-7308-469-1
- ŠIK, Vladimír.** *Supervize jako nástroj řízení a podpory kvality v oblasti pomáhajících profesí*. Vědecký časopis Business Trends 2/2012 str. 14-21 Plzeň: FE ZČU. ISSN 1805-0603
- ŠIK, Vladimír.** *Supervize jako forma prevence syndromu vyhoření v procesu vzdělávání*. Sborník ke konferenci Rozvoj školy a supervize. str. 69-76 1. vyd. Praha: Lumen Vitale - centrum vzdělávání o.s. 2012. ISBN 978-80-905000-7
- ŠIK, Vladimír.** *Využití supervize jako nástroje zvyšování kompetencí u pracovníků pomáhajících profesí*. Sborník k mezinárodnímu sympoziu Interra 15, 1. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2012. ISBN 978-80-8094-314-2
- ŠIK, Vladimír.** *Komunikační kompetence v praxi*. 1. vyd. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2004. OLA001 2-001.538.

- ŠIMEK, Antonín.** *Supervize*. [online]. 2002. [cit. 2014-07-09]. Dostupné z: <http://www.supervize.eu/publikace-a-clanky/ruzne-texty/historie-supervize-v-cr/>
- ŠULCOVÁ, Eva.** *Analýza potřeb směřující k posílení kompetencí pracovníků v sociálních službách*. Ústí nad Labem, UJEP, Pedagogická fakulta. 2010. Vedoucí práce: PaedDr. Vladimír Šik.
- TEATER, Barbra.** *An Introduction to Applying Social Work Theories and Methods*. Open University Press, 2010. ISBN: 9780335237784. [online]. 2010. [cit. 2014-07-31]. Dostupné z: <http://mcgraw-hill.co.uk/openup/chapters/9780335237784.pdf>
- THOMPSON, Neil.** *Theory and Practice in Human Services*. Buckingham: Open University Press, [online]. 2010. [cit. 2014-07-07]. Dostupné z: <http://www.mcgraw-hill.co.uk/openup/chapters/0335204252.pdf>
- TOKÁROVÁ, Anna a kol.** *Sociálna práca. Kapitoly z dejín, teórie a metodiky sociálnej práce*. Prešov: FF Prešovskej univerzity, 2003. 572 s. ISBN 80-968367-5-7.
- TOŠNER, Jiří.** *Metodika supervize v sociálních službách v podmínkách projektu Podpora transformace sociálních služeb v letech 2011 - 2013*. Praha: MPSV ČR, 2013.
- TOŠNEROVÁ, Tamara, TOŠNER, Jiří.** *Burn-Out syndrom/Syndrom vyhoření*. In Tošner, J. *Řízení lidských zdrojů: Sborník vybraných materiálů specializačního kurzu „Řízení neziskových organizací“*. Praha: Agnes, 1999. ISBN 80-902633-4-8.
- TOWARDS A SYSTEMIC MODEL of coaching supervision – some lessons from psychotherapeutic and counselling models**. [online]. 2007. [cit. 2014-07-31]. Dostupné z: <http://epubs.surrey.ac.uk/1197/1/fulltext.pdf>
- TREVITHICK, Pamela.** *Social Work Skills: A Practice Handbook*. Open University Press. ISBN-10 0-335-24062-3. [online] 2012. [cit. 2013-07-31]. Dostupné z: <http://mcgraw-hill.co.uk/openup/chapters/9780335238071.pdf>
- TURECKIOVÁ, Michaela.** *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0405-6.
- ÚLEHLA, Ivan.** *Umění pomáhat*. 1. vyd. Praha: SLON, 2005. ISBN 978-80-86429-36-6.
- VELTRUBSKÁ, Ivana.** *Supervize a co s ní...* [online] 2007. [cit. 2013-06-28]. Dostupné z: [http://www.ivavel.cz/texty/Supervize a co s ni.pdf](http://www.ivavel.cz/texty/Supervize%20a%20co%20s%20ni.pdf)
- VETEŠKA, Jaroslav, TURECKIOVÁ, Michaela.** *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN. 978-80-247-1770-8.
- VETEŠKA, Jaroslav et al.** *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: EDUCA Service ve spolupráci s Univerzitou J. A. Komenského Praha, 2009. ISBN 978-80-87306-04-8.

- VODÁČKOVÁ, Daniela.** *Krizová intervence*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-696-9
- Vyhláška č. 505/2006 sb.** [online]. 2006. [cit. 2014-06-19]. http://www.mpsv.cz/files/clanky/6196/vyhlaska_505_2006.pdf
- Výkladový sborník - pro poskytovatele.** [online]. 2008. [cit. 2014-06-19]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/5966/4_vykladovy_sbornik.pdf
- Výklad mpsv k dalšímu vzdělávání sociálních pracovníků a pracovníků v sociálních službách podle § 111 odst. 1 zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, v platném znění.** [online]. 2011. [cit. 2014-06-19]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/8109/Povinne_dalsi_vzdelavani.pdf
- VYMĚTAL, Jan.** *Úvod do psychoterapie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0253-3.
- What is it and how do i use the time effectively?** [online]. 2010. [cit. 2013-07-31]. Dostupné z: http://www.chooselifecounselling.com/Articles/supervision-what_how.pdf
- YALOM, Irvin.** *Chvála psychoterapie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-761-2.
- ZÁKON Č. 108/2006 SB.** *Zákon o sociálních službách*. [online]. 2011. [cit. 2014-06-19]. Dostupné z: https://sluzbyprevence.mpsv.cz/dok/zakon-108_2006.pdf
- ZÁVĚREČNÁ ZPRÁVA O ŘEŠENÍ PROJEKTU.** *Analýza a prognóza potřeb poskytování sociálních služeb pro seniory a osoby se zdravotním postižením*. Praha.: VÚPSV, v.v.i., 2009. ISBN 978-80-7416-048-6.
- ZLÁMALOVÁ, Helena.** *Principy distanční vzdělávací technologie a možnosti jejího využití v pedagogické praxi na technických vysokých školách* [online]. 2002. [cit. 2014-04-30]. Dostupné z: <http://virtual.cvut.cz/telel/zlamalova.html>

12.Přílohy

Seznam příloh:

Příloha č. 1: Etické zásady SUPERVIZE - ČIS a EAS

Příloha č. 2: Vzorový supervizní kontrakt

Příloha č. 3: Otázky k rozhovoru – supervizoři PŘEDVÝZKUM

Příloha č. 4: Tab. Vybraní respondenti výzkumu (Anonymizovaná data)

Příloha č. 5: Otázky rozhovoru se supervizory experty

Příloha č. 1: Etické zásady SUPERVIZE - ČIS a EAS

K etickým zásadám Evropské Asociace Supervize

Vstupem do EAS jsme přijali etické zásady asociace, které jsou pro nás závazné. Z toho vyplývá, že o nich sice můžeme vést diskusi, ale musíme je respektovat. Spíše než o aplikaci těchto zásad v českých podmínkách, lze mluvit o tom, co z toho v českých podmínkách pro nás vyplývá. V následujícím textu bude uvedena aplikace zásad Evropské Asociace Supervize na české podmínky s upozorněním na některé citlivé body. V textu tak budou odkazy na jednotlivé články etických zásad.

V preambuli je jasně uvedeno, že celá organizace slouží ve prospěch zkvalitnění práce s klientem. Supervize tedy není jenom práce pro práci, ale směřuje k něčemu velmi konkrétnímu, a to je prospěch klienta. Z toho, a z celého dalšího textu (bylo by nutno jmenovat téměř každý bod) vyplývá, že etika toho, jak dělá terapii člen EAS, není pouze jeho věcí, nebo ji nelze přiřadit pouze jako problém ČPS, ale je jednoznačně problémem i ČIS. Jinými slovy stejný problém může být věcí ČPS, EAS, lékařské komory, atp., a každá společnost jej může řešit dle svých procedurálních zásad a kodexů. V preambuli se logicky píše o etických pravidlech jako o něčem, co chrání supervidované a klienty. Na naše poměry je supervidovaným a klientům věnována nezvykle vysoká péče. Dále se etická pravidla popisují jako normy, sloužící k dosahování kvality a k naplnění cíle terapie. Co je pro české podmínky velmi důležité, o etických pravidlech se mluví jako o důležité informaci na venek, která do značné míry rozhoduje o důvěryhodnosti organizace!

K bodu 2 (prospěch a práva supervidovaného a klienta), k bodu 3 (profesionální činnost supervizora) a dále k bodům 4 (výcvik) a 5 (profesionální praxe): Pro naše podmínky z toho vyplývá:

- klient musí být předem informován, že terapeut je supervidován, musí s tím souhlasit a musí vědět, co to znamená (bod 2.01)
- terapeut musí pravdivě klienta seznámit se svým vzděláním a kvalifikací (2.02) a z toho vyplývá, že supervizor nepřijímá žádné zakázky, pro které nemá výcvik, a také že lektoři nabízejí vzdělání v oblastech, ve kterých mají požadovanou kvalifikaci a zkušenosti (4.02)
- stejně tak před zahájením supervize je nutné klienta informovat o jeho právech na ochranu osobnosti, o jeho právu na zachování důvěrnosti informací (2.03)
- Podobně lektoři mají kandidátům poskytnout před zahájením podrobné informace o programu, požadavcích, očekáváních, rolích a pravidlech (4.04)
- je důrazně zakázáno jakkoli zneužívat supervidovaného, sexuální kontakt je přirozeně zakázán (2.04). Na tento požadavek navazuje poznámka k závazkům k supervidovaným, který nekončí kontraktem. I po ukončení kontraktu zůstává povinnost důvěrných informací, poskytnutí péče v případě nutnosti a nezneužívání vztahu (2.08). Z toho jednoznačně vyplývá, že nelze dělat supervizi někomu, kdo byl před tím u stejné osoby v terapii, nebo v sebezkušenostním výcviku. Na to navazuje upozornění na další neslučitelnost rolí: např. supervizor, který stejným supervidovaným radí jako klinický supervizor, supervizor pracující s týmem, nebo lektor. Doporučuje se to vůbec nedělat, nebo alespoň oddělit v prostoru a čase, nebo alespoň důsledně informovat o změně role. V českých podmínkách tuto neslučitelnost často nevidíme jako problém, natož abychom si uvědomovali, že může dojít k zneužití předchozího vztahu (3.09).
- kontrakt je povinností na začátku supervize a jeho ukončení nesmí být v neprospěch supervidovaného (2.05). Na to navazuje povinnost supervizora vést

supervidovaného tak, aby si uvědomoval etická a odborná témata, stejně jako právní odpovědnost své práce (3.03 a 3.04)

- změny v kontraktu vyžadují vždy souhlas supervidovaného (2.06)
- materiály ze supervizi lze použít k výzkumu, dalšímu vzdělávání, v případě jiného zveřejnění jenom s písemným souhlasem a klienta (2.07)
- monitorování supervizní činnosti je důležité a kromě ústních a písemných zpráv se doporučuje také diktafon, magnetofon a videorekordér (3.06)
- je celoživotní povinností supervizora další vzdělávání a supervize své práce. Institut by proto měl k tomu logicky přispět (3.02 a 5.01)
- supervizor nenahrazuje chybějící psychoterapii, i když ji může doporučit. Mimo jiné by se mohlo jednat o nedůstojné zacházení se supervidovaným (3.11 a 3.12)
- v případě konfliktu kandidát výcvikového programu kontra klient se berou do úvahy:
 - a. zákony a etické zásady
 - b. prospěch klienta
 - c. prospěch supervidovaného
 - d. prospěch supervizora
 - e. požadavky výcvikového programu
- členové se mají na veřejnosti zdržet hanlivých poznámek a pomluv. Na druhé straně otevřená a odborná kritika uvnitř organizace a v příslušném fóru je vítána. Znamená to to, na co nejsme zvyklí - říkat věci tam, kde se mají a ne jinde.
- členové mají právo vystoupit proti kolegovi, pokud se domnívají, že se nechová v souladu s etickými zásadami

Z uvedeného materiálu a jeho rozboru etická komise ČIS navrhuje také procedurální zásady a sankce. Sankce nejsou nejdůležitější částí etiky, nicméně jsou nevyhnutelné a velmi citlivé. Vynechat procedurální zásady a seznam jim odpovídajících sankcí znamená nevymahatelnost práva, stejně jako ponechání člena v nejistotě, jak a zdali vůbec důstojně s ním bude zacházeno, pokud poruší etická pravidla. Jak je uvedeno v komentáři k preambuli, etické požadavky se nevztahují pouze k supervizi, nebo více, ale hlavně ke klientovi, protože on je základním cílem terapie a supervize ji pouze zkvalitňuje. Terapeutické prohřešky člena jsou tudíž i věcí etické komise ČIS. V preambuli je uvedeno i užívání etických zásad, kdy se členové EAS mohou obrátit na komisi pro etiku a otázky povolání EAS. EAS může pozastavit členství člena, nebo dočasně zrušit jeho kontrakt o pokročilém výcviku. Analogicky k tomu etická komise ČIS navrhuje procedurální zásady a seznam odpovídajících sankcí.

Návrh procedurálních zásad činnosti etické komise ČIS

1. Etická komise ČIS vychází z etických zásad Evropské Asociace Supervize a prosazuje je
2. Členové mohou vystoupit proti kolegovi, když mají důvod se domnívat, že se nechová ve shodě s etickými zásadami. Mohou tak učinit na valné hromadě ČIS, nebo písemným oznámením porušení etických zásad etické komisi ČIS. Písemné oznámení může podat i klient člena ČIS.
3. Etická komise má právo vyzvat členy ČIS, kterých se záležitost týká, k podání vysvětlení. Etická komise má potom právo vycházet z dostupných informací.
4. Pokud se některý z členů komise cítí osobně zaujatý, nebo je za zaujatého označen, a to před zahájením projednávání případu, bude etická komise rozšířena o jednoho

- člena, kterého stanoví na její žádost představenstvo. Člen etické komise, který je označený jako zaujatý se stává nehlasujícím přísedícím. Tento bod má zamezit patovým situacím, které vedou k zastavení procedurálního procesu a „vymahatelnosti sankcí“.
5. Uložená sankce odpovídá závažnosti porušení etických zásad a postojí člena k možné nápravě.
 6. Seznam a postup v ukládání sankcí:
 - a. upozornění na porušování etických zásad
 - b. upozornění na porušování etických zásad s výzvou k nápravě
 - c. výstraha pro závažné porušování etických zásad a požadování nápravy
 - d. pozastavení členství člena v ČIS, nebo dočasné zrušení jeho kontraktu o pokročilém výcviku
 7. Pozastavení členství v ČIS, nebo dočasné zrušení jeho kontraktu o pokročilém výcviku musí potvrdit, nebo nepotvrdit valná hromada ČIS. Sankce a, b, c, jsou plně v kompetenci etické komise. Etická komise informuje valnou hromadu o všech projednaných případech. Etická komise má za povinnost okamžitě informovat představenstvo a valnou hromadu o tom, že projednávání závažného porušení zásad bylo zmařeno. Tento bod také ohraničuje kompetence etické komise.
 8. Člen má právo se odvolat na valné hromadě. Valná hromada mu může vyhovět, ale v tom případě odvolává etickou komisi a volí novou. Jedná se také o opatření proti patovým procedurálním situacím. Autonomie komise umožňuje její autoritu a pružnost.
 9. Během projednávání případu je zachovávána důvěrnost informací.
 10. V případě porušení zákona etická komise plní oznamovací povinnost. V případě, že se porušení etických pravidel týká i jiných profesních organizací, např. ČPS, ČLK oznamovací povinnost etická komise nemá. Nicméně své závěry na vyžádání těchto organizací v rámci spolupráce poskytne. Vycházíme z toho, že ztráta morálního kreditu je v podstatě sama o sobě velkým trestem a není potřebné aktivní znemožňování člena.

Etická komise může být vyzvána členy ČIS a jeho orgány ke konzultaci, rozborům a návrhům řešení jakýchkoli problémů organizace.

Dostupné http://www.supervize.eu/wp-content/uploads/eticke_zasady_cis.pdf

Příloha č. 2: Vzorový supervizní kontrakt

VZOROVÝ SUPERVIZNÍ KONTRAKT O VNĚJŠÍ SUPERVIZI PRACOVNÍHO TÝMU

I. Účastníci dohody

- 1) vnější supervizor
- 2) vedoucí pracoviště jménem pracovního týmu
- 3) zástupce organizace (je-li odlišný od vedoucího pracovního týmu)

II. Předmět dohody

Předmětem dohody je provádění vnější supervize terapeutického týmu výše uvedeného zařízení. Vnější supervizi se rozumí stav, kdy supervizor není se zařízením/organizací v pracovním ani obdobném poměru nebo ve smluvním vztahu na jinou činnost. Dále pojem „vnější“ nebude používán.

III. Způsob provádění supervize

- 1) Supervize bude prováděna jako týmová, za účasti vedoucího.
- 2) Supervizní setkání se budou konat 3 hodiny 1x měsíčně v pravidelnou dobu dle vzájemné dohody mezi supervizorem a týmem, ad hoc změna termínu je možná rovněž dle vzájemné dohody.
- 3) Supervizní setkání se budou konat na pracovišti týmu, ad hoc změna místa je možná rovněž dle vzájemné dohody.
- 4) Supervize se účastní v maximální možné míře všichni členové týmu včetně vedoucího. Případná účast dalších osob, které nejsou členy týmu, je možná jen se souhlasem všech obvyklých účastníků supervize a supervizora.
- 5) Účast na supervizi je součástí pracovní náplně členů supervidovaného týmu.

IV. Účel a zaměření supervize

- 1) Účelem supervize je udržování a rozvoj kvality a účinnosti poskytovaných služeb ve smyslu správné odborné praxe, odpovídající platným a akceptovaným standardům
- 2) **Supervize se bude zaměřovat zejména na tyto oblasti:**
 - (a) případová práce s klienty, včetně znalostí a dovedností členů týmu, jejich postojů ke klientům a dalších aspektů jejich profesionální role (například aspekty profesionální etiky)
 - (b) fungování týmu
 - (c) koncepční a programové (odborné) aspekty činnosti zařízení, které tvoří prostředí pro práci s klienty, profesionální rozvoj členů týmu a fungování týmu
- 3) Obsah konkrétního supervizního setkání je věcí dohody mezi supervizorem a supervidovaným týmem
- 4) Supervize se nezaměřuje na osobní (mimopracovní) problémy členů týmu

V. Práva a závazky účastníků dohody

1) Supervizor

- a) Supervizor bude za poskytování supervize přiměřeně odměňován. Forma a výše této odměny a její právní rámec je záležitostí zvláštní smlouvy nebo dohody, která bude uzavřena mezi supervizorem a organizací podle platného právního řádu. Právo na odměnu za supervizní setkání má supervizor i tehdy, je-li setkání domluvenou obvyklým způsobem, ale neproběhne nikoliv z jeho zavinění.
- b) Supervizor bude provádět supervizi podle svého nejlepšího odborného vědomí a svědomí a respektovat přitom uznávané etické kodexy (například kodex České psychologické společnosti).

c) Supervizor vypracuje 1x za 6 měsíců pro organizaci stručnou hodnotící zprávu, v níž se zdrží osobních údajů o členech supervidovaného týmu, může však formulovat výhrady a doporučení. Zprávu projedná se supervidovaným týmem, který může v doplňku formulovat odlišná stanoviska a vysvětlení.

d) Shledá-li supervizor, že supervize neplní svůj účel z důvodu na straně organizace nebo supervidovaného týmu, nebo zjistí-li v týmu závažné profesionální nedostatky či etické pochybení, vypracuje mimořádnou zprávu s přihlédnutím k postupu v bodu c) nebo vyvolá jednání s příslušným grémiem organizace (odborná rada).

2) Členové supervidovaného týmu

a) Členové týmu mají právo na rovný přístup k supervizi a rovnou účast při supervizních setkáních.

b) Členové týmu se účastní supervize v rámci své pracovní náplně.

c) Každý člen týmu včetně vedoucího si může dohodnout individuální setkání se supervizorem, koalice je však nežádoucí. Skutečnost, že k individuálnímu setkání došlo, a závěry z něj, které jsou pro tým významné, budou oznámeny při nejbližším možném týmovém supervizním setkání.

3) Organizace

a) Organizace zajistí odměňování supervizora podle odst. 1 písm. a) tohoto článku.

b) Organizace zajistí členům týmu rovný přístup k supervizi a úpravu pracovních podmínek tak, aby supervize mohla probíhat způsobem uvedeným v článku III. této dohody.

VI. Platnost dohody

1) Dohoda se uzavírá na dobu 1 roku.

2) Dojde-li k mimořádné změně výchozích podmínek nebo k závažnému neplnění dohody, může kterýkoliv z účastníků od dohody odstoupit s oznámením v předstihu 1 měsíce.

3) Dohoda se prodlužuje automaticky na další rok, neoznámí-li jeden z účastníků v předstihu 1 měsíce před ukončením platnosti, že od dohody odstoupí.

4) Odstoupí-li od dohody supervidovaný tým, zaniká tím i právní vztah mezi supervizorem a organizací.

VII. Závěrečná ustanovení

1) Tato dohoda se vyhotovuje ve třech výtiscích, z nichž každý z účastníků obdrží po jednom výtisku.

2) Změny a doplňky této smlouvy je možné platně ujednat písemnou formou.

3) Účastníci smlouvu přečetli, s jejím obsahem souhlasí a konstatují, že obsah dohody odpovídá požadavkům na vnější supervizi, které jsou zakotveny ve Standardech odborné v následujícím znění:

- Zaměstnanci mají rovný přístup k vnější supervizi. Vnější supervize se realizuje na základě smlouvy se supervizorem, kterým je vysoce kvalifikovaný a uznávaný odborník, pracující mimo organizaci.

- Vnější supervize si klade za cíl dosažení správné odborné praxe odpovídající standardům a je zaměřena na tyto oblasti: (a) vědomosti, metody intervence, praktické dovednosti, (b) postoje zaměstnance a pochopení jeho profesionální role, (c) fungování týmu.

Na důkaz toho připojují své podpisy.

Supervizor:

Vedoucí zařízení za supervidovaný tým:

Zástupce organizace:

Otázky k rozhovoru se supervizory „autoritami“ pro předvýzkum:

Osobní rovina:

- Můžete nějak krátce reflektovat vaši vlastní zkušenost se supervizí v sociálních službách?
- Supervize se dá různě definovat a pojmenovat. Dle mého je hodně akcentována osobností supervizora. Čím je supervize pro vás osobně jako autoritu v oboru?
- Zaznamenal (a) jste nějaký vývoj v oblasti vnímání supervize odbornou veřejností?
- Supervize se obvykle vymezuje třemi základními funkcemi (podpůrnou, vzdělávací a řídicí).
K čemu máte z hlediska vašeho osobního vnímání nejbliže?
- Supervize byla primárně vnímána jako nástroj podpory v psychoterapii a odtud také odvíjela své znaky. Jaké by podle vás měly být znaky supervize, zaměřené na oblast sociálních služeb?
- Jak ostré vnímáte hranice mezi supervizí a vzděláváním?
- Jaká témata v supervizi považujete za nejčastější a nejsložitější?
- Co osobně vůbec vnímáte v samotném procesu supervize jako nejtěžší?

Supervize a sociální služby:

- Jaký by dle vás měla mít supervize v oblasti sociálních služeb základní cíl?
- Jaké příležitosti může nabídnout větší (plošnější) zavedení supervize do oblasti sociálních služeb?
- V čem naopak vidíte bariéry při zavádění supervize (do oblasti sociálních služeb)?
- Jaké „znaky“ by měla mít kvalitní supervize?
- Co může (dle vašeho názoru) supervizor při zachování všech psaných a nepsaných pravidel udělat „navíc“ pro to, aby to „fungovalo“?
- Lze si podle vás v supervizi nastavit dopředu nějaké evaluační nástroje pro zpětnou vazbu? Jaké by to byly?
- Jaká rizika by dle vás přineslo, kdyby v současné době došlo k plošnému zavedení supervize do všech zařízení sociálních služeb?
- Jaké podmínky (nad rámec supervizní dohody se zadavatelem) by měly být pro supervizora vytvořeny, aby se dal očekávat její „hladký“ průběh?

Supervize a celoživotní vzdělávání:

- Jaké kompetence (pravomoci) by podle vás měl mít „dobrý“ supervizor pro oblast sociálních služeb?
- Domníváte se, že by i supervize a její hranice měly být nějak více legislativně ošetřeny?
- Jaké by měly být nastaveny vstupní kritéria pro do vzdělávání supervizorů?
- Jaké základní kompetence by toto vzdělávání mělo formovat?
- Jak by mělo být řešeno a ošetřeno další (celoživotní) vzdělávání supervizorů?
- Jak naopak vnímáte potenciál využití supervize jako andragogického nástroje celoživotního vzdělávání sociálních pracovníků?
- **Je něco co v mých otázkách k tomuto tématu nepadlo a považujete za důležité k vyjádření?**

Tab. č. 4. Vybraní respondenti výzkumu.

| Respondent/ka | Pohlaví | Profese | Vzdělání | Organizace | Délka praxe v soc. oblasti v letech | Pedagog. praxe /publikační činnost | Supervizní praxe v letech | Vlastní pravidelná supervize |
|---------------|---------|---------------------|----------|---------------------|-------------------------------------|------------------------------------|---------------------------|------------------------------|
| S1 | M | Psycholog | PhDr. | zaměstnanec | 36 | Ano/ Ano | 30 | Ano |
| S2 | M | Psycholog | Mgr. | OSVČ | 36 | Ano/Ano | 11 | Ano |
| S3 | F | Psycholog | PhDr. | OSVČ | 40 | Ano/ Ano | 15 | Ano |
| S4 | M | Sociální pracovník | Mgr. | OSVČ | 17 | Ano/ Ano | 14 | Ano |
| S5 | F | Sociální pracovnice | Mgr. | zaměstnanec | 33 | Ano/ Ano | 11 | Ano |
| S6 | F | Zdravotní sestra | Mgr. | OSVČ | 12 | Ano/ Ano | 11 | Ano |
| S7 | F | Sociální pracovnice | Mgr. | zaměstnanec | 25 | Ano/ Ano | 12 | Ano |
| S8 | M | Psycholog | Mgr. | OSVČ | 13 | Ano/ Ne | 5 | Ano |
| S9 | F | Sociální pracovnice | Mgr. | zaměstnanec | 14 | Ano/ Ano | 7 | Ano |
| S10 | M | Sociální pracovník | Mgr. | OSVČ | 35 | Ano/ Ano | 13 | Ano |
| S11 | F | Sociální pracovnice | Mgr. | zaměstnanec OSVČ | 12 | Ano/ | 6 | Ano |

Zdroj: vlastní zpracování

Příloha č. 5: Otázky rozhovoru se supervizory experty

Otázky rozhovoru – experti (supervizoři z praxe)

- Čím je pro vás vymezen pojem „supervize“ a kde vnímáte její hranice?
- Jaká specifika by měla mít supervize, zaměřená na oblast sociálních práce?
- Jaké hlavní cíle by podle vás měla mít supervize v oblasti sociálních služeb?
- Je supervize v současné době vedoucími pracovníky v organizacích, kde působíte v roli supervizora vnímána jako součást celoživotního vzdělávání a podpory pracovníků?
- Jaké jsou důležité podmínky pro zavedení supervize do organizace?
- Které faktory podporují rozvoj a fungování supervize v praxi?
- Které faktory rozvoj a fungování supervize naopak brzdí?
- Jaký je váš pohled na supervizi jako metodu podpory celoživotního vzdělávání a rozvoje kompetencí pracovníků v oblasti pomáhajících profesí?
- Využíváte v supervizi cíleně nějaké principy ve vzdělávání dospělých?
- Se kterými okruhy či tématy se v supervizi v soc. službách setkáváte nejčastěji?
- Bývá v organizacích supervize nějak propojena s dalšími formami celoživotního vzdělávání?
- Jaké znaky má „dobrá“ supervize v sociálních službách?
- Používáte v supervizi nástroje, jimiž lze nějak změřit její efektivitu?
- Je ještě něco, co zde nebylo v rámci tématu supervize řečeno, a k čemu byste se chtěl/a vyjádřit?