

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie



DIPLOMOVÁ PRÁCE

Supervize v dětském domově

Supervision in Children's home

Bc. Denisa Kolouchová

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Veronika Pavlas Martanová, Ph.D.

Studijní program: Psychologie (B7701)

Studijní obor: Psychologie

Praha 2019

PROHLÁŠENÍ

Odevzdáním této diplomové práce na téma „*Supervize v dětském domově*“ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Místo a datum odevzdání práce: 17. 4. 2019

.....

PODĚKOVÁNÍ

Touto cestou bych chtěla poděkovat PhDr. Mgr. Veronice Pavlas Martanové, Ph.D. za její ochotný přístup a podnětné připomínky při konzultacích. Dále bych ráda poděkovala oběma dětským domovům, které se účastnily výzkumu, za jejich spolupráci a vstřícnost při poskytování rozhovorů. V poslední řadě bych také ráda poděkovala kolegům v dětském domově Cheb a nejvíce mé rodině za psychickou podporu a zpětnou vazbu.

.....

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou supervizí v dětských domovech. Cílem práce je zmapovat poskytování supervizních služeb pedagogickým pracovníkům dětských domovů. Teoretická část práce vymezuje pojem supervize, její funkce, druhy, účastníky a proces. V dalších kapitolách se konkrétněji zaměřuje na vývoj supervize v zahraničí i u nás, následně popisuje supervizi ve školství a také v zařízeních ústavní péče. V závěru části budou ještě popsány etické aspekty v souvislosti se supervizí. Empirická část diplomové práce se bude zabývat tím, jak pedagogičtí pracovníci dětských domovů poskytovaná supervizní setkání vnímají, zda jsou pro ně v jejich kariérním životě přínosem a supervize plní svou funkci. Praktická část bude zároveň mapovat zkušenosti supervizorů s prostředím dětského domova a jejich pracovníky. Výzkumná část bude realizována formou polostrukturovaných rozhovorů s vychovateli dětských domovů, jejich řediteli a také supervizory, kteří v prostředí dětského domova figurují.

Klíčová slova: supervize, dětský domov, rozhovor, metoda zakotvené teorie

ABSTRACT

The diploma thesis aims at the issue of supervision in children's homes. The goal is to map the provision of supervision services to pedagogic staff of children's homes. A theoretical part of the thesis defines the concept of supervision, its form, use and function. In the following chapters, more specifically, it focuses on supervision in institutional care. The empirical part of the diploma thesis will address how pedagogical staff of the children's homes perceives provided supervising meeting and whether there are some benefits for their career life and the supervision is effective. The practical part will also explore the experience of supervisors with the children's home environment and their staff. The research part will be realized in the form of semi-structured interviews with children's home educators, their directors and supervisors who work in the children's home environment.

Key words: supervision, children's home, interview, grounded theory method

OBSAH

ÚVOD	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	
1 Supervize	11
1.1 Vymezení pojmu	11
1.2 Funkce supervize	14
1.3 Druhy supervize	15
1.4 Účastníci supervize	17
1.4.1 Osobnost supervizora	17
1.4.2 Osobnost supervidovaného	19
1.5 Proces supervize	20
1.5.1 Cyklický model	20
2 Historie supervize	26
2.1 Vznik a vývoj supervize	26
2.2 Vývoj supervize v České republice	28
3 Supervize ve školství.....	29
3.1 Vývoj supervize v českém školství	29
3.2 Supervize v zařízeních ústavní a ochranné výchovy	30
3.3 Monitoring institucionální výchovy	32
4 Etické aspekty supervize	33

II. EMPIRICKÁ ČÁST

1 Výzkumný design	37
1.1 Výzkumný cíl a otázky	37
1.2 Volba metody	37
1.2.1 Polostrukturované interview	38
2 Etika kvalitativního výzkumu	41
3 Sběr dat a způsob zpracování	42
3.1 Vstup do terénu	42
3.2 Charakteristika výzkumného souboru	43
3.3 Způsob zpracování dat	47
4 Analýza dat a jejich interpretace	49
5 Diskuze	76
ZÁVĚR	86
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	88
SEZNAM PŘÍLOH	92

ÚVOD

„Myslím si, že všichni lidi, kteří se starají o jiné lidi, tak by si měli dovolit, aby se někdo staral o ně.“

(z rozhovoru se supervizorem)

Problematikou supervize v dětském domově jsem se začala zabývat, když jsem sama jako vychovatelka pracovala v tomto zařízení. V průběhu své praxe v ústavní výchově jsem se setkala s mnoha situacemi, které jsem shledávala za obtížné pro sebe i své kolegy. Týkalo se to jak problematických dětí s poruchami chování, jejich traumatickou minulostí a těžkými životními osudy, tak vychovatelek a vychovatelů, kteří pro svoji práci už nežili s takovým zájmem a nadšením, jakým by měli. V některých momentech jsem cítila z jejich strany únavu, apatii a pracovní vyhoření. Není však divu. Práce v dětském domově je psychicky velmi náročná. Pedagogický pracovník musí čelit mnoha problémovým situacím s dětmi, jako je záškoláctví, lhaní, krádeže, útoky, rvačky a další patologické jevy. Navíc vychovatel má na rodinné skupině umístěných až osm dětí, které mají různou osobnost, potenciál, ale také přání a potřeby. Tyto děti se musí dělit o pozornost jednoho vychovatele, který zastupuje několik rolí – matka/otec, pedagog, psycholog. Ten jim však nemůže jejich touhy a lásku saturovat dostatečně a rovnocenně. Tím pádem mohou děti dále strádat, dochází ke konfliktům a nevraživosti mezi nimi a tyto neshody následně přenáší na vychovatele. Ten má za úkol tyto problémy řešit. V tomto zařízení navíc není komplementární rodičovský vzor, který by v rodinné skupině dětského domova figuroval a pomáhal v jejím chodu. Na všechno jsou vychovatelky nebo vychovatelé v průběhu své služby odkázáni sami. Tím pádem musí pedagogičtí pracovníci čelit obrovskému tlaku, který vyžaduje psychickou odolnost. V tomto ohledu má přijít pomoc, dohled nebo rada, kterou v těchto kritických momentech zaměstnanci dětského domova potřebují. A to by měla naplňovat supervize.

V dětském domově, ve kterém jsem pracovala a nabyla mnoho zkušeností pro budoucí kariéru psychologa, supervize prozatím nefungují. Proto jsem cítila potřebu zjistit, jaké jsou zkušenosti se supervizí v jiných zařízeních, a zda jsou pro pedagogické pracovníky v ústavní výchově prospěšné. Chtěla jsem se více ponořit do této problematiky a pokusit se odhalit, co supervize pedagogickým pracovníkům přináší a v čem může být užitečná. Zároveň jsem se rozhodla podívat se na perspektivu samotných supervizorů ohledně spolupráce s dětskými domovy.

Domnívám se, že supervize by neměla být vnímána jako další pracovní zátěž beroucí čas a energii, ale měla by být chápána jako určité privilegium pro pracovníky pomáhajících profesí, kteří musí čelit každodennímu emočnímu tlaku a zkoušce jejich psychické zdatnosti.

Teoretická část práce se bude zaměřovat na pojem supervize, jeho podrobnější charakteristiku, vymezení druhů a funkcí supervize. Dále nastíní vývoj supervize u nás i ve světě, představí osobnost supervizorů a supervidovaných klientů. Závěr této části bude více věnován problematice supervize v zařízeních ústavní a ochranné výchovy. Nebude také chybět představení místních i zahraničních výzkumů na toto téma.

Praktická část práce se bude věnovat samotnému výzkumu v terénu, konkrétně ve dvou různých dětských domovech. Půjde o kvalitativní výzkum založený na rozhovorech se supervizory, řediteli a vychovateli fungujících v těchto zařízeních. Na základě metody zakotvené teorie budou rozhovory kódovány a vynoří se kategorie, které se budou dále podrobněji analyzovat a interpretovat. Závěr praktické části bude doplněn diskuzí, která shrne získané poznatky a bude je porovnávat s odbornou literaturou a studii.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Supervize

1.1 Vymezení pojmu

Termín supervize je vyvozen z anglického slova „*supervision*“, který vznikl z latinského „*super*“ a „*vizia*“. Slovo „*super*“ v překladu znamená „*nad, přes*“ a „*videre*“ je myšleno jako „*vidina nebo zjevení*“ (Kadushin, 2002). Dle Havrdové a Hajného (2008) je tento termín v angličtině chápán jako jakákoliv situace, při které dochází k dohledu nebo sledování pověřené osoby jinou osobou.

Českomoravský institut pro supervizi a koučing (ČMISK) definuje pojem supervize takto: „*Supervize je odborná pomoc poskytovaná obvykle pracovníkům v pomáhajících profesích. Tato odborná pomoc musí být poskytována zkušeným profesionálem v oblasti supervize a jejím cílem je napomoci zkvalitnění vzdělávací aktivity, výchovné péče, zdravotnické a psychologické péče podle příslušné oblasti.*“ (www.cmisk.cz)

Hartl a Hartlová (2009, s. 575) ve svém Psychologickém slovníku definují supervizi „*veškeré profese, jejichž teorie, výzkum a praxe se zaměřují na pomoc druhým, identifikaci a řešení jejich problémů a na základě nových poznatků o člověku a jeho podmínkách k životu tak, aby pomoc mohla být účinnější*“.

Kopřiva (2006) ve své publikaci interpretuje pojem supervize jako „*dohled, dozor, kontrolu nebo introspekci*“. Následně uvádí, že se zmíněný pojem objevuje v našem běžném hovoru pouze zřídka. Tento termín je spíše využíván ve spojitosti s pomáhajícími profesemi, zejména v psychoterapii.

Úlehla (2007) chápe supervizi jako možnost využití nadhledu, který přichází v okamžiku, kdy se dotyčný cítí zahlcený, neví si rady s dalšími kroky a má pochybnosti, zda postupuje ve své práci správně.

Matoušek (2008) supervizi definuje jako kvalifikovaný dohled nad průběhem programu nebo projektu, který se zaměřuje na kvalitu činnosti daných pracovníků. Supervize má v popisu práce zvyšovat odpovědnost „*všech vůči všem*“ při práci s lidmi, tzn., že do této oblasti kromě pracovníků a jejich klientů spadá také rodina klientů.

Šik (2013) přichází s podobným vysvětlením pojmu. Ve svém článku s názvem „*Supervize jako forma prevence syndromu vyhoření v procesu vzdělávání*“ z metodického portálu RVP charakterizuje supervizi jako univerzální nástroj podpory, vzdělávání i určité míry řízení tam, kde se pracuje s lidmi. Je jedním ze způsobů dalšího vzdělávání pracovníků a

zvyšování jejich profesních kompetencí. Dle autora si klade za úkol podporovat reflexi supervidovaného, pomoci mu pochopit a porozumět mechanismům, pod jejich vlivem se následně rozhoduje a jedná.

Také Vávrová (2012) interpretuje supervizi jako předmět metadoprovázení pracovníků pracujících v pomáhajících profesích. Autorka dále uvádí, že se jedná o účinný prostředek prevence syndromu vyhoření. Podle ní dochází při supervizních setkáních k interakci se supervizorem, který koordinuje a facilituje proces supervize, a supervidovanými, kteří udávají obsah, tempo a směr supervizního sezení.

Dörner (1999, s. 28) uvádí, že supervize by „měla být příležitostí, při které je možné zjistit, jak působím na druhé, jak působí instituce a také jak působí společenské a ekonomické podmínky. Je však především příležitostí k bezpečnému rozhlédnutí se, kde jsou hranice schopnosti pomoci, zda je možné se změnit, jak je možné chránit před sebou druhé“.

Broža (2009) však uvádí, že jednoznačné definování a uchopení pojmu supervize není tak snadné. Autor nicméně tvrdí, že se všechny definice víceméně shodují v pohledu, že supervize je nástrojem s mocenskou podobou, který zná a působí na osobu, která se učí.

Zahraniční zdroje vysvětlují termín supervize obdobným způsobem jako čeští autoři. V článku „*The Role of Supervision in Social Work: A critical analysis*“ od autorky Jeanne Marie Hughes jsou zmíněny definice jiných zahraničních autorů.

Například Bromberg (1982) vnímá supervizi jako vztah mezi dvěma lidmi, přičemž jeden z nich má za úkol zkvalitnit svoji práci, a druhý má za cíl mu pomoci k tomu, aby zlepšení bylo učiněno.

Ve své publikaci „*Staff Supervision in Social Care*“ autor Tony Morrison (2003) ilustruje supervizi jako „*kooperativní a usnadňující proces, jehož cílem je rozvíjet efektivitu pracovníka*“.

S touto definicí do určité míry souhlasí i autor Hess (1980), který uvádí, že supervize je zásadní interpersonální interakce, při které probíhá setkávání dvou osob – supervizora a supevidovaného – se snahou zefektivnit pracovní nasazení. Nicméně podotýká, že supervize není přímočarý proces, a proto je jeho definování jakožto hmotného produktu obtížné a není snadné posuzovat jeho účinnost.

Co se týče vymezení pojmu supervize, je důležité také zmínit rozdíly od termínů koučink a mentoring. Píšová a kol. (2011) uvádí, že zmíněné pojmy některé odborné publikace vnímají jako synonyma. Nicméně jiní autoři, např. Hawkins a Shohet (2004) a Horská (2009) se shodují na tom, že jsou zde základní odlišnosti těchto termínů.

„Koučování je nedirektivní metoda učení zejména dospělých založená na kompetenčním modelu učení s cílem zejména získání nových dovedností a praktických návyků“ (Šneberger, 2012, s. 3)

Kouč klade důraz na způsob své práce, snaží se aktivně naslouchat a věnuje se svým komunikačním strategiím. Snaží se zacílit na dovednost a výkon, na cíle a jejich řešení. Supervizorovi jde o zaměření na schopnosti, profesní a osobnostní rozvoj.

Typicky se zaměřuje na krátkodobou potřebu, vzniklou např. kritickou situací nebo konfliktem rolí a hodnot. Oproti tomu supervizor má kontrakt většinou dlouhodobý, což se ve vzájemné spolupráci také považuje za žádoucí, hlavně z hlediska navázání důvěrného vztahu.

Co se týče agendy spolupráce, na rozdíl od supervize, kdy ji určuje supervidovaný, řídí tuto agendu primárně kouč. Zároveň na rozdíl od supervizora kouč svým klientům zásadně neradí. Nevystupuje jako „učitel“ nebo osoba, která ví. Jeho cílem je podporovat individualitu jedince a na základě jeho individuality mu pomáhat k získání potřebných dovedností a naplnit jeho potenciál. Právě na rozdíl od supervize je ohniskem zájmu pouze pracovník sám, nikoliv skupina nebo tým, jak to ve druhých supervize bývá.

Dalším rozdílem je také to, že kouč se zaměřuje na konkrétní výkon nebo úkol. Supervizor si klade za cíl zaměřit se na příčiny konkrétního výkonu. (Potměšilová, 2014)

„Mentoring je starý jako sama civilizace. Jedná se o přirozený vztahový proces, při němž jedna generace předává druhé své zkušenosti a hodnoty“ (Stanley, Clinton, 2011, s. 10). V obecném smyslu tedy mentor těží z vlastních zkušeností a ty následně předává dál svým mladším kolegům.

Zásadním rozdílem mezi mentorem a supervizorem je aspekt odbornosti. Mentor je oproti supervizorovi odborníkem na danou oblast a problematiku, je to poradce, který dokáže mentorovanému poradit s profesním problémem a poskytuje konstruktivní kritiku. Zároveň je také modelem a příkladem pro mentorovaného.

Co se týče mentoringu, je v něm menší strukturace v čase a místě než v supervizi. Spolupráce je přizpůsobována a realizována podle potřeb jedince. V supervizi funguje systém předem plánovaných schůzek.

Mentoring je oproti supervizi méně zaměřený na osobnostní rozvoj pracovníka. Mentor má za úkol uvádět do zažité praxe, bohužel však také může předávat zaběhnuté nevhodné stereotypy. Pracovníci, kteří fungují delší dobu v zařízeních, mohou trpět

tzv. „provozní slepotou“ a mohou dále vykonávat a předávat naučené činnosti, které ztratily svoji funkci (Potměšilová, 2014).

Ačkoliv se v některých aspektech mohou termíny supervize, koučink a mentoring prolínat (např. z hlediska funkce, délky spolupráce, osobnosti poskytující danou službu, zaměření na úkol atd.), je vhodné tyto pojmy umět odlišit a nezaměňovat je.

1.2 Funkce supervize

Supervize má několik podob a funkcí. Evropské pojetí supervize popisuje následující funkce – podpůrnou a rozvojovou, metodickou, řídicí. Akcentuje především funkci podpůrnou a rozvojovou (prevence vyhoření, emoční podpora, porozumění situaci, klientům a vztahům s nimi, větší zakotvení v profesní roli atd.), dále pak metodickou (rozvoj odborných kompetencí a schopnosti reflexe), v poslední řadě zmiňuje funkci řídicí (správné vyvážení metod a technik, vyvážení realizovaného programu atp.)

Ve většině odborných publikací se setkáme s podobným dělením supervize na funkci podpůrnou, vzdělávací a řídicí. V průběhu supervize můžeme klást důraz na jednu z nich, nicméně všechny tyto funkce se vzájemně prolínají a nemůžeme je jednoznačně odlišit. Vhodným řešením se jeví flexibilní přecházení z jedné do druhé a kvalitní supervizor by neměl ustrnout jenom na využívání jedné z nich (Potměšilová, 2014).

Podpůrná funkce supervize probíhá ve dvou úrovních. První z nich je prevence pracovníka před působením stresu v případě plnění pracovních úkolů. Její smysl je získat pro pracovníka čas a prostor na učení, splnění povinností a stanovených úkolů, které jsou nezbytné pro celkový úspěch pracovní náplně. Druhá úroveň se snaží o vytvoření prostoru pro zajištění emoční podpory, saturaci potřeb klienta a předcházení syndromu vyhoření. Primárně je založena na vztahu mezi klientem a supervizorem, který je na bázi důvěry a empatie. Podpůrná funkce je především založena na podpoře pracovníků i celého týmu a vede k pochopení vlastní profesní identity. Také usiluje o posílení seberegulačních schopností a zvyšování sebereflexe. Snaží se o předcházení profesního selhání a eliminuje kritické momenty, které směřují k vyhoření (Michková, 2008).

Vzdělávací funkce supervize je zaměřena na rozvoj odborných znalostí, kompetencí a hodnot pracovníka do jeho stylu práce v souladu s dovednostmi, znalostmi a hodnotami jeho

profese. Supervize se v rámci této funkce snaží o rozvoj schopností pro výkon pomáhající profese. Pracovníka edukuje, jak reagovat na měnící se potřeby klientů i pracoviště. Supervizor pomáhá supervidovanému k lepšímu porozumění klientovi, jeho reakcím a odezvám, usiluje o lepší pochopení charakteru a specifík při interakcích s klientem. Dále usiluje o podněcování hledání efektivních způsobů práce, pomáhá mu při hledání a pojmenování subjektivně významných témat, snaží se je analyzovat. Také ho učí konstruktivně řešit konflikty a formulovat potřeby osobního rozvoje (Havrdová, Hajný, 2008).

Řídící funkce má za úkol kontrolu, usměrňování, podporu a plánování práce. Klade si za cíl zajištění kvalitního poskytování služeb. Supervize má v tomto případě určitou funkci kontroly kvality. Supervizor má v ústředí zájmu vytvářet rozvrhy, podle schopností a dovedností pracovníků přidělovat úkoly a pracovníky konfrontovat v případě překročení profesních hranic nebo etických pravidel. Tato funkce supervize zvyšuje efektivitu týmové práce, zajišťuje kvalitu práce, podporuje komunikaci, odhaluje pochybení nebo „přešlapy“ pracovníků, hodnotí je a vymezuje jejich kompetence (Havrdová, Hajný, 2008).

Úspěch supervize a jejích funkcí lze indikovat na požadavcích pracovníků a jejich následné spokojenosti se svou pracovní naplněností.

Dle Connora a Hagana (2001) potřebují osoby z pomáhajících profesí k pracovní spokojenosti následující:

- mít možnost rozvíjet své znalosti, dovednosti a kompetence
- rozumět své pracovní roli a povinnostem na pracovišti i v rámci organizace
- získat podporu při ovlivnění práce nějakými vnějšími faktory
- schopnost zvládat nadměrný stres
- mít pozitivní zpětnou vazbu od vedení a pocit dobře vykonané práce

1.3 Druhy supervize

Druhů supervize je několik a jsou členěny do různých kategorií. Supervize se mohou dělit podle počtu účastníků, podle frekvence jednotlivých sezení, časového horizontu spolupráce, pozice supervizora nebo faktoru autority. Mezi autory panuje značná pluralita v klasifikaci

supervize, nicméně já se zaměřím na jednodušší obdobu dělení, a to podle počtu účastníků (Havrdová, Hajný, 2008).

Supervizi klasifikovanou podle počtu účastníků můžeme dělit na individuální, skupinovou a týmovou.

Individuální supervize je kontrakt mezi supervizorem a supervidovaným. Je zaměřena na profesní fungování a kariérní rozvoj daného pracovníka. Nejdůležitějším úkolem individuální formy supervize je vytvoření pracovního vztahu založeným na důvěře, otevřenosti a atmosféry bezpečí. Probíhá formou rozhovoru, jsou předkládána témata či situace k řešení, formulují se otázky, stanovují cíle, je zde prostor pro sebehodnocení a sebereflexi. V závěru se oboustranně zhodnocuje průběh supervize. Setkání jsou většinou formou plánových časově omezených schůzek s předem vyjednaným obsahem (Michková, 2008).

Skupinová supervize má stejnou podobu jako individuální supervize, tedy ve formě časově ohraničených schůzek na základě stanovené dohody. Její podstatou je však setkání několik osob najednou. Skupina by měla být tvořena 3 – 7 klienty, kteří by neměli být vzájemně propojeni pracovním vztahem ani společným úkolem. Participanti by měli během supervize společně diskutovat o své práci, kolegiálních vztazích, pocitech a potřebách. Mohou se navzájem podporovat, sdělovat si zpětnou vazbu a zkušenosti. Cílem skupinového setkání je osobní profesionální rozvoj za pomoci potenciálu skupiny.

Úkolem supervizora jakožto řídicího skupiny je hlídat čas a prostor pro vyjádření každého účastníka, řídit strukturu supervize a volit vhodné metody. Nezbytností je vědomí supervizora důležitosti své role v rámci supervizního procesu a poskytování co nejširší spektrum vysvětlení, zpětných vazeb a možností naslouchání. Výhodou skupinové supervize je nižší časová a finanční náročnost. Její nevýhodou je však kratší čas, v průběhu kterého se může supervizor jednotlivým klientům věnovat, menší prostor pro vyjádření jednotlivců a tím pádem možný boj o čas, prostor a prosazení se (Havrdová, Hajný, 2008).

Týmová supervize je zaměřena na setkání týmu jako celku a jde o jakýsi specifický druh supervize. Členové skupiny mají pracovní vazby, avšak v průběhu supervize vystupují bez ohledu na jejich pozici, odpovědnost nebo potřeby. Středem zájmu týmové supervize je zejména komunikace v týmu, vzájemné vztahy, pracovní role, ujasnění kompetencí, společné cíle a předávání informací. Každý ze supervidovaných by měl v průběhu sezení získat prostor pro

vyjádření, a to k ostatním členům týmu i osobě supervizora. Zároveň by měl být připraven a ochoten přijímat pozitivní i negativní zpětnou vazbu (Havrdová, Hajný, 2008).

1. 4 Účastníci supervize

V supervizním procesu je důležitá interakce mezi supervizorem a supervidovaným. V tomto vztahu výrazně záleží na osobnosti supervizora jakožto odborníka a supervidovaném, který má projevit aktivitu a zájem o zkvalitnění práce ve své profesi. Supervize se odehrává v kontextu organizace a ta je většinou také zadavatelem a zároveň přímým účastníkem tohoto procesu. Důležitou roli zde hraje i předem vytvořený kontrakt, který upravuje podmínky poskytované supervize (Šimek, Kalina, 2004).

1.4.1 Osobnost supervizora

Podle Veltrubské (2008) je supervizor autoritou, učitelem a průvodcem, který je zároveň zdrojem bezpečí a jistoty pro supervidované. Svým klientům pomáhá hledat nová řešení a pohled na celkovou situaci.

Z hlediska osobnosti by supervizor měl být vyzrálý a moudrý a také by měl disponovat pedagogickými a terapeutickými vlastnostmi (Brožová, Doubková, Thelenová, 2010).

Dle Chvály a Trapkové (in Eis, 1995) by měl být supervizor neformální autoritou, která má vstupovat do procesu jako návštěvník. Má vystupovat otevřeně, vytvářet stimulující prostředí pro změnu a obohacovat ho novým pohledem na věc. Supervizor by se měl zároveň vyznačovat flexibilitou, aby se jeho osobnost v průběhu supervize proměnila ve prospěch supervidovaného.

Jak uvádí Hakwkins a Shohet (2016), supervizor by měl mít vlastnosti jako je empatie, porozumění, kongruence, bezpodmínečné přijetí, upřímnost, pozornost, zvědavost a výčet dalších. Supervizor by měl umět navodit pocit, že supervidovaný je přijímaný, uznávaný, chápaný a právě díky takovému přístupu se klient dokáže otevřít a bude se cítit bezpečně.

Aasheimová (2012) přichází s podobným pojetím a řadí k dalším vlastnostem kvalitního supervizora především schopnost vytvářet bezpečný prostor, kde supervidovaní mohou bez problému sdílet své problémy.

Matoušek (2013) a Michková (2008) se shodují, že v kompetencích supervizora by měl být vhodně uzavřený kontrakt, zvládnutý timemanagement jednotlivých sezení, dobrá pracovní atmosféra, zpětná vazba a v neposlední řadě dodržování etických zásad.

Podle Hesse (2008) supervizor zastává několik rolí:

- poradce, který poskytuje podporu na základě vytyčeného problému
- učitel, který předává konkrétní schopnosti a dovednosti
- lektor, který poskytuje teoretické znalosti a praktické techniky
- pozorovatel, který sleduje dodržování standardů práce
- terapeut, který používá techniky jako v supervizi
- kouč, který vychází z individuální práce a procedurálního učení
- vzdělavatel, který pomáhá supervidovaným odhalit jejich skrytý potenciál a dostat ho na povrch
- kolega, který vystupuje jako neformální supervizor, se kterým klienti sdílí problémy, a on jim poskytuje zpětnou vazbu

Co se týče kvalifikačních standardů supervizora, tento odborník musí projít vysokými kritérii pro vstup do výcviku. Uchazeč musí mít vysokoškolské vzdělání v humanitních vědách nebo medicínském oboru, 13 let praxe v oblasti pomáhajících profesí, ukončený psychoterapeutický výcvik akreditovaný Českou psychoterapeutickou společností, 120 hodin supervize vlastní práce, z toho minimálně 20 hodin individuální práce. Dále zkušenost s vedením uceleného vzdělávacího programu týkajícího se pomáhajících profesí, a to minimálně 200 hodin. Pokud splní tyto standardy, mohou se zapsat do výcviku. Tento výcvik pak obnáší až 160 hodin přímé výuky a 400 hodin aktivit spojených se supervizím tématem (Český institut pro supervizi, 2006c).

Podle metodického pokynu MŠMT (2010, čl. 4) musí supervizor působící ve školských zařízeních splňovat následující kvalifikační předpoklady:

- vysokoškolské magisterské vzdělání v oblasti pedagogické, psychologické, sociální, případně lékařské
- 10 let praxe v pomáhajících profesích
- akreditovaný psychoterapeutický výcvik

- výcvikový program v supervizi zakončený závěrečnou zkouškou

Akreditovaný supervizní výcvik mohou uchazeči absolvovat hned v několika zařízeních, a to např. v Českém institutu pro supervizi (ČIS), Českomoravském institutu pro supervizi a koučing (ČMISK) nebo ve sdružení REMEDIUM.

1.4.2 Osobnost supervidovaného

Největší díl na kvalitní supervizi nese supervizor, nicméně odpovědnost za smysluplnost sezení a vlastní profesní růst má sám supervidovaný (Matoušek, 2013).

Obecně za průběh a výsledný efekt závisí na míře aktivity, zaangažovanosti, motivace a očekávání supervidovaného. Zavedení supervize může doprovázet nejistota a strach klienta, to by však mělo odejít již v průběhu ve fázi dojednávání kontraktu. V této části je důležité jasně a zřetelně formulovat očekávání obou stran a cíle, ke kterým bude supervize směřovat. Dalším důležitým předpokladem je schopnost supervidovaného popsat své potřeby, definovat téma supervize, vynést konkrétní problém na světlo a být ochoten reflektovat sebe a svojí práci (Baštecká, Bajer, 2006).

Dvořáčková (2009a) dále tvrdí, že navození dobrého supervizního vztahu mezi supervizorem a supervidovaným je předpoklad pro naplnění cílů. Vztah založený na důvěře je jedním klíčových faktorů úspěšné supervize. Často je právě důvěra a motivace ovlivněna kulturou organizace, v níž supervize probíhá.

Matoušek (2013) zase řadí mezi nedůležitější vlastnosti supervidovaného aktivní zájem o praxi a nové zkušenosti, osobní zaangažovanost, snaha poznat sebe a svoje hranice, schopnost přijmout kritiku, hledat efektivní řešení v kritických momentech a otevřenost vůči změně. Poslední vlastnost považuje za důležitou i Brožová a kol. (2010). Podle autorky je však nejzásadnější dispozicí schopnost sebereflexe.

Michková (2008) zmiňuje, že supervidovaný by si měl na setkání vymezit čas, předem rozmyslet téma, které by chtěl probírat a sdělit, jaká má očekávání. Autorka dále zmiňuje, že supervidovaný by měl v příštích setkáních také přemýšlet, co se odehrávalo na předchozím sezení, co si z něj odnesl a v případě pocitu nedořešeného tématu ho se supervizorem znovu probrat.

Venglářová (2013) v supervizním procesu hovoří o tom, že pro supervidovaného může být zpočátku obtížné si konkrétní téma zvolit, mluvit o něm a sdělovat své pocity. Dále dodává, že klient by měl respektovat práci ve skupině a ctít soukromí ostatních kolegů a nic nevynášet mimo prostor supervizního sezení.

Každý, kdo by měl stát v roli supervidovaného, je podle Úlehly (2005) pracovník, který se domnívá, že již udělal všechno, co se dalo; má pocit, že pracuje více než klient; tajně si přeje, aby objednaný klient nedorazil nebo chce přenechat případ kolegům.

1. 6 Proces supervize

Základem každé dobré supervize má být kontrakt neboli dohoda. Kontrakt se většinou skládá ze dvou částí – technické a obsahové. (Page, Wosket, 2002)

Technický kontrakt je sjednán před zahájením poskytované supervize. Měl by obsahovat informace o jejím typu (individuální, skupinová, případová atd.), místo, čas setkávání a dohodu o ceně, otázka mlčenlivosti, případně možnost odvolání supervize. Jde o jakousi smlouvu, ve které je obsažena doba, na níž se supervize sjednává (určitá, neurčitá).

Obsahový kontrakt neboli zakázka by měl být definovaný na začátku každého supervizního setkání. Mělo by se ujasnit, co se od následné supervize očekává, v čem je potřeba pomoci a jaké téma nebo problematika by se měla obsáhnout. Následně je úkol supervizora, aby se dohodnuté zakázky držel.

Dodržování kontraktů je důležité pro obě strany, protože to přispívá k vzájemné důvěře a bezpečí supervizního setkání.

1.6.1 Cyklický model

Tento model zahrnuje proces, funkci, cíle i metodiku. Skládá se z pěti fází, které celkem tvoří cyklus supervize. Následující model uvádím proto, že je v supervizích nejčastěji používán.

A. Smlouva (kontrakt)

Utvoření smlouvy je základním klíčem pro funkčnost a dobrou spolupráci mezi supervizorem a supervidovanými. Jde o vyjádření vzájemného souhlasu kooperace. Udává následné činnosti základní obsah, směr, strukturu, dobu trvání.

Délka supervize

Obecným doporučením je, že by se mělo pracovat s jedním supervizorem po delší dobu. Není vhodné je často střídat. Toto pravidlo je nutné zejména u začátečníků, kteří se se supervizí ještě předtím ve svém kariérním životě nesetkali. Všeobecně platí, že pokud supervize trvá méně než jeden rok, není možné navázat kvalitní vztah založený na důvěře. Více jak pětiletá spolupráce se však nedoporučuje. Po dlouhodobější spolupráci může vztah upadnout do rutiny a není zde taková tendence k rozvoji.

Frekvence sezení

Jedno supervizní setkání se v individuálním kontaktu pohybuje kolem padesáti minut. V případech týmové nebo případové supervize jsou setkání delší, podle počtu zúčastněných mohou trvat až 3 hodiny. Klíčovým momentem je načasování supervizních setkání. Je třeba vytvořit vhodné prostředí bez rušivých podnětů.

Supervizní vztah

Vztah supervizora a supervidovaných by měl být založen na principech důvěry, vzájemnosti, respektu a empatii. Budování vztahu takové kvality je důležitým předpokladem bezpečného pracovního prostředí, ve kterém i nepříjemná témata mohou být řešena. Tento proces však vyžaduje čas a musí být motivace z obou stran na tomto kvalitním vztahu pracovat.

Hranice

Stanovení hranic je jedním z důležitých aspektů správné supervize. Jde o jakýsi

vzdělávací proces s prvky poradenství a učení. Supervizor si je vědom patřičných kompetencí pracovníků a snaží se jejich schopnosti zvyšovat a doporučit směr jejich rozvoje.

B. Zaměření

Zaměření je vstupem do konkrétní supervizní práce. Supervidovaní přinášejí na sezení svá témata nebo problémy, což je základním kritériem spolupráce. Supervizor následně pomáhá téma zúžit, formulovat a zprostředkovat ostatním zúčastněným. Správné zaměření supervize a volba vhodného tématu je samo o sobě důležitou částí a může nějaký čas trvat.

Téma

S vlastními tématy by měli přicházet především supervidovaní. To však neznamená, že s podnětnou diskuzí by nemohl přijít samotný supervizor. Jedním z jeho schopností a úkolů je rozvinout cit pro zjevné i latentní problémy a neobávat se je vynést na světlo. Témata se mohou týkat procesu péče o klienty, osobní motivace, pracovních úspěchů nebo neúspěchů jedinců i celého kolektivu apod. Vše, co může ovlivnit kvalitu práce v pomáhajících profesích, je vhodným materiálem pro supervizi.

Prezentace tématu

Prezentace je okamžik, kdy supervidovaný přichází s tématem, začíná ho otevírat a rozvádět. Supervizor je v tomto okamžiku facilitátorem. Pro prezentaci tématu se mohou využívat i různé techniky jako například videonahrávky, asociační cvičení, symbolická práce, tvořivé projektivní metody jako je kresba, modelování apod.

Cíl

Vyjasnění cílů je pro dané sezení důležitou součástí zaměření. Může jít o cíle supervidovaných, supervizorů, ale také zadavatele (organizace). Mezi cíle supervizovaných může patřit zmínění úspěchů jeho klientů, pochybnosti o řešení určitého případu atd. Supervizor si může klást za cíl být pozorný a opatrný ve svých komentářích k tématu, příliš nezasahovat do

průběhu setkání nebo umožnit všem projevit svůj názor. Organizace může vnímat jako cíl zlepšit kolegiální vztahy, stabilizovat tým, vytvořit otevřenou a přátelskou atmosféru na pracovišti.

C. Prostor

Fáze prostoru je jádrem supervize. Je místem pro vyjádření kreativity, bádání a objevování. V této části je umožněno všem zúčastěným nevědět a nalézat odpovědi. Klíčovou roli zde hrají kreativní techniky, projekce, využívání symboliky a analogie, modelové situace.

Spolupráce

Kvalitní spolupráce je opět založena na bázi respektujícího a empatického vztahu, který můžeme nazvat reflektivním spojenectvím. I v supervizní práci se objevují přenosové fenomény, je ovšem důležité si dávat pozor, aby se supervize nestala terapií.

Pátrání

Při efektivní supervizi probíhá explorace pocitů, emocí a asociací. Z toho pak čerpáme možnosti pro další řešení a postupy. Pokud jde v praxi o zaseté koleje, je zde vhodné místo pro zapojení fantazie i citlivého humoru. Možné otázky mohou znít následovně:

„Co by se stalo, kdyby...“

„Co nám tím vlastně chce říci...“

„Jak to na vás působí...“

„Představte si, že...“

Výzva

V tomto okamžiku přichází moment ke změně. Naskytuje se šance k přijetí nového pohledu na věc a motivace k akci. Pracovník může být konfrontován s rigidním způsobem myšlení nebo stylem práce.

Zastavení

Supervizor má poskytovat supervidovaným pocit bezpečí. Pokud jsou odstraněny pocity nejistoty a obavy, vzniká tak prostor pro bezpečné prostředí, ve kterém jsou negativní emoce jako strach, úzkost, pochybnosti podrobně analyzovány. Právě tyto problémy je vhodné řešit s profesionálním supervizorem, ne pouze z kolegy, přáteli nebo rodinnými příslušníky.

Potvrzení

Tato část má obecnou i specifickou roli v průběhu supervize. Jde o podporu k navození změny, její udržení a uznání profesionála. V pomáhajících profesích, kde pracovník více dává, než přijímá, je obzvlášť důležitá podpora a poskytování pozitivní zpětné vazby.

D. Most

Tato fáze se zaměřuje na klienta s úkolem aplikovat nově získané poznatky, náhledy a přístupy, které se vynořily v průběhu supervize. Opět má několik subfází.

Zklidnění

Správné využití nových nápadů mnohdy potřebuje doplnění profesními informacemi. Jde o jakousi konfrontaci nabytých myšlenek se zažitou praxí. Možná otázka může znít: „*Co můžeme zkusit použít, když...?*“

Poskytování informací

Supervizor může svým klientům doporučit, jak v případě problému dále postupovat a kde vyhledat pomoc. Může poskytnout vhled do problému a využít různých metod jako např. hraní rolí. Tím si klient může osvojit, jak na určitou situaci reagovat. Také ho může odkázat na vhodnou literaturu, odborné články nebo publikace, které se k tematice vztahují. Důležitá je však vlastní iniciativa klienta, supervizor je jenom startovacím motorem pro další seberealizaci.

Stanovení cílů

Cíle supervize jsou dva. Pracovní, který se zaměřuje na zlepšení kvality péče o klienta a zlepšování standardů péče. Druhý je studijní, který si vytyčuje rozvoj a zdokonalování oblastí, které se při supervizi odhalily jako kritické. Zaleží především na stylu práce skupiny a situaci, jak budou cíle vyjednávány. Cíle by měly být strukturovány převážně supervizorem a je na jeho uvážení, jak moc je nechá kontrole supervizního procesu.

Plánování aktivit

V průběhu supervizního procesu je důležité brát v potaz různé proměnné, které mohou zasahovat do supervizní práce. V tomto ohledu je důležité hledat různé varianty a cesty, jak naložit s případnou nečekanou situací, a tím se vyhnout případnému zklamání. Plán je potřeba neustále revidovat a podřizovat aktuální situaci.

E. Shrnutí

Jde o poslední závěrečnou fázi cyklického modelu supervize. V této chvíli přichází zpětné ohlédnutí za supervizním setkáním, dosažením cílů a jejich zhodnocení. Supervizor a supervidovaní mají možnost vzájemně reflektovat výsledky práce, jejich efektivitu a kvalitu. *„Supervize je procesem učení se na své vlastní praxi a to platí i pro supervizora tak supervidované. Vždy by se mělo jednat o oboustranný proces, kdy jsou obě strany připraveny naslouchat.“* (Svobodová, 2002, s. 23)

Zpětná vazba

Feedback se může týkat různých aspektů poskytované supervize – vztahů, procesu, dosažení vytyčených cílů, přístupu a osobnosti supervizora, používání speciálních technik a dovedností a stylů práce.

Schopnost poskytovat a akceptovat zpětnou vazbu záleží na komunikačních schopnostech obou stran. Pokud je zpětná vazba konzultována pravidelně, zlepšuje to celý proces supervize. Zpětná vazba je organizována na závěr supervize a dává prostor pro konečné vysvětlení posledních nejasností a poskytuje pocit bezpečí a otevřenosti.

Uzemnění

V subfázi uzemnění se nachází prostor pro uzavření všech témat a ohlédnutí zpět. V praxi se mohou pokládat otázky typu: „*Je to tak pro vás v pořádku?*“ nebo „*Udělalí jsme dnes dost?*“ V této části má přicházet úleva od napětí, nervozity a má přijít pocit zklidnění.

Společné vyhodnocení

V této jde o zvážení a bilancování vzájemné spolupráce. Můžeme konfrontovat nenaplněná očekávání, zda bylo dosaženo vytyčených cílů a jaké změny nastaly. Týmy, ve kterých je spolupráce dlouhodobější a vztah pevnější, této reflexe rádi využívají.

Stanovení nového kontraktu nebo cíle

Tento krok navazuje na předchozí subfázi. Je to ohlednutí za počátečním kontraktem, který byl definován. Nachází se prostor pro revidování vyjednané zakázky. „*Revidování supervizního procesu na dlouhodobé úrovni (řada proběhlých sezení) a na mikroúrovni jednoho sezení uzavíráme cyklus supervize. Dostáváme se opět na začátek dalšího kontraktu a současně reflektujeme celkový proces, účel a plnění cílů supervizní spolupráce. Vracíme se na počátek pomyslného kruhu.*“ (Svobodová, Potměšil, s. 37)

2 HISTORIE SUPERVIZE

2.1 Vznik a vývoj supervize

Historie supervize sahá až za začátek 19. století do USA, kdy supervize spočívala v terapeutických rozhovorech zkušenějšího a méně zkušeného pracovníka a byla pojata spíš formou administrativního charakteru. Počátky historie supervize jsou v Severní Americe spojovány s charitativními organizacemi (Tsui, 2005).

Počátkům supervize se také ve své publikaci věnuje Hess a kol. (2008), který taktéž uvádí, že první supervizní setkání se objevovala současně s rozvojem psychoterapie. Jednalo se o

možnost náhledu na práci s klientem. Metody supervize se dále vyvíjeli spolu s psychoterapeutickými směry: psychoanalýzou, behaviorální terapií a rogeriánským přístupem.

Koncem 19. století provedl první pokusy o supervizi zakladatel Samuel A. Barnett, zakladatel prvního komunitního centra. Se svými kolegy se snažil v rámci poradenství pro chudé občany najít co možná nejefektivnější řešení a vedení případu (Matoušek, 2007). V komunitním centru Toynbee Hall v Londýně vedl s oxfordskými studenty formou dialogu mezi čtyřma očima rozhovory o práci. Pracovní dialogy vnímali jako podporu začínajícího pracovníka zkušenějším kolegou. (Havrdová, 2008)

Za zakladatele současné formy supervize je považován Michael Balint, maďarský psychoanalytik, který v roce 1957 vydal knihu s názvem *Lékař, jeho pacient a nemoc*. Balint v ní zdůrazňuje, že nejdůležitějším lékem je vztah terapeuta a jeho pacienta. Autor je hlavně stojí za vznikem tzv. balintovské skupiny, což je terapeutická metoda hojně využívaná právě v supervizi a psychoterapii (Šimek, Kalina, 2004).

Za období největšího rozmachu supervize je období druhé světové války. Těsně po ní se objevuje velké množství lidí, kteří vyžadují psychoterapeutickou pomoc, a s tím souvisí vzestup supervize. Již v roce 1963 se objevují požadavky na vymezení pojmu a toho, k čemu je supervize určena a čemu má sloužit. V souvislosti s rozvojem psychoanalýzy se objevují i první studijní programy na supervizi (Hess a kol. in Potměšilová, 2014).

Největší rozvoj supervize jako samostatného oboru spadá do období 80. – 90. let minulého století. V této době dochází k jasnému vymezení, definování a určování oboru a také se začínají objevovat první publikace a časopisy zabývající se supervizí. Ke konci 20. století je supervize oficiálně považována za jednu z forem poradenství. Mezi lety 1992 a 2002 prostřednictvím Americké psychologické asociace (APA) dochází k aktualizaci etických zásad při terapeutické práci, z nichž se některé aplikovali na supervizní činnost (Hess a kol., 2008).

Jak uvádí autorka Beddoe (2016) ve své publikaci *„Challenges in Professional Supervision: Current Themes and Models for Practice“*, autoři Hakness a Poetner (1989) vnímali otázku supervize a důkazech o její efektivitě už před více než čtvrt stoletím (Manthorpe et. al., 2013, in Beddoe, 2016). Potřeba vyšší výzkumné činnosti o supervizi zaznamenalo více zahraničních autorů. Carpenter a kol. (2012) vydali důležitou výzkumnou zprávu s názvem *„Efektivní supervize v sociální práci a péči“*. Jejich provedená studie došla k závěru, že je málo empirických důkazů o skutečné účinnosti supervize v oblasti sociální péče. Následně tito autoři

přezkoumali 21 provedených studií publikovaných v letech 2001 – 2012 a vyzývali respondenty k hodnocení modelů a výsledků supervize.

Jejich výzkum přinesl několik klíčových poznatků. Ukázal, že kvalitní supervize je spojena se spokojeností pracovníků a jejich loajalitou vůči organizaci. Zdá se, že supervize napomáhá snížení fluktuace zaměstnanců a významně napomáhá k vnímání podpory ze strany organizace. To má dále vliv na efektivitu práce těchto pracovníků. Dle výsledků studie ve Velké Británii se také prokázalo, že supervize může zvyšovat kritické myšlení pracovníků, pomáhá jim při řešení úkolů, zajišťuje jim emocionální podporu a napomáhá k tvorbě pozitivního vztahu k samotným supervizorům. Právě emočně náročné povolání klade vysoké požadavky na pracovníky a supervize je možností poskytnout jim příležitost pro reflexi vlastní práce a pocitů.

Autoři v závěru poukazují na fakt, že empirická základna pro supervizi je slabá. Shodují se na tom, že odpověď na otázku, zda supervize funguje, nemá jednoznačnou odpověď. Dodávají, že existuje málo výzkumných studií, které by se na tuto problematiku více zaměřovaly. Autoři Gonge a Buss (2014) konstatují, že je potřeba hlubší výzkumné sondy a supervize je stále na počátku většího vědeckého zkoumání (Gonge, Buss, 2014, in Beddoe, 2016).

2.2 Vývoj supervize v České republice

V České republice se supervize objevila na počátku 60. let minulého století jako nezbytná součást psychoanalytického výcviku (Matoušek, 2003). V 70. letech 20. století docenti Jaroslav Skála a Jiří Růžička započali poskytování tříleté supervize v podobě balintovských kurzů v rámci psychoterapeutických seminářů. V 80. letech pak Jiří Skála pracoval s balintovskými skupinami v oblasti soudnictví a vězeňství. Začátek 90. let přispíval k souvislejšímu vzdělávání v oboru supervize, a ta se díky tomu dostala do širšího povědomí odborné veřejnosti.

V roce 1995 se konalo pod záštitou Pražského psychoterapeutického institutu sympozium o supervizi a následující rok proběhl výcvik supervizorů pod vedením zmíněného Pražského psychoterapeutického institutu a České asociace pro transakční analýzu. Participanti výcviku pak v roce 2002 iniciovali vznik výcvikového institutu s názvem Český institut pro supervizi (ČIS). Ten samý rok byla také založena profesní komora ČIS a supervize se postupně profesionalizuje v souladu s evropským standardem Evropské asociace pro supervizi (Šimek, 2002 a, b).

V roce 2007 se supervize legislativně zakotvuje do oblasti sociálních služeb, když je uveden v planost zákon č. 108/2006 Sb. o sociálních službách. Supervize je tak považována za nedílnou součást naplňování standardů kvality sociálních služeb, a to podporou a provázením sociálních organizací externím nezávislým odborníkem. (vyhláška č. 505/2006 Sb.)

Jak uvádí Page a Wosket (2002), supervize je stále mladý a rozvíjející se obor a nadále se potýká s určitými nejasnostmi v jeho vymezení.

3 SUPERVIZE VE ŠKOLSTVÍ

3.1 Vývoj supervize v českém školství

„MŠMT je jediným resortem, ve kterém dosud nebyla supervize pro odborníky, kteří pracují s ohroženými dětmi, systematicky zavedena.“ (MŠMT, Metodický pokyn k poskytování supervize v MŠMT, předkládací zpráva, 2010)

První snahy o zavedení supervize do českého školství sahají do roku 2003 z iniciativy absolventů psychoterapeutického výcviku SUR. Zaměřovaly se na oblast školských zařízení, zejména u pracovníků ústavní a ochranné výchovy. Nicméně v souvislosti se zaváděním nového konceptu odborné pomoci a systému podpory se vyskytla četná úskalí. Hlavní oblastí zájmu byla diferenciací role supervizora a nadřízeného (aktéři nejsou spojenci), supervizora a pracovníka (supervizor není kontrola) a získání vzájemné důvěry. V důsledku toho byla realizována individuální setkání supervizorů s pracovníky, při kterých se objasňovaly principy supervize a účely vzájemných setkání.

Vedle orgánů ústavní a ochranné výchovy následně začala supervize postupovat do pedagogicko-psychologických poraden, speciálně-pedagogických center a zařízení preventivně výchovné péče. (Masáková in Havrdová a Hajný, 2008)

V letech 2006 – 2008 udělala mezník v poskytování supervizí ve školství nevládní organizace Step by Step, o.p.s., která se podílí na inovacích a zvyšování kvality vzdělávání v České republice. Organizace realizovala projekt ŘEKA (Řízení, Emoce, Komplementace, Ambice), jehož hlavní činností byla konzultační podpora vedení škol a možnost poskytování individuální a skupinových supervizí a také koučování managementu školy. V té době do

projektu vstoupilo 5 až 10 škol z celé ČR. (www.inkluzevpraxi.cz, Supervize ve školách a její vztah ke společnému vzdělávání, Vybíral, 2018).

Následně k tomu autor článku, jež působí také jako psychoterapeut a supervizor, dodává: „Vím, že již před touto dobou probíhaly supervize v rámci jiných projektů, a později se přidaly další subjekty, např. JOB (v letech 2011–2013), které školám supervize nabízely, a to už pro učitele, nejen pro vedení. Někdy v té době se začalo i ve školství o supervizích alespoň trochu vědět. Vím o školách, kde supervize probíhaly i po skončení těchto projektů, nebo jsou – už od samotného počátku – hrazené ze zdrojů škol.“

Fejfarová (2010) popisuje počátky supervizí pro učitele v rámci projektu „Potřeby učitelů a žáků a inkluze“, který probíhal v letech 2010 – 2013. Pedagogičtí pracovníci často neměli ponětí, co si pod pojmem supervize představit, co od ní očekávat a jaký má smysl. Průzkum v této oblasti odhalil, že jejich představy jsou opravdu rozmanité. Někteří chápali supervizi jako hospitaci, někteří jako metodickou podporu, v jiných případech byla supervize přirovnávána k psychoterapii.

Svobodová (2013) uvádí, že teprve v roce 2010 se stal prvním velkým krokem pro zakotvení termínu supervize přijatý *Metodický pokyn k poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy a v zařízeních preventivně výchovné péče* vydaný Ministerstvem školství. Zatímco v jiných oborech byla supervize již samozřejmým jevem, ve školství šlo o první oficiální vymezení a ustanovení tohoto dosud málo povědomého pojmu.

Přijatý dokument vzešel na základě zpracovaného materiálu tehdejšího Institutu pedagogicko-psychologického poradenství v ČR „*Strategie přípravy supervize ve školství*“ (Slavíková, 2012).

3. 1 Supervize v zařízeních ústavní a ochranné výchovy

V oblasti ústavní a ochranné výchovy se začala supervize objevovat mezi roky 2004 – 2005, kdy institut pedagogicko-psychologického poradenství inicioval pilotní projekt, který dostal supervizi do vybraných zařízení ústavní a ochranné výchovy. Na základě výsledků projektu vznikla snaha o vytvoření legislativního rámce pro supervizi v oblasti školství (Albrecht, Stárka, 2010). Nicméně finanční náročnost a málo známý termín supervize byly důvodem, proč tento pokus skončil nezdarem.

Jak tvrdí Masáková (2008), supervize se začala v zařízeních ústavní a ochranné výchovy objevovat kolem roku 2003. Do těchto zařízení byla supervizní setkání zaváděna na podnět ředitele organizace. Na základě uzavření kontraktu mezi supervizorem a zařízením a vyjasnění podmínek, se začaly objevovat spíše týmové supervize. Autorka dále uvádí, že problém zavádění supervizí byl především ve slabé důvěře pracovníků v efektivitu supervizí. Krokem pro odstranění těchto předsudků byl individuální rozhovor se supervizorem, který měl za úkol vyjasnit cíl a podstatu supervize a tím odbourat negativní postoje vůči nim.

Jak jsem uvedla v kapitole výše, dalším mezníkem v pojetí supervize se stal v roce 2010 *Metodický pokyn k poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy a v zařízeních preventivně výchovné péče*. Zmiňovaný dokument se týká podpory práce s dětmi v ohrožení, kterou vykonávají školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy a její další organizační součásti, tj. zařízení preventivně výchovné péče. V předkládací zprávě je vymezen účel pokynu, a to stanovit postup při uplatňování supervize. Metodický pokyn vzešel na základě usnesení vlády z roku 2009, kdy byl schválen „*Národní akční plán k transformaci a sjednocení systému péče o ohrožené děti na období 2009-2011*“ (dále jen NAP). Mezi ústřední aktivity NAP patří zejména realizace funkčního a dostupného systému supervize pro všechny pracovníky působí v procesu péče o ohrožené děti.

Tato potřeba vznikla na podnět zvyšujícího se počtu ohrožených dětí umístěných v zařízeních ústavní nebo ochranné výchovy. Počty dětí s traumatickou minulostí, obtížnou životní situací v rodině, psychiatrickými diagnózami, závažnými poruchami chování agresivního až disociálního charakteru vzrůstají a s tím souvisí stále náročnější práce s těmito dětmi. Pracovníci jsou téměř každodenně vystavováni nestandardním a stresujícím událostem, jsou účastníky mnoha krizových situací, na jejich řešení nebyli adekvátně připraveni ve vzdělávacím procesu nebo odborném výcviku. Následná reakce pracovníků je pouze intuitivní, často na bázi předchozích zkušeností a osobní invence. Tyto neobvyklé, nicméně opakující se situace si přímo vyžadují odbornou intervenci z rukou supervizora. Mezi ně patří především způsob schopnost balancování mezi pomocí a kontrolou a uplatňování autority.

Metodický pokyn k poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče ve své zprávě v několika člancích stanovuje postup při poskytování supervize. Dále definuje cíl, který má supervize plnit a určuje, že poskytovaná supervizní setkání jsou v rámci nepřímé pedagogické činnosti pedagogických pracovníků příslušných zařízení. Následující články

vymezují základní pojmy týkající se supervize, předmět a druhy supervize, kvalifikační požadavky pro supervizory, etické principy a pravidla pro realizaci supervizí (MŠMT, Metodický pokyn poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče, 2009).

3.2 Monitoring institucionální výchovy

V roce 2009 proběhl v České republice plošný výzkum s názvem *Monitoring institucionální výchovy*.¹ Sběr dat se uskutečnil v období od 31. 8. 2009 do 6. 9. 2009, kdy bylo prostřednictvím internetu publikováno pět dotazníků. Respondenti byli zástupci školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče v dané spádové oblasti. Podle toho, ve které spádové oblasti byla zařízení zastoupena, měl každý z respondentů vyplnit jeden až pět publikovaných dotazníků. Dotazník za diagnostické ústavy vyplnilo celkem 14 respondentů, za střediska výchovné péče 11 respondentů, za dětské domovy se školou 10 respondentů, za dětské domovy 8 respondentů a výchovné ústavy 6 dotazovaných. Nejlepší vypovídací hodnotu měli zástupci diagnostických ústavů, kdy dotazník vyplnilo všech 14 zástupců. Nejhorší bilanci měly dětské domovy. Ve výzkumu byly zahrnuty odpovědi za 67,79 % z nich.

Dotazníky se zaměřovaly na různé oblasti zájmu. Zabývaly se úvazky pracovníků pomáhajících profesí v jednotlivých zařízeních ústavní a ochranné výchovy, kvalifikovanosti zaměstnanců a doplňování kvalifikace, zájmem o vzdělávací aktivity, účasti a podpory následného vzdělávání. Jedna ze sfér dotazníkového šetření byla přímo zaměřena na problematiku zajišťování dalšího vzdělávání a supervizí a příčiny nedostačených odborných schopností.

Hlavní závěry výzkumného šetření ukázaly, že mezi překážky v dalším vzdělávání a rozšiřování odbornosti pracovníků patří do jisté míry finanční zajištění jednotlivých typů zařízení. Nejvíce problémů co se týká zkvalitňování odborných schopností pracovníků, zaznamenaly dětské domovy. Ty pocitovaly všechny uvedené překážky, tj. dostupnost a vhodnost kurzů, jejich akreditace, finanční náročnost kurzů, ale také organizační podmínky nabízených vzdělávací aktivit (denní doba, vzdálenost místa konání atd.). Z těchto uvedených

¹ MŠMT ČR. *Hlavní závěry z výzkumu Monitoring institucionální výchovy* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009a [cit. 2013-06-17]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/12202_1_1/

problémů hodnotila dotazovaná zařízení za nejjávnější obtíž najít vhodný kurz za rozumnou cenu.

Další položka dotazníku se zaměřovala na poskytování supervizi týmu v daném typu výchovného zařízení. Otázka také diferencovala pedagogické pracovníky a ostatní pomáhající profese (psychiatri, psychologové, sociální pracovníci, asistenti sociální péče, zdravotní sestry, nutriční specialisté...). Z hlavních výsledků dotazníkového šetření se ukázalo, že supervize jsou častěji poskytovány pedagogickým pracovníkům než pracovníkům pomáhajících profesí. V průměru jsou supervize nejméně často poskytovány dětským domovům se školou, naopak nejlépe na tom jsou v tomto směru pedagogičtí pracovníci ze středisek výchovné péče. Výsledky se shodnou na tom, že ve všech typech zařízení (kromě zaměstnanců SVP ve dvou spádových oblastech) cítí přinejmenším mírný nedostatek týmové supervize. Graf mapoval, jaké jsou nejčastější příčiny nedostatečného poskytování supervizních setkání. Z výsledků odpovědí respondentů je zřejmé, že stejně jako při výběru vzdělávacích kurzů je největším problémem nedostatek finančních prostředků. Naopak nejméně uváděným problémem je nezájem pracovníků o tuhle službu.

V otázce nedostatečné odbornosti některých pracovníků pomáhajících profesí hodnotili respondenti spádových oblastí schopnosti pracovníků z velké části jako dostatečné. Nicméně jisté rezervy respondenti zaznamenali. Mezi nejčastější důvody uváděly nedostatečnou praxi zaměstnanců, překážky v dalším vzdělávání či nedostatečný zájem odborníků o danou pracovní pozici. Navíc v případě nedostatečné zainteresovanosti pracovníků v dalším vzdělávání považovali za nejvíce deficitní pracovníci dětských domovů. U ostatních respondentů z jiných typů zařízení tento důvod je v podstatně menším zastoupení, za diagnostické ústavy dokonce zcela chybí.

4 Etické aspekty v supervizi

Evropská asociace supervize (EAS) vymezuje etické zásady, které jsou závazné zároveň pro členy Českého institutu pro supervizi (ČIS). Za základní etická pravidla pro supervizi se obecně považují: být prospěšný, neškodit, nezneužívat a nemanipulovat (Koláčková, 2003). Pravidla jsou podrobněji rozpracována ve výše zmíněném kodexu, který je formulován v pěti částech. (EAS, 1994).

V úvodní preambuli stanovuje etické principy závazné pro členy EAS. Ty mají v obecné formě respektovat důstojnost všech lidí, chránit supervidovaného a jeho klienty, nemají dělat nic, co by mohlo záměrně nebo nedbalostně poškodit supervidovaného. Dále mají členové EAS supervidované podněcovat k uvědomění důstojnosti, autonomie a zodpovědnosti lidské bytosti a mají využít maximální úsilí k tomu, aby zajistili optimální splnění vyjednané zakázky. (EAS, 2004)

Další kapitola se věnuje právům supervidovaných a klientů. V ní je např. uvedena povinnost členů EAS informovat své klienty o jejich právech, včetně práva na ochranu osobnosti. Dále má mít supervizor se supervidovaným vytvořený kontrakt, přičemž obě strany se musí sjednanou smlouvou řídit. V tomto směru vzniká supervizní vztah, ve kterém má supervizor zajistit také vhodné a bezpečné pracovní prostředí. Pokud supervizor využívá pracovních poznámek, včetně nahrávek, korespondence nebo uložených dokumentů, k vlastnímu výcviku, supervizi nebo výzkumu, je povinen vyžádat písemného souhlasu klienta. Kapitola v závěru definuje ukončení kontraktu a vyplývajících povinností supervizora. Tím je zajištění důvěrnosti informací, nezneužití předchozího vztahu a poskytnutí následné péče v případě potřeby (EAS, 2004).

Třetí oddíl definuje profesionální činnost supervizora. Vymezuje jeho vzdělání, výcvik, kompetence a profesní hranice. Ty jsou zmíněny výše v podkapitole 1.4.1 Osobnost supervizora. Dále je povinností supervizora v krizových momentech využít pomoci jiného supervizora nebo kolegy, je zakázán jakýkoliv sexuální kontakt se supervidovaným a také by měl být omezen společenský kontakt s ním. Pakliže je ohrožena objektivita supervizora, musí být supervizní vztah ukončen. Supervizoři, kteří vystupují ve více než jedné roli (např. jako koučové nebo lektori), by se měli být vědomi střetu zájmů a své odlišné role omezit v prostoru a čase (EAS, 2004).

Čtvrtá část formuluje oblast výcviku a jeho náležitostí. Podrobněji charakterizuje, jak mají lektori přistupovat k účastníkům výcviku, jaké jsou standardy výcvikových a vzdělávacích programů, jakou nabídku jim mohou poskytnout a jaké teoretické a praktické poznatky by měli mít kandidáti osvojeni (EAS, 2004).

Poslední kapitola se ve stručnosti zmiňuje, jak mají členové vystupovat v profesionální praxi. Uvádí se zde, že samotní členové EAS mají během své profesionální kariéry podstupovat supervize a nadále podporovat rozvoj svého oboru. Dále se musí členové asociace zdržovat jakýchkoliv nekorektních poznámek vůči ostatním členům a kolegům. Vystoupit proti kolegovi

mohou pouze v případě, když mají důvod se domnívat, že někdo ze členů eticky pochybil (EAS, 2004).

II. EMPIRICKÁ ČÁST

1 VÝZKUMNÝ DESIGN

1.1 Výzkumný cíl a otázky

Diplomová práce se zabývá supervizí v dětském domově. Jejím cílem je zmapovat poskytování supervizních služeb pedagogickým pracovníkům dětských domovů a zároveň bude zjišťovat pohled samotných supervizorů pracujících v prostředí ústavní péče. Teoretická část práce vymezuje pojem supervize, její funkce, druhy, dále popisuje osobnost supervizora i supervidovaného. Také zachycuje historický vývoj supervize ve světě i České republice a postup supervize v českém školství. V závěru části zmiňuje etické principy supervize.

Empirická část diplomové práce se bude zabývat tím, jak vnímají pedagogičtí pracovníci dětských domovů poskytovaná supervizní setkání, zda jsou pro ně v jejich kariérním životě přínosem a supervize plní svou funkci. Praktická část bude zároveň mapovat zkušenosti supervidujících s prostředím dětského domova a jejich pracovníky. Zároveň bude získávat postřehy supervizorů, jak charakterizují práci s pedagogickými pracovníky dětských domovů, jak se odlišuje práce s nimi a jinými klienty a které faktory ovlivňují průběh supervize.

Na základě stanoveného výzkumného cíle diplomové práce jsem si definovala následující výzkumné otázky:

Výzkumné otázky

- 1. Co znamená pro pracovníky dětských domovů pojem supervize?*
- 2. Jak hodnotí vychovatelé dětských domovů užitečnost supervizních služeb?*
- 3. Mohou supervize pomáhat v kritických momentech profesního života?*
- 4. Čím se očima supervizorů liší práce v dětských domovech od jiných zařízení?*

1.2 Volba metody

Vzhledem ke stanovenému cíli a výzkumným otázkám budu získávat data kvalitativním způsobem formou polostrukturovaných rozhovorů se supervizory, řediteli a vychovateli.

Autoři Strauss a Corbinová (1999) definují pojem kvalitativní jako výzkum, jehož výsledky nezískáváme prostřednictvím statistického rozboru nebo dalších způsobů kvantifikace. Nicméně dodávají, že přístup kvalitativní i kvantitativní je možno efektivně kombinovat, pokud si to daný výzkumný problém vyžaduje.

Miovský (2006) zase řadí mezi ústřední výrazy kvalitativního výzkumu slova neopakovatelnost a jedinečnost. Dále pak také hovoří o kontextuálnosti, kterou v psychologii popisuje jako absenci zákonitostí a pevně daných pravidel, která by všeobecně platila. Pro definici kvalitativního výzkumu také využívá termínů procesualnost a dynamika. Tím poukazuje na fakt, že zkoumaný fenomén určitým způsobem vzniká, rozvíjí se a zase zaniká. S procesualností souvisí zmíněna dynamika, která ovlivňuje proces, jenž není přímočarý.

Hendl (2005) tvrdí, že výzkumník se snaží situaci klarifikovat. Chce pochopit, jak si lidé v dané situaci a prostředí svět kolem interpretují a proč jednají určitým způsobem a jak organizují vzájemné sociální interakce a aktivity. Na základě toho badatel získává data, ze kterých konstruuje obraz získávající kontury v průběhu sběru a poznávání jeho částí. Výzkumník se snaží pochopit aktuální dění a podrobně popisuje to, co vypožoroval a zaznamenal.

1.2.1 Polostrukturované interview

Miovský (2006) považuje rozhovor za nejobtížnější a zároveň nejvýhodnější metodu pro získání kvalitativních dat. *„Při jeho zvládnutí nejde pouze o získání potřebných sociálních dovedností a citlivosti, ale také o kultivaci schopností pozorovat a umění obě metody vzájemně provázat a dokázat z nich vytěžit maximum.“* (Miovský, 2006, s. 155)

Autor vnímá polostrukturovaný rozhovor za vůbec nejrozšířenější podobu interview, jelikož je jakýmsi kompromisem mezi plně strukturovaným a volným rozhovorem. Oproti nestrukturovanému rozhovoru však vyžaduje pečlivější technickou přípravu. Je zapotřebí si vytvořit předem dané schéma, které obsahuje okruhy otázek. Při používání polostrukturovaného rozhovoru je vhodné použít následné inquiry, které slouží k objasňování a prohloubení poskytnutých odpovědí. Tím si ověříme, zda jsme danou odpověď dostatečně uchopili a interpretovali. Pokračujeme do té doby, než dostaneme potřebné relevantní informace vztahující se k tématu rozhovoru.

Je tedy vytvořeno jádro interview, které má za úkol tazatel probrat, a následně má možnost navázat s doplňujícími otázkami či jinými dotazy vztahujícími se k dané problematice.

Při pozdější analýze je pak můžeme využít nebo je ponechat stranou. Nicméně doplňující otázky se ukazují jako velice užitečné a přinášejí mnoho vázaných informací v kontextu, které nám pomohou ve větší šíři uchopit daný problém. (Mioviský, 2006)

„Možnost kombinace prvků nestrukturovaného i strukturovaného interview činí z metody polostruktrvaného interview téměř ideální výzkumný nástroj pro oblasti aplikace většiny výzkumných plánů v rámci kvalitativního přístupu. Využíváme-li kreativně možnost volné, přirozené a nenucené komunikace v místech, která to při interview umožňují, je tím možné účastníka motivovat a využít jeho zájmu následně s vyšší mírou strukturace.“
(Mioviský, 2006, str. 161)

Rozhovor jsem si podle schématu rozdělila na dva okruhy otázek a vytvořila ho ve třech variantách. Některé otázky jsou totožné, jiné jsou upravené nebo přidáné s ohledem na respondenty. Vytvořila jsem tedy verzi pro supervizora, ředitele a vychovatele.

I. Okruh obecných otázek

1. Kolik Vám je let?
2. Jaké máte vzdělání?
3. Jak dlouho pracujete na pozici supervizora/ředitele/vychovatele v dětském domově?
4. Co vás k profesi supervizora/ředitele/vychovatele přivedlo?
5. Co konkrétně vaše práce v dětském domově obnáší?
6. Co pro vás představuje práce s dětmi/supervidovanými?
7. Jak byste hodnotila poslání vaší profese?

II. Okruh konkrétních otázek zaměřujících se na supervizi (verze pro supervizora)

1. Jak často docházíte na supervize do dětského domova?
2. Co vás přivedlo k poskytování supervizi v dětském domově?
3. Jaký vidíte rozdíl mezi supervizemi v dětském domově a jinde?
4. Jak byste charakterizoval klientelu, které supervize poskytujete?
5. Jak se vám se supervidovanými klienty spolupracuje?
6. Jak supervizní setkání probíhá?
7. Co supervizi pohání vpřed a co ji naopak brzdí?

8. Jaká je zpětná vazba od klientů?
9. Vidíte pozitivní výsledky u svých klientů v rámci supervizí?
10. Pomáhají vám poskytované supervize v osobním kariérním rozvoji?

II. Okruh konkrétních otázek zaměřujících se na supervizi (verze pro vychovatele)

1. Jak často supervize ve vašem zařízení probíhá? Jak dlouho je zde zavedena?
2. Jak byste supervizi charakterizoval/a? Co pro vás tento pojem znamená?
3. Jaký byl váš počáteční postoj k zavedení supervizí?
4. Jaký je váš současný přístup k supervizi poté, co s ní již máte zkušenosti?
5. Jak probíhají supervizí setkání?
6. Je pro vás supervize přínosná, popř. čím?
7. Jak se tato pozitiva projevují ve vašem profesním životě?
8. Pomohly vám supervize vyřešit určitý profesní problém?
9. Vidíte nějaké negativní aspekty poskytování supervizí?

II. Okruh konkrétních otázek zaměřujících se na supervizi (verze pro ředitele)

1. Jak často supervize ve vašem zařízení probíhá? Jak dlouho je zde zavedena?
2. Kdo uzavírá kontrakt?
3. Jak je supervize financována?
4. Jak byste supervizi charakterizoval/a? Co pro vás tento pojem znamená?
5. Jaký byl váš počáteční postoj k zavedení supervizí?
6. Jaký je váš současný přístup k supervizi poté, co s ní již máte zkušenosti?
7. Jak probíhají supervizí setkání?
8. Je pro vás supervize přínosná, popř. čím?
9. Jak se tato pozitiva projevují ve vašem profesním životě?
10. Pomohly vám supervize vyřešit určitý profesní problém?
11. Vidíte nějaké negativní aspekty poskytování supervizí?

2 ETIKA PSYCHOLOGICKÉHO VÝZKUMU

Plháková (2010) shrnuje nejdůležitější etické zásady psychologického výzkumu s lidskými účastníky, které jsou uvedeny v dokumentu Americké psychologické asociace (APA). Dokument se snaží o rovnováhu mezi lidskými právy účastníků výzkumu a záměry výzkumných pracovníků získávat nové poznatky. V souvislosti s tím poukazuje na následující etické principy:

- Zkoumané osoby nesmí utrpět žádnou újmu. Naopak by měli z participace na výzkumu mít určitý zisk, např. ve formě finanční odměny, osobním zaujetím nebo prohloubení znalostí v dané problematice.
- Svobodné rozhodnutí ohledně účasti na výzkumu bez jakéhokoliv vnějšího nátlaku. S tím je spojena vhodnost uzavření kontraktu (písemné smlouvy).
- Důraz na důvěrnost a ochranu osobních údajů (anonymní účast, diskrétnost získaných dat).
- Úplnost a pravdivost informací o povaze výzkumu.

Miovský (2006) tvrdí, že psychologický výzkum musí z etického hlediska čelit mnoha problémům. Hranice výzkumu nejsou pevně dané a někdy je nesnadné určit, zda je jednání a způsob komunikace v rámci a souladu s výzkumným záměrem nebo tento záměr překračuje, a tím dochází ke zneužívání participanta. V souvislosti s kvalitativní metodologií se zde ještě nabízí otázka ohledně role výzkumníka. Ten zde nestojí v pozici čistě objektivní neorganické síly, ale je součástí výzkumného prostoru se svými klady i zápory a na toto pole působí, ovlivňuje jej a zasahuje do něj. Tím pádem se role výzkumníka stává klíčovým tématem jak v oblasti validity, tak etiky (Denzin in Miovský, 2006). Ovšem autor také zmiňuje empatickou neutralitu, tedy že výzkumník vystupuje vůči účastníkům se zájmem, účastí a porozuměním, nicméně vůči zjištěným skutečnostem je neutrální a snaží se vyvarovat subjektivních hodnocení.

Pro potřeby výzkumu jsem si veškeré rozhovory nahrávala na záznamník, abych je mohla doslovně přepsat a nedošlo k nějaké konfabulaci. Před započítím rozhovorů jsem respondenty ústní formou požádala o svolení, zda mohu používat nahrávací zařízení a s tímto způsobem získání dat souhlasí. Žádný z respondentů s tím neměl problém. Po skončení každého rozhovoru jsem je ujistila o anonymním zpracování získaných dat a z důvodu ochrany osobních údajů s nimi budu tímto způsobem nakládat i během následujícího popisu výzkumného souboru a analýzy dat.

3 SBĚR DAT A ZPŮSOB JEJICH ZPRACOVÁNÍ

3.1 Vstup do terénu

Sběr dat probíhal v lednu roku 2019. Před vstupem do prostředí výzkumu jsem musela kontaktovat dětské domovy. Také se obrátila na Českomoravský institut pro supervizi a koučink (ČMISK), zda bych mohla získat kontakt na supervizora, který je v pracovním spojení s dětským domovem. V prosinci roku 2018 jsem začala posílat formou elektronické korespondence několik e-mailů vedení dětských domovů. Na internetových stránkách jednotlivých domovů jsem vyhledala jejich kontaktní údaje a poté je oslovila průvodní zprávou. Vzhledem k časové náročnosti výzkumu jsem nejdříve pátrala poblíž svého místa bydliště, tj. v Karlovarském kraji. Kontaktovala jsem všechny dětské domovy v kraji, avšak odpověděl pouze jediný. Zpětná vazba byla taková, že supervizní setkání v jejich zařízení v minulosti probíhala, nesetkala se s úspěchem a nikdo z vychovatelů neprojevil zájem o účast na rozhovorech. Po této neúspěšné e-mailové korespondenci jsem se snažila o telefonický hovor. Osobně jsem tedy zavolala znovu do nejbližších dětských domovů v Karlovarském kraji, přičemž se mi ozval jeden a odpověď byla kladná. Supervize zde provozují a o účast na výzkumném šetření projevili zájem.

Pro účely výzkumu jsem potřebovala sehnat ještě druhý dětský domov, ve kterém se supervize provozují. Vzhledem k dostupnosti jsem se rozhodla oslovit jeden z dětských domovů v Praze. Po kontaktování mi ředitel hned poskytl odpověď a ochotně projevili účast na výzkumu. Oslovil své podřízené, kolegy a supervizory, a ti se mi obratem ozvali. Dále jsme se již domlouvali na osobních setkáních samostatně. Rozhovory probíhaly v zařízení dětského domova, kromě supervizorky, se kterou jsem si domluvila setkání v její soukromé praxi. První se odehrával se supervizorkou, následně ředitelem pražského dětského domova a pak dvěma vychovateli.

Výběr vhodného terénu a následného výzkumného souboru byl záměrný, což Miovský (2006) definuje jako postup, kdy hledáme účastníky podle jejich určitých vlastností. Kritériem je předem stanovená vlastnost, jev nebo stav (např. příslušnost k určité sociální skupině). Dle autora to znamená, že na základě předem daného kritéria cíleně vyhledáváme jedince, kteří tento znak nebo soubor znaků splňují a zároveň jsou ochotni se výzkumu účastnit. Metoda záměrného výběru je vůbec nejrozšířenější aplikovanou metodou výběru při kvalitativním postupu.

3.2 Charakteristika výzkumného souboru

Celkový výzkumný vzorek tvoří dva supervizoři, dva ředitelé dětských domovů a z každého domova dva vychovatelé, tedy čtyři vychovatelé dohromady. Tento soubor jsem volila záměrně tak, abych získala co nejširší spektrum informací. Rozhovor se supervizorem se zacíлил zejména na práci s pracovníky pomáhajících profesí v dětském domově a její srovnání s jinou oblastí profesního působení. Ředitelů zařízení jsem se chtěla zeptat, jak začali se supervizemi, kdo je sjednává a financuje a zda vidí užitek supervizí pro celý komplex pracovníků dětského domova. V rozhovoru s vychovateli jsem se snažila dopátrat, jak vnímají supervize, co pro ně tento pojem znamená, co jim supervize osobně přináší a zda jim pomáhá ve složitých momentech jejich pracovního života.

S každým respondentem probíhalo předem domluvené individuální setkání a následný polostrukturovaný rozhovor. Nejkratší interview trvalo 13 minut, nejdelší 45 minut. Dotazovaní reagovali převážně ochotně, vstřícně odpovídali na otázky a rozhovory probíhaly v uvolněné atmosféře v místě zaměstnání respondentů. Pro bližší představu uvedu krátký popis každého respondenta a postřehy z průběhu setkání.

Supervizor č. 1 (S1)

Věk: 39 let

Pohlaví: žena

Vzdělání: vysokoškolské, dvouoborová psychologie, výcvik v dynamicky orientované psychoterapii, psychoanalytický výcvik, skupinová a párová terapie, akreditovaný supervizor ČIS, mentorský výcvik

Praxe v supervizi: 15 let

Doba spolupráce s dětským domovem (dále jen DD): 6 let

Se zmíněnou supervizorkou jsem absolvovala rozhovor jako první ze všech. Zároveň byl také nejdelší. Pro výzkumné účely to byl můj úplně první rozhovor, takže jsem byla mírně nervózní. Také jsem supervizorku s dlouholetou praxí vnímala jako autoritu, takže jsem měla otázky předem důkladně připravené a nastudované. Interview probíhalo v soukromé praxi supervizorky, kde se konají individuální i skupinové terapie. Prostředí bylo příjemné a supervizorka se chovala vřele. Nejvíce jsem oceňovala fakt, že si supervizorka vytvořila časovou

mezeru mezi terapeutickými sezeními se svými klienty, aby mi mohla rozhovor poskytnout. Rozhovor probíhal přátelky, nenuceně a v jeho průběhu jsme se místy stáčely k jiným zajímavým tématům dané problematiky.

Supervizor č. 2 (S2)

Věk: 58 let

Pohlaví: muž

Vzdělání: vysokoškolské, speciální pedagogika, doktorát z psychologie, výcvik v SUR, psychoanalytické psychoterapii, systemické psychoterapii, akreditovaný supervizor v ČIS

Praxe v supervizi: 15 let

Doba spolupráce s DD: 6 let

S druhým supervizorem jsem se setkala v prostředí dětského domova, ve kterém působí. Rozhovor probíhal venku v areálu domova. Zpočátku interview supervizor hovořil věcně a nerozvinutě, v průběhu se podrobněji rozpovídal. Pečlivě volil slova a jeho způsob vyjadřování působil velmi kultivovaně a promyšleně. Na otázky se snažil odpovědět obsahově kvalitně, bez zbytečných odboček od tématu. Rozhovor s ním byl velice inspirativní a supervizor byl příkladem, že i z krátkého rozhovoru lze dost vytěžit.

Ředitel č. 1 (Ř1)

Věk: 45 let

Pohlaví: muž

Vzdělání: vysokoškolské, pedagogická nástavba a školský management

Praxe v oboru: 20 let

Doba působení na pozici ředitele v DD: 15 let

Popisovaný ředitel na mě působil velmi vstřícným dojmem již prostřednictvím elektronické komunikace. Bez prodlení mi odpověděl na zprávu se žádostí o účast na výzkumu a iniciativně rozesílal můj kontaktní e-mail dalším kolegům a supervizorům, aby mě sami oslovili. To jsem vnímala vzhledem k předchozím neúspěšným pokusům o kontakt s dětskými domovy jako ochotný krok. Ačkoliv byl ředitel pracovně vytížený, udělal si na mě ve svém harmonogramu čas a věnoval ho rozhovoru. Ten probíhal u něj v kanceláři, která byla spojena se zasedací místností. Rozhovor byl dlouhý, ředitel byl už od počátku sdílný a otevřený. Často

uváděl příklady z praxe, také ještě z doby, kdy pracoval jako vychovatel. Setkání bylo poměrně neformální, v příjemném duchu.

V dětském domově popisovaného ředitele jsou supervize zavedeny již 12 let, přičemž od této formy podpory pracovníků následně opustili. Následně se k tomu vrátili o 5 let později, kdy vedení změnilo formát supervizí a skupiny se zmenšily a rozdělily na rodinné skupiny. Kontrakt se supervizory je uzavřen a financován ze strany dětského domova.

Ředitel č. 2 (Ř2)

Věk: 59 let

Pohlaví: žena

Vzdělání: vysokoškolské, andragogika

Praxe v oboru: 16 let

Doba působení na pozici ředitele v DD: 15 let

Se zmíněnou ředitelkou jsem se na vstupu do dětského domova domlouvala telefonickou cestou. Musela jsem čekat více než čtrnáct dnů, abych mohla ohledně rozhovorů přijet, jelikož paní ředitelka byla mimo zařízení. Zpočátku komunikace byla respondentka spíše odměřenější, ostýchavá a působila mírně nedůvěřivým dojmem. Tento přístup jsem hodnotila tak, že můj příchod mohla vnímat jako určitou „sondáž“ do jejich zařízení a následné srovnání s dětským domovem, ve kterém sama působím. Postupně byla respondentka v průběhu rozhovoru uvolněnější a sdílná a poskytla mi všechny informace, které bylo potřeba zjistit.

V dětském domově pod vedením zmíněné paní ředitelky fungují supervize relativně krátce. Ředitelka v průběhu rozhovoru uvedla, že se jedná o tři až čtyři roky. Supervize jsou velkoformátové, vedení dětského domova a všichni pedagogičtí pracovníci dohromady. Kontrakt je sjednán ze strany dětského domova a financován z jeho prostředků. Ředitelka v průběhu rozhovoru zmínila, že recenze supervizora a jeho cena byly také jedny z rozhodujících kritérií pro zavedení supervizí v tomto zařízení.

Vychovatel č. 1 (V1)

Věk: 44 let

Pohlaví: muž

Vzdělání: vysokoškolské, speciální pedagogika

Praxe v oboru: 12 let ve výchovném ústavu, dříve vychovatel ve věznicích

Doba působení na pozici vychovatele v DD: 6 let

Rozhovor s tímto vychovatelem byl jeden z kratších. Vychovatel působil zpočátku nesmělým dojmem, moc nevěděl, co od rozhovoru očekávat. Setkání probíhalo v prostředí jeho rodinné skupiny, po kterém mě následně také provedl. Vychovatel fyzickým vzhledem působil autoritativním dojmem, nicméně se choval přívětivě. Jeho vzezření podtrhovala i zmiňovaná předchozí praxe ve vězeňství. Rozhovor byl pojatý zase z jiné perspektivy, vychovatel mi sděloval zajímavé poznatky a zkušenosti z praxe ústavní výchovy.

Vychovatel č. 2 (V2)

Věk: 39 let

Pohlaví: žena

Vzdělání: vysokoškolské, ekonomické, následně pedagogické – vychovatelství, speciální a sociální pedagogika

Praxe v oboru: 2,5 let v DD

Doba působení na pozici vychovatele v DD: 2,5 let

Setkání proběhlo v pracovní době vychovatelky přímo na její rodinné skupině. Rozhovor byl ztížen havárií na bytě, takže počáteční vstup byl komplikovanější. I přes nesnáze se vychovatelka chovala velice mile, snažila se zajistit co nepříjemnější prostředí pro práci, připravila dokonce malé občerstvení. Rozhovor byl ve familiérním duchu, s vychovatelkou jsme našly i společná témata, která nás obě zajímaly. Neměla jsem pocit, že absolvuji rozhovor k výzkumu, ale přátelské popovídání s kolegyní.

Vychovatel č. 3 (V3)

Věk: 57 let

Pohlaví: žena

Vzdělání: středoškolské, speciální pedagogika a vychovatelství

Praxe v oboru: 11 let v DD, dříve 25 let vychovatelka na internátu

Doba působení na pozici vychovatele v DD: 11 let

Se zmíněnou vychovatelkou šlo o nejkratší rozhovor vůbec. Probíhal za její služby při chodu rodinné skupiny, takže místy musela odcházet řešit odjezdy dětí na pobyty domů. Tím se

rozhovor mírně ztížil a nebyl zde potřebný klid pro vytvoření správné atmosféry. Nicméně krátká doba rozhovoru byla spíše způsobena přístupem vychovatelky. Ochetně se snažila odpovídat na všechny otázky, sama však podotkla, že potřebuje být informovaná dopředu a mít věci připravené a naplánované. Proto byl rozhovor věcný, k otázkám jdoucím více do hloubky se příliš vyjadřovat nechtěla. Toto interview však hodnotím jako velkou zkušenost, protože jsem měla možnost si zkusit, jak se správně a citlivě ptát osob, které si dávají pozor své soukromí.

Vychovatel č. 4 (V4)

Věk: 59 let

Pohlaví: muž

Vzdělání: středoškolské – lesnictví, následně tři semestry studia speciální pedagogiky a vychovatelství

Praxe v oboru: 15 let v DD

Doba působení na pozici vychovatele v DD: 15 let

Rozhovor s vychovatelem se řadí k jednomu z nejdelších. Šlo zároveň o úplně poslední rozhovor z celého výzkumného souboru. Rozhovor se taktéž odehrával na službě vychovatele, přímo v bytě jeho rodinné skupiny. Nejdříve mne ochotně provedl po bytě a také ukázal vyvěšené fotky rodinné skupiny na nástěnce. Následně jsme si vytvořili prostor a klid v pokoji dětí a pustili se do rozhovoru. Tento rozhovor byl pro mne asi nejpodnětnější ze všech. Vychovatel mi ochotně a velice podrobně odpovídal na všechny otázky. Slova volil s rozvahou a zároveň zakomponoval i mnoho zajímavých metaforických označení. V průběhu rozhovoru jsme místy odbočovali i mimo dané otázky, ale vzhledem k neotřelým a moudrým myšlenkám vychovatele jsem to ocenila. Celý rozhovor se tedy odehrával v klidné a velice příjemné atmosféře.

3.3 Způsob zpracování dat

Výzkumná část diplomové práce bude založena na metodě zakotvené teorie (Grounded Theory). Její autoři Strauss a Corbinová (1999) tuto metodu popisují jako „*teorii induktivně odvozenou ze zkoumání jevu*“ (Strauss, Corbin, 1999, s. 14). To znamená, že výzkum založený

na zakotvené teorii nejdříve začíná zkoumanou oblastí a nechává, ať se v jeho průběhu vynoří to, co je v této oblasti podstatné. Nezačíná tedy teorií, která by se následně systematicky ověřovala.

Jak tvrdí Miovský (2006) jednou z výhod této metody je schopnost integrace dat získaných odlišným způsobem a možnost využít jak více metod shrnování dat (např. pozorování, rozhovor, analýza dokumentů atd.), tak současně využívat několika přístupů v samotné analýze.

Jedním ze základních principů řadí autor plastičnost, tzn. v rámci stanovených pravidel teorii upravovat výzkumu podle předmětu a potřeb výzkumu. Právě díky tomu je metoda zakotvené teorie flexibilním způsobem výzkumného bádání. Na druhé straně má tato teorie o to větší požadavky na pečlivou deskripci dílčích kroků výzkumníka (Mioviský, 2006).

Jak jsem již uvedla výše, po dohodě s respondenty jsem rozhovory nahrála na záznamové zařízení a poté provedla doslovnou transkripci. V prepisech se tedy také nachází odmlky, nespisovné výrazy a či zapsaní neverbální odpovědi (přítakání, váhání, smích apod.). Doslovný prepis rozhovorů předchází konfabulacím výzkumníka a zároveň hlídá autenticitu dat.

Přepsaná data jsem následně přenesla do programu Atlas.ti, což je speciálně vytvořený počítačový program pro kódování, zpracování a interpretaci kvalitativních dat. Pro zpracování dat jsem použila jednu z metod kódování, a to otevřené kódování.

Otevřené kódování je charakterizováno analýzou dat, která spočívá v označování a tvořením určitých kategorií jevů prostřednictvím pečlivého studia údajů. Bez tohoto klíčového kroku by nemohl proběhnout zbytek analýzy. V průběhu otevřeného kódování jsou údaje rozebrány na jednotlivé části, pečlivě procházeny a studovány a zjišťovány podobnosti a rozdíly zkoumaných jevů (Strauss, Corbin, 1999).

V procesu otevřeného kódování se uplatňují dva základní analytické postupy. První z nich je *porovnávání* a druhý *kladení otázek*. Právě tyto dva postupy dodávají v zakotvené teorii pojmům specifičnost a přednost (Strauss, Corbin, 1999).

Jak uvádí Mioviský (2006), v průběhu otevřeného kódování dochází ke kategorizaci seskupováním pojmů do vyšších, abstraktnějších řádů. Kategorie jsou však v této fázi ještě provizorní. „Každá kategorie má několik obecných vlastností a každý vlastnost se mění v rozsahu nějaké škály. Každému výskytu kategorie tak náleží jeho dimenzionální profil. Dimenzionální profil znázorňuje konkrétní vlastnosti jevu za daných podmínek. Seskupením několika dimenzionálních profilů vzniká vzorec nebo lépe pravidelnost“ (Mioviský, 2006, s. 229)

4 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

V průběhu analýzy dat jsem postupovala tak, že jsem si v softwarovém programu vyznačila klíčové výrazy nebo pasáže přepsaných rozhovorů. Následně jsem celý přepsaný text přečetla znovu, abych se ujistila, zda jsem pochytila veškerá kritická místa a neopomněla významné úseky rozhovorů. Těm jsem přidělila určité kódy, které jsem pojmenovala, a tím se mi začala objevovat opakující se označení nebo témata.

Poté, co jsem měla vytvořené kódy, začala jsem provádět kategorizaci. Ta spočívala v seskupování kódů podle určitých charakteristik. Po tomto kroku mi vznikly kategorie, které podrobněji rozeberu a budu interpretovat v následující kapitole. Pomůckou mi v tomto směru bylo využívání návodných otázek, které někteří autoři doporučují v kvalitativním výzkumu využívat. Jde o pokládání si otázek *Co?* (Téma), *Kdo?* (Osoba, o kterou se jedná), *Kde?* (Místo, kde se výzkum odehrává), *Jak?*, *Proč?* (Příčiny jednání) a *Kvůli čemu?* (Záměr jednání) (Flick in Švaříček, Šed'ová, 2007).

Jak jsem již uvedla výše, po seskupení kódů dle podobnosti mi vznikly tyto kategorie:

- 1. Supervize jako náhled zvnějšku, podpora, ujištění**
- 2. Odlišnost supervizí v závislosti na resortu**
- 3. Převaha případových supervizí**
- 4. Pasivita pracovníků a vnější motivace je překážkou supervize**
- 5. Proměna v přístupu k supervizi**
- 6. Pozitivní přínos supervizí**
- 7. Supervize neřeší kritické momenty profesního života pracovníků dětského domova**
- 8. Nedůvěra v supervize jako její negativní aspekt**
- 9. Klíčová role osobnosti supervizora**

1. Supervize jako pohled zvnějšku, podpora, ujištění

Jedním z cílů diplomové práce je zjistit, jak je pojem supervize vnímán pracovníky dětských domovů. Snažila jsem se odhalit, co pro ně tento pojem znamená, jak by ho charakterizovali prostřednictvím vlastní zkušenosti.

Z odpovědí respondentů jsem se dočkala nejrůznějších odpovědí, které byly vskutku pestré a zajímavé. Každý si pod pojmem supervize představoval něco jiného, nicméně v mnoha ohledech se respondenti shodli. Po přečtení všech rozhovorů a následném kódování mi vyšla kategorie, že supervize je vnímána jako pohled zvnějšku, podpora a ujištění. Tento poznatek vyvstal v nejčastějších odpovědích na otázku „*Jak byste supervizi charakterizoval/a? Co pro vás tento pojem znamená?*“. Pro názornou představu poskytnu úryvky z rozhovorů s respondenty.

Ředitel z prvního dětského domova (Ř1) si pod pojmem supervize představuje podporu, zejména v oblastech, které řešit nechce nebo nemůže. Právě slovo podpora v charakteristice několikrát zmiňuje.

„Pro mě osobně to znamená podpora. Podpora mého rozhodování. (...) Ale podpora toho „proto tady jsem“ a řešit věci, který nechcete řešit nebo na ně nemáte, tak aby se to probralo tady. Aby nám někdo řekl, že bysme to měli dělat jinak...Asi jako podpora a podnět k tomu přemýšlet nad tím, co člověk dělá.“ (Ř1)

Ředitelka druhého dětského domova (Ř2) zase vnímala supervizi jako pohled zvnějšku, zaujetí jiné perspektivy.

„Je to prostě zhodnocování určitých situací a snaha o jejich vylepšení. Podílí se na tom hodně lidí, víc názorů, bere se to z různých úhlů, tak se tím snažíme dopídit k nejlepšímu výsledku.“ (Ř2)

Obdobnou formou líčí supervizi i další dva vychovatelé (V1, V2). Ti ji vnímají ujasnění problémových situací a nadhled objektivní osoby, která stojí mimo zařízení dětského domova. Vychovatelka (V2) v souvislosti s definováním termínu supervize charakterizuje i osobnost supervizora a co pro ni tato osoba znamená.

„Vhled, nadhled do nějaké problematiky. Supervizor je vlastně člověk, kterej dokáže vnést jasno do nějakých řešení, se kterýma my si nevíme rady. A ty řešení můžou být na různých úrovních z různých oblastí. Není to jenom o dětech, ale i kdyby my jsme měli nějaký problém nebo vůči vedení. Já si dokonce myslím, že pro mě pan supervizor znamená jako kontakt, kdybych já osobně měla nějaký problém.“ (V2)

„Já bych řek, že tam si chodím pro sebe pro nějaký ujištění, jestli to směřuju dobře. Můžu mít náhled na někoho zvenčí, jak to vidí někdo zvenku, nezaujatej.“ (V1)

Jako objasnění vnímá supervizi i další vychovatelka (V3) z druhého dětského domova. Ta uvedla v otázce charakterizování supervize stručný výklad pojmu:

„Ehhtm (přemýšlí)...objasnění zátěžových situací, což je hrozně fajn.“ (V3)

Nejrozmanitější odpověď mi poskytl vychovatel (V4), se kterým rozhovor také probíhal nejdéle. Ten definoval supervizi i v dalších otázkách, které byly v průběhu interview položeny. Pro něj supervize znamená zaujetí jiné perspektivy, podporu, pomoc a zároveň objasnění kritických momentů v pracovní sféře. Zde je pro ilustraci úryvek z rozhovoru:

„...Ale pro mě je to pár slovy vyčištění ovzduší a pokud by se ta supervize měla týkat jednotlivce, tak by tam mohlo bejt několik aspektů. Podpora toho jednotlivce, ukázat mu problematiku z širšího pohledu, úhlu, těch může bejt několik. Může to bejt pomoc, když to vezmu z mé pozice.“ (V4)

Supervizi dále staví do analogie s běžným životem, kdy člověk hledá podporu a pomoc u rodiny či přátel, kteří mohou přinést jiný pohled na daný problém.

„Je to jako ve společenství dobrej rozhovor nebo že se sejdu s kámošema v hospodě a popovídám si s nima o věcech, který mě trápí. A řeknou některý věci, který by mě nenapadli a to proto, že tím nejsou zatížený. Takže jsou vlastně objektivní. A kolikrát tomu přinesou nějaký odlehčení. A takhle si myslím, že to může fungovat i v tý práci...“ (V4)

Vymezení tohoto pojmu shrnuje inspirativní metaforou, která mne v průběhu rozhovoru zaujala.

„Ta má (supervize, pozn. autorky) vlastně taky jednu vlastnost. Ukazuje všem, že jsme na jedny lodi, máme podobný problémy a supervize je právě ten člunek, kterej by nám mohl ty

problémy řešit. (...) Někdy to může bejt veřejnej soud nebo zpověď nebo taky veřejná pochvala. Záleží na okolnostech.“ (V4)

2. Odlišnost supervize v závislosti na resortu

Tato vzniklá kategorie vychází zejména ze získaných dat z rozhovorů se supervizory. Oba odborníci se nezávisle na sobě shodli, že supervize a její poskytování a průběh se liší vzhledem k oboru působnosti.

Na otázku „*Jaký vidíte rozdíl mezi supervizemi v dětském domově a jinde?*“, odpovídali oba respondenti, že rozdíly vidí značné. Následně svůj argument rozvedli a podrobněji zmínili, jaká je kultura supervizí ve zdravotnictví, sociálních služeb a školství. Takto se supervizorka konkrétně vyjadřuje k těmto rozdílům:

„Vidím rozdíl podle resortu. Jiný je zdravotnictví, jiný je školství, jiný jsou sociální služby. To jako úplně. Myslím si, že to je taky tím, že ty lidi jsou kvalifikačně modelovaný jinak.“ (S1)

Druhý supervizor vidí tuto odlišnost podobně: „*No to určitě! To jsou výrazný rozdíly. To můžu zobecnit. Supervize ve školství, ve zdravotnictví a v sociálních službách.“ (S2)*

Následně se také oba supervizoři jednoznačně shodli, že nejsložitější situace je v oblasti zdravotnictví. Zde vnímají supervize jako nejobtížnější, zdravotničtí pracovníci dle jejich slov fungují „normovaně“, mají jasně danou formu a způsoby péče, od kterých nelze odbočit a hledat jiné alternativy a postupy. Toto chování následně přenášejí i do oblasti supervize. Takto popisuje klienty ve zdravotnictví supervizorka:

„Jinak je vedený zdravotník v kvalifikačním studiu, je víc vedený, jak mají věci být, prostě léčba je nějaká standardizovaná.“ (S1) Následně dodala podrobnější vysvětlení, jaký je zdravotnický pracovník v rámci supervize:

„(...) Nemaj takovej nárok, aby věci byly podle nich. A to mají zdravotníci obrovskej. A ten systém nemocnic, i když jsou to psychiatrický nemocnice, tak oni nemůžou uhnout. Mají velmi

standardizovanou péči v nějaké situaci nebo oddělení. V té sociální práci to daleko víc jde, hledají způsoby, jak to udělat s tím klientem. Tam se potom jenom můžeme zabývat tím vnitřním světem, a to je strašně těžký. Protože tam moc nejde hledat jiné přístup, protože ten přístup je daný, pojišťovna ho má nějak daný, léky se musí podávat nějakým způsobem.“

(...)

„Zdravotníci mají velký apel na péči, ty se umí postarat. Mají taky tendenci přebírat kompetence. Oni to vědí.“

Druhý supervizor o svých klientech z oboru zdravotnictví hovořil takto:

„Nejsložitější mi to přijde ve státním zdravotnictví, kde je jasná hierarchie a oni ctí i při tom, když mluvím o demokratičtějším formátu, tak oni jsou ostražití vůči tomu, co řeknou. Trvá mnohem dýl, než ty lidi uvěří tomu, že to je prostor pro ně, kde mohou svobodně vyjádřit to, co jim zrovna běhá hlavou.“ (S2)

Následně supervizorka (S1) detailněji popsala supervidované klienty v sociálních službách. Druhý supervizor (S2) charakteristiku sociálních pracovníků více neuváděl. Supervizorka popsala klienty z resortu sociálních služeb jako flexibilnější a otevřenější klienty ve srovnání se supervidovanými z resortu zdravotnictví a školství.

„Sociální pracovník je orientovaný jinak, hodně proklientsky.“ Tyto klienty dále podrobněji popsala a uvedla je do kontrastu se supervidovanými klienty ze zdravotnictví.

„Nejlíp jsou na tom lidi, co mají nějaký terapeutický vzdělání a pak ty sociální pracovníci, i když jsou vlastně velmi na nízkém stupni vzdělání. Ale mají tu duši orientovanou nějak jinak. Nemaj takovej nárok, aby věci byly podle nich.“

Nakonec supervizoři hovořili o pracovnících ze školství, konkrétně také z dětských domovů. Ti se nacházeli v určitém středu mezi srovnávanými resorty. Pedagogické pracovníky vnímali jako klienty s vyvinutým smyslem pro reflexi, otevřenosti vůči zkušenosti a výchovnými ideály. Nicméně zde bylo potřeba s těmito pracovníky dotvořit určitou „psychologickou terminologii“. Vysvětlit jim, jak supervize fungují, naučit je, jak se při těchto sezeních pracuje a co se díky nim mohou dozvědět o sobě i své profesi. Supervizorka práci s pedagogickými pracovníky líčila následovně:

„A pedagogičtí pracovníci jsou víc v tom, jak by to mělo být. Oni nesou těm dětem jako tu linii a třeba je pro ně někdy těžký podívat se i na nějaký procesy typu přenosu a protipřenosu vůči dětem a kolegům. Tam jsme i museli dotvořit ten slovník, vysvětlit si, co to znamená, projít nějaký obrany, že to k ničemu není. U nich jsem byla dýl. Ale myslím si, že teprve ke konci začínali rozumět tomu, co můžou získat na supervizi. Ty čtyři pět let jim trvalo, než byli ochotni se na věci podívat tímhle způsobem.“ (S1)

Když jsem dále pokládala doplňující otázku, co nastalo po této fázi, supervizorka takto popisovala další cíl supervizních setkání s pedagogickými pracovníky:

„A oni jsou vedeni výchovně. Hodně v domovech nebo v ústavech školím trauma dítěte a to je vidět, jak je pro ně strašně těžký vnímat, že to dítě je, jaký je, protože se mu dělo, co se mu dělo. Hodně apelujou na to, aby se vzpamatovalo, aby to dělalo jinak...v dobrým slova smyslu. Ale to dítě prostě nemůže, nemá takový struktury vytvořený, aby to dělalo jinak. To je těžký překlenout.“ (S1)

V další části rozhovoru, kdy jsem se podrobněji ptala na supervidované pracovníky z dětských domovů a jejich přístup k supervizím, hodnotila tuto klientelu víceméně kladně. Vnímala je jako vstřícné a snaživé pracovníky. Ovšem stále tápali v tom, co je záměrem supervize a unikala jim pointa supervizích setkání. Neuvědomovali si, že iniciativa jednotlivých setkání by měla být na jejich straně a se zakázkou by měli přicházet sami. Supervizorka toto úskalí vnímala takto:

„Ale to opravdu je zvláštní exemplář, ten domov. Jinde v supervizi je to jen někdy – posedět, popovídat. Nebo že tam je někdo, kdo nemluví. Ale v podstatě to funguje. I s pečovatelama v domově, který v podstatě mají jenom tříměsíční kurz a ani nemají maturitu, mám pocit, že se něčeho dotknem. Tady si myslím, že velmi málo. A kolegové ze školství říkají, že to je fenomén toho školství. Oni opravdu myslej jinak.“

Druhý supervizor se vyjadřuje k pedagogickým pracovníkům z ústavních zařízení pozitivněji, z hlediska vlastní zkušenosti v těchto zařízeních. Následně dodává, že čistě na

resortu nezáleží, důležitost je hlavně v aktivitě supervidovaných, čímž se do určité míry shoduje s míněním supervizorky.

„Mám taky dobrou zkušenost se střediskama výchovný péče, kdy je malej tým, tolik nedodržíjou hierarchii ředitel, zástupce, vychovatel, asistent a jsou si víc rovni, komunikujou líp o věcech. Tak v tom školství v tomhle typu zařízení mám zrovna dobrý zkušenosti, ta supervize je fakt smysluplná, užitečná... A pak jako je to různý. Já si nemyslím, že to je o typu zařízení, ale o lidech, kteří si tu supervizi budto nasmlouvají, nebo jsou do ní vrženi.“ (S2)

V závěru oba supervizoři hodnotí klienty z dětských domovů jako pracovníky, kteří se snaží vždy fungovat v zájmu dítěte a s ohledem na zachování etických zásad vůči nim. S pedagogickými pracovníky dětských domovů, ve kterých supervize poskytují, mají pozitivní zkušenosti a hodnotí je jako klienty s čistými úmysly vůči dětem z dětských domovů. Takto se k tomu vyjadřují supervizoři:

„Oni byli hrozně vstřícný a nikdy jsen z jejich strany neměla strach vůči etickéj přeslapům vůči dětem. Ačkoliv nebyli hvězdná sestava na supervizi, tak ale bych se nebála, co tam ,páchají‘. Někdy z jinejch supervizí totiž jdu, že se toho nechci účastnit...“ (S1)

„Tak já jsem přesvědčenej o tom, že s těma dětma pracujou dobře. Ve smyslu nejlíp jak umí.“ (S2)

3. Převaha případových supervizí

V tomto oddíle bych se věnovala tomu, co je převažujícím obsahem supervizí v dětských domovech, kde byl výzkum prováděn. Z výpovědí účastníků výzkumného šetření vyplynulo, že v průběhu supervizí nejčastěji řeší kazuistiky dětí umístěných v ústavní péči. Tento fakt byl pro mne překvapením, jelikož jsem spíše očekávala obsah a témata zaměřená na profesní postup nebo vztahovou problematiku. Ještě před uskutečněním rozhovorů jsem byla v domnění, že na supervizích se nejčastěji řeší právě prevence syndromu vyhoření nebo kritické momenty ve vztahu s kolegy nebo nadřízenými. Po uskutečněných rozhovorech s vychovateli, řediteli i supervizory jsem však zjistila, že právě případové supervize jsou v nejčastějším zastoupení.

Tuto informaci jsem získala z otázky v polostrukturovaném interview „*Jak probíhají supervizní setkání?*“. Jednotliví respondenti mi začali popisovat „setting“ supervize. Zejména vychovatelé mi detailně popsali, že supervize se uskutečňují u nich na rodinné skupině, většinou v prostředí kuchyně. Připraví si občerstvení a snaží se navodit uvolněnou atmosféru. Následně celá skupina společně rekapituluje, co se odehrálo na předchozí supervizi a zda nastaly nějaké změny. Potom si společně vyjednávají zakázku a volí téma supervize.

Ředitel z prvního dětského domova (Ř1), ve kterém jsem rozhovory prováděla, společně se svými kolegy z vedení absolvoval pravidelné supervize na „neutrální půdě“ přímo v prostředí supervizorky. Tento úmysl vysvětloval takto:

„My teda jezdíme pryč, protože si neumím představit, že bychom to měli tady. Furt by tady někdo ťukal, zvonil by telefon...“ (Ř1)

Ředitelka druhého zařízení provozuje supervize přímo v objektu dětského domova, kdy přijede supervizor za klienty a následně ve společné zasedací místnosti setkání probíhají.

Respondenti následně shodně popisovali, že na supervizních setkáních řeší nejčastěji případové studie problematických dětí a jejich rodin. Zde jsou úseky z rozhovorů, ze kterých toto tvrzení vyplynulo.

„Pak postupně jsme z velkých supervizí začali dělat jiný formáty, více na kazuistiku zaměřený, pak jsme nakonec od toho velkého setkání třiceti až čtyřiceti pedagogů, to nebylo úplně efektivní.“ (Ř1)

„Míváme teda různé témata, od pracovních vztahů přes děti. Ted poslední dobou jsme spíše řešili ty děti, domácí násilí...ale prostě spíš řešíme ty problémy s dětma. Někdy je složitější případ a není jasný to jeho řešení, někomu není jasný, jestli to řešil dobře nebo jestli to neřešit jinak.“ (Ř2)

(...) se šlo spíš do hloubky a rozebíraly jsme kazuistiky Já jsem byl vždycky příznivec těch teambuldingů, abychom se poznali, není to jenom někdo od vedle. Ale nemusí to bejt tak četný jako bavení se o konkrétním dítěti.“ (V1)

„Takže začneme probírat jedno dítě po druhém, takový ty případovky. Do toho samozřejmě občas uhneme od tématu. Je to moc přátelský povídání...Nikdy se nám nestalo nic, abysme si s tím nevěděli rady a nedokázali si to říct...vždycky to bylo v tomhle směru dobře.“
(V2)

„Zatím jsme řešily jenom děti a naši profesi. Myslím, že jsme neřešili mezikolegiální vztahy.“ (V3)

Tato tvrzení doplňují také oba supervizoři, kteří popisovali postup supervizních setkání s pracovníky dětského domova:

„Záleží, jak byly obsáhlý ty témata, někdy jsme měly dvě. Někdy to bylo složitější a trvalo to celou dobu. Ale vždycky jsme měli ten cyklickej model, že si nějak řekneme, na co další supervizi se ptám, jestli s tím něco dělali a co je novýho, protože mě zajímá, jak to dopadlo. Některý věci jsme i opakovali, když to třeba byl velkej konflikt s jednou maminkou za asistence polici, k tomu jsme se x-krát vraceli...“ (S1)

„Já používám standardní postup. Nejprve si řekneme, jak jsme na tom aktuálně, co se nám děje. Ti lidi zabrousí třeba do nějakých osobních věcí, pak se vygenerujou věci, který jsou zrovna aktuální, ať už s klientama, mezi nima nebo se zabrousí do něčeho, co právě zpracováváme. Dost často tady v dětském domově se nám podaří se nějak kouknout na všechny děti, který tady mají na starost, jak se vyvíjejí, jak je řeší.“ (S2)

Důvodem, proč se na supervizích nejčastěji neřešila témata vztahů na pracovišti a profesního růstu, popisuje stručně jedna z dotazovaných vychovatelek. Probírání vztahů je pro ni ohrožujícím tématem a tento způsob supervizních setkání by vzhledem ke svému osobnostnímu založení ani neshledávala jako vhodný a prospěšný.

„Zatím jsme řešily jenom děti a naši profesi. Myslím, že jsme neřešili mezikolegiální vztahy.“ (...)...osobně se obávám nějakýho většího osobního otevření...ale zatím se mi to nějak nestalo. Možná kolegům, ale to nevím. Nechci ale zabředávat do nějakých osobních témat.“

S názorem na řešení kolegiálních vztahů při supervizích se do určité míry ztotožňuje i další vychovatelka z druhého dětského domova.

„Už se nás ani neptá, jestli máme nějaký konflikty mezi sebou. My se na něj vždycky tak podíváme a řekneme mu ‚To už bysme si vyřešili mezi sebou.‘ Nikdy se nám nestalo nic, abysme si s tím nevěděli rady a nedokázali si to říct...vždycky to bylo v tomhle směru dobře.“

(...)

„Měli jsme tady případ. Kolegyni vloni zemřel syn, hrozně nešťastná náhoda. To byl masakr tady a mysleli jsme, že to vůbec nezvládá. Měli jsme pocit, že by bylo lepší, kdyby zůstala doma. Byli jsme z toho všichni otrávený, našťvaný a na ní bylo vidět, že je unavená, vyčerpaná. Nakonec jsme to řešili tak, že jsme každéj postupně se o tom pobavili. Nakonec se ona celá rozbrečela a vyplavilo se to z ní a bylo to v pohodě. Bylo v ní obrovský napětí. Ale taky jsme to neřešili přes supervizora. Co bysme s ním vlastně vyřešili? Že by k nám poradil, abychom k ní byli mírný a laskavý? To jsme tak jako tušili...takže ty vztahový záležitosti s panem supervizorem nikdy neprobíráme.“ (V2)

K tomu dle slov vychovatelky slouží tzv. „rodinkové“ porady, při kterých se probírá napětí v týmu nebo neshody na pracovišti. Tento způsob supervizí i týmových setkání rodinných skupin shledávám jako zavedenou kulturu daného dětského domova. Otázkou však zůstává, jaká je zažitá praxe v jiných dětských domovech, kde jsou supervize poskytovány.

4. Pasivita pracovníků a vnější motivace jako překážka supervize

Tato kategorie vznikla zejména z poznatků supervizorů a jejich zkušenostmi s klienty z různých typů zařízení. Aspekty, které jsou největší překážkou kvalitně provedené supervize, zjišťovala otázka „*Co supervizi pohání vpřed a co ji naopak brzdí?*“. Supervizoři poukazovali zejména na nízkou motivovanost supervidovaných klientů a jejich pasivitu z hlediska slabého přinášení témat do supervizí.

Co se týče motivace pedagogických pracovníků v rámci supervizí, jednalo se spíše o motivaci vnější. Podle Čápa (1993) je charakterizována jako souhrn momentů, které jsou spojeny s danou učební činností a jejich předmětem jsou zejména odměna, trest, pochvala, prestiž nebo donucení. Právě poslední charakteristika z tohoto výčtu byla jednou ze zmiňovaných úskalí kvalitní supervize. Supervizor tento problém vidí ze svého pohledu následovně:

„Vlastně formálně nemám jedinou výhradu. To probíhá dobře od začátku do teď. To co bylo složitější na začátku...Jednak si myslím, že neudělali moc pro to, aby ty lidi namotivovali k tomu, tenhle ten formát společně prožít a sdílet. A jednak mám dojem, že ne vždycky k tomu přistupovali jako „Ano, tohleto chceme.“ (S2)

Obdobným způsobem to vidí i supervizorka. Když jsem se následnou doplňující otázkou ptala na podrobnější vysvětlení ohledně překážek v supervizi, uvedla, že její klienti z příslušného dětského domova fungovali spíše na bázi slušnosti a příjemného vystupování.

„Nevím, jak to věděli oni, ale já si myslím, že to mnohdy bylo tak, že mě nechtěli zarmoutit, že jsou jako lidsky příjemní. Nechtěli, abysme tady mlčeli, abych se tady trápila, že oni nemluvej. Tak se někdy snažili ten čas naplnit. Taky aby nezklamali ty podřízený. Pan ředitel tomu hodně věřil.“ (S1)

Jako další negativní aspekt a překážku v supervizních setkáních ještě supervizorka zmiňovala zejména pasivitu klientů a neschopnost vnášet do supervizí vlastní témata. Dále popisovala, že supervidovaní pracovníci z dětského domova spíše čekali na iniciativu supervizorky a její návrhy, což při standardní supervizi nefunguje. Při podrobnějším dotazování na spolupráci s nimi je popisovala jako snaživé klienty, kteří však potřebovali „mateřské vedení“, které jim supervizorka nemohla poskytnout. Takto obsáhle hovoří o pasivitě supervidovaných:

„Sami oni tu představu, co by na ní měli dělat, neměli. Já zase jsem to nechtěla dělat za ně. Takže jsme balancovali na tom, že když si to oni objednájí, že je jejich zodpovědnost, aby si přinášeli témata, aby se o tom bavili dopředu...prostě aby byli nějak aktivnější. Že to není o tom, že si přijdeme popovídat, jak se máme. Což tak ze začátku šlo trochu ztuha. Mně se dost často na těch supervizích se stává, že když se zeptám, jakou mají zakázku, tak to nechávají na mně. Tak se snažím nějak zlehčit, zažertovat, abych nepřijala ten pasivní model. Nebo řeknu, že když to takhle je, tak možná potřebují jiný typ podpory, ať si u někoho objednájí seminář nebo něco proti stresu. Ale že tady je to o tom, co přinesou oni sami. Takže se pak bavíme o tom, proč nic nepřinesli.“ (S1)

Se supervizorkou se v tomto pohledu ztotožňuje také jeden z dotazovaných vychovatelů. Respondent hodnotí jako jednu překážek nízkou iniciativu a uzavřenost kolegů při supervizi. Tento názor zmínil při podrobnějším dotazování v otázce „*Jaký byl váš počáteční postoj k zavedení supervizi?*“. Pro ilustraci doplním jeho odpověď.

„A takhle to vnímám i s tou supervizí. A co do toho vložím, to si taky odnesu. Jakože tam budu sedět jako pařez a naslouchat a ty lidi říkaj „K čemu to je?“. Jestli se chci něco dozvědět, tak holt se musím odhalit.“ (V2)

Podobný pohled na věc má také ředitelka druhého zařízení. Když jsme se postupně dostali k otázce průběhu supervizí a míře aktivity jejich účastníků, hovořila o ní takto:

„Když se jedná o témata o dětech, tak to většinou docela šlapalo. Lidi se k tomu vyjadřovali. Horší je, když je to o těch zaměstnancích. Myslím, že ty lidi mají ještě trochu strach. Že to ještě nepochopili, že to je to místo, kde by to právě měli říct. Takže některý to řeknou, v pohodě. Ale jsou tam takoví, kteří to neřeknou, ale pak to někde poví za rohem.“ (Ř2)

5. Proměna v přístupu k supervizi

Tato kategorie vznikla na základě dvou otázek z interview, kdy jsem se respondentů ptala „*Jaký byl váš počáteční postoj k zavedení supervizi?*“ a „*Jaký je váš současný přístup k supervizi poté, co s ní již máte zkušenosti?*“. Otázky se snažily podrobněji zmapovat osobní zkušenost se zavedením supervizí v zařízeních dětských domovů. Bylo zajímavé, že účastníci výzkumu se na svých odpovědích převážně shodli, a to zejména v otázce počátečního postoje k poskytování supervizí. Zmíněné otázky z polostrukturovaného interview byly pokládány pouze ředitelům a vychovatelům dětských domovů.

Respondenti uváděli, že jejich prvotní přístup byl převážně negativní, v lepším případě ambivalentní. Tento přístup přesně uvedla vychovatelka pražského dětského domova (V2), která ještě před zavedením supervizí smíšené pocity. Popisovala, že hlediska jejího ekonomického vzdělání to vnímala jako ztrátu času a konkrétní problém by mohla řešit na ‚rodinkové‘ poradě, které v jejich zařízení probíhají. Následně pak tento přístup přehodnotila, protože právě supervizor zastával poradní funkci a mohl jim z hlediska odborníka navrhnout, jaké kroky podniknout. Její prvotní přístup shrnuje následovně:

„Pro mě to zezачátku, jedna dvě, to bylo takový ambivalentní. Pro mě to bylo strašně zajímavý a z praxe nový a oni když se tam bavili, tak jsem hltala každou tu informaci. A mluvili o různých záležitostech, svoje zkušenosti, názory...tak to bylo pro mě strašně přínosný. To jsem si říkala, že to je úplně boží, že tady s nima můžu sedět. A druhý pocit byl ,Neřekli jsme si to na ty rodinkový poradě? To je zase ztráta času...‘ Bylo to takový zvláštní. Říkala jsem si, proč se to dělá. Ale to byly asi dvě ty porady. Pak jsem pochopila, že jsem sama měla problém s dítětem, tak ten supervizor nám poradí, jak na to. A teď bych znova řekla, že to zbytečný není.“ (V2)

Na následující otázku, ve které jsem si ji ptala na její aktuální zkušenosti se supervizemi a její postoj k nim, respondentka projevila nadšení a jednoznačně pozitivní přístup. Ten popisuje takto:

„Strašně kladnej a vždycky se na to moc těším. Těším se na to, protože si můžu formulovat otázky, který mám, který si nasbírám, a potom na ty otázky dostanu obvykle odpověď. Tam je vlastně i důležitý to, že jsme tam všichni. Kolikrát mi poradí i kolega. Pan supervizor nás poslouchá, pak říká svůj názor, my na tu argumentujeme a pak se dojde většinou k nějakýmu konkrétnímu řešení.“ (V2)

Obdobně negativní přístup měla i vychovatelka z domova v Karlovarském kraji. Ta uváděla jisté obavy z jejich zavedení, netušila, co od nich může očekávat.

„Ehmm (přemýšlí)...když se to řeklo, co to bude, tak si člověk řekl nebo něco na internetu našel...Já jsem se třeba docela jako obávala. Ehh...můžu říct, že jsme tu měli několik lektorů na tu supervizi. U někoho se mi to třeba líbilo, u někoho to bylo pro mě hůř zpracovatelný.“ (V3)

Po jejich zavedení pak změnila názor, což také potvrdila její paní ředitelka. Respondentka však projevila určité nesnáze při supervizích. Popisovala, že v projevu jí chybí spontaneita a na věci se musí dopředu připravit a popřemýšlet o nich. Což při supervizích nejde, jelikož tam se navrhuje téma na místě setkání a následně se k tomu účastníci vyjadřují. Tyto nesnáze vychovatelka popisuje takto:

„Mám ráda spíš přímý řešení. V tej supervizi se kladou otázky a fantazie a to mě napadá až druhý den. Chce to takovou bezprostřednost určitě.(...) ... když se řeklo, najděte si svoje fantazie. A to je to, co prostě musím hodně promyslet. Já jsem člověk, kterej nedělá nic od boku, vždycky všechno promyslím. Takže když mě něco čeká, vždycky si to promyslím. A když přijdete

na tu supervizi, tak teprve to téma se tam nahodí a odhazuje...tak je to... I obdivuju lidi, který mají takový ty postřehy a hned něco strlí. Já to tak nemám.“ (V3)

Později však dodala, že i přes její obtíže s bezprostředními nápady na supervizi hodnotí její účel kladně a na otázku, jaký je její současný postoj, odpověděla tímto způsobem:

„Určitě dobřej. Já mám ty setkání docela ráda, protože....těch problémů je tady spoustu a ta práce je těžká. Člověk si někdy říká, že ho to jako vybijí. Prostě přehodnocujeme, jestli jsme to udělali dobře. Takže třeba to ujištění, že to děláte dobře a že v tom nejste sami... to je pěkný.“ (V3)

Obavy a nejistotu vyjádřil i další vychovatel z téhož zařízení. Ten se o zavedení supervizi dozvěděl skrze svou manželku, která zde působí jako ředitelka, a také díky dceři, která vystudovala speciální pedagogiku. Respondent dále popisoval, že právě dcera mu o možnosti zavedení supervizi pověděla. Přesto měl dotazovaný vychovatel zpočátku nedůvěru a strach ze zavedení supervize, která má uchované dosud.

„...já jsem tomu nevěřil, ještě z jednoho důvodu. Protože jsem si myslel, že v supervizi se musí objevit lidi, kteří mají zájem na tom, aby ta supervize dobře proběhla. Myslím si to do jistý míry i teďkon...Myslím si, že tou supervizi se dá i ledasco zkazit. Nechci říct, zkazit, ale jaksi rozbolavět nějaký rány...a pak by měla přijít další supervize. Pak je to třeba běh na delší trať a začátky mohou být takový kostrbatý.“ (V4)

Po podrobnější úvaze a následných otázkách týkajících se doby zavedení supervizi v jejich zařízení a průběhu setkání, vyslovil respondent obavu, že její začátky mohou být v takové organizaci trnité.

„Pokud to dělá odborník a začíná v tý organizaci, kde na to nejsou zvyklý, tak je katastrofa téměř na spadnutí, pokud jsou tam zakořeněný některý problémy. Při opakovaným nějakým prostě... jakože...sérii těch supervizi, za předpokladu toho, že to dělá odborník a ty lidi si vzájemně důvěřují, tak by se ten cíl postupně měl dostavit.“ (V4)

Následně na otázku, jaký je jeho současný přístup po třech letech praxe supervize v zařízení dětského domova, mi vychovatel odpověděl takto:

„Myslím si, že jsme v úplným začátku... Myslím si to. A to díky tomu, že si všichni prošli nebo procházejí tím obdobím, kterým jsem si procházel já před rokem (pracovní vyhoření, pozn.

autorky). *Takže to je takový zlomový období každého z nás. A do toho přicházejí ty supervize. Někomu pomáhají a někoho odrazují.*“ (V4)

Dalším respondentem, který vyjádřil ve výzkumném šetření počáteční negativní přístup k supervizím, byla také ředitelka dětského domova. Ta se k počátkům supervize, kterou se však pro kultivaci zařízení rozhodla supervize zavést, vyjádřila jednoduše.

„Než jsem se to dozvěděla, tak to bylo takový odměřený.“ (Ř2)

Potom uvedla, že i z jejího pohledu je supervize v jejím zařízení stále v začátcích a hledá si své místo. Z řad podřízených stále cítila nepochopení podstaty supervizí, které popsala těmito slovy:

„Ne vždycky se k tomu ten zaměstnanec postaví dobře...a tady taky, ne všichni to ještě dobře pochopili. Musí se s těma lidma pracovat. Já jsem jim to nedala jako povinnost, ale vysvětlila jsem, že je to věc dobrá.“ (Ř2)

Na otázku, jaký je její současný přístup k supervizím, odpověděla podobným způsobem jako předchozí respondenti a dodala, že výběr vhodného supervizora je pro ni klíčový.

„Určitě kladnej. Je to možná i to, že jsme kápli na toho dobrýho supervizora. Kdybychom kápli na špatnýho, tak je to určitě horší.“ (Ř2)

Naopak od počátku kladně hodnotili zavedení supervizí dva respondenti z pražského dětského domova, a to konkrétně ředitel a vychovatel. Ředitel byl této formě podpory od začátku nakloněn a věřil v její pozitivní přínos.

„Já jsem rozhodně chtěl a byl jsem otevřenější k tomu, aby supervize byly. Myslím, že to je dobrá věc a akorát prostě holt někdy nejsou ty výstupy takový, jaký bych si představoval. Minimálně to, že ty lidi cejtej ode mě, že to chci.“

Na následnou otázku ohledně současného přístupu k nim udal jednoznačně kladnou odpověď.

„Jako když se mě někdo zeptá, jednoznačně vždycky doporučím. S tím, že teda jsem spokojenej se supervizí, vidím v ní smysl. Ale riziko je to, že když to tam ty lidi nevnosou, tak z toho nedostanou to, co dostat můžou.“

S tímto výrokem se ztotožňuje i vychovatel téhož zařízení, který hovořil o předchozí zkušenosti se supervizemi a jeho současným přístupem.

„Já jsem je zažil i z dřívějšího zaměstnání. Tak nějak to vnímám, protože mám za sebou sebezkušeností výcvik u Skálava institutu, že ten, kdo není sám dostatečně ošetřenej, ten nemůže ošetřovat a pečovat o druhý. A takhle to vnímám i s tou supervizí. A co do toho vložím, to si taky odnesu. Jakože tam budu sedět jako pařez a naslouchat a ty lidi říkaj „K čemu to je?“. (...) Jedině, co vidím, tak kdo tam co do toho dává. To už celkem dokážu odhadnout.“

V konečném shrnutí se můžeme domnívat, že i přes možné obtížné počátky zavedení supervizí může nastat změna přístupu k nim a jejich následné pozitivní hodnocení. U dotazovaných osob výzkumného souboru se tento poznatek prokázal.

6. Pozitivní přínos supervizí

V této podkapitole bych se ráda věnovala výsledkům supervize, kterou respondenti hodnotili. Z výzkumu vyplynulo, že v supervizích vidí pozitivní přínos. Na otázku *„Je pro vás supervize přínosná, popř. čím?“*, jež se přímo ptala její efektivitu, odpovídali respondenti výhradně kladně. Všichni do jednoho se shodli, že je pro ně supervize přínosem, který se může promítat do profesního i osobního života. Každý z respondentů na výše položenou otázku odpovídal různě.

Asi s největším přesvědčením o efektivitě supervize odpovídala vychovatelka (V4) z pražského dětského domova, která ve své odpovědi dále popsala i poradní funkci supervize, kterou právě shledává jako přínosnou.

„Je určitě moc přínosná. Tím, že nám někdo poskytne jinej názor, než máme my. Protože my děláme deset tisíc jinejch věcí kolem, zařizujeme školy, chodíme k doktorům, nemáme jenom vlastně tu psychologickou péči o ty děti. A někdo nám řekne, mohli byste se na to podívat i

z jinýho úhlu. A někdy je tam i ta rada odborná, kterou my vůbec netušíme. A taky to, že supervize nám umožňuje setkat se spolu a bavit se o těch problémech spolu. Nemáme jinak moc kdy.“ (V2)

Další vychovatelka z dětského domova v karlovarském kraji (V3) také vyjádřila nadšení z přínosu supervize. Zmínila, jak supervizi vnímá a jaký má pro ni smysl.

„Určitě! Já mám ty setkání docela ráda, protože...těch problémů je tady spousta a ta práce je těžká. Člověk si někdy říká, že ho to jako vybijí. Prostě přehodnocujeme, jestli jsme to udělali dobře. Takže třeba to ujištění, že to děláte dobře a že v tom nejste sami... to je pěkný. A kolikrát od těch kolegů, se zastavíme a oni vymyslí nějaký způsob řešení. Prostě se zastavíme.“ (V3)

Vychovatel z téhož zařízení (V4) podal velice podrobné vysvětlení toho, jaké benefity mu supervize osobně přináší. Popisoval, že v době intenzivního pocitu pracovního vyhoření, mu dala utvrzení, že se v situaci nenachází sám. Byla pro něj ujištěním, že on i jeho kolegové mohou mít stejně obtíže a trápení. Zároveň poukazoval na fakt, že v této profesi je důležité sledovat potřeby a problémy nejenom dětí, o které se pečuje, ale i dospělých kolegů. Jeho podrobné a zároveň inspirativní vysvětlení přínosu supervize zní takto:

„Pro mě osobně je přínosná hlavně proto, že když já mám problém, kterej jsem měl třeba před tím rokem, tak jsem si uvědomil, že v tom nejsem sám. Že podobnejch problémů má více těch lidí. A když se ocitnete na supervizi, tak musíte jít s kůží na trh, nebo měl byste, což by měli všichni. Tam je šance si uvědomit, že v tom nejste sám. Pracovat s dětma, to bych měl mít tolika slušnosti, že bych měl vidět problémy i svých kolegů. Často jsou lidi soustředěný jenom na práci s dětma, ale zapomínaj na své kolegy. (...) Ukazuje všem, že jsme na jedné lodi, máme podobný problémy a supervize je právě ten článek, kterej by nám mohl ty problémy řešit. Takhle to mám nastavený. Samozřejmě spousta lidí to nepřijímají, protože si myslí, že nepotřebujou takovýhle rady. Že si poradí sami a dělaj tu práci dobře. A někomu vadí, že se mu řekne, že něco dělá špatně. A ta supervize je vlastně šance to říct slušnou formou.“ (V4)

Poslední z vychovatelů (V1) vidí přínos v řešení opakovaných problematických momentů při výchovném a vzdělávacím působení dětí.

„Pro mě je přínosná právě tím, že se ujistím. Někdy člověk nad sebou zapřemýšlí, jestli těm dětem má smysl dávat tu energii. Některý ty kluci jsou tady pět let, musím jim to říkat denně a já si říkám, co dělám blbě. Furt je to dokola. Na druhou stranu taky vím, že on mi nedá žádnéj návod ten supervizor. Jenom mi něco naznačí. Nemám od toho nějaký očekávání, že teď mi to rozlouskne a takhle to bude.“ (V1)

Pohledem ředitelů obou dětských domovů jsou supervize také přínosné. Každý popisuje její výsledky jinak.

Ředitel pražského domova (Ř1) ilustroval příklad z praxe a popisoval, jak mu supervize pomohla vymezit profesní hranice vůči svým podřízeným zaměstnancům a neustoupit ze svých požadavků.

„Když bych to měl říct na procenta, tak je to asi na 80 – 90 %. Největší přínos pro mě má to, že si umím nastavit hranice. Prostě když někdo přijde s docházkou šestnáctýho., ale já to chtěl patnáctýho, tak to patnáctýho bude. Proč šestnáctýho v osm ráno? Rád člověk přimhouří a omlouvá ho, ale proč bych to dělal. Jo, já tě chápu, ale sorry.“ (Ř1)

Ředitelka druhého domova (Ř2) popisovala pozitiva supervizí obecněji. Supervizi také vnímala jako podrobné ujištění ve správnosti rozhodování.

„Přínosná je určitě. Že se otevře ten problém, prodiskutuje a že bud se lidi utvrdí, že to dělají dobře a najdou cestu lepší nebo to pochopí, jo...proč se ta věc udělala. Je to takový víc do hloubky.“ (Ř2)

V navazující otázce *„Jak se tato pozitiva projevují ve vašem profesním životě?“*, účastníci výzkumu odpovídali velice různorodě. Někteří poskytli obecnou odpověď bez uvedení konkrétního příkladu, jiní poukázali na celkovou psychickou pohodu, která se v jejich pracovním životě odráží. Respondenti se však také v některých odpovědích shodli, a to především v tom, že pozitivní stránky supervize se projevují jako utvrzení a zamyšlení. Toto jsou odpovědi respondentů.

„Myslím si, že když to udělám dobře, tak mě to utvrdí, že to je dobrý. Posouvá mě to v tom nedělat vychovatelům maminku. Takový to bejt vlídnej, vyslechnout si, ale chtít dodržování a nebát se okolností. (...) Takže posilování toho, že to co jsem ukázal, platí.“ (Ř1)

„To se asi neprojevila. (...) Tak samozřejmě přínosný to je, ale že bych vyloženě zaznamela ‚supervize jsou super!‘, tak to asi takhle ne.“ (Ř2)

„Když jsem spokojenej a šťastnej v tý práci, tak oni to ty děti poznaj. Když někdo přijde a je už naštvanej, tak to nemůže fungovat.“ (V1)

„Noo...my je aplikujeme potom. Nebo já se je snažím aplikovat, protože mi přijdou přínosný.“

„Já myslím asi to zamyšlení. Trošku to člověka posune.“ (V3)

„Projevujou se. Všechno, co tam bylo vyřčeno, to vás ovlivní. A ovlivní vás to i v tom soukromým životě. Člověk je člověk chybující. Nicméně ono to taky souvisí s pokorou. Myslím si, že supervize je pro pokorný lidi, ale zároveň jestli chce někdo dělat v takovýmhle zařízení, tak by měl tý pokory mít.“ (V4)

Ve výzkumném šetření bylo pro mě příjemným překvapením, že všichni respondenti shledávali supervize jako přínosné a někteří z nich také uvedli konkrétní příklad, v čem jim pomohli. Musíme však mít na paměti, že v jiném zvoleném výzkumném vzorku by mohly být zkušenosti a dojmy ze supervizí opačné a respondenti by v supervizích nemuseli vidět žádný pozitivní přínos.

7. Supervize neřeší kritické momenty profesního života pracovníků dětského domova

Tato kategorie vznikla na základě odpovědí respondentů na otázku *„Pomohly vám supervize vyřešit určitý profesní problém?“*. Cílem otázky bylo zjistit, zda předtím hodnocený pozitivní přínos supervize by zároveň mohl být faktorem, který by vyřešil kritický moment v kariérním životě jednotlivých respondentů. Zajímalo mě, zda prostřednictvím supervize mohli účastníci výzkumu vyřešit určitou profesní otázku, která se mohla týkat např. vztahů na

pracovišti, motivace k práci, pocit pracovního neuspokojení nebo selhání či vyřešení problematického případu s dětmi.

Kromě ředitele (Ř1) žádný z respondentů nezaznamenal, že by jim supervize pomohly vyřešit kritický profesní problém. Pouze ředitel uvedl, že díky supervizím nastaly významné změny v organizaci dětského domova. Nebyl to však jediný obrat, který prostřednictvím supervize přišel. Dále hodnotil, že mu pomohla řešit jisté morální otázky.

„Jako organizační věci určitě. To tam proběhly změny, který přišly díky supervizi. Když vezmu profesní...tak taky. To jsme měli věci, který jsme probírali, a ta reakce supervizorky byla suprová ,Počkejte, ale to přece nemůžete, že by tohle mohlo bejt normální, to je nenormální...‘ Takže takovýto jak člověk je zvyklej, že bohužel ta tolerance toho chování se začíná moc rozlišovat. Takže vrátit to zpátky a nebejt tolerantní vůči takovému chování, to prostě nemůžu.“

Jak jsem nastínila výše, ostatní respondenti nezaznamenali, že by supervize byly nápomocné v řešení problematických situací v jejich profesi. V průběhu rozhovoru jsme se s vychovatelem (V4) dostali k tématu vyhoření, které u něj nastalo zhruba před jedním rokem. Popisoval, co ho k tomuto stavu dovedlo a jak tento moment řešil. Když jsem se dostala k otázce, zda právě supervize byly nápomocné v řešení této situace, odpověděl negativně. Uvedl, že to nebyly supervize, nýbrž kolegové, kteří ho v tu chvíli podpořili. Pro ilustraci zde uvedu úsek z rozhovoru.

„Tohle to se mi nedávno stalo. A to na základě těch dvou pólů, že jsme byly jedna rodina. Fungovalo to a děti chtěly. Bylo tam to nadšení a co se odehrávalo... a teď co se odehrává. A já jsem se s tou zlomovou situací nedokázal poprat. A zjistil jsem, že vlastně za těchle okolností to nemohu dělat...takže jsem dal výpověď, téměř všichni vychovatelé říkali, že beze mě to není dětskej domov. Ty lidi se za mě postavili a říkali, že beze mě bude ten dětskej domov úplně o třídu jinde. (...) A trvalo mi asi tak potom dva měsíce, než jsem to přehodnotil a vrátil jsem se.“
(V4)

Když jsme se následně dostali k otázce řešení profesního problému prostřednictvím supervize, odpověděl takto:

„To už jsem řekl, že úplně ne. Nebylo to nic zásadního. Kolegové mi pomohli. A dcera. Paradoxně dcera mi řekla, že respektuje moje rozhodnutí. Ty supervize...já když

třeba...probíhaly ty supervize, tak jsem měl pocit, že nepotřebuju pomoci já, ale pomáhám někomu jinému.“ (V4)

Ostatní respondenti, kterých se otázka týkala, se shodli na podobném názoru. Uváděli, že supervize považují za prostředek uvědomění, zda se ubírají správným směrem a dělají svoji práci dobře.

„Já bych řekl, že pro sebe ani tak ne, ale že se ubírám dobře a mám to vést dál, tak jak mám.“ (V1)

„Já přemýšlím... (ticho) Mě se to zatím asi ještě nestalo. Zatím vyhořená nejsem, to určitě ještě ne. (přemýšlí) Pomáhá mi vlastně, když mi říká pan supervizor, abych se zase zpátky uvědomila, že když se moc rozvolním, jaký ty děti jsou, co se těm dětem v hlavičkách asi může odehrávat. Já ty velký se potom snažím brát jako partáky, ne kámoše. A pak si zase díky tý supervizi uvědomím jako „Neee, neee“, pořád je to jako dítě, který potřebuje obrovskou dávku vedení. Asi mě to vrací zpátky do reality.“ (V2)

„(Přemýšlí) Konkrétně si nevzpomínám...akorát nějaký ty připomenutí. Ty jsou důležité pro člověka.“ (V3)

Stejně jako u předchozí kategorie, opět tu vyvstává otázka, jaký by byl názor u jiných respondentů a jejich náhledu na efektivitu supervizí při řešení kritických momentů profesního života. Nicméně s ohledem na tento výzkumný vzorek se neprokázalo, že by měly supervize větší vliv a významnější podíl na řešení problémových situací u pracovníků dětských domovů.

8. Nedůvěra v supervize jako její negativní aspekt

V tomto oddíle bych se ráda věnovala kategorii nedůvěry jako negativního aspektu supervize. Právě důvěrná atmosféra je jedním z klíčových předpokladů kvalitně provedené supervize. Vytvoření důvěrného prostředí je do značné míry provázáno s kulturou daného zařízení. S důvěrou jde ruku v ruce také motivace pracovníků.

S pojmem „nedůvěra“ jsem se v průběhu rozhovorů spíše setkala v domově v karlovarském kraji. Tam se respondenti víceméně shodovali, že to je hlavní negativní aspekt

supervizních setkání. Jedním z faktorů v tomto ohledu může být krátká doba zavedení supervizí v tomto zařízení, tj. necelé čtyři roky. Jak sama ředitelka (Ř2) zmíněného dětského domova podotkla, má pocit, že mnoho účastníků podstatu supervize stále ještě nechápou. Nicméně projevila naději, že se tak snad jednou stane.

„Ne vždycky se k tomu ten zaměstnanec postaví dobře...a tady taky, ne všichni to ještě dobře pochopili. Musí se s těma lidma pracovat. (...) Takže některý tam jdou s tím, jakože musím, ale není to úplně na sto procent. Prostě si nechtěj udělat zle, jsou tady takový lidi.“ (Ř2)

Tato slova podpořil vychovatel (V4) z téhož domova. Ten jako negativní aspekt kromě strachu z otevření se a projevení důvěry v rámci supervizí vidí ještě jejich špatné zhodnocení očima účastníků. Uvedl, že procesy, které se v jejich průběhu dějí, mohou supervidované odrazovat. To následně také může vést k dalším obavám v projevení důvěry a tím pádem se celý proces zacykluje.

„Ty negativa by mohly být v tom, že některý lidi to špatně zhodnotí a potom se zatvrdí a už nepřijmou žádnou kritiku. Pokud je vyřčena takhle veřejně a nepovede se to úplně dobře, tak se může stát, že to toho člověka zatvrdí, odradí. Ale pak je otázka je, jestli tady ten člověk může být. A zároveň se taky pak, že bojí otevřít a vyjít s pravdou ven. To je pak problém.“ (V4)

Obdobně viděla nedůvěru jako negativní aspekt supervize také jeho kolegyně (V3). Ta vyslovila osobní obavu z většího otevření se při setkáních. Dále vysvětlila, že to je jejím osobnostním nastavením a nemá potřebu v kolektivu kolegů probírat osobní témata.

„(Dlouze přemýšlí) Asi se mi to ještě nestalo, ale tak si tak třeba osobně se obávám nějakýho většího osobního otevření, který by mi bylo nepříjemný...ale zatím se mi to nějak nestalo. Možná jestli se to stalo kolegům, ale to nevím. Nechci ale zabředávat do nějakých osobních témat, pokud to ani nic nepřináší do toho. (...) Já jsem zažila i jednu supervizi jinde, v kroužku. To bylo zase jiný. Bylo to cizí, v prostředí, kde nikoho neznáte. Tak je to zase jiný. Bud se lidi otevřou, nebo se neotevřou. Já se třeba moc neotvírám. Spíš vstřebávám.“

S aspektem nedůvěry a obav z vynášení informací mimo supervize se setkal také vychovatel (V1) z druhého dětského domova. Jeho zkušenost v tomto směru však nebyla osobní, nýbrž zprostředkovaná.

„Pokud je nevyzrálý kolektiv, tak to co se tady řekne, by se nemělo vynášet. A pokud se to stane, může to být riziko. Nemám to z tohohle zaměstnání. Z předešlýho. Není to osobní zkušenost.“ (V1)

Zbylí dva účastníci výzkumu, ředitel a vychovatelka pražského dětského domova, neviděli jako negativní aspekt nedůvěru v rámci supervizních setkání. Záporně hodnotili řešení vztahových problémů v supervizích. Ředitel (Ř1) viděl jako negativní aspekt především nevyužívání prostoru supervize pro řešení vztahových konfliktů mezi zaměstnanci a nesoulad mezi vstupními náklady a výsledky supervize. Zároveň jako další nevýhodu zmiňoval také osobnost supervizora.

„Tak ty negativní, když vezmu vychovatele, nejdou do toho, aby si tam vyříkávali ty vztahové věci. Taky negativní může být to, že když jsou otevření a jdou do toho, tak po roce třeba zjistí, že to nemá smysl a neshodnou se, tak jdou od sebe. To je holt negativní. Ale ve finále když mají být na rodince čtyři lidi, který spolu nespolupracujou, jak maj, tak je to vlastně pozitivní. Ale negativní je to...já nevím...taky to může být supervizorem. Ale někdy by mohl víc tlačit do toho tys nám ještě nic neřekla.“ (Ř1)

Vychovatelka téhož zařízení také viděla jako negativum problematiku vztahových témat. Respondentka uvedla, že supervize může být „katalyzátorem“ konfliktů mezi pracovníky. V závěru odpovědi však usoudila, že to negativní aspekt zcela být nemusí a teoreticky může být pozitivním prvkem, jelikož vynese skryté problémy na světlo.

„(Přemýšlí) Negativní aspekty...možná že se někdy pohádáme s kolegama. Někdo má prostě názor, někdo má jiný názor, tam se strhne něco...Prostě si ostře vymění argumenty. Mě v týhle poloze není úplně dobře, ale není to něco, co by mě jako trápilo. Spíš že to může být i nějaký negativum na tom. Že to vynese nějaký konflikt. Je to negativní, ale v závěru vlastně asi ne...“ (V2)

Problematika nedůvěry v supervizi by mohla být do jisté míry zařazena do kategorie *Pasivita pracovníků a vnější motivace je překážkou supervize*, jelikož může být také brzdícím mechanismem v rámci supervize. V případě pocitu samotné nedůvěry vůči efektivitě supervize či atmosféry supervizních setkání mohou klienti filtrovat informace, být rezervovaní a málo otevření vůči změně. Tím pádem mohou vnášet neosobní témata, čímž budou převládat případové studie týkající se problémových situací s dětmi. Následně řešení osobních dilemat

nebo kolegiálních vztahů a případných konfliktů bude stagnovat a nebude se prostřednictvím supervizí řešit. V tomto důsledku mohou někteří pracovníci hodnotit supervize opět jako nepotřebné a neefektivní. Nicméně ve výzkumném souboru se tato dedukce neprokázala a respondenti hodnotili supervize jako přínosné.

9. Klíčová role osobnosti supervizora

Osobnost supervizora je jedním z důležitých faktorů kvalitní supervize. Jak jsem již zmínila v teoretické části práce, supervizor zastává několik rolí a jsou na něj kladeny vysoké nároky. Musí být zároveň poradcem, učitelem, terapeutem, pozorovatelem a dalšími odborníky, kteří splňují určité předpoklady a disponují žádoucími vlastnostmi. Mezi ně patří schopnost empatie, porozumění, upřímnosti, osobnostní zralosti a zároveň zdrojem bezpečí a jistoty. V supervizních setkáních musí čelit mnoha konfliktům, které mohou v rámci skupinové dynamiky vznikat, a jeho úkolem je tyto konflikty objasňovat a řešit. Stojí tedy v pozici, ve které je jeho osobnost klíčová.

Tato poslední kategorie vznikla na základě výpovědí ředitelů a vychovatelů. Nevyplývala z odpovědí na žádnou konkrétní otázku, nýbrž se vynořila v různých částech rozhovorů, kde důležitost osobnosti supervizora respondenti zmiňovali. Na základě opakovaných odpovědí mi příslušná kategorie vyplynula.

Ředitel pražského dětského domova (Ř1) hodnotil zkušenosti se supervizorem pozitivně. V otázce na uzavírání kontraktu supervize popsal, že v jeho dětském domově figuruje celkem 5 supervizorů, se kterými po čase provádějí hodnocení a navrhují možné úpravy do budoucna.

„My máme vlastně 5 supervizorů, tak tam děláme zhodnocení a domlouváme se, jestli chceme zachovat pravidla na další rok nebo nechceme. My tam občas připomínkujeme, že ta supervize by měla řešit víc to, že si ty vychovatelé dokážou říct mezi sebou ty nepříjemné věci a ne jenom probírali, že Pepíček nosí ze školy poznámky. Ale chápu, že ten supervizor jim to nemůže nalajnovat.“ (Ř1)

V otázce na charakteristiku supervize popisoval i osobnost supervizora. Viděl to jako důležitý aspekt kvalitní supervize, ačkoliv to nebyl jediný faktor ovlivňující její efektivitu.

„My jsme asi měli štěstí na supervizora. Teď měníme supervizorku, ale s ní bylo opravdu výborný. To je strašně důležitý. Natrefit na toho dobrýho supervizora, kterej to s tou skupinou umí. Ačkoliv si myslím, že jsme mohli dojít dál, kdybychom byli víc aktivní a odvážný.“

Ředitelka druhého dětského domova (Ř2) z karlovarského kraje taktéž poukazovala na důležitost vhodného výběru supervizora. Pro zmíněnou ředitelku to také bylo jedním z rozhodujících kritérií pro zařazení supervizí do tohoto zařízení. Důležitost vhodného výběru supervizora a jeho osobnosti popsala v otázce, která zjišťovala uzavírání kontraktu supervize. Poukazovala zejména na nutnost porozumění vlastní supervizní práce.

„Strašně záleží na tom supervizorovi. Aby tomu rozuměl. Takže jsem strašně dlouho hledala supervizora, protože ono sehnat dobrýho, to je taky hodně drahý.. Takže jsem strašně dlouho hledala supervizora, protože ono sehnat dobrýho, to je taky hodně drahý. Takže nejdřív jsem docela dlouho hledala, ale tady v okolí jsem nikoho nenašla. Nakonec máme supervizora z Prahy. On dřív i dělal na ministerstvu školství vedoucího přes odbor dětských domovů a týhle problematiky. Seznámila jsem s ním přes několik těch setkání dětských domovů a jako člověk se mi líbil. Dozvěděla jsem se, že dělá ty supervize a je zkušeněj. Dělá etopeda ve výchovném ústavu. Pak jsme se i dohodli na ceně, že to je únosný a od tý doby sem jezdí.“

Když jsme se v průběhu rozhovoru dostaly více k osobnosti supervizora, ředitelka uvedla, že je s jeho výběrem spokojená, a také popsala zkušenost z dětského domova v jiném městě, který je spojený s tímto zařízením. Ve stručnosti uvedla, že tam se supervize mívají účinkem a byly spíš pojaty jako nutná formalita. Supervizor ani pracovníci v tomto případě nejednali podle standardního postupu.

„Je to možná i to, že jsme kápli na toho dobrýho supervizora. Kdybychom kápli na špatnýho, tak je to určitě horší. Pod nás patří další dětský domov, tam taky měli supervizi, ale tam měli strojenou. Aby byla čárka. Takovej byl přesně ten supervizor. Trvalo to třeba dvacet minut, tady to máme i tři hodiny.“

Na důležitost osobnosti supervizora poukazovali také vychovatelé příslušných domovů. Vychovatel (V1) hovořil o této problematice v otázce negativních aspektů supervize. V ní

zmiňoval jak riziko vynášení informací mimo prostředí supervize, tak i jeho osobnost. Domníval se, že pakliže bude supervizor slabý nebo nebude schopen dokončit probírané téma, může to negativně ohrozit celý proces. Více se však k představám, jak by osobnost supervizora měla vypadat, nevyjadřoval.

„Možná to, že supervizor bude slabej a nebude schopnej to ukočírovat. Nebo se odejde z rozdělanýho případu. Je to spíše na tý osobnosti supervizora, jak to zvládne.“ (V1)

Další vychovatelka (V2) ze stejného domova se taktéž více k osobnosti supervizora nevyjadřovala. Pouze popisovala, že supervizor, se kterým spolupracují, je pro ni vyhovující a vychází pracovníkům vstříc. Dále však jeho pozitivní charakteristiky nespécifikovala.

„Máme prostě super člověka, kterej nám vyhoví i s těma termínama. Asi nám vyhovuje i jako jeho osobnost. Opravdu jako super.“ (V2)

Také další vychovatelka z dětského domova v karlovarském kraji byla v popisu osobnosti supervizora stručná. V odpovědi na otázku, jak probíhají supervizní setkání, popsala zkušenost se supervizorem. Dále uvedla, že je pro ni klíčovou vlastností jeho osobnosti schopnost porozumění supervidovaným a zvládání průběhu setkání.

„Nám sem jezdí pan supervizor. Je hrozně fajn. Nebo teda mně osobně vyhovuje. A taky je důležitý, abych měla pocit, že tomu rozumí. Což tadyten asi rozumí. To je podle mě takovej předpoklad, aby se to ubíralo správným směrem.“ (V3)

Poslední z vychovatelů (V4) kromě odborného náhledu supervizora také nutnost nastolení a kultivování atmosféry založené na důvěře. Dále hodnotil, že pokud přijde supervizor do organizace, která s ním nemá předchozí zkušenost, balancuje na hraně možné pohromy. K osobnosti supervizora se poslední respondent vyjadřoval následovně:

„(...) Pak tam musí bejt ten člověk, kterej vede tu supervizi, ten odborník, ta osobnost. To je pro mě stěžejní. Nemyslím si, že to může dělat každej. A pokud to nedělá odborník, tak se může udělat víc škody než užitku, to v každým případě. Pokud to dělá odborník a začíná v tý organizaci, kde na to nejsou zvyklý, tak je katastrofa téměř na spadnutí, pokud jsou tam

zakořeněný některý problémy. Při opakovaným nějakým prostě... jakože...sérii těch supervizí, za předpokladu toho, že to dělá odborník a ty lidi si vzájemně důvěřují, tak by se ten cíl postupně měl dostavit.“ (V4)

Všichni respondenti, kromě dotazovaných supervizorů, vyjádřili jako jedním z klíčových faktorů supervize osobnost supervizora. Není proto divu, že jsou na supervizory kladeny vysoké nároky, co se týče vzdělání, psychoterapeutického a supervizního výcviku a zkušeností se supervizí vlastní práce. Právě osobnost supervize se jeví jako jedním ze zásadních faktorů kvalitně provedené supervize s viditelnými výsledky.

5 DISKUZE

V poslední kapitole empirické části práce bych ráda shrnula poznatky z analýzy a interpretace získaných dat. Jak jsem již uvedla v abstraktu, cílem diplomové práce bylo zmapovat, jaké jsou zkušenosti se supervizí v zařízení dětského domova, jak chápou pojem supervize jeho pracovníci, zda je pro ně supervize přínosem a pomáhá jim v řešení otázek jejich kariérního života. Zároveň jsem si kladla za úkol prozkoumat pohled samotných supervizorů, kteří v dětských domovech pracují. Chtěla jsem zjistit, jaká je spolupráce s pracovníky dětských domovů, jak se odlišuje práce s nimi a klienty jiných zařízení a které důležité faktory ovlivňují proces supervize.

Výzkum si stanovil vedle hlavního cíle čtyři výzkumné otázky. Na ně si budu v tomto oddíle odpovídat a nově získané poznatky srovnávat s použitou literaturou a výzkumy, které mi také posloužily jako prameny v teoretické části diplomové práce.

První z výzkumných otázek chtěla zjistit, co pro pracovníky dětských domovů znamená pojem supervize a jak by ji charakterizovali. Odpověď vyplynula z rozhovorů s vychovateli a řediteli. Ti nejčastěji uváděli, že pro ně supervize znamená formu pohledu zvnějšku, podpory a ujištění. Vnímali ji jako ujasnění problémových situací a snahu o jejich vyřešení. Dále ji respondenti viděli jako nadhled nezávislé osoby, která stojí mimo prostředí dětského domova. V charakteristice supervize se také vyskytovaly výrazy jako zaujetí jiné perspektivy, podpora jednotlivce, ukázání problematiky ze širšího kontextu.

S těmito výklady termínu supervize korespondují i odborné definice tohoto pojmu. Například Úlehla (2007) ji přímo popisuje jako „dohled, dozor, kontrolu nebo introspekci“. Taktéž Matoušek (2008) tvrdí, že supervize znamená dohled nad průběhem programu, který se zaměřuje na činnost daných pracovníků. Stejně tak Šik (2013) vnímá supervizi jako univerzální nástroj podpory. Autorka Vávrová (2012) charakterizuje supervizi jako metadoprovázení pracovníků v oblasti pomáhajících profesí a zároveň dodává, že jde o vhodný prostředek prevence syndromu vyhoření. Definice Českomoravského institutu pro supervizi a koučink (ČMISK) zní následovně: „*Supervize je odborná pomoc poskytovaná obvykle pracovníkům v pomáhajících profesích. Tato odborná pomoc musí být poskytována zkušeným profesionálem v oblasti supervize a jejím cílem je napomoci zkvalitnění vzdělávací aktivity, výchovné péče, zdravotnické a psychoterapeutické péče podle příslušné oblasti.*“

Od zahraničních autorů nebyla supervize stručně popisována jako forma podpory nebo ujištění. Zmiňovaní odborníci ji popisovali komplexněji, spíše jako formu interakce dvou lidí se snahou zvýšení efektivity práce. Tak to uvádí Hess (1980), který supervizi vidí jako interpersonální interakci, ve které se setkávají dvě osoby za účelem zefektivnit pracovní nasazení. Autor Morrison (2003) supervizi charakterizuje jako proces, který je kooperativní a usnadňující a klade si za úkol taktéž kultivovat efektivní práci zaměstnance. Bromber (1982) také nevysvětluje pojem supervize jako takový, nýbrž ho vidí jako vztah mezi dvěma osobami, přičemž jedna z nich má za úkol zajistit účinný pracovní proces, a druhá z nich má k tomu vlastní pomocí přispět. Novozélandská asociace psychologů ve svém publikovaném článku „*Guidelines On Supervision*“ přichází s velice podrobnou definicí. Supervizi popisuje jako předem naplánovaný čas pro setkání s uznávaným odborným kolegou pro přezkoumání klientovi práce, projednávání odborných otázek a získání zpětné vazby ke všem prvkům pracovní praxe, a to za účelem zajištění kvality služeb a zvládnání stresových situací. Ani jeden z účastníků výzkumného šetření na rozdíl od zahraničních autorů supervizi nevnímal jako setkání dvou osob s cílem zvýšení účinnosti vlastního pracovního nasazení a spíše se ztotožňovali s definicí českých odborníků.

Druhá výzkumná otázka si kladla za úkol zjistit, jak hodnotí vychovatelé dětských domovů užitečnost supervizních služeb. Chtěla jsem se dozvědět, zda má pro ně poskytovaná supervize smysl a je efektivní v řešení pracovních dilemat a problémů. Tato otázka byla zacílená opět na vychovatele a ředitele dětských domovů. Jak se z výzkumného šetření ukázalo, všichni dotazovaní viděli v supervizi pozitivní přínos a považovali ji za efektivní. Hodnotili ji výhradně kladně, ani jeden z respondentů neodpověděl, že by pro něj supervize nebyla přínosná. Nejpozitivněji ji hodnotila vychovatelka z pražského dětského domova, která v odpovědi poukazovala na důležitost nezaujatého názoru a zároveň poskytnutí rady ze strany odborníka. Pro dotazovaného vychovatele z karlovarského kraje byla zase supervize v období jeho pracovního vyhoření podporou a utvrzením, že se v těchto složitých momentech pracovního života neocítá sám. Vnímal ji jako ujištění, že on i jeho kolegové prožívají stejné kritické chvíle a problémy. Taktéž ředitelé obou zařízení vnímali supervize jako přínosné. Pro ředitele pražského dětského domova je supervize podporou v nastavení profesních hranic a kompetencí vůči svým podřízeným pracovníkům. Druhá ředitelka zase pozitivní přínos supervize viděla v potvrzení správnosti svého rozhodování a hlubšího pohledu do dané problematiky.

Všichni respondenti ve svých odpovědích na otázku přínosu supervize poukázali na její různé funkce. Michková (2008) tvrdí, že podpůrná funkce supervize má za úkol předcházet syndromu vyhoření a má dát prostor pro zajištění emoční podpory pracovníků. Dále se snaží o předcházení profesního selhání a eliminaci negativních momentů, které následně k pracovnímu vyhoření mohou směřovat. Jak uvádí Havrdová a Hajný (2008), vzdělávací funkce supervize je zaměřena na rozvoj pracovních kompetencí pracovníků a edukuje ho, jak reagovat na měnící se potřeby klientů i pracoviště. Také usiluje o podněcování hledání účinných způsobů práce. V neposlední řadě pracovníky učí konstruktivně řešit konflikty a zátěžové situace. Poslední, řídicí funkce, je jakási kontrola kvality. Klade si za cíl vytvářet rozvrhy, rozdělovat úkoly pracovníkům podle jejich schopností a dovedností a v případě překročení profesních hranic konfrontovat zúčastněné pracovníky. Potměšilová (2014) ve své publikaci tvrdí, že v supervizi se všechny tři funkce vzájemně prolínají a nemůžeme je jednoznačně odlišit. V efektivní supervizi se jeví jako vhodné řešení pozvolné přecházení z jedné do druhé a kvalitní supervizor by neměl využívat pouze jednu z nich.

Čeští autoři vidí přínos supervize jako efektivní metodě učení a formování profesionální práce s lidmi v náročné životní situaci. Profesionalita práce jde ruku v ruce s dodržováním etiky profese, ve které právě supervize dokáže podpořit (Runcová, 2013). Úlehla (2005) a Koláčková (2003) se shodují, že za pozitivní přínos supervize lze považovat dosažení lepšího využití vlastních zdrojů a schopností reagovat na pozitivní či negativní situace výzvového charakteru. Hewson (in Rollová, 2001) uvádí, že díky supervizi posilují pracovníci vlastní autonomii a sebevědomí získáváním dalších dovedností. Dále autor poukazuje na přínosy supervize ve vztahu pracovníka a organizace, jelikož právě supervize umožňuje naplňovat očekávání daného zařízení (Hewson, in Rollová, 2001).

Na přínosy supervize se také zaměřovala diplomová práce studentky Masarykovy Univerzity v Brně, která provedla výzkum zaměřený na přínosy a rizika supervize u sociálních pracovníků. Autorka Zapletalová (2015) si kladla za cíl odpovědět na otázku, jaké jsou hlavní přínosy a jaká mohou být rizika supervize v organizaci z pohledu sociálních pracovníků. Ze závěrů výzkumu vyplynulo, že mezi hlavní přínosy supervize účastníci šetření řadí prevenci syndromu vyhoření, podporu a příležitost ke zvládnání těžkostí spojených s výkonem jejich profese. Pracovníci sociální sféry viděli přínos supervize v obohacení, kdy mohli mezi pracovními povinnostmi získat čas sami pro sebe a najít prostor pro sebereflexi. Dále jako pozitivum shledávali možnost sdílení svých problémů v důvěrné, bezpečné a podporující atmosféře a na tyto problémy získávat nový pohled a pracovat na jeho řešení. Naopak jako rizika

supervize viděli v nedostupnosti supervizora pro krizovou intervenci, nedostatku času pro častější supervizní setkání nebo v traumatizaci v důsledku necitlivého zacházení s názory supervidovaných (Zapletalová, 2015).

Co se týče zahraničních studií zaměřujících se na zjišťování pozitivního přínosu supervize, autor Kettle (2015) poukazuje ve svém článku „*Achieving effective supervision*“ na nízkou důkazní platformu efektivity supervizí. Carpenter a kol. (2013) doslova uvádějí, že dokladů o skutečném přínosu supervize v oblasti péče o děti je překvapivě málo. Udávají mnoho modelů supervize, nicméně jen málo z nich bylo podrobena vědeckému výzkumu. Autoři Davys a Beddoe (2010) poukazují na fakt, že stále existuje nízká shoda v názoru, jak vypadá „dobrá“ supervize. Obzvláště málo se zkoumal vliv supervize na pracovníky služeb a pečovatele. Nicméně autoři v závěru poznamenávají, že určité důkazy naznačují, že supervize může být nápomocná v posílení kompetencí a je schopna zajišťovat pozitivní zpětnou vazbu.

Třetí výzkumná otázka chtěla zjistit, zda mohou supervize pomáhat v kritických momentech profesního života. Na to byla v polostrukturovaném rozhovoru vytvořena otázka, „*Pomohly vám supervize vyřešit určitý profesní problém?*“. Otázka se opět zaměřovala na vychovatele a ředitele dětských domovů. Z výzkumu vyplynulo, že kromě jednoho z respondentů žádný neviděl v supervizích zásadní podporu v řešení profesních nesnází. Pouze ředitel pražského dětského domova potvrdil, že díky supervizi dokázal nastolit významnější změny ve vedení zařízení a vymezil si vlastní profesní hranice vůči svým podřízeným zaměstnancům. Zároveň mu supervize napomohla nebýt vůči nim příliš tolerantní.

Ostatní respondenti, kterých se otázka řešení profesních problémů prostřednictvím supervize týkala, žádné výrazné změny v kariérním životě neuváděli. U vychovatele karlovarského dětského domova jsme se dostali k tématu syndromu vyhoření, které ho přibližně před rokem postihlo. Nicméně udával, že svůj zásadní profesní zlom mu nepomohla vyřešit supervize, nýbrž podpora rodiny a kolegů. Další účastníci výzkumu hodnotili, že supervize pro ně byla prostředkem uvědomění a ujištění, že se ubírají správným směrem. Shodli se však, že supervize jim nevyřešila konkrétní profesní problém.

Ačkoliv účastníci výzkumného šetření neuvodili, že by supervize byla v tomto ohledu zásadním pomocníkem, v obecném smyslu by měla pomoci předcházet zásadním profesním problémům pracovníků. Šik (2013) vidí supervizi za současného vývoje českého školství a poznatků o syndromu vyhoření jako vysoce efektivní nástroj podpory. Podle něj může účinně přispívat k posilování kvality české vzdělávací soustavy. Autor dále uvádí, že podobně, jak je

tomu v sociálních službách, by měla být i ve školství supervize integrální součástí celoživotního vzdělávání pedagogických pracovníků. Ředitelé škol by měli být iniciátoři vytváření prostoru pro její širší zavedení do oblasti školství. V závěru dodává, že spatřuje prostor pro využití supervize, jejích technik a metod, kde v rámci důvěrné atmosféry můžou získávat náhled na složité situace a utvářet nové dovednosti. Matoušek (2003) také dává do souvislosti supervizi a prevenci syndromu vyhoření. Syndrom vyhoření autor popisuje jako soubor příznaků vyskytujících se u pracovníků pomáhajících profesí, který vznikl na základě dlouhodobé nekompenzované zátěže. Ten může být zapříčiněn nerealistickým očekáváním výsledků vlastní práce, ztráty ideálů, rutiny nebo nedostatku péče o sebe a vlastní duševní zdraví. Taktéž Hawkins (in Havrdová, 1999) dává tyto příčiny především do tématu nedodržení profesních hranic. Dle obou zmíněných autorů je pak cílem supervize, aby se pracovník naučil reflektovat a zhodnotit tři druhy hranic: vlastní hranice, hranice klienta, kterému pomáhá, a hranice celé organizace. Svobodová (2013) nevidí náročné profesní situace u pedagogických pracovníků pouze v řešení kritických momentů u problematických dětí s poruchami chování. Mohou se odehrávat i chvíle, které jsou pro pedagogy reálně traumatizující, jako např. úraz dítěte a z toho vyplývající trestně právní odpovědnost. Zde autorka vidí prostor pro supervizi, která by mohla kritickou situaci pomoci řešit. Na konci jejího článku uvádí poznatek, který mi z výzkumu vyplynul také. „Někteří učitelé uvedli ‚supervize mi nic nepřinesla‘. To se může stát. Se supervizí se to má totiž tak, že to, co do procesu vložíš, to také dostanu zpět. Pokud se nechci angažovat, zapojit, jsem myšlenkami jinde, tak mi to možná nic nepřinese, protože supervize není pasivní konzumace rad a postupů, ale aktivní hledání“.²

Poslední výzkumná otázka se zabývala tím, jak se práce supervizorů odlišuje v dětských domovech a v jiných zařízeních. Tato otázka se snažila zmapovat pohled supervizorů na vlastní práci a jejich zkušenosti s různými typy klientů a zařízení. Přinesla mi velice zajímavý poznatek, a to, že se supervize odlišuje v závislosti na resortu, ve kterém je poskytována. Oba supervizoři se nezávisle na sobě shodli, že jejich práce je rozdílná v resortu zdravotnictví, školství a sociálních služeb. Také dotazovaní supervizoři uvedli, že nejobtížnější situace je v oblasti zdravotnictví. V tomto resortu jsou zdravotničtí pracovníci zvyklí na standardizovanou formu péče udávanou státním systémem a tento způsob přenášejí také do supervize. V rámci nich dle

² SVOBODOVÁ, Renata. Supervize pro učitele jako cesta k řešení náročných situací. *Metodický portál: Články* [online]. [cit. 2019-03-24]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/17755/SUPERVIZE-PRO-UCITELE-JAKO-CESTA-K-RESENI-NAROCNYCH-SITUACI.html>>. ISSN 1802-4785.

slov dotazovaných supervizorů neumí hledat jiné alternativy a činí jim problém odbočit od daných postupů. Tito pracovníci jsou potom ostražití vůči supervizím a trvá jim mnohem déle nabytí důvěry v prostředí supervize. Naopak jako nejlepší klientelu vidí dotazovaná supervizorka pracovníky z oblasti sociálních služeb. Ty popisuje jako flexibilní a otevřené, „proklientsky“ orientované. To se také odráží na vzájemné spolupráci. Ve středu obou resortů vidí klienty z oblasti školství. Dle slov supervizorů jsou otevření vůči zkušenosti a mají vyvinutou schopnost sebereflexe. Ovšem tyto pracovníky je potřeba naučit „psychologický slovník“, se kterým se v supervizi pracuje, a pomoci jim k pochopení toho, co můžou prostřednictvím supervize získat.

Šimek (2013) ve svém článku srovnává rozdíly poskytování supervize u zdravotníků a pracovníků jiných pomáhajících profesí. Autor si klade otázku, proč v době narůstajícího zájmu o supervizní služby o ně zdravotnický personál neprojevuje valný zájem. Právě zdravotníci mají jedno z psychicky nejnáročnějších povolání. Přesto nabídky např. Balintovských skupin nevyužívají. Jak uvádí Haque a Waytz (2011, in Šimek, 2013), právě lékaři nemohou mít stejnou emoční odpověď jako pracovníci z jiných oblastí pomáhajících profesí. Důvodem je, že se s bolestí a utrpením setkávají každý den a jejich slabé emoční reakce jsou pouhou obranou proti psychickému tlaku. Autor k problematice supervizí u zdravotnického personálu dodává toto: „*Jestliže je současná supervize cílena na emoce aktérů (vědomá i nevědomá úzkost, obava, že ublížím a pocit vlastního ohrožení), nemůže fungovat u zdravotníků, kteří mají právě v těchto oblastech vypracovány silné obrany.*“³

Na otázku supervize ve zdravotnictví reaguje také Venglářová (2016), která shrnula problematiku supervizí do tří hlavních aspektů. Prvním z nich jsou pro ni psychologické důvody, kdy žije zdravotnický personál v domnění, že žádnou pomoc zvnějšku nepotřebuje. Nebo z druhé strany může být fakt, že zdravotníci se mohou nacházet ve fázi, kdy pouze potřebují přijímat péči, však bez vlastní akce a přičinění. Posledním psychologickým faktorem je podle autorky neprůstředný systém obran. Zdravotník se tedy může vyrovnávat s psychickou zátěží naprostým vyhýbáním všemu, co by mohlo tuto ochrannou bariéru narušit. Neustálý tlak vyvolává nutnost své emoce spíše zapouzdřovat, než reflektovat. Autorka se dále shoduje s výsledky mého výzkumného šetření. Uvádí, že klienti ze zdravotnického resortu jsou více směřováni k realizování standardních postupů v péči o nemocné a neumí hledat alternativní řešení. Další problematickou oblastí, na kterou autorka poukazuje, jsou organizační změny. Systém nemocnic

³ ŠIMEK, Jiří. *Může supervize fungovat u lékařů a sester stejně jako u ostatních?* Supervizní listy. [cit. 2019-03-24] Dostupné z WWW: < <https://listy.supervize.eu/temata/precetli-jsme-za-vas/muze-supervize-fungovat-u-lekaru-a-sester-stejne-jako-u-ostatnich> >

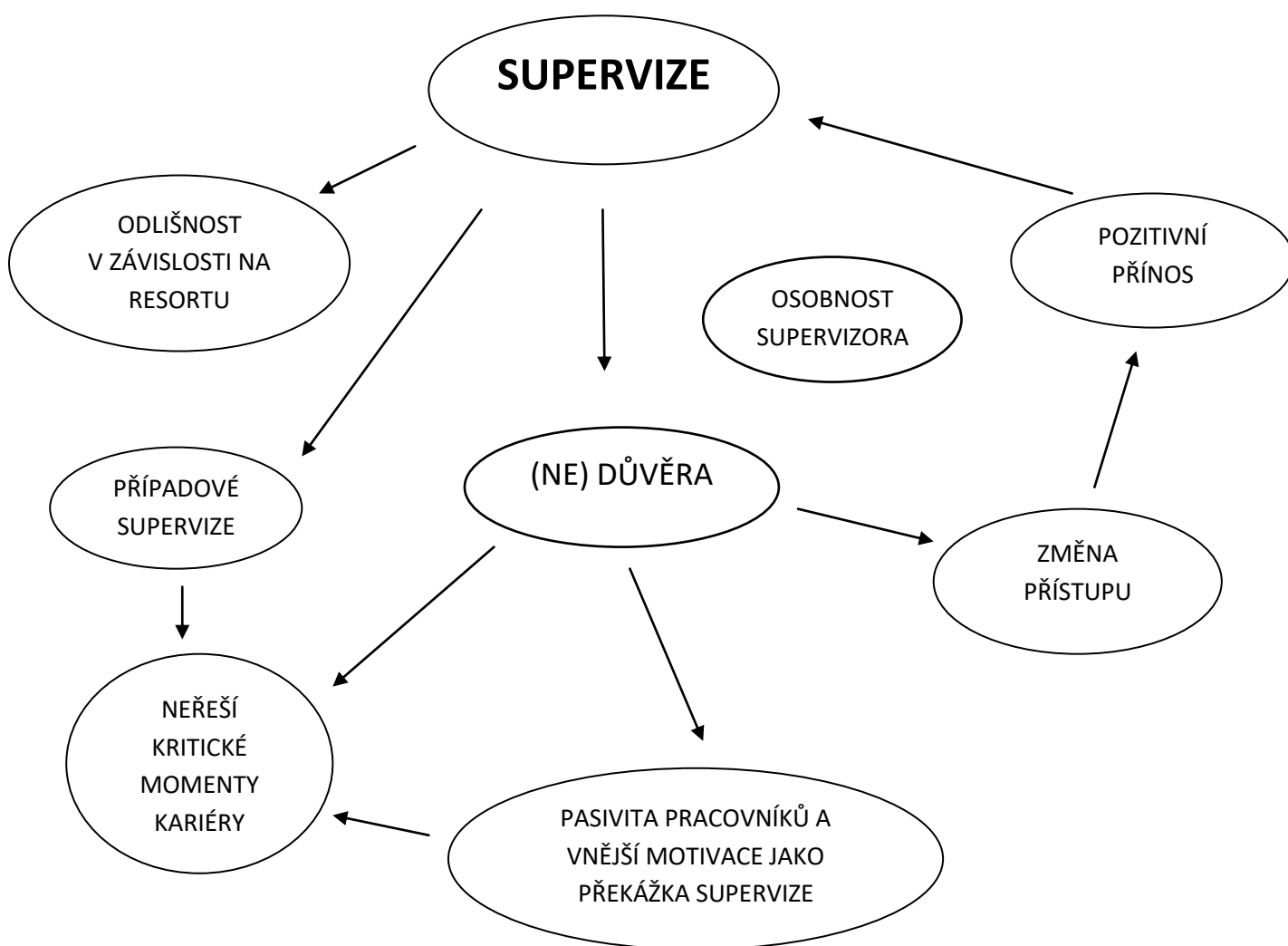
často nemá se supervizí zkušenosti, a proto neví, jakým způsobem začít s jejím zavedením. Posledním faktorem obtížnosti supervizí v oblasti zdravotnictví je střet dvou světů. Tím je myšlen rozdíl v pracovní hierarchii zdravotnického personálu – lékařů a zdravotních sester. Autorka uvádí, že nerovnost pracovních pozic je v průběhu supervize zřejmá a sestry se v průběhu supervizí před lékaři pro jistotu drží v pozadí. Autorka v závěru článku dodává myšlenku, že hlavní práce v kvalitní supervizi v resortu zdravotnictví spočívá ve vytvoření pracovního společenství a rovnovážného vztahu mezi kolegy.

K problematice supervize v resortu školství se zase vyjadřuje Svobodová (2016), která se ve svém příspěvku zabývala oblastí základního školství. Ačkoliv je supervize ve školství legislativně zakotvena „*Metodickým pokynem k poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně-výchovné péče*“ z roku 2010, v oblasti základního školství více uchopena není. To však autorka považuje za zásadní, protože právě pedagogům základních škol prochází pod rukama prakticky celá populace. A v případě selhávající rodiny je osoba učitele klíčová. Autorka dále popisuje charakteristiku supervidovaných pedagogů. Dle jejích slov mají učitelé oblibu ‚návodů‘, kterými jsou vedeni v metodikách a didaktikách svých oborů. Dále je škola institucí, která je kontrolována institucemi jako je Česká školní inspekce, BOZP, hygiena apod. Tím pádem i supervize může být dále vnímána jako forma kontroly. Autorka také poukazuje na fakt, že supervize není v běžném školství legislativně zakotvena. Zároveň vnímá specifika samotných supervizorů, kteří s pedagogickou klientelou pracují. Přichází s názorem, že supervizoři byli také kdysi žáky, kteří mohou mít neblahé zkušenosti s učiteli. „*Nesou si tak pravděpodobně vlastní nepříjemný, mnohdy traumatický zážitek se skupinou supervidovaných. Statisticky je nepravděpodobné, abychom za školní a studentská léta, kdy jsme se setkali s desítkami pedagogů, nenarazili a nepříjemnou, protivnou, ba i záštiplnou učitelku/učitele, kteří nám méně či více ublížili. Nebo dokonce našim dětem. Jeden můj velmi klidný, vlídný, vyrovnaný kamarád mi vyprávěl příhodu, jak 20 let poté, co jeho syn chodil do první třídy, se jako řidič setkal s učitelkou svého syna. Ta přecházela jako chodkyně přes přechod. Ze svého impulsu, který neuskutečnil, to jest šlápnout na to a paní přejet, byl sám zděšen.*“⁴ Příspěvek autorka uzavírá tím, že riziko předsudků v rámci supervize může být oboustranné. Tedy, když se supervizor

⁴ SVOBODOVÁ, Renata (2016). *Škola a supervize*. Supervizní listy. [cit. 2019-03-24] Dostupné z WWW: <<https://listy.supervize.eu/temata/precetli-jsme-za-vas/skola-a-supervize/>>

rozhodne vstoupit na půdu školy, měl by si být vědom přenosových fenoménů a vlastních předsudků vůči učitelům.

V závěru diskuze bych ještě chtěla představit mnou vytvořené schéma, které vzešlo z interpretovaných kategorií, které jsem se následně snažila spojit do souvislostí. Vzniklý náčrt se pokouší ilustrovat vztahy mezi jednotlivými kategoriemi a ukázat, jaké faktory jsou v supervizním procesu klíčové.



Obrázek č. 1

V samotném jádru schématu stojí problematika důvěry a nedůvěry v supervizi. Na ni nasedají další kategorie, jako je pasivita a vnější motivace jako překážka supervize a také že supervize neřeší kritické momenty kariérního života pracovníků. Dle mé úvahy je právě důvěra klíčová v tom, jak budou supervidovaní pracovníci k celému procesu supervize přistupovat a reagovat na něj. V případě nedůvěry budou v průběhu setkání spíše rezervovaní, málo iniciativní, budou vnášet málo osobní témata a na supervize budou chodit pouze z povinnosti a tlaku ze strany zaměstnavatele. Na to celé nasedá kategorie, že supervize neřeší kritické momenty kariéry pracovníků dětských domovů. V tomto okamžiku jde o důsledek předchozích zjištění. V případě, že je supervidovaný málo motivovaný a není v průběhu supervize otevřený vůči možným citlivým tématům, nemůže supervize sloužit v řešení zásadních kariérních momentů. Problematika důvěry a nedůvěry v supervizi se také týká i změny postoje k ní. Jak z výzkumu vyplynulo, většina respondentů měla zpočátku vztah k supervizi spíše chladný, nedůvěřivý, eventuálně ambivalentní. Následně se jejich přístup k supervizi změnil a na to dále nasedá další uvedená kategorie, a to pozitivní přínos supervizí. Supervize může být efektivní pouze v případě, že je do ní vkládána otevřenost, motivace a iniciativní přístup. Z kategorie pozitivního přínosu dále vede šipka zpět k pojmu supervize. Tím je znázorněna myšlenka, že v případě pozitivního přínosu supervize pro pracovníky by se měla supervize opakovat a měla by se stát podstatnou součástí pracovní kultury daného zařízení. V jádru popisovaného cyklu pak stojí supervizor, který je klíčovou součástí celého procesu. Ten svou osobností formuje a ovlivňuje supervizní proces a je důležitým participantem v jejím dění. Proto je také ve schématu vykreslen uprostřed. Havrdová (1999) vnímá rozdíl v tom, zda je supervizor externí nebo interní. Dle autorky je z interního supervizora strach a obava vyšší a supervizor je zde vnímán jako kontrolní mechanismus dané organizace s cílem nalézat chyby a trestat pracovníky. Externí supervizor je vnímán jako více „bezpečný“ hlavně z důvodu nedosažitelnosti. Tím je myšleno, že není se supervidovanými pracovníky každý den, není pro ně nadřazeným a „kontrolorem“ a zastává roli přirozené autority zvenčí.

Když se dále podíváme na levou stranu schématu, je zde znázorněna kategorie odlišnosti supervize v závislosti na resortu, ve kterém je poskytována. Ovšem pro tuto kategorii jsem žádnou souvislost s jinou kategorií nenašla, proto stojí samostatně. Poslední zakreslenou kategorií je případová supervize, která v zařízeních zkoumaných dětských domovů převažuje. Z ní dále vyplývá šipka k výše zmíněné kategorii, že supervize neřeší kritické momenty kariérního života. Tímto způsobem je znázorněna myšlenka, že pokud převládají případové

supervize týkající se problémových dětí, není zde prostor pro řešení témat z osobní roviny a dalších zásadních pracovních úskalí, např. vztahové napětí mezi kolegy. Právě převaha případových supervizí může být pro mnoho účastníků vyhovující z hlediska nenarušení intimity, nicméně pro jiné pracovníky může být překážkou v řešení jejich důležitých profesních dilemat a nesnází.

Tento náskok se snažil o stručné znázornění a shrnutí výsledků výzkumu supervize v dětském domově a třeba může být podnětným materiálem pro zamyšlení, jak supervize v dětském domově probíhá a jak by mohla fungovat jinak a efektivněji.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo zmapovat poskytování supervizních služeb v dětských domovech. Uskutečnila jsem rozhovory se supervizory, řediteli a vychovateli dvou vybraných dětských domovů, a to z karlovarského kraje a hlavního města Prahy.

Teoretická část se podrobněji zaměřila na charakteristiku supervize, vymezení jejích druhů, funkcí, popsala uzavírání kontraktu a její průběh, vykreslila osobnost supervizora i supervidovaného. Další kapitoly se věnovaly vývoji supervize v České republice i zahraničí a podrobněji se zaměřily na problematiku supervize ve školství, konkrétně také v zařízeních ústavní a ochranné výchovy. V závěru byly uvedeny etické principy souvisejícími s poskytováním supervizních služeb.

Praktická část si kladla za hlavní cíl zjistit, jak jsou v prostředí dětských domovů supervizi vnímány, a to jak ze strany ředitelů a vychovatelů, tak z pohledu samotných supervizorů. Byly stanovy čtyři výzkumné otázky. První z nich chtěla odhalit, jak vnímají pracovníci dětských domovů pojem supervize a jak by ho charakterizovali. Z výzkumu vyplynulo, že tento termín chápou jako formu podpory, pohledu z vnějšího prostředí a také způsob ujištění. Dále je supervize vnímána jako způsob ujasnění problémových situací a snaha o jejich nápravu. Co se týče charakteristiky supervize, je také definována jako zaujetí jiné perspektivy, individuální podpora pracovníků nebo pohled na danou problematiku ze širšího kontextu. Druhá výzkumná otázka si dala za úkol zjistit, jak pracovníci dětských domovů hodnotí užitečnost supervizí. Odpovědi byly výhradně kladné, všichni respondenti se shodli, že je pro ně supervize nápomocná. Respondenti se pouze lišili mírou hodnocení užitečnosti. Nicméně každý z nich v supervizi viděl pozitivní přínos. Třetí výzkumná otázka nepřímo navazovala na předchozí. Ptala se, zda mohou supervize pomáhat v kritických momentech profesního života. Z výzkumu se ukázalo, že kromě jednoho z respondentů žádný neviděl v supervizích zásadní podporu v řešení profesních nesnází. Pouze ředitel pražského dětského domova potvrdil, že prostřednictvím supervize si dokázal vymezit profesní hranice a posílit pracovní kompetence. Poslední otázka zjišťovala, jak se supervizní práce odlišuje v dětských domovech a jinde. Tato otázka mapovala zejména pohled supervizorů. Pro mne přinesla asi nejzajímavější poznatek celého výzkumu. Ukázalo se, že rozdíly jsou markantní v závislosti na resortu, konkrétně zdravotnictví, školství a sociálních služeb. Dle slov supervizorů je poskytování supervizních služeb nejobtížnější ve zdravotnictví kvůli vysoce standardizované

péči. Naopak nejlépe hodnocená spolupráce je u pracovníků sociálních služeb. Oblast školství se ocitá někde na pomezí těchto dvou resortů.

V samotném závěru bych chtěla ještě zmínit limity práce, kterých jsem si vědoma. Prvním z nich je probíhající výzkumné šetření pouze ve dvou dětských domovech. Je pravděpodobné, že kdybych navštívila jiné dětské domovy, kde nemají pracovníci se supervizemi dobré zkušenosti, interpretované kategorie a následné závěry z nich by nemusely vyplynout. Mohla bych tak získat jiné zajímavé poznatky a třeba zaujmout více kritický pohled na problematiku supervizí. Jako dalším limitem práce shledávám „heterogenitu“ výzkumného souboru. Jak už jsem zmínila, rozhovory proběhly se supervizory, řediteli a vychovateli. Zaměření na téma supervize v dětském domově může být vnímán ze širokého pohledu, výběr tohoto vzorku byl však volen záměrně. Chtěla jsem nahlédnout do problematiky z širší perspektivy a získat informace z několika stran zúčastněných. Myslím si, že může jít o obohacující pohled z většího kontextu pracovníků pomáhajících profesí a zároveň tato práce může sloužit jako podklad pro pokračovatele výzkumného bádání v oblasti supervizí dětských domovů z pohledu jejich aktérů – supervizorů, ředitelů a vychovatelů.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

PUBLIKACE

Asheim, L. (2012). *Practical clinical supervision for counselors: an experiential guide*. New York, NY: Springer Pub.

Albrecht, J., Stárka J. (2010). *Supervize v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a v poradenských zařízeních*. In: Doležalová, P. (2010). ed. *Sborník z mezinárodní konference k problematice ústavní a ochranné výchovy: Respekt k dítěti: Praha, Tišnov: Sdružení SCAN*.

Baštecká, B., Bajer, P. (2006). *Supervize a snaha pohlédnout na sebe jinýma očima*, Sociální práce, Olomouc: Univerzita Palackého

Beddoe, L. (2016). *Challenges in Professional Supervision: Current Themes and Models for Practice*, dostupný z EBSCO : eBook Collection (EBSCOhost), Univerzita Karlova

Bromberg, P. M. (1982) *The Supervisory Process and Parallel Process in Psychoanalysis*, Contemporary Psychoanalysis, DOI

Broža, J., (2015). *Supervize v adiktologické praxi*. Praha: Triton

Brožová, A. Doubková, A., Thelenová, K. (2010). *Odborná praxe a supervize*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.

Connor, V., Hagan, H. (2002). *Manažerská supervize v organizaci*. Praha: Diakonie ČCE.

Čáp, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. (1993). 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova.

Dvořáčková, D. (2009). *Supervize jako nástroj duševní hygieny u studentů sociální práce*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích: Zdravotně sociální fakulta

Eis, Z. (1995). *Supervize*. Praha: PPI

Fejfarová, R. (2010) *Proč Supervize? Pomáhá učitelům zrát*. Rodina a škola., č. 8

- Hartl, P., Hartlová, H. (2009). *Psychologický slovník*. 2. vydání. Praha: Portál.
- Havrdoová, Z., Hajný, M. et al. (2008). *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén
- Hawkins, P., Shohet, R. (2004). *Supervize v pomáhajících profesích*, Praha: Portál
- Horská, V. (2009). *Koučování ve školní praxi*, Praha: Grada
- Kadushin, A., Harkness, D. (2002). *Supervision in Social Work*. 4. vyd. New York: Columbia University Press
- Kolářková, J. (2003). *Sociální práce v praxi*. Praha: Portál
- Kopřiva, K. (2006). *Lidský vztah jako součást profese: (psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese)* 5. vyd. Praha: Portál
- Matoušek, O. (2008). *Slovník sociální práce*. 2. vyd. Praha: Portál
- Matoušek, O. a kol. (2013). *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál
- Michková, A. *Supervize*. (2008). 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta
- Potměšilová, R. (2014). *Supervize v podmínkách speciálního vzdělávání*, Olomouc: Univerzita Palackého
- Rollová, J. (2001). *Supervize*. Praha: Pražská vysoká škola psychosociálních studií, Pražská psychoterapeutická fakulta
- Slavíková, I. (2012). *Uplatňování supervize ve školských zařízeních institucionální výchovy a preventivně výchovné péče*. In: *Rozvoj školy supervize*. 1. vyd. Praha: Lumen vitale
- Svobodová, P., Valášek, M. (2008). *Úvod do supervize - cyklický model*. Tišnov: Sdružení SCAN.

- Šimek, A., Kalina, K. et al. (2004). *Supervize-kazuistiky*. 1. vyd. Praha: Triton
- Šneberger, V. (2012). *Co je mentoring a jeho zavádění ve škole*, Ostrava: Repronis
- Tsui, M. (2005). *Social work supervision: contexts and concepts*. 1st ed., Thousand Oaks: Sage
- Úlehla, J. (2007). *Umění pomáhat*. Praha: Sociologické nakladatelství (Slon)
- Vávrová, S. (2012). *Doprovázení v pomáhajících profesích*, Praha: Portál
- Veltrubská, I. (2008). *Modelování systémů v supervizi*. Praha: Galén
- Venglářová, M. a kol. (2013). *Supervize v ošetrovatelské praxi*. 1. vyd. Praha: Grada.
- Zapletalová, T. (2015). *Přínosy a rizika supervize v organizaci očima sociálních pracovníků*. Brno: Masarykova Univerzita, Fakulta sociálních studií

ELEKRONICKÉ ČLÁNKY

Kettel, M. (2015). *Achieving Effective Supervision*. Dostupné z www: <<https://www.iriss.org.uk/resources/insights/achieving-effective-supervision>>

New Zealand Psychologists Board (2010). *Guidelens On Supervision*. Dostupné z www: <<http://www.psychologistsboard.org.nz/best-practice-documents-and-guidelines2>>

Svobodová, R. (2013). *Supervize pro učitele jako cesta k řešení náročných situací Metodický portál: Články* [online]. 19. 11. 2013, [cit. 2019-01-15]. Dostupné z www: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/GS/17755/SUPERVIZE-PRO-UCITELE-JAKO-CESTA-K-RESENI-NAROCNYCH-SITUACI.html>>. ISSN 1802-4785.

Šik, V. (2013). *Supervize jako forma prevence syndromu vyhoření v procesu vzdělávání. Metodický portál: Články* [online]. 10. 12. 2013, [cit. 2019-01-07]. Dostupné z www: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/17915/SUPERVIZE-JAKO-FORMA-PREVENCE-SYNDROMU-VYHORENI-V-PROCESU-VZDELAVANI.html>>. ISSN 1802-4785.

Šimek, A. (2002a). *Supervize je u nás stále nová*. Psychoterapeutické sešity, roc. 1, c. 2, Praha: Pražský psychoterapeutický institut, s. 1-2.

ŠIMEK, J. (2013). *Může supervize fungovat u lékařů a sester stejně jako u ostatních?* Supervizní listy. [cit. 2019-03-24] Dostupné z WWW: < <https://listy.supervize.eu/temata/precetli-jsme-za-vas/muze-supervize-fungovat-u-lekaru-a-sester-stejne-jako-u-ostatnich>>

Šimek, A. (2002b). *Historie supervize v ČR*. [online]. [cit. 2012-12-30]. Dostupný z www: <<http://www.supervize.eu/publikace-a-clanky/ruzne-texty/historie-supervize-v-cr/>>

MŠMT ČR. (2009a). *Hlavní závěry z výzkumu Monitoring institucionální výchovy* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, [cit. 2013-06-17]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/12202_1_1/

Hughes, J. M. (2010). *Supervision in Social Work: A Critical analysis in Critical Social Thinking: Policy and Practice*, Vol. 2

Morrison, T. (2003). *Staff Supervision in Social Care*. Ashford Press: Southampton.

WEBOVÉ STRÁNKY

Český institut pro supervizi. Supervize: Stránky pro supervizory a supervidované.

Etické zásady Evropské asociace supervize. 2006c.[online] [cit. 2012-10-28]. Dostupné z: <http://www.supervize.eu/o-techto-strankach/eticke-zasady/>.

vyhláška č. 505/2006 Sb. vyhláška, kterou se provádějí některá ustanovení zákona č. 108/2006 Sb. o sociálních službách

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – přepis jednotlivých rozhovorů

Příloha B – polostrukturovaný rozhovor