

Hodnocení přínosu supervize dobrovolníky v Programu Pět P

Bc. Jakub Vítek

Diplomová práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Jakub Vítek**
Osobní číslo: **H12998**
Studijní program: **N7501 Pedagogika**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Hodnocení přínosu supervize dobrovolníků
v programu Pět P**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti supervize a dobrovolnické činnosti.

Příprava metodiky výzkumné části, specifikace otázek k rozhovorům.

Realizace kvalitativního výzkumu pomocí rozhovorů.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

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

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

MICHKOVÁ, Adéla. Supervize. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta, 2008. ISBN 978-80-7394-145-1.

TOŠNER, Jiří a Olga SOZANSKÁ. Dobrovolníci a metodika práce s nimi v organizacích. Praha: Portál, 2006.

ISBN 80-7367-178-6.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Radana Krutilová Nováková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

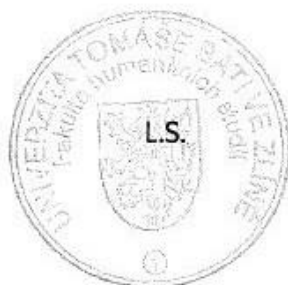
15. ledna 2014

Termín odevzdání diplomové práce:

18. dubna 2014

Ve Zlíně dne 15. ledna 2014


doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 16.4.2014

.....
.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Poděkování

Mé poděkování patří Mgr. Radaně Kroutilové Novákové, Ph.D. za odborné vedení, cenné připomínky a také velice přínosné rady. Také bych chtěl poděkovat všem respondentům, kteří se účastnili výzkumu.

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

ABSTRAKT

Diplomová práce s názvem „Hodnocení přínosu supervizí dobrovolníky v Programu Pět P“ se zaměřuje na supervizi, její přínos, funkce a její různé podoby, věnuje se také dobrovolnictví při práci s dětmi a mládeží. Práce je rozdělená na teoretickou a praktickou část. Teoretická část zahrnuje definici pojmů z oblasti supervize, etiky supervize, přístupů v supervizi, modely supervizí a dále pak dobrovolnictvím, jeho legislativním ukotvením, programy věnující se na území ČR dětem a mládeži. Praktická část se věnuje kvalitativnímu výzkumu za použití polostrukturovaných rozhovorů s dobrovolníky Programu Pět P ve Zlíně. Cílem této práce je zjistit, jak hodnotí dobrovolníci Programu Pět P ve Zlíně přínos supervizí.

Klíčová slova: supervize, supervizor, supervidovaný, dobrovolnictví, dobrovolník, Program Pět P, kvalitativní výzkum

ABSTRACT

This diploma thesis called “ Evaluation of the Benefits of Supervision in the Pět P Programme by its Volunteers“ focuses on supervision, benefit of supervision, its functions and its various forms, it deals also with volunteering in the work with children and youth. The diploma thesis is divided into theoretical and practical part. The theoretical part includes definitions of terms from the field of supervision, supervision ethics, approaches in supervision, models of supervision, continues by volunteering, its legislative basis, programmes dealing with children and youth in the territory of the Czech Republic. The practical part deals with qualitative research using semi-structured interviews with volunteers of the Pět P Programme in Zlin. The research objective is to detect, how do volunteers of the Pět P Programme in Zlin evaluate the benefits of supervision.

Keywords: supervision, supervisor, supervisee, volunteering, volunteer, Programme Pět P, qualitative research

OBSAH

I	TEORETICKÁ ČÁST	13
1	SUPERVIZE	14
1.1	DEFINOVÁNÍ POJMU SUPERVIZE.....	14
1.1.1	Atributy správné supervize a její úskalí	15
1.1.2	Charakteristika, požadavky a nároky na supervizora.....	16
1.1.3	Rozdíly mezi terapií a supervizí.....	17
1.2	VÝVOJ SUPERVIZE	18
1.2.1	Vývoj ve světě.....	18
1.2.2	Vývoj v České republice	20
1.3	CÍLE SUPERVIZE	24
1.4	PŘÍSTUPY V SUPERVIZI	26
1.4.1	Psychodynamické přístupy.....	26
1.4.2	Supervize v humanistickém přístupu	26
1.4.3	Behaviorální přístup v supervizi	27
1.4.4	Systematický přístup v supervizi	27
1.4.5	Vývojový přístup v supervizi	28
1.4.5.1	Vývoj supervidovaného	28
1.5	DRUHY SUPERVIZE	30
1.5.1	Výuková supervize.....	30
1.5.2	Výcviková supervize	30
1.5.3	Řídící (manažerská) supervize	30
1.5.4	Poradenská supervize	30
1.6	MODELÝ SUPERVIZE.....	31
1.6.1	Autosupervize	31
1.6.2	Individuální supervize	31
1.6.3	Týmová supervize	32
1.6.4	Peer supervize (supervize mezi kolegy).....	32
1.6.5	Tandem.....	32
1.6.6	Skupinová supervize	33
1.7	TECHNIKY SUPERVIZE	33
1.8	SUPERVIZNÍ DOHODY A SETKÁNÍ	34
1.9	ETIKA SUPERVIZE	35
1.9.1	Etické zásady Evropské Asociace supervize (EAS)	36
2	PŘÍNOS SUPERVIZE	38
2.1	FUNKCE SUPERVIZE.....	39
2.1.1	Vzdělávací (formativní)	39
2.1.2	Podpůrná (restorativní).....	40
2.1.3	Řídící (normativní).....	40
2.2	PŘÍNOS SUPERVIZE JAKO PREVENCE SYNDROMU VYHOŘENÍ	40
3	DOBROVOLNICKÁ ČINNOST	42

3.1	DEFINICE DOBROVOLNICTVÍ.....	42
3.2	DOBROVOLNICTVÍ A PRÁVO	43
3.2.1	Dobrovolnická služba.....	44
3.2.2	Dobrovolník	44
3.2.3	Smlouvy	44
3.2.4	Supervize.....	45
3.3	DOBROVOLNICKÁ ČINNOST S DĚTMI A MLÁDEŽÍ	45
3.3.1	Česká rada dětí a mládeže (ČRDM).....	46
3.3.2	Problémy dobrovolnictví s dětmi a mládeží.....	47
3.4	BARIÉRY V DOBROVOLNICTVÍ	47
3.5	DOBROVOLNICKÉ PROGRAMY V ČESKÉ REPUBLICE.....	48
4	PROGRAM PĚT P.....	51
4.1	CHARAKTERISTIKA.....	51
4.2	VZNIK PROGRAMU.....	51
4.2.1	Big Brothers Big Sisters (BBBS)	51
4.2.2	Program Pět P.....	52
4.3	PROGRAM PĚT P VE ZLÍNĚ	52
4.4	NÁPLŇ A ZAMĚŘENÍ PROGRAMU	53
4.5	DOBROVOLNÍCI	53
4.5.1	Litlíci	54
4.5.2	Schůzky dvojic	54
4.6	MENTORING	55
4.6.1	Typologie vztahů v českém Programu Pět P.....	56
4.7	SUPERVIZE	57
4.8	PRÁVA A POVINNOSTI.....	57
II	PRAKTICKÁ ČÁST	58
5	KVALITATIVNÍ VÝZKUM.....	59
5.1	CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÁ OTÁZKA	59
5.2	DÍLČÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY	59
5.3	VOLBA METODOLOGIE.....	59
5.4	VÝZKUMNÝ VZOREK	60
5.4.1	Charakteristika výzkumného vzorku.....	60
5.5	ETIKA VÝZKUMU	61
5.6	PŘEDVÝZKUM	61
5.7	REALIZACE VÝZKUMU	61
5.8	TECHNIKA SBĚRU DAT	61
5.9	SCÉNÁŘ ROZHOVORU	62
5.10	ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA DAT.....	63
5.11	INTERPRETACE DAT	66
6	SHRNUTÍ VÝZKUMU.....	78
	ZÁVĚR	81

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	82
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	85
SEZNAM OBRÁZKŮ	86
SEZNAM TABULEK.....	87
SEZNAM PŘÍLOH.....	88
PŘÍLOHA P I: POUČENÝ SOUHLAS.....	89

ÚVOD

Téma „Hodnocení přínosu supervize dobrovolníky v Programu Pět P“ jsem si zvolil proto, že jsem v tomto programu jako dobrovolník několik let působil a supervize byly pro mou činnost dobrovolníka velkým přínosem, ne-li nepostradatelnou součástí. Díky těmto supervizím jsem se naučil řešit mnoho vzniklých problémů, které mi dobrovolnická činnost přinesla.

Supervize je pro mnoho lidí z široké veřejnosti stále neznámým pojmem a přitom se v mnoha profesích, převážně v pomáhajících, jedná a nedílnou součást dané profesní činnosti. Pro mnoho problémů, které se při vykonávání práce v dané oblasti mohou vyskytovat, je supervize snadnou pomocí a díky pravidelné supervizi se udržují kompetence pracovníků, aby nadále mohli vykonávat svoji práci.

Ovšem i v těchto pomáhajících profesích se často supervize nesetkávají s velkou oblibou a mnoho pracovníků je považuje za zbytečnost, či zneužívá důvěrnosti, která se při skupinových supervizních setkání vyžaduje.

V této diplomové práci se zaměřuji na supervizi v dobrovolnickém Programu Pět P, který funguje po celé České republice už od roku 1995 dle vzoru mezinárodního programu Big Brothers Big Sisters. V dobrovolnickém Programu Pět P jsou tyto skupinové supervize jednou měsíčně povinné a každý dobrovolník se jich podle dohody, kterou uzavírá s daným střediskem, ve kterém bude působit, zaručuje pravidelně a aktivně účastnit. V případě nepřítomnosti, nahrazuje si tuto účast individuální supervizí.

V první kapitole teoretické části se budeme zabývat supervizí, kde se zaměříme hlavně na cíle, funkce a přínos supervize. Druhá kapitola pak podává stručný a jasný přehled o dobrovolnictví při práci s dětmi a mládeží, převážně se bude týkat jeho legislativního ukotvení a dobrovolnickým programům v České republice, které se věnují dětem a mládeži. Poslední kapitola je věnována Programu Pět P, jeho historii, charakteristice a náplni.

Praktická část této diplomové práce si klade za cíl zjistit, jak dobrovolníci Programu Pět P hodnotí přínos supervize a zda berou tuto povinnou součást dobrovolnické činnosti jako obohacující přínos, či pouze nutnost.

V této diplomové práci se snažíme zjistit, jak aktivní dobrovolníci tohoto programu hodnotí supervize, zdali jsou pro ně přínosem, nebo je berou jako nutnou povinnost, která

jim nic nepřináší a musí si ji každý měsíc tzv. odbýt. Tato práce bude přínosná zároveň také pro samotného supervizora Programu Pět P jako zpětná vazba pro jeho profesní činnost.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SUPERVIZE

V této kapitole si vymezíme, co to je supervize, odkud tento pojem pochází, kdo jsou její účastníci, jaké má funkce, jaké jsou formy supervize, jaký je její přínos, jaké jsou její cíle a jak vůbec supervize probíhá.

1.1 Definování pojmu supervize

Kopřiva (2006) uvádí, že slovo supervize k nám přešlo z angličtiny a přeložit jej lze jako „dohled, kontrolu, řízení, inspekci“. V tomto významu se u nás objevuje však jen zřídka, mnohem častěji je tento termín užíván v podobném smyslu v psychoterapii, odkud je dále přenášen do jiných pomáhajících profesí.

V psychoterapii je supervize běžnou součástí profesionálního vzdělávání, jde o proces praktického učení, kdy supervizor – učitel pomáhá supervidovanému řešit problémové situace, které vznikají při jeho práci s klienty.

V pomáhajících profesích je podstata supervize chápána hlavně jako reflexe, podpora a rozvoj. Mezi supervizorem a supervidantem je vztah ve významu prostředí, ve kterém se odehrává interakce těchto dvou osob, kdy výsledkem by mělo být rozvoj supervidovaného. Supervize by neměla znamenat využití moci, ale vlivu, který by měl z neformální autority zkušenějšího terapeuta vyplynout. Tato neformální autorita by měla být podpořena jeho zkušenostmi, dále pak také uměním užívat metody supervize k rozvoji a učení méně zkušenějšího supervidovaného kolegy. (Bártlová, 2007, s. 6)

Mnoho autorů uvádí, že slovo supervize je možné také překládat jako nadhled. To můžeme chápat jako nějaký nadhled nad těžkostmi, problémy, obtížemi, se kterými si my osobně nevíme rady a tento nadhled je důležitý, či dokonce nejdůležitější pro tzv. osvobození ze sevření starostmi a bezmoci. Díky tomu dojdeme k rozpoznání a objevení nových možností. Supervizor by měl právě zprostředkovávat tento poučený nadhled, jinými slovy profesionální. Supervizor by toto měl dělat na základě laskavého a chápavého vztahu. (Havrdová In Bártlová, 2007, s. 6)

Koláčková (2003, s. 349) říká: *"Supervize je celoživotní forma učení, zaměřená na rozvoj profesionálních dovedností a kompetencí supervidovaných, při níž je kladen důraz na aktivaci jejich vlastního potenciálu v bezpečném a tvořivém prostředí."*

V pozici supervidovaného, tedy toho, komu je supervize poskytována, se může nacházet jak jedinec, tak také skupina nebo tým.

Podle Novotného (2006) se supervizí rozumí bezpečná, laskavá a obohacující zkušenost, která jedinci, týmu, skupině nebo organizaci má pomoci vnímat a reflektovat vlastní práci a nalézat nová řešení problematických situací.

1.1.1 Atributy správné supervize a její úskalí

Nejdůležitějším bodem kvalitní supervize je utvoření dobrého vztahu supervizora se supervidovaným; dále vytvořením bezpečného místa podpory a přijetí; předávání informací a nových podnětů; dále stanovení dobrého kontraktu a vědomá práce s etickými problémy a normami.

Za prediktory špatné supervize jsou považovány např.: ponižování a kritizování; poučující nebo pouze hladící podoba supervize, tzv. nevyváženost obou složek; špatně utvořený vztah mezi supervizorem a supervidovaným; porušení hranice mezi supervizí a terapií; špatně nebo nejasně vytvořený kontrakt; nekompetentnost supervizora a špatně načasované intervence supervizora, tzv. předbíhání supervidovaného (Šimek, 2004, s. 15)

Dle Havrdové (2008, s. 44) do supervize nepatří např.: jakákoliv neúcta vůči supervidantovi bez ohledu na věk, pohlaví, sociální s třídní příslušnost; zneužívání supervizní role, která sebou nese moc a informace o klientovi a jeho organizaci; jakákoliv forma nátlaku, manipulace či přesvědčování, která tlačí supervidanty ve směru úsudku či narcistických potřeb supervizora; uplatňování přezíravé převahy supervizora, což je např. racionální diskutování na místo dialogu nebo razení bez výslovného přání supervidanta; nezodpovědné jednání ze strany supervidanta, které se projevuje nedodržováním času a dojednaných termínů, porušování mlčenlivosti, nerespektování potřeb; křížení zájmů, kdy supervizor vstu-

puje do dalších rolí vůči supervidantovi např. do role pracovního partnera nebo příbuzenského či intimního vztahu; neodůvodněné protahování kontraktu či nepodložené zvyšování ekonomických požadavků; předstírání znalostí, schopností a zkušeností.

1.1.2 Charakteristika, požadavky a nároky na supervizora

Carifio, Hess (1987) uvádějí: „*empatii, porozumění, bezpodmínečné kladné přijetí, kongruence*“. Dle Rogerse (1957) je to především upřímnost. Coche (1977) vřelost a sebeodhalování. Gittermann a Miller (1977), Hess (1980), Aldridge (1982) a Albott (1984) dodávají flexibilitu, zájem, pozornost, investování, zvědavost a otevřenost. (In Hawkins, Shohet, 2004, s. 51)

Greer (2000, s. 10) zabývající se ve své knize *Supervize*, kdy je tento pojem v Anglii standardně chápán jako *manažérská supervize*, uvádí, jaké vlastnosti by měl mít supervizor v této supervizi, ve které je zároveň jejich nadřízený. Aby supervizor dosáhl největšího efektu své práce, musí zároveň vycházet s podřízenými, jejich spolupracovníky a s jejich nadřízenými.

Uvádí například tyto požadavky: podřízení chtějí vědět, že se supervizor o ně plně zajímá a stará, a je připravený něco dělat s jejich problémy. Bude znát každého jednotlivě, bude je respektovat a důvěřovat jim. Ocení jedinečnost a individualitu každého z nich, vyslechne jejich starosti, pochválí je a poskytne konstruktivní kritiku.

Šimek (2004, s. 16) uvádí, jaký by podle něj měl být dobrý supervizor. Definuje jej jako člověka dobrého, moudrého, zralého, pokorného a skromného, který je kongruentní nejen v terapeutické práci, ale i v životě.

1.1.3 Rozdíly mezi terapií a supervizí

Terapie	Supervize
Cíle	
Umožnit klientům vést uspokojující a naplňující život. V zájmu klienta zvýšit jeho schopnosti žít plným životem prostřednictvím rozvinuté schopnosti reflektovat svoje vlastní zkušenosti.	Umožnit, aby proces terapeutických sezení byl plně využit pro "léčebný proces". V zájmu supervidovaných rozvinout jejich kapacitu prostřednictvím rozvíjení jejich dovedností a možností, schopnosti reflektovat a koncepčně zpracovávat terapeutický proces.
Prezentace	
Témata, problémy, tj. "materiál", jsou klientem obvykle prezentovány ústně, někdy pomocí obrazků nebo dramatu.	"Materiál" je prezentován mnoha různými způsoby: ústně, písemně, audiovizuálně, pozorováním.
Kompetence	
Terapeut může někdy odmítat porozumět tomu, co se po několik sezení děje.	Práce supervizora je soustředěná a zaměřená na to, co se děje, se zřetelem k tomu, že se právě může jednat o krátkodobou záležitost klienta.
Vztah	
Podporuje emocionálně klienta. Regresivní projevy mohou být tolerovány a někdy i podpořeny. Přijímá se úroveň chování klienta, tj. napínání hranic nebo namíření silných emocí směrem k terapeutovi. Modeluje účinné "sebeřízení".	Podporuje supervidovaného terapeuta při jeho terapeutické práci. S regresivními projevy se zachází podle toho, jak přicházejí. Nejsou podporovány. Od supervidovaného se očekává, že dodržuje hranice a napomáhá jejich udržování. Modeluje účinné "sebeřízení".
Očekávání	
Klient navštěvuje sezení a snaží se využívat terapie ke svému užítku, někdy může být podporován v tom, aby přišel nepřipraven. Klient stanoví, jak rychlý je "společný krok".	Supervidovaní přicházejí připraveni a poskytují nezbytné materiály. Rychlost společné "chůze" je často ovlivněna potřebou dosáhnout nějakého řešení před dalším sezením s klientem.
Zodpovědnost	
Terapeut je zodpovědný za klienta, tato odpovědnost je založena na morálních a lidských aspektech práce, někdy také na daných zákonech.	Odpovědnost vůči klientovi může vyžadovat nadřazenost nad odpovědností k terapeutovi.

Tabulka č. 1 (Svobodová, Valášek, 2002, s. 17)

1.2 Vývoj supervize

1.2.1 Vývoj ve světě

Na konci 19. století se poprvé začíná hovořit v sociální práci o supervizi. Objevuje se v Anglii, kde se poprvé používá v oblasti lékařství, vycházející z modelu poradenství. Postupně se stávala lékařským modelem také v Americe. Zájem o supervizi se střídal v průběhu historie s nezájmem, způsobeným společensko-politickou situací. (Bártlová, 2007, s. 9)

Glanz, Pajak, Bolin (Nolan, 2008, s. 3) k tomuto dodávají, že jednou z iniciativ za vznik speciálně vyškolených odborníků na supervizi, byla nízká úroveň učitelů ve školách. Dohled nad těmito učiteli vykonávali nekompetentní pracovníci a postupem času vzkvétala jejich úroveň na odborně vyškolené supervizory. Cílem těchto supervizorů byl dohled na osnovy a zlepšení účinnosti vyučovacích metod, které učitelé používali. Těmito učiteli byly navíc převážně ženy, které v té době neměly právo volit a byly veřejností často považovány za nekompetentní pro vykonávání této profese.

Munson (In Bártlová, 2007, s. 9) shrnuje historii supervize následovně:

20. léta 20. stol.

Byl kladen důraz na práci s rodinou a v důsledku toho narůstala potřeba vyšší profesionality. Také se supervizním technikám začala věnovat odborná literatura a výuka terénní práce, sociální práce se začala pojímat jako umění a orientace se zaměřovala na osobnost pomáhajícího. V tomto období jsou jedny z prvních počátků předmanželských a manželských poraden, které se převážně zaměřovaly na prevenci.

30. léta 20. stol.

Kvůli hospodářské krizi začalo odborné vzdělávání v sociální práci upadat. Odklání se pozornost supervize od otázky léčby; rozvoj metodiky praxí; prostřednictvím zapojení znalostí, hodnot a postupů byl kladen větší důraz na rozvoj praktických dovedností. Supervize se stala součástí výuky studentů. (Munson In Bártlová, 2007, s. 10)

40. léta 20. stol.

Objevuje se snaha odpovídat na potřeby jednotlivých případů; důraz kladen na emoční zralost a profesionalitu; zaměření na klienta; pohled na problémy se začal oproti minulosti rozšiřovat; kvůli narůstajícímu delikventnímu chování mladistvých, se začal posilovat důraz na dětské poradenství a snaha se orientovat na práci s celou rodinou; počátky prvních balintovských skupin. (Munson In Bártlová, 2007, s. 10)

50. léta 20. stol.

Psychoterapie s psychiatrií propojuje své poznatkové základny a využívají jejich metod. Opozice psychiatrie, která chápala problém klienta jako sociální, se snažila navrátit ke společenským vědám. Struktura procesu supervize, která následně zůstala až do dnes stejná, obsahuje funkci řízení, výuky a kontroly. Supervize, která se od 30. let stala výukou studentů, se dále rozvíjí a důraz je kladen na integrování praxe s teorií. (Munson In Bártlová, 2007, s. 11)

60. léta 20. stol.

Vznik mnoha agentur, které se snaží řešit nové problémy, které vznikají po politických, kulturních, sociálních a hospodářských zvratech. Vznikají nová studentská hnutí, životní styly, hnutí za občanská práva atd. Školní výuka v reakci na zvyšování požadavků propojuje výuku s větší praxí. Vznikají dva proudy, jeden se snaží zaměřovat na čistou orientaci na praxi, druhý o začleňování nových teoretických poznatků do této praxe. Následkem tohoto vyústí spor v oddělení psychoterapie od případové práce. V důsledku zvýšeného důrazu na výzkum, se začínají zkoumat účinky různých přístupů v supervizích, především v individuálních a skupinových. Posléze poněkud ustupuje supervize do pozadí, neboť začíná převažovat názor, že se má každý starat o sebe sám. (Munson In Bártlová, 2007, s. 11)

70. léta 20. stol.

Začínají se udělovat licence; rozrůstající se profesionalizace; také vznikají vyhlášky o této profesionalizaci a souběžně s tímto vznikají zákony, které upravují sociální práci praxi. Na supervizi se začínají specializovat odborníci, kteří následně své služby prodávají. Vznikají výzkumy, které poukazují na hlavní význam vztahu mezi supervizorem a supervidova-

ným klientem. Supervizi, k praxi i teoretickému základu, velmi přispěly hnutí rodinné terapie, které poskytly velké množství informací z teorie i léčby. (Munson In Bártlová, 2007, s. 12)

80. léta 20. stol.

Státy zavádí předpisy, které upravují sociální práci na státní úrovni a následkem toho se začínají udělovat různá oprávnění, osvědčení a pověření. Na základě zpřehlednění služeb, i po stránce financování, vznikají standardy, na základě kterých je možné udělovat licence. Začínají se vydávat první odborné časopisy zabývající se supervizí, „*Suprvision*“ a „*Supervise*“. (Munson In Bártlová, 2007, s. 13)

90. léta 20. stol.

Zvyšování požadavku, aby kliničtí pracovníci propojovali výkon praxe s řízením, následně čehož se supervizoři stávají úředníky. Kvůli velké snaze omezení nákladů, které je zapříčiněno financováním z vnějších zdrojů, začíná velká kontrola a zvýšená administrativa, důsledkem čehož např. supervizor pomáhá pracovníkům vyplňovat formuláře, léčebné plány apod. Následkem těchto překážek, začínají supervizoři pociťovat omezení, kvůli kterým nemůžou zkoušet používat novátorských programu. Kvůli snižování nákladů snaha o privatizaci sociálních služeb a kvůli finanční podpoře se některé služby začínají angažovat v politickém boji. Supervizoři se začínají setkávat s otázkami typu: bezpečnost práce, sociální a zdravotní pojištění, pracovní podmínky apod. Kvůli snižování nákladů narůstá pracovní zátěž a začíná se zastávat názor, že supervize je nejlepší preventivní opatření, jak zvládat pracovní stres. (Munson In Bártlová, 2007, s. 13)

1.2.2 Vývoj v České republice

U nás se názory na supervizi, na to co je, tříbí. Veřejnost se domnívá, že se jedná o čistě kontrolní funkci, kdy supervizor jenom povídá, co je špatně a jak to máme dělat lépe. V horším případě bude kontrolovat a sankcionovat nedostatky mé práce a tím zajišťovat maximální kvalitu. V minulosti se role supervizorů zhošťoval zkušený pracovník, který měl pouze dlouholetou praxi a mohl poskytovat své zkušenosti, ale bez jakéhokoliv speciálního supervizního vzdělání. (Šimek, 2004, s. 11)

V poslední době se v pomáhajících profesích rozvíjí systematictější, profesionálnější a cílenější vzdělávání. Při práci s lidmi je vyžadována odborná způsobilost, teoretické odborné znalosti a také vlastní zážitkové zkušenosti, která se bez živé praxe s klienty, pacienty, neobejde. A právě v tomto případě se stává, že se člověk musí učit i z vlastních chyb a tento proces může trvat i léta a to i v případě, kdy se těmto lidem pomáhá a tzv. pečuje o ně. V lepších případech se může člověk učit od někoho zkušenějšího a tyto zkušenosti přejímat. Takto to u nás fungovalo dlouho. Supervize byla už dávno propracována, s jasnými pravidly, ale v našich podmínkách se možnost jejího výcviku dostalo jen hrstce odborníků. (Šimek, 2004, s. 12)

Bärtlová (2007, s. 15) rozděluje vývoj supervize v České republice do dvou období:

60. - 80. léta 20. stol.

První počátky supervizí, se v České republice začaly objevovat v 60. letech ve spojitosti se jmény Skála – Urban – Rubeš, kteří jsou v humanitních oborech známi pod zkratkou SUR. Tito muži pořádali psychoterapeutické výcviky a pro jejich absolventy, zajišťovali ve formě balintovských seminářů, tří leté supervize. Dále v 70. letech měli pracovníci Manželských a předmanželských poraden možnost navštěvování skupinových i individuálních supervizí, které vedl P. Boš.

V letech 80., pracoval v oblasti vězeňství a soudnictví, nebo s učiteli, ve formě balintovských skupin, J. Skála. Tyto supervize bývaly realizovány v rámci psychoterapeutického vzdělávání, které se absolvovalo v rámci pětiletého skupinového výcviku. V současné době je uznávanou součástí základního vzdělání v psychoterapii. (Bärtlová, 2007, s. 15)

Od počátku 80. let dostali možnost, pouze pár desítek psychoterapeutů, absolvovat tříletý výcvik vedoucích balintovských skupin, pod vedením *Skálova Kabinetu* a to bylo u nás tehdejší prvním krokem ke kvalifikované supervizi. (Šimek, 2004, s. 13)

Tento pětiletý sebezkušenostní výcvik, v rozsahu 500 hodin, prošlo od šedesátých let již několik tisíc absolventů. V průběhu tohoto pětiletého výcviku, díky zde získaným zkušenostem, dozráli absolventi pro práci pro druhé. Ujasnili si své motivy jakožto pracovníka pomáhající profese, pochopili a zažili si dynamiku vlastního vývoje i vývoje svých kolegů a získali mnoho poznatků ze svého sebepoznání. Tito absolventi poté pracovali jako lékaři,

psychologové, psychoterapeuti, vychovatelé, speciální poradci, sociální pracovníci, etopedi, speciální pedagogové atd. (Šimek, 2004, s. 13)

90. léta 20. stol.

Začátkem 90. let probíhaly vzdělávající semináře supervizí, které vedla Holanďanka Marie Rohde, jež nabízela kurzy balintovských skupin a supervizi skupinové psychoterapie. Na tehdejší nové, Pražské psychoterapeutické fakultě, se supervize vyučovala jako součást vzdělávání tehdejších psychoterapeutů. (Bártlová, 2007, s. 15)

V Jánských Lázních se roku 1995 konalo první sympozium, jehož tématem byly supervize. Toto sympozium pořádal Pražský psychoterapeutický institut. Hlavním cílem, který si zde kladli za cíl, bylo zmapování supervizí, které se vyučovaly v rámci jednotlivých psychoterapeutických škol a směrů. Tohoto setkání se zúčastnilo několik desítek zástupců téměř všech důležitých škol a směrů. Vyměňovali si své zkušenosti a názory a snažili se formulovat potřebu systematického vzdělávání v supervizi. Díky tomuto setkání, se zrodila taky jedna z prvních našich publikací o supervizi. (Eis In Bártlová, 2007, s. 15)

Pražský psychoterapeutický institut pořádal první soustavný výcvik supervizorů v letech 1996 až 2000. Tento výcvik absolvovalo 32 účastníků.

V 90. letech, kdy se u nás začala prosazovat sociální práce, začaly vznikat projekty na přípravu supervizorů v tomto oboru. První takovýto kurs proběhl v roce 1996, zaměřený na rozvojové supervize v sociální práci. (Bártlová, 2007, s. 16)

V roce 1989, ve Středisku křesťanské pomoci v Praze, pod vedením ředitelky J. Krpálkové, byla zavedena supervize jako způsob práce a vedení organizace, především ale jako způsob vzdělávání a rozvoj, následně také jako předcházení syndromu vyhoření. V tomto středisku byla také poskytována krizová intervence, a to i formou telefonickou, nebo také psychoterapie. Zde začala B. Baštecká provádět systematickou interní supervizi. V ostatních Střediscích křesťanské pomoci, které poskytovaly pečovatelskou službu a domácí péči, byly interní supervize vedeny paní J. Čiernou. (Bártlová, 2007, s. 16)

V roce 2005 proběhla mezinárodní konference Supervize v sociální práci a její institucionální souvislosti, konaná na FSE UJEP v Ústí nad Labem. Tématem této konference bylo např. projednání rozdílnosti v pojetí supervize. Za Českou republiku zde hovořila a zhodnotila stav supervize u nás, Z. Havrdová. Jako nedostatky, které u nás, v České republice

uváděla, byla např. nejednotnost v chápání pojmu supervize a v důsledku toho i profesionální nejednotnost. Organizace a jejich vedení není tím pádem připraveno na zavádění supervizí. Dle závěru konference, by se mělo v České republice do budoucna zaměřit je rozvoj teorie a výzkumu, jednotnost ve vzdělání, standardy, rozvoj nových metod a technik a také snažit se přesvědčit organizace o přínosu supervizí a následném jejich zavedení. (Bártlová, 2007, s. 15)

„Mám zkušenost, že nejlépe se začíná se supervizní misí tam, kde je o její užitečnosti a pravém významu přesvědčeno vedení. Jakmile rozumí významu supervize ředitel a umí připravit své pracovníky na to, že nebudou kontrolováni ani psychologicky rozebráni, že to, o čem si budou se supervizorem povídat, nebude zneužito k jejich posuzování, je skoro vyhráno.“
(Vetrubská In Bártlová, 2007, s. 17)

1.3 Cíle supervize

Mnoho autorů se ve svých publikacích zabývá cíli supervize, ale mnoho z nich v jiném pojetí, z jiného pohledu nebo ve vztahu k něčemu jinému. Zde si uvedeme některé z nich.

Většina odborníků se shoduje v tom, že základním cílem supervize je zajistit a udržet dobrou kvalitu služby klientům v dané organizaci. Za tím účelem supervize usiluje o profesní rozvoj pracovníků a napomáhá rozšiřování jejich dovedností. (Havrdová In Bártlová, 2007)

Hollowayová vidí primární cíle supervize ve „*vytvoření pokračujícího vztahu, ve kterém supervizor vytvoří specifické úkoly pro supervidovaného a strategie, jakými budou tyto úkoly naplňovány tak, aby přispívaly k rozvoji supervidovaného a k jeho schopnostem vstoupit do profese, a v provázení supervidovaného a umožnění mu dosáhnout profesionálních standardů.*“ (Hollowayová In Pačesová, 2004, s. 115)

Bockelmann (2002, s. 94) rozděluje cíle supervize v rámci 4 kategorií: profesní kompetence, profesní identita, vztah ke klientům a institucionální včlenění. V rámci profesní kompetence je cílem supervize naučit supervizanty zvládnání odborných kompetencí, vytváření koncepcí pro konkrétní případy nebo podpora metodických kompetencí. Do profesní identity zahrnuje podporu profesní role, objasnění hranice a kompetencí, podporu emocionálního vnímání a adekvátního sebehodnocení, řešení etických otázek profese a vypořádání se s mocí. V kategorii vztahu ke klientům pracuje na vztahu ke konkrétnímu klientovi, na vztahu mezi supervizanty, analýze rolí ve vztahu ke klientům, vlivu institucí ve které se supervidovaný nachází, podpora v emocionální odstup vůči klientům, se kterými supervidovaný pracuje a vyrovnávání se s cíli, požadavky a očekáváním klientů. V oblasti institucionálního včlenění má supervize za cíl vyjasnění vzájemného působení mezi institucionálními a psychologickými komponenty ve vztahu k práci s klientem, vyrovnávání se s očekávanými cíli a požadavky zaměstnavatele a v rámci praxe spolupráce s kolegy a nadřízenými.

Vyhodnocení cílů supervize bývá poměrně složitou záležitostí, neboť existuje mnoho hledisek, podle kterých bychom mohli supervizi hodnotit. Nejčastěji se ale můžeme setkat s hodnocením supervize podle kvality vztahu, který byl navázán v procesu supervize mezi

supervidovaným a supervizorem. Dále také můžeme hodnotit dle určité míry, naplnění cíle, jež byl stanoven v supervizním kontraktu. (Šimek, 2004, s. 15-16)

Dle Pačesové (2004, s. 114-115) je účelem supervize v sociálních službách dosahování a rozšiřování způsobilostí supervidovaného pracovníka v teoretické i praktické oblasti. Z praktického hlediska se jedná především o zaměření pozornosti na schopnosti pracovníka v oblasti aktivního naslouchání, empatie, reálných představ o možnostech řešení klientovy situace, ale také na stránku zdravého odstupu od probírané záležitosti. Supervizant by měl získat dovednost správně interpretovat problém a jeho obsah, uvědomovat si jevy zahrnuté v průběhu pracovního procesu, s cílem přizpůsobovat záměry pomáhající činnosti potřebám a schopnostem uživatele. Vzájemné vztahy pracovníka se supervizorem by měly existovat na bázi vstřícnosti, přestože obsahem diskuzí by se měly stát jak pracovní nedostatky, tak i chyby a omyly.

Za prvořadý účel supervize v sociálních službách lze pokládat vytváření a předávání podnětů pracovníkům takovým způsobem, aby dokázali správně vést klienty k samostatnosti a nacházet nové možnosti při řešení jejich často náročných a svízelných situací. (Scherpner In Oláh, 2008, s. 128)

Podle Úlehly (2005) supervize přispívá k fungování organizace v několika základních směrech, kterými zvyšuje její dobré jméno:

- vyjasňuje poslání organizace
- zabezpečuje účinnější zacházení s vlastními zdroji pracovníků
- zlepšuje kvalitu poskytovaných služeb.

Baštecká (2001, s. 369) uvádí tři hlavní cíle supervize:

- supervize vede člověka k reflexi svého pracovního jednání,
- díky supervizi by měl znát své přednosti a umět jich při práci využít,
- měl by být schopen zhodnotit vlastní síly a rozeznat jejich meze.

1.4 Přístupy v supervizi

Zde si uvedeme pět supervizních přístupů, které se v supervizi používaly či používají dodnes. Rozepíšeme si zde psychodynamický přístup, humanistický přístup, behaviorální přístup, systematický přístup a nakonec vývojový přístup, u kterého si popíšeme i stádia vývoje supervidovaného klienta.

1.4.1 Psychodynamické přístupy

Psychodynamické nebo také psychoanalytické či neopsychoanalytické školy vycházejí především z myšlenek S. Freuda. Jejich hlavním cílem je usilování o odкрытие a pochopení nevědomého naší psychice. V minulosti bylo hlavním úkolem supervizora předávání správných postupů a technik terapeutické práce supervidovanému a upozornit jej na probíhající protipřenosy ve významu vztahu s pacientem (Nakonečný In Bártlová, 2007, s. 19)

V současnosti se psychodynamický přístup supervizí velmi změnil a protipřenos je již považován za motivační zdroj profese. V psychoanalytickém výcviku je hlavním cílem supervize propojit prožitkovou a kognitivní linii výcviku. Supervizor zde vystupuje v roli učitele i analytika a ukazuje, jak on pracuje s projekcemi pacienta a využívá teoretické poznatky v psychoanalytické praxi. Hlavním úkolem supervizora je vědět a umět ukázat „*jak jinak*“, a ne „*jak lépe*“. Supervizant nebo také budoucí analytik se postupně učí vlastnímu úsudku. Supervizor se v tomto psychoanalytickém přístupu zaměřuje také na supervidantova pacienta. (Eis In Bártlová, 2007, s. 20)

1.4.2 Supervize v humanistickém přístupu

Tato humanisticky orientovaná supervize staví do svého středu zájmu lidské hodnoty. Hlavní náplní supervizora je odhalování osobního potenciálu klienta a to prostřednictvím jeho bezprostředních zkušeností. (Nakonečný In Bártlová, 2007, s. 21)

V těchto supervizích je kladen velký důraz na vztah. Supervize jsou z pravidla neformální a zcela závislá na potřebě a iniciativě supervidovaného. Tyto supervize jsou spíše nedirektivní, partnerské, charakteristické jsou otevřenou komunikací, sdílením radostí s obtížemi a snahou posílením sebevědomí. (Eis In Bártlová, 2007, s. 22)

1.4.3 Behaviorální přístup v supervizi

Tento přístup usiluje o porozumění lidskému chování, co člověk říká a taky dělá. Snaží se napomocť ke změně nežádoucích vzorců chování, nejčastěji změnou podmíněných reakcí. Toto chování je považováno za naučené, tudíž se zajímá o podmínky, ve kterých k učení došlo a v důsledku toho se zajímá o přeučování, učení nápodobou. (Řezáč In Bártlová, 2007, s. 22)

V tomto druhu supervize se uplatňují výukové a výcvikové metody, které se spojují se zvyšováním profesionálních kompetencí. Nejčastěji se užívá při skupinové supervizi, ve které skupina vytváří prostředí a díky tomu probíhá sociálnímu učení, nebo také zpětnou vazbou. Dochází k záměrnému aranžování určitých sociálních situací a následně se provádí trénink způsobů chování. Revize dosavadních zkušeností se dosahuje procesem sociálního učení, které následně vede k dezorganizaci dosavadních zkušeností a změně postoje. Tento přístup je vhodný pro nácvik nových technik a komunikačních strategií, kdy se supervidovaný učí zvládat např. agresivní klienta, nebo také jak komunikovat s handicapovaným klientem atd. Nacvičují se různé typy otázek, učí se způsobu aktivního naslouchání, parafrázování, vyjadřování emocí a také hlavně vedení poradenského rozhovoru. (Bártlová, 2007, s. 23)

1.4.4 Systematický přístup v supervizi

Dle Nakonečného (In Bártlová, 2007, s. 23) je v současnosti tento přístup pokládán za nejvyšší formu vědeckého přístupu ke skutečnosti.

Každý psychický proces lze podle tohoto konceptu chápat jako systémový jev. To lze chápat tak, že každé jednotlivé dění je závislé na celém systému psychiky. Prostřednictvím zpětné vazby se tento systém sám reguluje a my se především zajímáme o vztahy v tomto systému. Tento přístup je spojován především s rodinnou terapií, tzv. Milánské školy. (Slovník rodinné terapie In Bártlová, 2007, s. 23)

„V kontextu sociální práce poukazuje na změnu úlohy sociálního pracovníka. Pracovník zde nemá expertní úlohu toho, kdo svou osobností, znalostmi a technikami působí na klienta a jeho rodinu. Není ten, kdo jedná a klient není předmětem jeho působení.“ (Bártlová, 2007, s. 24)

V současné době je tento systematický přístup často využíván v supervizi, především v sociální práci. Tento přístup je vhodný pro práci s rodinami. Supervizor i supervizant jsou v tomto typu přístupu součástí většího celku a nelze jednoduše předvídat, jakým způsobem budou zúčastnění reagovat. Důraz je kladen na komunikaci a dlouhodobý vzorec chování. Supervizor zde často zastává tzv. meta-pozici, i když je to relativní, neboť se stává součástí systému a důsledkem toho se časem může účinnost konzultací snižovat. Cílem této supervize je získání nové perspektivy, různých pohledů. Supervizant z vlastní svobodné vůle vyhledává supervizora, konzultanta a je jenom na něj, na jeho vlastním rozhodnutí, zda nabízené rady, či pomoc, přijme nebo odmítne. (Jonesová In Bártlová, 2007, s. 25)

1.4.5 Vývojový přístup v supervizi

Jak uvádí Hawkins, Shohet (2004, s. 69) v americké poradenské psychologii se jako hlavní model supervize objevuje vývojový model. Díky tomuto modelu, může supervizor odhadnout potřeby supervizantů a uvědomit si tak, že jedním z jeho hlavních úkolů, je pomoci supervizantům v jejich rozvoji. Supervizor v tomto přístupu musí mít mnoho stylů a přístupů, které s vyvíjející se supervizí pozměňuje, jak supervizant nabývá na zkušenostech a vstupuje do různých stádií vývoje. Autorem jedné z prvních prací na toto téma napsal v roce 1964 Hogan, který působil v psychoterapeutickém výcviku psychologů.

1.4.5.1 Vývoj supervidovaného

Hawkins, Shohet (2004, s. 69-72) rozdělili vývoj supervidovaného do čtyř hlavních stupňů, které zde uvádíme:

1. stupeň: zaměření na sebe sama

V tomto stupni je typická závislost na supervizorovi; supervidovaný bývá úzkostný; nejistý svou rolí; chybí mu vhled; je ale vysoce motivovaný; obává se hodnocení; mohou cítit velkou závislost na tom, jak jejich práci hodnotí supervizor; obava ze srovnání s ostatními supervidovanými, které má supervizor na starosti.

2. stupeň: zaměření na klienta

Ve druhém stupni vývoje už supervidovaní překonali počáteční úzkost, ale kolísají mezi závislostí a samostatností; také kolísají mezi sebevědomím a zahlceností; pracovník ve

výcviku přestává při své práci příliš zjednodušovat a upouští od omezeného zaměření; v některých případech může dojít ke ztrátě rané sebedůvěry a u některých může toto vyústit ve zlost vůči supervizorovi a můžou jej považovat za nekompetentní či nepatřičnou osobu; supervizor musí být v tomto stupni vývoje méně strukturovaný a didaktický, než bývá u účastníků na prvním stupni tohoto vývoje; nutná emoční podpora, neboť supervidovaní můžou kolísat mezi vzrušením a depresí z pocitů, že nejsou schopni svoji práci zvládat; přehnaná reakce na vlastní klienty.

3. stupeň: zaměření na proces

V tomto třetím stupni vývoje již dokážou supervidovaní svůj přístup lépe přizpůsobit klientům, aby více vyhovoval individuálním potřebám konkrétního klienta; jsou také schopni vidět klienta v širším kontextu; stabilnější motivace; na tomto stupni mají supervidovaní omezenou schopnost rozpoznat, jaké měl jejich výcvik zaměření, neboť už nepoužívají poznatky z výcviku jen jako osvojené techniky, ale již došlo k začlenění těchto technik do jejich osobnosti.

4. stupeň: zaměření na proces v kontextu

Pracovník dosáhl úrovně, která se vyznačuje „*osobní autonomií, pronikavou vnímavostí, osobní jistotou, stálou motivací a vědomím potřeby čelit vlastním osobním a odborným problémům.*“ (Stoltenberg a Delworth In Hawkins, Shohet, 2004, s. 71)

V tomto stádiu se již samotnými supervizory stávají supervidovaní, což může jejich vlastní učení velmi posílit a také prohloubit; osobní jistota; stálá motivace; není už tolik kladený důraz na osvojování si nových vědomostí, ale spíše na prohlubování a propojování stávajících.

Vývojová stadia supervidovaného		
1. stupeň	Zaměření na sebe	"Uspěji v téhle práci?"
2. stupeň	Zaměření na klienta	"Pomůžu klientovi, aby uspěl?"
3. stupeň	Zaměření na proces	"jaký spolu máme vztah, jak komunikujeme?"
4. stupeň	Zaměření na proces v kontextu	"Jak se procesy navzájem prostupují?"

Tabulka č. 2 (Hawkins, Shohet, 2004, s. 72)

1.5 Druhy supervize

V každém supervizním vztahu je důležité vytvořit jednoznačnou smlouvu, ve které bude stanoveno, jakou řídicí, vzdělávací a podpůrnou odpovědnost supervizor ponese. Jedním z prvních kroků, který se při tvorbě smlouvy musí ujasnit je, co supervidovaný požaduje a co supervizor nabízí, kterou kategorii požaduje supervidovaný a kterou supervizor nabízí. Následkem čehož zjistí, jestli se v tomto shodují nebo ne. Hlavními kategoriemi jsou čtyři druhy supervizí, a to: výukové, výcvikové, řídicí anebo poradenské. (Hawkins, Shohet, 2004, s. 62)

1.5.1 Výuková supervize

Supervizor v roli učitele, který se zaměřuje výhradně na vzdělávací funkci. Pomáhá účastníkům rozebírat jejich práci s klienty, ale podpůrnou a řídicí funkci, které by měla vykonávat supervize, poskytuje účastníkům někdo na pracovišti.

1.5.2 Výcviková supervize

U této supervize je také zdůrazněna vzdělávací funkce a supervidovaní jsou v roli učňů. Může se jednat například o studenty sociální práce nebo psychoterapeuty ve výcviku. Na rozdíl od výukové supervize, ve které supervizor neměl podpůrnou a řídicí funkci, v této výcvikové supervizi přebírá jistou zodpovědnost za práci s klienty a tudíž i řídicí a normativní roli.

1.5.3 Řídicí (manažerská) supervize

U těchto supervizí je supervizorem nadřízený supervidovaný. Supervizor má jednoznačnou odpovědnost za práci s klienty, ale supervizor a supervidovaný jsou spíše než ve vztahu instruktor-účastník, spíše ve vztahu nadřízený-podřízený.

1.5.4 Poradenská supervize

U této supervize zůstává odpovědnost za klienty, za práci, kterou s nimi odvádí supervidant na něm samotném, ale supervizor, který v tomto případě není ani instruktorem, ani vedoucím, konzultuje s nimi otázky, které si supervidanti přejí rozebrat. Tyto supervize, poradenské, jsou určeny pouze zkušeným a kvalifikovaným pracovníkům. (Hawkins, Shohet, 2004, s. 62)

Hawkins, Shohet (2004, s. 62) rozdělují supervize ještě na vertikální a horizontální. U vertikálních supervizí pracuje supervizor s méně zkušenějšími supervidanty, u horizontálních jsou na stejné úrovni.

1.6 Modely supervize

Bártlová (2007, s. 31-36) uvádí ve své publikaci celkem šest modelů: autosupervize, individuální supervize, týmová supervize, peer supervize, tandem a skupinová supervize.

1.6.1 Autosupervize

V pomáhajících profesích pracuje mnoho lidí, kteří sami prošli psychickou bolestí či nedostatkem. Řada autorů proto považuje za nutnost, aby každý, kdo pracuje v těchto pomáhajících profesích, se zamyslel nad svými motivy. Pokud člověk není vyrovnán s vlastním zraněním, bude hrozit, že bude přecitlivělý v situacích, které zrcadlí jeho problém. Nebo naopak, bude slepý v těchto situacích. (Veltrubská In Bártlová, 2007, s. 31)

Každá supervize by měla mít jeden z hlavních cílů, aby se pomocí pracovníků rozvíjel i vnitřně zdravý supervizor, na kterého se můžou ostatní při práci obrátit. Jednou z důležitých stránek autosupervize je schopnost reflektování vlastní práce. Supervidovaný si může vyvinout vlastní systém zapisování různých dat, díky kterému prohloubí svoji schopnost reflektování. Kromě zaznamenávání skutečností nezbytných pro vykonávání profese, zaznamenává také tělesné vjemy, dech, pocity, myšlenky atd. Podstatné je dopřávat si dostatek času a být ochoten pochybovat o vlastních způsobech práce. Toto je důležité umět při všech formách supervize. (Hawkins, Shohet, 2004, s. 40)

1.6.2 Individuální supervize

Tento typ supervize je velmi finančně a časově náročný. Tento model představuje přímý kontakt mezi supervizorem a jedním pracovníkem. Výhodou těchto supervizí je plná pozornost, která je věnována jedinému pracovníkovi. Nutnou podmínkou této supervize, nebo i kteroukoliv jinou, je nutnost atmosféry důvěry a bezpečí. (Bártlová, 2007, s. 31)

Podle Jonesové (In Bártlová, 2007, s. 32) „považuje za důležité, že pracovníci z vlastní vůle požádají o supervizi ve chvíli, když oni sami, nebo jejich klienti cítí, že se spolupráce nějak zablokovala, že nemohou dojít k řešení obtíží tak, jak to oni nebo klienti

očekávají. Jako primární předpoklad není to, že by supervizor mohl pomoci jako ten dovednější, ale že je schopen zastávat nadhled, tzv. meta-pozici, nad zablokovaným systémem.“

Matoušek (In Bártlová, 2007, s. 32) zahrnuje do individuálního supervizního procesu: poskytování zpětné vazby ze strany supervizora; poskytnutí prostoru k přemýšlení, sebereflexi a sebehodnocení supervidovaného; podporování rozhodnutí supervidovaného.

1.6.3 Týmová supervize

Tento model supervize zahrnuje všechny členy pracovního kolektivu, bez ohledu na jejich potřeby, zdroje, pracovní pozici a odpovědnost. Tato skupina se nesetkává pouze při supervizích, ale i mimo toto setkání pracuje provázaný pracovní život. Týmová supervize je zaměřená na činnost týmu jako celku, jeho efektivitu, případně na práci celé organizace. (Bártlová, 2007, s. 33)

1.6.4 Peer supervize (supervize mezi kolegy)

Peer supervize spočívá ve vzájemné supervizi kolegů bez supervizora. Při této supervizi roli supervidovaného i supervizora zastává každý z účastníků sám. Tyto supervize slouží především pro podpůrnou funkci, případně vzdělávací. (Bártlová, 2007, s. 34)

Dle Hawkinse, Shoheta (2004, s. 144) mají tyto supervize v porovnání s individuálními supervizemi mnoho výhod, například v příležitostech k učení a různých úhlů pohledů, které mohou tyto supervizní setkání kolegů nabídnout. Ale i tyto skupiny kolegů musejí mít nějaký systém, který pečuje o vlastní proces, aby podporoval úkoly supervize, ne je např. sabotoval.

1.6.5 Tandem

V tomto případě se jedná o supervizi, kdy vzájemně konzultují dva kolegové, kteří mají podobný rozsah zkušeností. Supervize bývá zpravidla neformální a poskytuje příležitost získat nadhled, nabídnout jiné možnosti řešení nebo poskytnout emoční oporu. (Bártlová, 2007, s. 35)

1.6.6 Skupinová supervize

Supervidována je zpravidla skupina pracovníků, která má podobné potřeby, přičemž není podmínkou, že musí být pracovníci ze stejného pracoviště. Nutné vytvořit a respektovat skupinovou atmosféru, skupinovou dynamiku, strukturování skupiny. Náročnější v tomto případě supervize je dojednávání smlouvy. Tato skupinová supervize by ale v žádném případě neměla být náhradkou individuální supervize. (Bártlová, 2007, s. 35)

Mezi důvody, proč skupinovou supervizi, patří: dodávání podpurné atmosféry, sdílení zkušeností, úspěchů, ale také i úzkostí a ujištění se mezi sebou, že čelí podobným problémům i ostatní členové supervize. Supervidovaní těží z reflexí a zpětných vazeb ostatních členů skupiny a tudíž nejsou tolik závislí na supervizorovi. V takovéto skupině je možnost využívání různých technik, přehrávání rolí apod. Nevýhodou může být nedostatek času na jednoho účastníka. Ve skupinách také může vládnout duch soupeření, který bude podkopávat proces supervize. (Hawkins, Shohet, 2004, s. 131-134)

1.7 Techniky supervize

Zde si uvedeme některé techniky, které lze v sociální práci dobře využít. Je jenom na supervizorovi, které se rozhodne při své práci využít.

Ústní prezentace případu

Vychází spíše z osobního uvážení prezentujícího, jak sdělit problém; možné klást doplňující otázky; poskytovat zpětnou vazbu; nabízet zkušenosti; hodí se při případech, které jsou méně obtížné. (Bártlová, 2007, s. 41)

Na problém zaměřená skupina – Balintovská skupina

Tyto supervize se zaměřovaly na to, jak se orientovat ve vztahových problémech. U nás se později tato technika začala masivně aplikovat v rámci psychoterapeutického vzdělávání. (Šimek, 2004, s. 12)

Autorem myšlenek je M. Balint, anglický psychoanalytik maďarského původu; tato technika původem pro lékaře; tato technika má předem stanovená pravidla diskuze; ideální velikost skupiny 5 až 15 členů; tato technika je spíše pro řešení vztahových situací, ne otázky obecného charakteru; průběh diskuze se skládá ze 7 kroků: 1. výběr problému, 2. hlasování,

3. expozice případu, 4. fáze otázek, 5. fáze fantazie, 6. fáze návrhů řešení, 7. shrnutí. (Kopřiva In Bártlová, 2007, s. 43)

Fokusní skupiny

Cílem této techniky je co nejpřesnější popis porozumění způsobu myšlení jednotlivých typů respondentů a získávání nových podnětů a také inspirací, snaha nalézat klíčové situace v určitém problému. Diskuse je vedena moderátorem nebo faciliátorem a skupina se vzájemně ovlivňuje a podněcuje svou tvůrčí činnost a hledá alternativní řešení na dané problémy. (Velký sociologický slovník In Bártlová, 2007, s. 43)

T-group, encounter group

Hlavním cílem této techniky je lepší sebepochopení, porozumění určitým podmínkám, jak funguje skupina, jak fungují interakce v této skupině a vytváří se dovednost, jak lépe chápat lidi a umět s nimi jednat. Interakci ve skupině můžeme rozdělit do několika kroků: odhození masky, naslouchání druhým, emoční podpora, konfrontace. (Kratochvíl In Bártlová, 2007, s. 44)

Tutoring

Tutoring je určitá didaktická metoda, při které dochází k osobnímu setkání studujícího a tutora, jehož cílem je získání informací předmětu studia, jeho formě a nárocích atd. Tutora můžeme popsat jako nějakého metodického zprostředkovatele studia a hodnotitele výsledků. Snaží se vést studenty k tomu, aby si zodpovídali otázky sami. V supervizi lze tutoring využívat například v poradenských a výukově orientovaných supervizích. (Bártlová, 2007, s. 47)

1.8 Supervizní dohody a setkání

Na začátku supervizního setkání, uzavírá se mezi supervizorem a supervizanty smlouva, tzv. kontrakt, který vypracovávají obě strany. Jednou z okolností zahájení supervizního setkání je dobré organizační zajištění, a to včetně ujasnění finančních požadavků. Dalším důležitým bodem kontraktu je vymezení hranic mezi supervizí, poradenstvím či terapií. „*Účinná supervize by měla být vždy oprostěna od přátelství, pracovních rolí, společenských kontaktů a milostných či sexuálních vztahů.*“ (Bártlová, 2007, s. 37)

Předpokladem dobré supervize je vzájemná úcta, dobrá vůle, dodržování etických pravidel a především, důvěra obou stran. (Hawkins, Shohet, 2004)

Jednou z forem supervizní dohody, je tzv. supervizní ujednání. Jde o neformální způsob, který se v praxi využívá často při řešení aktuálních problémů a situací. Nemá přísně stanovené pravidla a může mít i ústní formu. Jednou z nevýhod tohoto supervizního ujednání může být snaha vyhnout se formální struktuře supervize. (Bártlová, 2007, s. 38)

Pro supervizní setkání existují dva způsoby, formální a neformální. Při formálním způsobu supervizních setkání platí tyto pravidla: má podobu plánovaných setkání; předem stanoveny metody a cíle. U neformálního způsobu se jedinci nebo členové skupiny dohodnou, že si budou při práci s klienty poskytovat vzájemnou pomoc, radu, či zpětnou vazbu. Dohody bývají zpravidla utvořeny předem a po celou dobu jsou sledovány a kontrolovány.

Supervizní setkání mají také určitá pravidla. Zde si uvedeme některé z nich: je potřeba jasně formulovat, zda se jedná o kontrolu či podporu; mluví se v první osobě; dovednost pojmenovávat a popisovat jevy; naučit se popisovat verbální i neverbální chování; dávat přímou zpětnou vazbu a kontrolovat, zda si rozumíme. (Havrdová In Bártlová, 2007, s. 40)

1.9 Etika supervize

Supervizor by neměl jenom znát základní postoje a přístupy, které jsou potřebné pro supervizi, ale také musí znát a měl by aplikovat etické principy, na nichž kvalitní praxe stojí a případně také i padá. Každý zásah by měl vyházet z důsledného zvážení situace, v němž etika spojená s terapeutickou praxí hraje významnou roli. Etické principy mají své kořeny ve filozofii, která vždy řešila, co je na světě dobré a co zlé. (Svobodová, Valášek, 2002, s. 67)

Ross (In Svobodová, Valášek, 2002, s. 67-68) v roce 1930 stanovil sedm kategorií, které se týkají různých stránek života a které je třeba dodržovat.

- A) *Věrnost* znamená dodržování daných slibů.
- B) *Možnost nápravy* je míněna ve smyslu snahy napravit případnou chybu nebo nesprávné jednání.
- C) *Vděčnost*, tj. oplácení a vracení druhým to, co učinili pro nás dobrého.

- D) *Spravedlnost* ve vztahu znamená být spravedlivý při dávání druhým, snahu dávat všem stejnou měrou.
- E) *Altruismus*, pracovat ve prospěch druhých.
- F) *Sebezlepšování* ve smyslu práce sama na sobě.
- G) *Neublížování*, vědomá snaha neohrožovat druhé.

Carroll (In Hawkins, Shohet, 2004, s. 125) pro etické chování v supervizi uvádí čtyři základní zásady:

1. **Vytváření citlivosti k otázkám etiky** (tvorba vlastního seznamu morálních zásad, četba etických kodexů)
2. **Formulování morálního postupu** (objevit etický problém, přezkoumat etické směrnice, zvážit možné kroky, vypočítat následky různých řešení, rozhodnutí pro nejlepší postup)
3. **Uskutečnění etického rozhodnutí** (předjímat potenciálním těžkostem při uskutečňování rozhodnutí, prozkoumat vnitřní obavy, zajistit podporu a strategie zvládnání)
4. **Přijetí nejednoznačnosti etického rozhodnutí** (zvládat úzkost a obavy provázející rozhodnutí, čelit kritickým soudům, přijmout daná omezení, formulovat poučení ze zkušenosti, které lze uplatnit jinde)

1.9.1 Etické zásady Evropské Asociace supervize (EAS)

Tato asociace zahrnuje jak jednotlivce, tak instituce pracující v oblasti supervize, výuky supervize a výcviku supervizorů. Tato asociace dodržuje obecně platné zásady profesionálních standardů.

Účelem těchto etických zásad je dle EAS: zaručení klientům, supervidovaným ochranu před etickými a právními nároky; splnit požadavky supervidovaného tak, aby přinášely prospěch klientovi; splnit požadavky kandidátů na supervizora, týkajících se jejich odbornému růstu; koncipovat způsoby, postupy a kritéria uskutečňování výcvikových programů.

Mezi základní předpoklady patří respektování důstojnosti, nediskriminování na základě původu, stavu nebo sexuální preference. Členové jsou povinni respektovat práva země, ve které žijí a ve které praktikují své povolání. Prvořadou povinností supervizora je chránění

supervidovaného s jeho klienty, proto by měli poskytnout co nejlepší službu a měli by se vyvarovat okolností, při kterých by záměrně nebo z nedbalosti poškodili supervidovaného. Supervidovaný by si měl začít vlivem snahy supervizora uvědomovat svoji důstojnost, autonomii a zodpovědnost lidské bytosti. Supervizor by měl také věnovat maximální pozornost tomu, aby splnil zakázku supervidovaného.

V roli supervizora by měly být obsaženy následující povinnosti: monitorování prospěchu klienta; dodržování příslušných právních, etických a profesních zásad; monitorování dosažených výsledků a odborného růstu supervidovaného.

V případě nedodržování zásad, neřízení základními principy a následnou neochotou s kolegy, nebo profesní asociací toto chování změnit, může komise EAS pozastavit členství supervizora nebo zrušit jeho kontrakt o pokročilém výcviku. (Šimek, 2004, s. 159)

2 PŘÍNOS SUPERVIZE

Šimek (2004, s. 11-12) uvádí, jak průběh své práce spolu s kolegiální intervizí v rámci výcvikových týmů byla pro něj přínosná a obohacující spolupráce s řadou kolegů a dále také jenom pozorování vidět je přímo pracovat. Tyto postupně získané zkušenosti druhých mu umožnili přetavit je pro své potřeby, aby je mohl využít ve své práci a „*ušít si z nich kabát na svou míru i míru svých klientů*“. Díky tomuto dostal pro svou práci s klienty jistotu a neustále se učil od svých kolegů, jak od těch zkušenějších, tak i od těch začínajících, kteří teprve tápali. Dle Šimka tento proces trvá dodnes. Vždy fungoval a funguje princip, který platí i na supervizním setkání, že zkušenější učili, byť jen intuitivně, bez nějakých ověřených postupů a pravidel ty mladší, méně zkušené kolegy.

Jinými slovy můžeme říct, že tento princip pozorování nebo také poslouchání, vzájemného sdílení a učení, pozorovat při např. skupinových supervizních setkání, kde zkušenější učí ostatní a zvyšují tak hodnotu přínosu supervize. Díky těmto supervizím se také učíme, jak respektovat a naplňovat etická pravidla, dále se také učíme, jak vlastně získávat zkušenosti.

Hlavním přínosem supervidovaných je osobní i profesní rozvoj, který jim pomůže k efektivnímu výkonu jejich práce. U skupinových supervizí bývá zpravidla velkým přínosem „vzájemná podpora členů skupiny“, kdy supervidantům pomáhá jenom slyšet, že se i ostatní potýkají s problémy, které mají oni sami. Součástí supervizního procesu jsou také reflexe a zpětné vazby, které jsou pro účastníky nesmírně užitečné a navzájem se učí a rozvíjejí. Supervizor tedy není jediný, který předkládá možnosti řešení a proces hledání si vytvářejí supervidanti sami. Velkou roli zde ale hraje supervizorova schopnost facilitace. (Hawkins, Shohet, 2004, s. 131-132).

Archalousová (2013) ve své bakalářské práci uvádí, že supervize je opravdu přínosným a často i nenahraditelným zdrojem informací, znalostí, názorů a podpory. Přináší supervidantům rozvoj v oblasti mezilidských vztahů, komunikace a vlastní sebereflexe. Napomáhá udržování dobrých vztahů kolektivu a zvyšuje důvěru, či empatii k ostatním členům týmu. Dobrovolníkům nabízí také nové podněty k práci s dětmi a „*pomáhá jim překonávat občasně pocívané vlastní nedostatečnosti a posilování sebevědomí*“. (Archalousová, 2013, s.

47) Klid a sebevědomí dobrovolníků se následně může přenášet na děti, pro které může být toto chování vzorem.

Svobodová, Valášek (2002, s. 60-61) uvádí přínos supervize ve zvýraznění a posílení dobré praxe; vyznačením oblastí, které jsou hodné dalšího rozvoje; příležitost k vytvoření či zlepšení vzájemných vztahů s ostatními účastníky; povzbuzení a zvýšení kvalitní spolupráce; poskytování podpory a potvrzení; vyjasnění zmatků a nedorozumění. Účastníci se také učí přijímat a následně poskytovat konstruktivní zpětné vazby. Dalším ulevujícím a přínosným faktorem je tzv. *uzemnění*, které zažívají supervidanti při předložení tíživého problému a jeho následném vzájemném reflektování.

2.1 Funkce supervize

Dle Kadushina (1976) plní supervize v sociální práci tři hlavní funkce, a to: vzdělávací, podpůrnou a řídicí. (Kadushin In Hawkins, Shohet, 2004, s. 60)

Proctorová (In Hawkins, Shohet, 2004, s. 60) zastává téměř podobného rozdělení, při popisování hlavních procesů supervize v poradenství, ale užívá pojmy formativní, restaurativní a normativní.

„Tyto tři oblasti jsou sice vzájemně odlišné, ale také se současně výrazně překrývají. Hodně supervizí se odehrává v oblastech, kde jsou manažerská, podpůrná a vzdělávací hlediska vzájemně promíšená.“ (Hawkins, Shohet, 2004, s. 61)

2.1.1 Vzdělávací (formativní)

Tato funkce se týká rozvoje dovedností, porozumění a schopností supervidovaných. Tato funkce se naplňuje skrz reflektování a rozebírání práce supervidovaných s klienty. Supervizor jim může pomáhat těmito způsoby: lepšímu porozumění klientovi; uvědomování si svých reakcí na klienta; chápání dynamiky toho, jak probíhají jejich schůzky a rozhovory s klientem; jaké jsou dopady jejich intervencí a zkoumání práce s těmito nebo podobnými situacemi klientů. (Hawkins, Shohet, 2004, s. 60)

2.1.2 Podpůrná (restorativní)

Tato funkce je tzv. způsobem reagování na skutečnost, že na mnoho pracovníků, kteří se účastní důvěrnější terapeutické práce s klienty, zpravidla působí zoufalství a bolest, a potřebují se naučit zvládat svoje reakce, díky uvědomování si způsobu, jakým je to může ovlivňovat. Nechce-li být pracovník přeplněný emocemi, je nezbytné, aby se tomuto naučil. Tyto emoce nejčastěji vznikají v důsledku empatie s klientem. Pokud se těmto emocím nebude věnovat, sníží to časem jeho výkon, začne se se svými klienty čím dál tím víc identifikovat anebo opačně, začne se plně bránit možnosti, aby na něj klienti působili. V obou případech toto vede ke stresu a následně k vyhoření. (Hawkins, Shohet, 2004, s. 60)

2.1.3 Řídící (normativní)

Tato třetí funkce supervize plní kontrolu kvality, která je při práci s lidmi nutností. Za blaho klientů nese často určitou odpovědnost supervizor a také za to, jak s těmito klienty supervidovaný pracuje. I když nejsou supervizoři nadřízenými supervidovaných, často nese určitou odpovědnost za správné vykonávání jejich práce, případně i za to, jestli bude odpovídat vytyčeným etickým standardům. (Hawkins, Shohet, 2004, s. 60)

2.2 Přínos supervize jako prevence syndromu vyhoření

Jedním z hlavních cílů, které by měla supervize splňovat, je předcházení syndromu vyhoření. Tento syndrom je typický u pracovníků v pomáhajících profesích a to v důsledku nezvládnutí pracovního stresu. Projevuje se například vyčerpáním, depresivitou, negativním až cynickým postojem jak k vlastní práci, tak ke klientům. Jako příčiny se uvádějí: ztráta ideálů, workoholismus a neschopnosti stanovení si priorit, nebo také neschopnosti odmítnout. (Mallotová In Bártlová, 2007, s. 53)

Jako nejlepší způsob, jak přecházet syndromu vyhoření, je právě supervize, která brání tomu, aby personál vyhořel, případně sklouzl do slepě rutinního výkonu profesní role, do necitlivosti vůči potřebám klientům, a také do ignorování kolegů. (Bártlová, 2007, s. 54)

Dle Tošnerové, Tošnera (1999, s. 92) trpí syndromem vyhoření nejčastěji právě lidé pracující s klienty. Jsou to lidé, jejich práce je závislá na mezilidské komunikaci. Tento syn-

drom můžeme popsat jako duševní stav, při kterém se člověk cítí špatně; emocionálně, duševně i tělesně se cítí velmi unavený; má častý pocit bezmoci a beznaděje; nemá chuť pracovat; ztráta radosti ze života.

Pines a kol. (In Hawkins, 2004, s. 33) definují vyhoření jako: *„výsledek neustálého nebo opakovaného emočního tlaku spojeného s intenzivní účastí s lidmi po dlouhá období. Taková intenzivní účast je obvyklá zejména ve zdravotnických a školských profesích a v sociálních službách, kde je náplní práce zabývat se psychickými, sociálními a tělesnými problémy druhých lidí. Vyhoření je bolestné zjištění, že již nedokážou pomáhat lidem v nouzi, že již v sobě nemají nic, z čeho vy mohli rozdávat“*.

Havrdová (1999, s. 33) jako prevencí proti syndromu vyhoření doporučuje, aby si pracovník vytvářel takové prostředí, které mu umožňuje další učení. Také týmová spolupráce a rozvojová supervize jsou jedním z nejdůležitějších způsobů, jak podchytit syndrom vyhoření už v jeho počátcích.

3 DOBROVOLNICKÁ ČINNOST

V této kapitole se budeme zabývat dobrovolnictvím zaměřeným na děti a mládež. Dále pak legislativním ukotvení dobrovolnictví podle zákona 198/2002 S. o dobrovolnické službě. Na závěr kapitoly si vymezíme pojem dobrovolník a také si uvedeme některé dobrovolnické programy, které v České republice působí.

Jak uvádí Tošner (© 2014), lidé si pomáhají už od nepaměti. Vzájemná pomoc a solidarita tvoří základ lidské společnosti. V životě každého z nás jsme se někdy ocitli v roli dobrovolníka. Hranice, mezi pomocí např. příbuzným, sousedům a dobrovolnou prací pro školu, se těžko hledá. Bohužel, v naší společnosti platí, že je dobrovolnictví často chápáno jako něco, co měla odejít se socialismem a dobrovolník je někdo osamělý a zakomplexovaný. Proto se usiluje, aby byly vyvráceny některé mýty a zdůraznily se principy, na základě kterých dobrovolnictví nejen pomáhá potřebným, ale se také podílí na mravní rehabilitaci národa.

„Dobrovolnictví, podobně jako celá naše společnost, stále ještě není v takovém stavu, aby pro ni filantropické aktivity byly něčím běžným a přirozeným.“ Tošner (© 2014)

3.1 Definice dobrovolnictví

Dobrovolnictví je chápáno, jako veřejně prospěšná činnost, při které je člověk ochoten dát část svého času a sil ve prospěch potřebné organizaci nebo člověka, aniž by mezi tímto dobrovolníkem a příjemcem pomoci byl vázán jak přátelskou, tak nějakou jinou vazbou. Z této dobrovolnické činnosti má ovšem přínos nejen příjemce pomoci, ale také sám dobrovolník, který tímto může získávat nové přátelské vztahy, zkušenosti, dále pak dovednosti, případně také i částečné řešení problému nezaměstnanosti. Tošner (© 2014)

Dekker a Halman (In Frič, 2010, s. 9) definují dobrovolnictví jako činnost, ve které platí minimálně tyto tři prvky: je nepovinné, neplacené a je ve prospěch druhých.

Finkelstein, Brannick (In Frič, 2010, s. 11) definují neformální dobrovolnictví jako: „trvajících, neplacených služeb, které jednotlivci poskytují mimo formální strukturu organizace“.

Tyto dobrovolníky můžeme nejčastěji nalézt v nestátních neziskových organizacích, které po roce 1989, kromě obnovy své činnosti rehabilitují také dobrovolnictví, jako jednu tzv. občanskou ctnost. Tato dobrovolnická činnost je v mnoha zemích na světě považována jako samozřejmost, ne-li jako součást života. V českých zemích má dobrovolnictví bohatou tradici, neboť jeho kořeny jde datovat již do doby prvního národního obrození a následně do doby prvního československého státu, který vznikl roku 1918. V této době mnoho dobrovolnických spolků významně ovlivnily kulturní úroveň našeho mladého českého státu. Největší počet dobrovolníků můžeme u nás dnes hledat v oblastech ekologických, humanitárních, sociálních a zdravotních, kulturních, vzdělávacích a v oblasti práce s dětmi a mládeží. Tošner (© 2014)

3.2 Dobrovolnictví a právo

Zákon o dobrovolnické službě představuje ucelený, vzájemně provázaný systém podmínek, jejichž splnění umožňuje např. občanským sdružením, obecně prospěšným společnostem atd. dosáhnout na udělení akreditace pro oblast dobrovolnické služby. Toto udělení akreditace spadá pod působnost Ministerstva vnitra a tato akreditace je tzv. značkou kvality, nebo také garancí, že organizace, jež tuto akreditaci získala, zajišťuje služby ve standardní kvalitě. Tyto akreditace jsou udíleny až na 3 roky nestátním neziskovým organizacím. Tyto organizace musí zajišťovat pro své dobrovolníky přípravu, vyslání, pojištění, smluvní vztah, bezpečnost apod. Tyto akreditované organizace také mohou zažádat o státní dotace na organizování dobrovolnických služeb. Tato žádost se podává k Ministerstvu vnitra. Tošner (© 2014)

Podstoupení akreditace není zákonem nařízené, organizace nemusí tuto akreditaci podstupovat a následně se nemusí zákonem o dobrovolnické službě řídit.

Zákon také rozděluje dobrovolnickou službu na dlouhodobou a krátkodobou. Dlouhodobá dobrovolnická služba musí trvat 3 měsíce a výše. (Česko, 2002, §2)

3.2.1 Dobrovolnická služba

Pojem dobrovolnická služba je definována zákonem č. 198/2002 Sb., o dobrovolnické službě. Dle tohoto zákona jsou za dobrovolnickou službu považovány ty aktivity, které dobrovolník poskytuje ve svém volném čase, ze svobodné vůle a bez nároku na odměnu.

Oblasti pomoci, ve kterých může dobrovolník působit, podle §2 (Česko, 2002) jsou: pomoc nezaměstnaným, osobám sociálně slabým, zdravotně postiženým, seniorům, příslušníkům národnostních menšin, imigrantům, osobám po výkonu trestu odnětí svobody, osobám drogově závislým, osobám trpícím domácím násilím, jakož i pomoc při péči o děti, mládež a rodiny v jejich volném čase. Dalšími oblastmi pomoci můžou být: pomoc při přírodních, ekologických a humanitárních katastrofách, při ochraně a zlepšování životního prostředí, při péči o zachování kulturního dědictví, při pořádání kulturních nebo sbírkových charitativních akcí pro osoby, které jsme si uvedli v odstavci výše.

3.2.2 Dobrovolník

Dobrovolníkem může být jakákoliv fyzická osoba, která podle zákona o dobrovolnictví splňuje podmínky, které jsou uvedeny v §3 tohoto zákona. Základní podmínkou, kterou musí dobrovolník splňovat, je stáří 15 a více let, pokud chce dobrovolnickou službu vykonávat na území České republiky. V případě, že chce dobrovolnictví na základě svých vlastností, znalostí a dovedností vykonávat dobrovolnickou službu v zahraničí, a rozhodl se pro toto poskytování svobodně, musí být starší 18 let.

Aby mohl dobrovolník vykonávat dobrovolnickou službu, musí uzavřít smlouvu s vysílající organizací. V případě, že je vyslán do zahraničí, tak jak u dlouhodobé, tak u krátkodobé dobrovolnické služby, musí být tato smlouva uzavřena písemně.

Pokud je fyzická osoba např. žákem nebo studentem, vykonává tuto dobrovolnickou službu mimo školní vzdělávání nebo studium. (Česko, 2002, §3)

3.2.3 Smlouvy

Smlouva mezi dobrovolníkem a dobrovolnickou službou musí obsahovat jméno, příjmení, rodné číslo, místo trvalého pobytu dobrovolníka a název organizace.

V ujednání také musí být obsaženo, aby byl dobrovolník informován o případných možných rizicích spojených s výkonem dobrovolnické služby, která by mohla ohrozit život

nebo zdraví dobrovolníka. Dobrovolník musí ke smlouvě doložit výpis z evidence Rejstříku trestů ne starší než 3 měsíce a také dokládá písemné prohlášení, že v době sjednávání písemné smlouvy není proti dobrovolníkovi vedeno trestní řízení. Podle povahy dobrovolnické činnosti může dobrovolník také dokládat potvrzení o zdravotním stavu dobrovolníka, ve kterém lékař na základě posouzení zdravotního stavu dobrovolníka vymezi činnosti, které s ohledem na jeho případný zdravotní stav není dobrovolník schopen vykonávat. Dále pak podle povahy dobrovolnické činnosti, může být po dobrovolníkovi ke smlouvě vyžadováno potvrzení o seznámení dobrovolníka s prevencí infekční nemoci.

Smlouva, kterou dobrovolník uzavírá s dobrovolnickou službou, musí také obsahovat místo, předmět a dobu výkonu dobrovolnické služby, nebo také způsob stravování a ubytování dobrovolníka.

Při sjednávání rozsahu pracovní doby, doby odpočinku, zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví při práci se užití přiměřené pracovněprávní předpisy a v případě sjednání výše kapesného, se použijí přiměřené předpisy a cestovních náhrad. (Česko, 2002, §5)

3.2.4 Supervize

Ve vyhlášce č. 505/2006 S., ve které se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách, nalezneme v 10. bodě *Standardů a kvalit sociálních služeb*, o *Profesním rozvoji zaměstnanců*, zmínku o supervizích. Nenajdeme zde sice přímo termín supervize, ale kritérium 10 jej jinak definuje. Toto kritérium říká: „*Pro pracovníky, kteří se věnují přímé práci s uživateli sociálních služeb, zajišťuje zařízení podporu nezávislého kvalifikovaného odborníka za účelem řešení problémů, jež jednotliví pracovníci nebo pracovní týmy zažívají při výkonu zaměstnání*“. (Česko, 2006)

3.3 Dobrovolnická činnost s dětmi a mládeží

V České republice jsou děti chápány jako lidé, kteří ještě nedovršili věku 18 let, mládež pak věku 26 let. Toto téma je velmi široké a zasahuje do ostatních oblastí, neboť děti a mládež se vyskytují jak v sociální oblasti, tak ve sportu a životním prostředí. Dle metodiky MŠMT organizace, je 75% členské základny mladší 26 let. Organizace, které pracují s dětmi

a mládeží, se nezaměřují pouze na výchovnou aktivitu, ale velmi často například s neorganizovanou mládeží, kdy realizují konkrétní projekty, které zajišťují příznivé prostředí pro děti a mládež. Skupiny dětí, se kterými dobrovolnické organizace pracují, jsou přirozeně smíšené. Hlavním cílem, který se snaží tyto organizace naplnit, je přirozená socializace za podmínky akceptace individuality každého jedince. V ideálním případě, se v těchto skupinách nacházejí také talentované děti, které se později také stávají dobrovolníky a pracují dále v této oblasti. Ve sdruženích je hlavním předpokladem dobrovolnická činnost, kdy výchovná práce je vykonávána výhradně dobrovolníky. Česká rada dětí a mládeže (© 2014)

V České republice hlavní střešní organizací sdružení dětí a mládeže je Česká rada dětí a mládeže. Tato organizace zastřešuje téměř 100 organizací, ve kterých je sdruženo více než 200 tisíc členů, tedy dětí a mládeže, kteří se pravidelně účastní celoroční činnosti. Tyto sdružení však díky své činnosti dosahují k dalším 200 tisícům mladých lidí, kteří v organizacích nejsou, ale přesto se sdružení aktivně účastní. Aby byly zajištěny aktivity všech těchto mladých lidí, pracuje na jejich zajišťování více než 30 tisíc dobrovolníků, kteří svou činnost vykonávají dlouhodobě a pravidelně. V určitých obdobích, díky krátkodobým dobrovolníkům, narůstá toto číslo až dvojnásobně. Česká rada dětí a mládeže (© 2014)

Ve školských zařízeních, jako jsou např. domy dětí a mládeže, nebo střediska volného času, je dobrovolnická činnost taky velmi důležitá, neboť tyto střediska navštěvuje taktéž téměř 200 tisíc mladých lidí a dětí. Oproti sdružení, však v těchto střediscích pracují profesionálové, kteří zajišťují zdejší pedagogickou činnost. Tyto profesionály zaměstnává zřizovatel, např. kraj nebo obec. Česká rada dětí a mládeže (© 2014)

„Dobrovolnictví může být pro organizaci výzva k ověření si smysluplnosti jejího počínání. Dobrovolníci zde mohou být nositeli nejen pomoci, ale také lidskosti a tvořivosti.“ (Tošner, 2007, s. 54)

3.3.1 Česká rada dětí a mládeže (ČRDM)

Česká rada dětí a mládeže byla založena v roce 1998 celkem osmi sdruženími dětí a mládeže. Jak už píšeme výše, v současnosti sdružuje téměř 100 členských organizací. Mezi tyto organizace patří například Prázdninová škola Lipnice, Salesiánské hnutí mládeže, Erasmus Student Network Česká republika o. s., Junák – svaz skautů a skautek v ČR, YMCA v České republice a další. Česká rada dětí a mládeže (© 2014)

ČRDM je v současnosti jediná platforma, která sdružuje a podporuje valnou většinu celostátních i regionálních sdružení dětí a mládeže. ČRDM si zakládá na možnosti demokratické diskuze uvnitř mládežnických hnutí jeho problémy a potřeby a následně pak otevřeně komunikovat s orgány státní správy a politické reprezentaci. Česká rada dětí a mládeže (© 2014)

Hlavním posláním ČRDM je podpora podmínek pro kvalitní život a rozvoj dětí a mládeže. Své poslání se snaží naplňovat například podporou mimoškolní výchovy a podporování činnosti svých členů. ČRDM se snaží hájit zájmy svých členů jak proti domácím, tak i proti zahraničním orgánům, organizacím i institucím. Česká rada dětí a mládeže (© 2014)

3.3.2 Problémy dobrovolnictví s dětmi a mládeží

V roce 2010 proběhl v Berouně síťovacího setkání k ERD 2011 a vytvořili zde zápis hlavních problémů dobrovolnictví s dětmi a mládeží. Mezi tyto problémy uvedli například: nízké povědomí o práci dobrovolníků veřejnosti, neinformovanost o množství možností, nízká společenská prestiž, nízké zapojení škol, nízká podpora dobrovolníků ve vlastních organizacích a nestabilní financování. Sedláček (2011)

3.4 Bariéry v dobrovolnictví

Tošner uvádí několik důvodů, proč dobrovolnická činnost není v České republice rozvinutá v takovém měřítku, v jakém je v některých jiných státech. Zaměřuje se spíše na domovy pro seniory, ale tyto bariéry uvádí velmi obecně a lze je nacházet i v ostatních typech dobrovolnictví.

Co dobrovolníky podporuje

Tošner (2007, s. 55) zde uvádí několik důvodů, které dobrovolníky motivují, podporují v jejich dobrovolnické činnosti: pocit oceňování; jejich přítomnost něco znamená; naděje na změnu a postup ve své činnosti; uznání na veřejnosti i v soukromí; pocit, že dokáží zvládnout předkládané úkoly; pocit sounáležitosti a týmové práce spolupracovníků; podílení se na řešení problémů a rozhodování organizace; uvědomění si, že jejich důsledkem se děje něco podstatného; jejich potřeby jsou uspokojovány.

Co dobrovolníky brzdí

Rozdíl mezi očekáváním a skutečnou činností; pocit, že pomoc, kterou se snaží poskytovat, je k ničemu; nedostatečná zpětná vazba, pochvala či ocenění; upadnutí do rutiny, žádná rozmanitost; nedostatečná podpora spolupracovníků; činnost, kterou vykonávají, jim nedává možnost osobního růstu; příliš velké možnosti projevit iniciativu či tvořivost; pociťování napětí mezi svými spolupracovníky. (Tošner, 2007, s. 55)

3.5 Dobrovolnické programy v České republice

Na závěr kapitoly *Dobrovolnictví u dětí a mládeže* bychom rádi uvedli ještě některé dobrovolnické programy, působící v České republice se zaměřením právě na děti a mládež. Záměrně zde ale neuvedeme Program Pět P, kterému se budeme věnovat podrobněji v další kapitole.

LATA (Laskavá Alternativa Trestu pro Adolescenty)

Tento program, stejně jako Program Pět P a níže uvedený program Home-Start, fungují na principu one-to-one a všechny tři jsou postaveny na společném základu, na přátelském vztahu mezi dobrovolníkem a jeho klientem. (Tošner, 2007, s. 123)

Program vznikl na začátku devadesátých let 20. století a za jeho vznikem stál Oldřich Matoušek. Tento program působí především v Praze a Brně. Klienty tohoto programu jsou mladí lidé, ve věku 15-21 let, kteří tzv. stojí na hraně zákona, nebo jej už překročili. Jedná se tedy o klienty, kteří se již dopustili trestného činu a jsou trestně stíháni, jinými slovy byli odsouzeni a účast v programu LATA jim byla pravděpodobně doporučena soudem. Z těchto uvedených charakteristik pochopíme, že se jedná o odlišnější program, než které si uvedeme dále. Klienti, kteří do tohoto programu nesmí, nebo jsou z něj vyloučeni, jsou ti, kteří jsou závislí na drogách či alkoholu, nebo se dopustili násilné trestné činnosti. Nejčastější dvojicí dobrovolník-klient zde tvoří mladá studentka, která má v péči mladšího chlapce. V důsledku toho jsou naprosto nutné časté supervize a kontakt s odborníkem. (Tošner, 2007, s. 123)

HOME-START

Tento program je původem z Velké Británie a postupně se rozšířil i do České republiky. Cílem tohoto programu je podpora rodiny, která má alespoň jedno dítě předškolního věku. Dobrovolník navštěvuje tuto rodinu a pomáhá překonat obtížné období. Dobrovolníci tohoto programu jsou často lidé, které již mají zkušenosti s vlastním rodičovstvím a mohou touto formou předávat zkušenosti a poznatky, podpořené zpravidla následným blízkým vztahem s danou rodinou. (Tošner, 2007, s. 123)

MLÁDEŽ V AKCI

Tento poměrně mladý program vznikl pod záštitou Evropské unie. Jeho počátek je v roce 2007 a je nejnovějším přírůstkem do rodiny programů Evropské unie zaměřených na volnočasové aktivity mladých lidí. Předchůdce tohoto programu byl program *Mládež*, který trval od roku 2000 do roku 2006. Mládež v akci převzal činnosti tohoto programu a zajišťuje mezinárodní výměnu mládeže, dále také se zaměřuje na rozvoj kvalifikace pracovníků s mládeží. Program je převážně určen mladým lidem ve věku 15 až 28 let, bez ohledu na jejich vzdělání nebo sociální či kulturní původ. Program měl po sedmi letech svého působení v roce 2013 ukončit svou činnost. Hlavními cíli projektů tohoto programu byly: zapojení mladých lidí do společnosti; rozvíjení tolerance, solidarity a zvyšování sociální soudružnosti; porozumění mezi mladými lidmi z různých zemí a přispět k rozvoji systému, který podporoval aktivity mladých lidí. Program Mládež v akci (© 2014)

DUHA

Toto občanské sdružení existuje již od roku 1989 a nabízí dětem a mladým lidem pestrou nabídku volnočasových aktivit. Posláním tohoto sdružení je všestranný a harmonický rozvoj osobnosti. Své poslání se jim daří naplňovat díky více než 4 000 členům ve všech krajích České republiky. Hledají nové cesty rozvoje, výměny zkušeností a netradičních forem výchovy. Občanské sdružení Duha má úspěšné projekty například v dětských domovech, v programech pro neorganizované děti a mládež a zprostředkování workcampů pro mladé lidi. Duha (© 2009)

AMAVET (Asociace pro mládež, vědu a techniku)

Tento program byl založen v roce 1990 za účelem rozvoje vědeckých aktivit dětí a mládeže v jejich volném čase. Tento program po celé České republice navštěvuje kolem 3 000 mladých lidí. Hlavními oblastmi zájmu patří informační technologie, astronomie a modelářství. Jednou z hlavních aktivit toho programu je vyhledávání a následný rozvoj mládeže, kteří disponují technickým nadáním. AMAVET taky pořádá vědecké exkurze do zahraničí, kdy od svého vzniku vycestovalo pod tímto programem přes 8 000 mladých lidí. AMAVET také pravidelně organizuje soutěže vědeckých projektů, které poskytují talentovaným jedincům příležitost k dalšímu rozvoji tvůrčích aktivit, převážně na poli vědy a techniky. AMAVET (2014)

Dále bychom rádi zmínili ještě tzv. tradiční sdružení dětí a mládeže, které v České republice fungují. Jejich zaměření je především na všemožné hry, táboření a pobyt v přírodě. Patří zde například: MLADÝ HASIČ, MLADÝ TURISTA, PIONÝR, SKAUT a YMCA.

4 PROGRAM PĚT P

V této poslední kapitole naší teoretické části se budeme zabývat samotným Programem Pět P, jeho vznikem, vývojem a charakteristikou.

4.1 Charakteristika

Dobrovolnický Program Pět P se zařazuje k preventivním volnočasovým programům pro děti od 6 do 15 let. Jak jsme uváděli již výše, tento program stojí na systému *one-to-one*, tedy na principu přátelského vztahu mezi dospělým dobrovolníkem a dítětem. Do tohoto programu zpravidla vstupují děti z problematických rodinných prostředí, které často mívají výchovné problémy, ale také i děti velmi nadané, které mohou být často vyčleňovány kolektivem. Tento kontakt s dobrovolníkem se může často pro ně stát jediným přátelským vztahem. Program Pět P ve spolupráci se školami a pedagogicko-psychologickými poradnami tyto indikované děti vyhledává. (Tošner, 2006, s. 121)

Garanci na implementaci tohoto programu převzalo Národní dobrovolnické centrum HESTIA. HESTIA ve spolupráci s dalšími mezinárodními i národními partnery vytváří pro Program Pět P metodiku a koordinuje jednotlivá centra programu. (Tošner, 2006, s. 121)

4.2 Vznik programu

V této kapitole se zaměříme na původ Programu Pět P, který vzešel z původního amerického programu Big Brothers Big Sisters of America a následně si popíšeme, jak se u nás Program Pět P vyvíjel až do dnešního dne.

4.2.1 Big Brothers Big Sisters (BBBS)

Jak Tošner (2006, s. 121) uvádí, Program Pět P je původem z USA, kde jeho počátky sahají do roku 1902. Za jeho vznikem stála skupina žen v New York City, která začala pomáhat dívkám, které stanuly před soudem nezletilé. Později byl program rozšířen i na další děti obou pohlaví a na jeho realizaci se začaly podílet církevní i necírkevní organizace.

Roku 1987 se více než 500 fungujících programů spojilo pod jednu velkou asociaci s názvem *Big Brothers Big Sisters of America* (BBBSA). V České republice byl program nazván Pět P, kdy každé jedno z těchto Pěti P zastupuje část charakteristiky tohoto programu: Podpora, Přátelství, Prevence, Pomoc a Péče. (Tošner, 2006, s. 121)

4.2.2 Program Pět P

Dobrovolnický Program Pět P přišel do České republiky v roce 1996 a byl jednou z prvních vlaštovek manažersky orientovaných dobrovolnických programů a můžeme tvrdit., že je dnes jedním z nejúspěšnějších programů, jenž nejen pomáhá potřebným dětem, ale zároveň slouží jako dobrý propagátor dobrovolnictví. (Tošner, 2006, s. 121)

Zpočátku byl Program Pět P koordinován organizací Open Society Fund, ale od roku 1998 jej přejala pod záštitu HESTIA – Národní dobrovolnické centrum. Od roku 2000 je název a logo Programu Pět P přihlášena na Úřadu průmyslového vlastnictví. Dále v roce 2001, když se Program Pět P rozšiřoval po celé České republice, ve spolupráci s regionálními partnery byla založena asociace Programu Pět P v České republice, která zastřešila regionální centra tohoto programu a metodicky podporuje další implementaci programu. V téže roce probíhal Program Pět P celkem ve dvanácti městech České republiky za spolupráce s dalšími partnerskými neziskovými organizacemi. Na počátku roku 2002 v něm působilo na 300 dobrovolníků. Kunčar (© 2013)

Od roku 1995 prodělal Program Pět rozvoj nejen co do kvantity, ale také mu byla postupně dopracována metodika a vytvořily se standardy, podle kterých se mohou připojit další organizace. V roce 2004 se program nacházel v 18 městech, kde fungoval celkem ve 20 pobočkách. Na jeho úspěšném fungování se podílí desítky profesionálů a pedagogických pracovníků. Kunčar (© 2013)

4.3 Program Pět P ve Zlíně

Program Pět P funguje ve Zlíně v rámci o. s. Domek od roku 2001. V roce 2003 získal od Krajského úřadu pověření k výkonu sociálně právní ochraně dětí. V roce 2005 narostl průměr dvojic dítě-dobrovolník na 16. V roce 2011 pracuje ve Zlíně na 28 dobrovolnických dvojic a dalších 5 dobrovolníků čeká na psychosociální výcvik, kdy po jeho zdárném ukončení budou zařazeni do Programu Pět P. Kunčar (© 2013)

Nevýhodou, se kterou Program Pět P ve Zlíně funguje, je nevlastnictví vlastní klubovny, které by mohli dvojice využívat. Proto jsou tyto dvojice odkázány na využívání prostor DDM ASTRA, T-klubu, Střediska volného času – Ostrov radosti a klubovny a hřiště Salesiánského klubu mládeže na Jižních svazích ve Zlíně. Kunčar (© 2013)

Program Pět P ve Zlíně se také angažuje při veřejné sbírce ve prospěch *Ligy proti rakovině* prodejem kytiček. Dále se zde organizují společné akce, jako jsou například jednodenní výlety na nedaleký hrad Lukov, návštěvy ZOO Lešné, Vánočního posezení, společné akce s klienty SVP Domek, návštěvy Dětského domova a Speciální školy na Lazech, apod. Kunčar (© 2013)

4.4 Náplň a zaměření programu

Náplní dobrovolnické činnosti dobrovolníka se svým svěřeným dítětem jsou např. obyčejné návštěvy kina, bazénu, kulturních akcí, nízkoprahových center, středisek volného času nebo jen obyčejných procházek. Podstatné na tomto ale je, že dítě, které je často s neúplné rodiny nebo z málo podmětného sociálního prostředí, nebo si v dětství špatně hledalo a hledá kamarádky, má najednou dospělého kamaráda, který na něj má čas a věnuje se mu a zajímá se o něj. (Tošner, 2006, s. 122)

Zaměření Programu Pět P je zejména na preventivní pomoc, a proto do něj nebývají přijímány děti s většími patologickými projevy, které by měli být spíše svěřeny do péče specialistů. Výběr dobrovolníků jak do Programu Pět P, tak i do ostatních dobrovolnických programů či organizací, je v České republice velmi pečlivý a zodpovědný. Dobrovolníci jsou vybíráni na základě odborného výcviku, osobnostního testu a diagnostického rozhovoru s psychologem, aby se předešlo možnosti případné účasti dobrovolníka s určitými patologickými rysy osobnosti. Kromě výcviku, který probíhá pod vedením zkušených psychologů, jsou v Programu Pět P jednou měsíčně povinně supervize, kde si dobrovolníci mohou předávat zkušenosti a svěřovat se se svými problémy. (Tošner, 2006, s. 122)

4.5 Dobrovolníci

Jak jsme pojednávali už v kapitole výše, podmínkou, aby se dobrovolník mohl stát členem Programu Pět P, je absolvování výcviku. Tento výcvik je třídní – zpravidla začíná v pátek odpoledne a končí v neděli, taktéž odpoledne. Každý den tohoto výcviku je jinak zaměřen. První den probíhá vzájemné představení, seznámení se strukturou víkendu, dobrovolníkovi jsou představeny pravidla na výcviku a také je seznámen s organizačními záležitostmi. Tématem druhého dne je motivace dobrovolníků a diskutuje se o obavách z dobrovolnické činnosti. Nedílnou součástí sobotního programu je přehrávání různých situací, která mohou dobrovolníky při jejich dobrovolnické činnosti potkat. Během nedělního programu

dobrovolník pracuje s konkrétními kazuistikami litlíků a je mu představena smlouva o spolupráci na Programu Pět P. Na závěr výcviku je provedeno shrnutí celého víkendu a zpětná vazba. (Koubová, 2013, s. 8)

4.5.1 Litlíci

Tímto pojmem bývá označován klient Programu Pět P. Klientem se může stát dítě ve věku 6-15 let, v ojedinělých případech lze do programu zařadit i dítě mladší nebo starší. Tyto klienty doporučují do programu odborníci ze spolupracujících organizací, nebo se na Program Pět P můžou obrátit rodiče samotní. (Koubová, 2013, s. 8)

Spektrum těchto litlíků je velmi široké, ale obecně se jedná o děti, které špatně navazují kontakty a kamarádství se svými vrstevníky. Dále pak to můžou být děti s fyzickým, mentálním nebo smyslovým postižením, často pak také děti s poruchami chování. V některých případech se jedná také o děti nadané. (Koubová, 2013, s. 8)

Děti, které do Programu Pět P nemohou být přijaty, jsou děti s těžkým a hlubokým mentálním postižením, děti s psychiatrickou diagnózou, nebo umístěné v ústavní péči, a děti s epilepsií. (Koubová, 2013, s. 8)

4.5.2 Schůzky dvojic

Dvojice, dobrovolník-dítě, se zpravidla scházejí jedenkrát týdně, na 2 až 3 hodiny. Některé dvojice mají pevný termín schůzek, jiné si schůzky plánují podle aktuálních možností. Program těchto schůzek bývá velmi různorodý. Koubová uvádí tyto příklady: plovárna, klubovna, kino, výlet, hry, venčení pejsků z útulku, věnování se kreativním aktivitám. Do náplně schůzek nikdo nezasahuje, ani koordinátor programu. I rodič dítěte by se měl do plánování schůzek v omezené míře. Tyto schůzky by měly být pravidelné, výjimky tvoří letní prázdniny, kdy je ale doporučováno udržování kontaktu např. telefonátem, pohledem, osobní návštěvou. Dvojice by se měla snažit o udržení svých nabytých vazeb. (Koubová, 2013, s. 10)

Náplní schůzek by nemělo být doučování, jedině v případě, kdy litlík poprosí dobrovolníka o pomoc se školkou a také hlídání dítěte podle potřeb rodičů. (Koubová, 2013, s. 10)

4.6 Mentoring

Program Pět P je postavený na principu mentoringu a v současnosti je u nás největším programem tohoto typu.

Podle Koubová (2013, s. 6) je mentoring individuální forma dobrovolnictví, při kterém vzniká blízký vztah mezi dítětem nebo mladým dospívajícím a pečujícím dospělým. Tento vztah může vzniknout přirozeně, nebo formálně při zprostředkování třetí stranou, mentoringovým programem.

Brumovská, Málková (2010, s. 32) uvádí, že kdybychom chtěli hledat počátky mentoringu, našli bychom je v USA na přelomu 19. a 20. století, kdy vlna solidarity mezi středostavovskými Američany byla reakcí na zvyšující se kriminalitu mladých lidí, v důsledku industrializace a urbanizace. Tito mladí delikventi byli považováni za oběti tehdejší moderní doby, která sebou přinesla chudobu a sociální nerovnost. V rámci hnutí *Friendly Visitors* navštěvovali středostavovští Američané rodiny z chudého okolí, aby podpořili a sloužili jako vzor chování. Tyto aktivity nebyly ale příliš úspěšné a až na počátku 20. století, kdy byl založen první mentoringový program Big Brothers Big Sisters of America, slavila tato pomyslná „vlna“ mentoringu úspěch.

„Klíčovým faktorem mentoringové intervence je podporující, blízký až důvěrný vztah mezi mentorem a svěřencem, kvalita vztahu zároveň ukazuje na efektivitu programu.“ (Brumovská, Málková, 2010, s. 30)

V tomto typu vztahu je role dobrovolníka rolí staršího kamaráda či staršího sourozence a díky tomuto přístupu vytváří dobrovolník ve vztahu s dítětem rovnocennost a přátelství, důvěru a blízkost. Mentor má zásadní vliv na vývoj vztahu. (Brumovská, Málková, 2010, s. 113)

Dle Brumovské, Málkové (2010, s. 113) jsou mentoři: *„angažovaní, rovnocenní ve vztahu s dítětem, dokážou dítě zaujmout a zároveň si užít aktivity s ním, což jsou vlastnosti úspěšného mentora i podle výsledků přechozího výzkumu“*.

Aby byl mentorský vztah efektivní, je velmi důležitá stabilita, stálost a vytrvalost mentora vztahu. *„Mentor by měl respektovat názor malého kamaráda jako rovnocenného partnera, naslouchat mu a přikládat význam jeho myšlenkám.“* (Koubová, 2013, s. 6)

4.6.1 Typologie vztahů v českém Programu Pět P

Typ vztahu	Očekávání	První kontakt	Poznávání	Ustálení vztahu	Další vývoj vztahu
Rovnocenně přátelský	pozitivní, negativní - obavy z přijetí dítětem	pozitivní - rychlý během první schůzky, dobrý během prvního měsíce	mentora v roli staršího kamaráda či sourozence	spokojenost dobrovolníka i dítěte	kvalitní vztah a přínosný mentoring
Zaměřený na dítě s nespokojeností mentora	pozitivní	pozitivní během prvního měsíce	mentora v roli spasitele dítěte	nespokojenost mentora, spokojenost dítěte	setrvačnost mentora ve vztahu a ukončení
Zaměřený na dítě s dilematem / nejistotou / váhavostí mentora	pozitivní, konkrétní	pozitivní během prvního měsíce, negativní s obavou z přijetí dítětem	mentora v roli pozorovatele dítěte	mentor řeší dilema / problém vztahu	zhoršení a ukončení vztahu
Autoritativně intencionální vztah	konkrétní	pozitivní - dobré navázání kontaktu s dítětem během prvního měsíce, s konkrétní představou o směřování dítěte	mentora v roli rodiče, dospělé autority	spokojenost mentora, nespokojenost dítěte	zhoršení a změna přístupu mentora, při pokračování hrozí riziko závislosti dítěte na mentorovi
Předčasně ukončený (během prvního měsíce trvání)	pozitivní	negativní	předčasné ukončení		

Tabulka č. 3 (Brumovská, Málková, 2010, s. 112)

4.7 Supervize

Jednou ze základních povinností dobrovolníka je docházení na supervize. Tyto supervize jsou přibližně 1x za 5 týdnů, ve Zlíně jsou nastaveny přesně 1x měsíčně. Tyto supervize by měly být pro dobrovolníky prostorem pro sdílení radostí a problémů. Povinností každého dobrovolníka, by mělo být zasílání koordinátorovi programu zápisků ze schůzek. Tímto si dobrovolník pro sebe shrne důležité okamžiky ze schůzek a připraví se tímto na supervizi, o co by se chtěl podělit s ostatními nebo co by chtěl na této supervizi vyřešit. (Koubová, 2013, s. 13)

Tyto supervize jsou skupinové a vede je koordinátor a supervizor programu. Za předpokladu, že se zde dobrovolník nemůže dostavit, je jeho povinností si s koordinátorem domluvit individuální supervizi. Dobrovolník má také právo na domluvení si individuální konzultace s psychologem. (Koubová, 2013, s. 13)

4.8 Práva a povinnosti

Každý dobrovolník Programu Pět P musí plnit programem stanovené povinnosti. Na druhou stranu se program zavazuje dobrovolníkovi, že tento program bude plnit své povinnosti vůči němu.

Koubová (2013, s. 14) uvádí jako povinnosti dobrovolníka následující: povinnost psát si zápisky ze schůzek, docházet pravidelně na supervize, sdělovat koordinátorovi všechny důležité změny, dodržovat mlčenlivost a plnit základní myšlenku programu – scházet se pravidelně se svým litlíkem.

Dobrovolník Programu Pět P má právo na plnou podporu koordinátora a supervizora programu; právo na pravidelnou supervizi; dále má dobrovolník právo kontaktovat rodinu nebo školu litlíka, za předpokladu předchozí domluvy s koordinátorem; ukončení spolupráce před vypršením platnosti smlouvy, pokud má k tomu dobrovolník závažné důvody. (Koubová, 2013, s. 14)

Program Pět P je také vůči dobrovolníkovi povinný mu zajistit pojištění a vystavit dobrovolníkovi osvědčení o účasti v Programu Pět P. Dále má Program Pět P právo na kontaktování rodiny litlíka a informovat se na průběh vztahu, ukončení spolupráce v případě porušení smlouvy. (Koubová, 2013, s. 14)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 KVALITATIVNÍ VÝZKUM

Náš výzkum jsme zaměřili na problematiku supervize v dobrovolnickém Programu Pět P ve Zlíně. Důvodem, proč jsme se rozhodli pro Zlín, byla dobrá znalost tohoto zařízení a snadné získání a navázání kontaktu jak s aktivními, tak bývalými dobrovolníky tohoto zařízení. Naším cílem bylo zjistit, zda tito dobrovolníci hodnotí povinné supervize jako přínosné a pomáhají jim pro jejich vykonávání dobrovolnické činnosti.

V této praktické části diplomové práce si uvedeme druh výzkumu, cíl výzkumu, výzkumnou otázku, metodologii, techniku sběru dat a způsob zpracování a analýzu dat.

5.1 Cíl výzkumu a výzkumná otázka

Cílem výzkumu je zjištění, jak dobrovolníci Programu Pět P ve Zlíně hodnotí supervizi a její přínos pro vykonávání jejich dobrovolnické činnosti.

Výzkumnou otázku jsme formulovali na základě výzkumného problému a zní následovně: „**Jak hodnotí dobrovolníci Programu Pět P přínos supervize?**“

5.2 Dílčí výzkumné otázky

Z důvodu zajištěné kvality výzkumného šetření jsme hlavní výzkumnou otázku doplnili o dílčí výzkumné otázky:

- Jak hodnotí dobrovolníci Programu Pět P přínos supervize pro jejich dobrovolnickou činnost?
- Jak hodnotí dobrovolníci Programu Pět P přínos supervize na jejich profesní rozvoj?
- Jak hodnotí dobrovolníci Programu Pět P přínos supervize pro jejich praxi?
- Jak hodnotí dobrovolníci Programu Pět P organizaci supervizí?

5.3 Volba metodologie

V této části výzkumu jsme zvolili metodologii kvalitativního výzkumu. Cílem takového výzkumu je vytvoření nového porozumění, nových hypotéz a vytváření teorie.

V kvalitativním výzkumu mizí hranice mezi rolí výzkumníka a rolí zkoumané osoby, oba jsou rovnocennými partnery. (Hendl, 2005)

Díky této metodě můžeme získat hlubší popis zkoumaného problému. Rozhovor nám umožní, aby komunikační partneri mohli vyjádřit svůj názor a také, si snáze můžeme ověřit, zda rozumí naším otázkám.

Jelikož cíl této práce není zobecnit výsledky na celou populaci, je kvalitativní metoda optimální volbou.

5.4 Výzkumný vzorek

Našeho kvalitativního výzkumu se zúčastnilo celkem 7 respondentů, z toho 5 aktivních dobrovolníků střediska Pět P ve Zlíně a 2 bývalí dobrovolníci tohoto programu. Všechny 7 respondentů byly ženy, neboť v tomto programu zde ve Zlíně se mezi dobrovolníky muži prakticky nevyskytují. Respondentům bylo mezi 22 až 26 lety. Z důvodu zachování anonymity zde uvádíme pouze věk a délku dobrovolnické činnosti v tomto programu.

5.4.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Respondent	Věk	Délka dobrovolnické praxe v Programu Pět P	Stručná charakteristika
I	22	2,5 roků	velmi ochotný, klidný, rozvážený, v dobré náladě, stále aktivním dobrovolníkem
II	22	3,5 roků	ochotný, ale tendence mít rozhovor co nejrychleji hotový, stále aktivním dobrovolníkem
III	22	3,5 roků	uspěchaný, tendence mít rozhovor rychle za sebou, stále aktivním dobrovolníkem
IV	22	3 roky	ve výborné náladě, lehce nerozvážený, v Programu Pět P už rok nepůsobí
V	23	3,5 roků	ve výborné náladě, celý rozhovor působil velmi jistě, stále aktivním dobrovolníkem
VI	26	4,5 roků	ochotný, v příjemné náladě, klidný a rozvážený, v Programu Pět P už rok a půl nepůsobí
VII	22	2,5 roků	ve skvělé náladě, působil lehce nejistě, velmi otevřený, aktivním dobrovolníkem Programu Pět P

Tabulka č. 4 (vlastní)

5.5 Etika výzkumu

Během provádění výzkumu jsme dbali na dodržování etických zásad. Všichni komunikační partneři se účastnili dobrovolně našeho výzkumu, souhlasili s nahráváním na diktafon a byli dopředu seznámeni s účelem rozhovoru. Každý rozhovor probíhal mezi čtyřma očima a nebyla u něj přítomna žádná třetí osoba. Každý komunikační partner byl ujistěn o anonymitě.

5.6 Předvýzkum

Před výzkumem jsme provedli tzv. předvýzkum, při kterém jsme si na dvou respondentech vyzkoušeli, zda jsou všechny otázky srozumitelné, zda je respondentů budou chápat v takovém smyslu, v jakém je tazatel zamýšlel a hlavně, zda těmito otázkami zjistíme požadované informace, které by byly hodnotné pro náš výzkum.

Zde, v jednom z těchto dvou rozhovorů, kvůli ne přímo vhodně zvoleným otázkám, nedosáhlo přímo žádoucích dat, a proto byly otázky lehce překonstruovány, abychom při komunikaci s dalšími respondenty dosáhli požadovaných dat.

5.7 Realizace výzkumu

Výzkum byl realizován v březnu roku 2014, období asi 2 až 3 týdnů, kdy jsme se setkali, jak už uvádíme v etice výzkumu, s každým respondentem zvlášť. Naší snahou bylo setkat se s respondentem vždy na klidném místě, kde se vyvarujeme okolního ruchu, proto byly rozhovory realizovány například v univerzitní knihovně.

5.8 Technika sběru dat

Při realizaci kvalitativního rozhovoru musí výzkumník disponovat velkou koncentrací, citlivostí, disciplínou a interpersonálním porozuměním. Výzkumník musí učinit rozhodnutí ohledně obsahu otázek, jejich formy a pořadí. Je třeba zvážit i délku rozhovoru a zvláštní pozornost je nutné věnovat také začátku a konci rozhovoru. Na začátku bývá nutné prolomit případné psychické bariéry a zajistit souhlas s nahráváním. I na konci rozhovoru ještě lze

získat důležité informace. Kvalitativní rozhovor může mít i intervenční charakter, proto má tazatel nabídnout dotazovanému možnost dodatečného kontaktu. (Hendl, 2005)

Pro náš kvalitativní výzkum jsme zvolili polostrukturovaný rozhovor. Někdy se tato metoda nazývá rozhovor s pomocí návodu.

Jak uvádí Hendl, rozhovor pomocí návodu se vyznačuje tím, že má tazatel připravená témata, které v rámci rozhovoru chce probrat. Tento návod mu má zajistit, že se dostane na všechna témata, na které chce tazatel získat odpověď. Formulaci otázek a jejich pořadí může tazatel přizpůsobovat situaci. (Hendl, 2005)

Při tomto rozhovoru měl každý komunikační partner možnost vyjádřit svůj názor i vše ostatní, co ho k tématu mohlo napadnout. Rozhovory byly zaznamenávány na diktafon a následně byla provedena jejich transkripce. Ze zaznamenaných rozhovorů jsme poté vybrali pomocí kódování jenom důležité informace pro pozdější analýzu a interpretaci.

5.9 Scénář rozhovoru

1. Souhlasíte s tím, že bude rozhovor nahráván?
2. Souhlasíte s tím, že vámi poskytnuté informace budou použity pro výzkum k mé diplomové práci?
3. Jak hodnotíte přínos supervizí v dobrovolnickém Programu Pět P?
4. Jak hodnotíte dosavadní průběh supervizí v Programu Pět P ve Zlíně?
5. Účastníte se ráda těchto supervizí? Pokud ano, proč?
6. Jaká jsou Vaše očekávání od těchto supervizí?
7. Stalo se někdy, že supervize nesplnila Vaše očekávání?
8. Jmenujte konkrétní situaci, která byla řešena na supervizním setkání a měla přínos pro Vaši dobrovolnickou činnost.
9. Jak využijete přínos supervize pro svůj profesní rozvoj?
10. Jmenujte konkrétní situaci, která Vám pomohla ve vašem profesním rozvoji.
11. Jak využijete přínos supervize ve své praxi?

12. Jak si myslíte, že může supervize ovlivnit Váš vztah k dané organizaci?
13. Jak byste celkově zhodnotili přínos supervizí?
14. Co byste zlepšili na těchto supervizích?
15. Jak hodnotíte organizaci těchto supervizí?

16. Napadá Vás něco důležitého, co v našem rozhovoru nezaznělo?

Propojení otázek rozhovoru s hlavní a dílčími výzkumnými otázkami

- Jak hodnotí dobrovolníci Programu Pět P ve Zlíně přínos supervize? – otázka číslo 3, 13

- Jak hodnotí dobrovolníci Programu Pět P ve Zlíně přínos supervize pro jejich dobrovolnickou činnost? – otázka číslo 8

- Jak hodnotí dobrovolníci Programu Pět P ve Zlíně přínos supervize na jejich profesní rozvoj? – otázka číslo 9, 10

- Jak hodnotí dobrovolníci Programu Pět P ve Zlíně přínos supervize pro jejich praxi? – otázka číslo 11

- Jak hodnotí dobrovolníci Programu Pět P ve Zlíně organizaci supervizí? – otázka číslo 12, 14, 15

5.10 Způsob zpracování a analýza dat

V první fázi vyžadovala práce se získaným materiálem transkripci rozhovorů, které byly nahrány na diktafon. Po odstranění tzv. slovní vaty jsme v druhé fázi výzkumu texty rozhovorů opakovaně pročetli a vyhledávali datové fragmenty, tzv. indikátory, související se zkoumanými jevy. Kódy, které nám vznikly, jsme sepsali a pokud se tyto kódy vyskytovaly ve dvou a více rozhovorech, přiřadili jsme k daným kódům četnosti, abychom dosáhli většího přehledu v našem zpracování dat. Kvůli velkému množství kódů jsme rozhovory

opět pročítali a kódy se snažili zkrátit či zobecnit, abychom jejich množství snížili a práce s nimi byla snazší.

V další fáze zpracování dat jsme z našich vzniklých kódů vytvořili subkategorie podle okolností jejich vzniku a vzájemných vztahů mezi nimi. Podle těchto deseti subkategorií jsme dále vytvořili pět hlavních kategorií, vztahově propojených počínaje příčinami a konče následky jejich existence, ze kterých nám následně vyplynul paradigmatický model.

Základ axiálního kódování

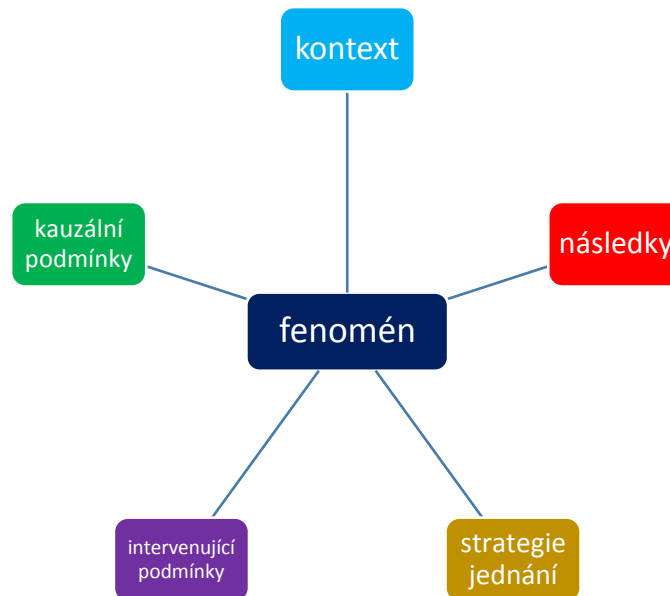


Schéma č. 1 (Hendl, 2005, str. 250)

Prvek	Popis
Fenomén	Název celého vztahu nebo schématu. Jedná se o koncept, který drží části při sobě. Někdy je to sledovaný výsledek nebo jedinec.
Kauzální podmínky	Události nebo proměnné, které vedou k fenoménu nebo k jeho vývoji. Jedná se o podmnožinu příčin a jejich vlastností.
Kontext	Těžké odlišit od příčinné podmínky. Záleží na volbě výzkumníka. Jedná se o specifické hodnoty parametrů prostředí. Množina podmínek, která ovlivňuje akce a strategie.
Intervenující podmínky	Podobné jako kontext. Pokud chceme, můžeme identifikovat kontext jako moderující proměnné a intervenující podmínky jako mediátorové proměnné. Není však zcela jasné, jak je odlišit.
Akce, strategie jednání	Cílené a záměrné aktivity, které jsou odpovědí na fenomén a intervenující podmínky.
Následky	Jedná se o důsledky akcí a strategií, úmyslných i neúmyslných.

Tabulka č. 3 (Hendl, 2005, str. 250)

5.11 Interpretace dat

Vím, že mi pomůžou!

Tuto kategorii jsme vytvořili na základě subkategorií *vědomí pomoci a naplněné očekáváníí*. Tyto subkategorie vznikla z vět: (K15-K19, K34-K35, K42, K48, K50, K56, K57, K70-K72, K78, K91, K99, K112, K118-K120, K134) ... „že pokud mám případný problém, tak že bude vyřešen“ ... „kdo má třeba nějaké kompetence k tomu aby mi pomohl ho vyřešit a očekávám že se sejdeme“ ... „že se domluvíme na různých dalších případných schůzkách pokud je nějaký problém“ ... „od supervizi očekávám že se vyřeší nějaký problém, pokud nějaký je“ ... „vždy supervize proběhla tak jak jsem čekala“ ... „můžeme si pomáhat i třeba mimo supervizi“ ... „můžeme se sejít jenom s tím dobrovolníkem popřípadě pokud je nějaká větší problém s koordinátorem“ ... „vždy jsem se tam dozvěděla, to co jsem potřebovala, nebo i dozvěděla jsem se i něco nového, nikdy to nebylo, že by to pro mě byla ztráta času“ ... „když třeba člověk má nějaký problém sám“ ... „pod dozorem někoho zkušenějšího“ ... „třeba jsem nevěděla co mám dělat nebo tak tak mi poradila většinou“ ... „popřípadě dělat asi ten návrh činností“ ... „když je nějaký problém tak návrh toho řešení“ ... „vlastně že se vyřeší problém, který ten člověk má“ ... „nějaké takové to vedení a směřování jak dál s tím litlíkem“ ... „občas třeba se člověk cítí takový ztracený nebo jako že už ho to nebaví a že to stejně nemá cenu atak tak ty supervize můžou být takovým jakože takovou motivací“ ... „vždycky jsem prostě očekávala, že mi někdo poradí“ ... „v některých situacích si nevěděla rady a pak na té supervizi jmse to probrali a příště jsem to na něj aplikovala co mi poradila ta psycholožka a fakt že to jako prostě zafungovalo“ ... „spíš jenom takto poradit co dělat v některých situacích“ ... „prostě potřebujeme vědět názor odborníků anebo jak poradit a fakt je to pak jako poznat“ ... „očekávání byla samozřejmě nějaké odborné vedené co se týká té práce což si myslím že mi bylo dostáno, co jsem potřebovala vědět jsem se dozvěděla“ ... „dostatečně profesionálně poradit“ ... „domlouvat i nějaký jiný akce s tím že třeba máme si udělat nějakou relaxačku tu jsme kdysi dělali tak to je taky takové očekávání že bude třeba něco příjemného“ ... „postěžovat na něco se zeptat jako prostor na nějaké otázky pro nějakou diskuzi“ ... „dohlíží na nějakou tu kvalitu té práce toho dobrovolníka s litlíkem“ ... „jsou důležité že bez nich není možné Program Pět P vykonávat“ ... „skupinové i individuální supervize podle potřeb dobrovolníka a skupinové supervize byly určitě přínosné

pro všechny dobrovolníky“... „tak očekávám že když tam přijdu tak to budu moct říct tam mě někdo vyslechne někdo mi třeba poradí nebo pomůže“.

Mluv, my posloucháme!

Tato kategorie vznikla na základě subkategorií *komunikace* a *zájem supervizora*. Tyto subkategorie byly vytvořeny z vět: (K30, K32, K36, K41, K138, K142) ...“supervize by měla podle mého názoru být rozhodně jako pozitivní, podporovat pozitivní vztah s tou organizací“... „pro dobrovolníky že se mezi sebou stýkáme“... „můžeme mezi sebou komunikovat i jakoby mimo tu organizaci ale pořád v rámci ní“... „obohatí vlastně v tom druhu komunikace a vlastně jak komunikovat s tím litlíkem“... „pozitivně ovlivňuje v tom že fakt jako se učím tak jako bavit třeba o tom problému“... „dozvim něco nového nějaké společné akce a co s tím litlíkem popřípadě dělat“... „vím kam mám jít kdy mám jít“... „kdybychom měli pocit, že se nám supervizorka nevěnuje nebo že prostě na nás nemá čas, že ji to nezajímá“... „tak supervizorka tak koordinátorka jsou to všechno skvělí lidi“.

Přijď, je nám tu dobře!

Tuto kategorii jsme vytvořili na základě subkategorií *docházka* a *atmosféra*. Tyto subkategorie jsme vytvořili z vět: (K4-K8, K11, K12, K38-K40, K44, K59, K65, K68, K69, K76, K80, K81, K88-K90, K93-K95, K97, K98, K100, K108, K109, K111, K114-K117, K126-K129, K131, K132, K139-K141) ...“je tam s námi psycholožka na těch supervizích“... „jako zrovna naše psycholožka jako umí dobře poradit“... „po každém člověku jakoby jejími slovy zhodnotí tu situaci, zeptá se nás pokud tam je nějaký problém“... „jestli jsme něco neřekli v tom našem hodnocení tak se nás doptá“... „chodím ráda, pokud mi to čas umožňuje“... „je to jako v dobu, která mi vyhovuje“... „ráda vidím naši koordinátorku“... „většinou tam dojdu když mám nějaký problém tak ten se vyřeší s tou psycholožkou“... „prostě dozvědět se jak dál“... „pokud je nějaký problém, tak se tam můžu přijít a můžu se obrátit na supervizorku nebo vlastně na koordinátorku“... „paní supervizorka je skvělá a můžeme za ní vlastně přijít s čímkoliv“... „celkově bych ty supervize hodnotila tak, že byly vedeny dobře a na mě působily pozitivně“... „podle mě je to hrozně dobře zorganizované“... „občas bych na tu supervizi zlepšila docházku“... „je mi třeba líto, že se nás tam sejde třeba dva nebo tři tak když tam pak sedí ta koordinátorka jenom ta supervizorka a třeba další tři lidi“... „jako zas chápu že někteří jsou to studenti takže odchází dřív“... „spousta

těch dobrovolníků má třeba školu nebo i nějaké jiné povinnosti či nemá čas ale někdy je to hloupé když se nás tam sejde opravdu jenom pět“... „dává to takovou jistotu že kdyby se něco takovýho stalo že to můžu vyřešit“... „je to takové spíše odpočinkové“... „máme tam čaj kafičko bombónky, koordinátorka se na nás vždycky krásně usmívá a jako jde vidět že jsme tam vítání“... „supervize bývaly spojovány čas od času s relaxačníma technikama“... „když je ta supervize kvalitně vedená a tak člověk se třeba tam i těší, že je to takové jakože ví kam jde“... „kdyby to bylo nějak jako by o ničem ty supervize a podobně tak že by tam člověk ani nechodil třeba by to odradilo i v té dobrovolnické činnosti“... „se uvidíme s dalšíma dobrovolníkama se kterýma se jinak nesetkávám“... „uvidím prostě lidi který jsem dlouho neviděla a kteří třeba v tom programu jsou že uvidím koordinátorku“... „když ty supervize probíhají tak jak mají a člověk na ně rád chodí tak si myslím že to upevňuje ten dobrý vztah“... „funguje dobře, tak jak má a plní to ten účel“... „na těch supervizích byla fakt taková uvolněná atmosféra připadala jsem si tam jako prostě tak jako v kruhu rodinném“... „takž je to fajn vždycky to je tak v pohodě že to není takové to tak teď přijdeme na supervizi a rychle prostě ať to máme za sebou ať už prostě ty vaše problémy jsou vyřešeny“... „je to prostě takové přátelské“... „supervize probíhají ve velice příjemném duchu je tam příjemná atmosféra“... „supervize prostě probíhají vždycky v takové atmosféře která je příjemná“... „na ty supervize jak říkám těšila a jako k té organizaci mám tím pádem i jako dobrý vztah“... „výborně zorganizované“... „párkrát tam už byla ta místnost strašně přeplněná a už si nebylo kde sednout“... „v některých organizacích jsou supervize jakože fakt pro dobrovolníky vyloženě nepříjemné a bojí se tam vyloženě vyjít na povrch se svým problémem“... „když se člověk na tu supervizi netěší a jde tam s odporem a tak jako pak to něco vypovídá o té organizaci“... „je to tam vždycky strašně příjemné všichni nás rádi vidí“... „přišlo tak málo lidí že jsme v podstatě nic neřešili a šli jsme domů“... „co se budou třeba třeba společně dít nějaký výlet nebo nějaké besedy“... „doporučené kam můžeme třeba děti vzít“... „nedovedu si to bez toho představit třeba kdyby nebyly ty supervize“... „abych si je mohla plánovat v který den v měsíci chci aby mě to vyhovovalo“... „kdyby se mi tam zdálo něco blbýho tak to řeknu na supervizi a vyřešíme to rovnou tam“... „máme jasně stanovené datum kdy jak přijdeme“... „strašně moc to ovlivňuje jakože jak ta supervize bude vypadat pro mě třeba ten koordinátor“... „pokud je ta supervize kvalitní tak do té organizace chodím ráda“... „dobrovolnictví vykonávám ráda v případě že by to bylo naopak tak si myslím že určitě to má vliv celkově na vztah k organizaci i vztah k dobrovolnictví k té činnosti celé“...

„možná i delší by mohly být a více povinné“... „nemají moc čas ale utíkají domů“... „já myslím že je to dobře zvoleno vlastně je skupinová supervize“... „dobrovolník mluví vždycky sám o tom problému potom je mu sděleno nějaké ty možnosti nebo co s tím může dělat“... „méně formálního třeba po té supervizi jen tak půl hodiny jen tak sedět“... „by i pomohlo kdybychom si dokázali víc toho času přímo na tu supervizi vytvořit každý z nás abychom pak nebyli tlačeni prostě že musíme přiběhnout musíme odběhnout a hlavně by to bylo přínosnější v tom že tam bychom strávili víc času spolu“... „mohli jít do hloubky těch problémů protože prostě v té hodině dvou hodinách je to takové všecho prostě povrchové“.

Sdílejme zkušenosti!

Tuto kategorii jsme vytvořili ze subkategorií *sdílení a zkušenosti*. Tyto subkategorie byly vytvořeny z vět: (K2, K3, K20-K29, K33, K43, K45-K47, K49, K51-K55, K58, K60, K62-K64, K66, K67, K73-K75, K77, K79, K82-K87, K92, K96, K101-K107, K113, K121-K125, K130, K135, K136) ... „každý dobrovolník vlastně řekne něco o svém litlíkovi“... „se člověk aspoň dozví něco nového co se děje co třeba mají jinčí problémy a stresy s těma litlíkama“... „je to přínosné v tom, že si vlastně sdělíme různé problémy“... „s ostatními dobrovolníkama se poradíme mezi sebou, probereme svoje zážitky“... „vždycky i když poslouchám na těch supervizích jaký problémy mají ostatní tak myslím že mě to posouvá v tomhle dál“... „sdíleli jsme své zkušenosti své problémy“... „na ty supervize vždycky těším v tom že se tam tak nějak posílíme všichni kolektivně“... „takhle vlastně to pokračuje pořád dokola“... „by bylo fajn když by byl trošičku více dáván prostor těm ostatním dobrovolníkům aby se k tomu víc vyjádřili ještě skrz supervize“... „kdy jsem se setkala jenom já s koordinátorkou, když jsem vlastně řešila problém s litlíkem“... „byl trochu nezvladatelný a měla jsem s ním určité problémy“... „jsme se domluvily, jak to bude dál, jestli mám s ním jako pokračovat“... „situace se vyřešila docela brzo“... „kdyby se to začalo řešit později, že by to mohlo dopadnout hůř“... „hodně mi třeba pomůže právě ve vyjadřování“... „budu schopná mluvit otevřeně o problémech“... „co můžu říct kolektivu více lidí a co teda raději ne“... „chodila jsem na praxi kde jsem se taky stýkala s dětmi“... „jsem se naučila si tady těch problémů jakoby všímat“... „mezi dobrovolníky si můžeme předat různé zkušenosti, názory“... „možná trochu víc namotivovat ty dobrovolníky“... „se dá potom použít do další praxe“... „právě taky jako já že jsem se něco přiučila“... „výborné pro získání zkušeností a

praxe s dětmi“... „vím třeba i jak se pracuje takhle se skupinou lidí“... „byly tam vlastně ty starší dobrovolnice, které vlastně sdělovaly, jaké ty problémy měly nebo tak a jak to řešily“... „vždycky mě hrozně právě zajímaly ty zážitky jakože ostatních dobrovolníků s jejich litlíkama“... „i z těch případů ostatních jsem si kolikrát vzala“... „jako hodně mi to jako dalo ty zkušenosti těch ostatních“... „přijde mi to jako dobrý nápad, že by to i třeba u jiných povolání mohlo být“... „je to lepší že si to člověk uvědomí“... „se člověk vcelku stydí že nepřišlo tolik lidí“... „mohlo být ne jenom u dobrovolnické činnosti“... „pojmenovat ty problémy když nějaké jsou“... „asi úplně ze začátku, když jsem měla problémy s prvním litlíkem, že se mnou nekomunikovala a podobně“... „jsme to tam řešili“... „že jsme se s koordinátorkou a maminkou litlíka sešli“... „řešili jak by ty schůzky měly probíhat“... „předchází to syndromu vyhoření“... „samozřejmě pracuje taky se s prevencí syndromu vyhoření“... „ráda slyším novinky které oni zažívají s těma litlíkama“... „sdělí třeba nějaké ty poznatky k tomu a že je to posune dál“... „využívám to teďka jako dobrovolník“... „návrhy činnosti“... „člověk třeba to řekne tak že mu pomůže víc těch pohledů na tu věc“... „nevím co bude tak nevím kde bych to ještě využila“... „řešíme třeba co ostatní dělají s litlíkama“... „hned ty první supervize, když sem vlastně nevěděla skoro nic o tom programu“... „jaké problémy může mít a jak je řešit“... „zjišťování vlastně těch problémů, které můžou mít, jak je můžou řešit“... „vždycky mě hrozně právě zajímaly ty zážitky jakože ostatních dobrovolníků s jejich litlíkama“... „né že bych jako supervize potřebovala k tomu, abych si jako vylívala srdce“... „prostě na něho nic nezabíralo“... „jsme to tam probrali s tou paní psycholožkou“... „hodně takových situací“... „z těch případů ostatních jsem si kolikrát vzala“... „relaxační techniky, co jsme se na těch supervizích naučili“... „rozebírání určitých těch situací na té supervizi jako to prostě už ve mně zůstane tady ty věci co jsem se tam dozvěděla“... „zeptala jsem se psycholožky, ona mi poradila, na dalších schůzce jsem to zkusila, fungovalo to“... „zjistit jestli to má smysl to co děláme s těma dětma“... „domluvili jsme se a ona to neplnila“... „supervizorka mi potom dala konkrétní rady“... „musíš koupit ten deníček tam se to musí psát a tak to má fungovat a tak jsem to udělala a prostě jako to fungovalo“... „když se potom dostanu do konkrétní situace že to budu umět vyřešit“... „aplikovat v dalším zaměstnání v další práci s jakýmákoliv klientama“... „že aplikuju třeba ty poznatky... na co se mám třeba zaměřit na řešení nějakých situací“... „ráda jako poslouchám ty příběhy ostatních kteří mluví a to mi pomáhá“... „já vím přesně jak to funguje“... „Pět Péčko hodně pomohlo v osobním rozvoji“... „celkově jsou supervize přínosné vlastně pro

práci pro osobní rozvoj možná i toho člověka“... „tohle je prostě přímo vymezený prostor“... „člověka to obohatilo i po té stránce těch druhých lidí že slyšel že nemá ty problémy sám... mohl vidět různé problémy těch dětí né jenom toho svého litlíka“... „tak mi třeba poradili, jak pracovat s hyperaktivním chlapcem“... „mnohdy se setkávám, že pedagogové neumí pracovat s těmito dětmi“... „při supervizích jsme často používali různé relaxační techniky například autogenní trénink“... „různé zážitkové hry s dětmi“... „potom si nemůžou už třeba rozebrat ty témata... jsme si rozebrali ty témata po supervizi“... „vím jak je organizovat, co by měli obsahovat a co jak by měly vypadat aby teda pro nás nebo pro ty lidi mohly být přínosné“... „jsem vlastně zjistila, když se pracuje s dítětem, tak je nutné aby s ním nepracoval jeden člověk... aby ten pohled na toho jedince byl tak nějak ze všech stran“.

Věříme si!

Tuto kategorii jsme vytvořili ze subkategorií *kamarádi* a *kolektiv*. Tyto subkategorie vznikly z vět: (K1, K9, K10, K13, K14, K31, K110, K133, K137) ... „kde se vlastně sejdeme všichni dobrovolníci“... „máme tím pádem i jako dobrý vztah všichni jsme tam taková parta kamarádů a myslím si, že tak by to mělo být“... „v kolektivu příjemných lidí a supervizorka je výborná“... „třeba si myslím, že u nás v Pět Péčku jsme se sešli dobrý kolektiv“... „chodím na ně ráda, ráda se tam setkávám s těmi dobrovolníky“... „kde se prostě všichni potkáme a třeba plánujeme i nějaké další akce“... „jsem na supervize chodila za tím setkáním se za těmi přáteli“... „taky tam chodím s kamarádkama, které vlastně v tom programu jsou“... „po té supervizi si někam zajdeme... jsme spolu“... „pravidelně se stýkáváme aspoň jednou měsíčně a je to teda pro tu organizaci pozitivním přínosem ale i pro nás jako dobrovolníky“... „pravidelně se setkáváme“... „probíhají každý měsíc pravidelně v pravidelný čas“... „stmeluje takový ty jakože patříme do toho Programu Pět Péčka“... „takže na ten kolektiv to není až tak těžké se tak nějak stmelit“... „se jich ráda účastním protože ráda vidím ty lidi“... „v těch pomáhajících profesích se tam potkají prostě stejné typy lidí takže na ten kolektiv to není až tak těžké“.

Paradigmatický model

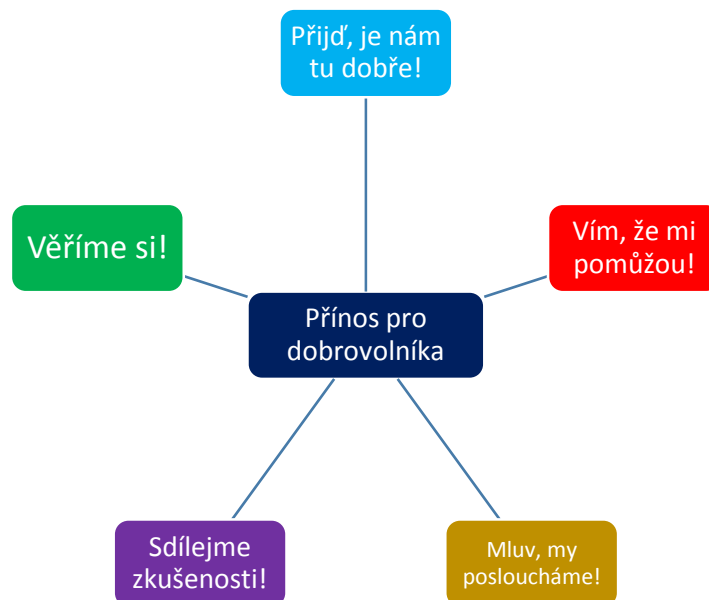


Schéma č. 2 (vlastní)

Popis paradigmatického modelu

Kategorie Věříme si! je brána jako kauzální podmínka. Respondenti zde uváděli, jak je pro ně navštěvování supervizí Programu Pět P ve Zlíně příjemnou povinností, neboť se zde povedl vytvořit dobrý kolektiv lidí, kteří se mezi sebou dobře znají a panují mezi nimi dobré vztahy. Co se týče dobrých vztahů v této skupině, je zde zmiňována i paní supervizorka i koordinátorka, které mají velkou zásluhu na fungování této skupiny a její otevřenosti vůči sobě. Někteří respondenti uváděli, jak je pravidelnost těchto supervizí dalším kladem, neboť vědí, co je čeká, že se setkají s kamarády, které nemusí mít jindy možnost potkávat a zde se i přímo dozví, co je v jejich dobrovolnické činnosti nového. Jeden respondent k tomu uvádí, že dobrý kolektiv je podle něj v pomáhajících profesích standartní věcí, neboť se zde setkávají podobné typy lidí, kteří mají mnoho společného. Tuto kategorii jsme pojmenovali *Věříme si!* proto, neboť díky kamarádům, dobrému kolektivu, si dobrovolníci na supervizích můžou věřit a více se uvolnit, otevřít, svěřit a díky tomu se jim dostane více pomoci jak ze strany supervizora, tak ze strany spoludobrovolníků.

Kategorie Přijď, je nám tu dobře! je ve významu kontextu. Do této kategorie jsme přiřadili kódy, které se týkají docházky a atmosféry při supervizích. Z každého rozhovoru šlo cítit, a také z jednotlivých rozhovorů lze zjistit či vyčíst, jak se respondentům líbí způsob vedení a organizace supervizí, které musejí jednou měsíčně absolvovat v rámci Programu Pět P, pokud jim to ovšem jakožto studentům nebo v některých případech pracujícím osobám, čas umožňuje. Jak už jsme uváděli v kategorii výše, respondenti berou tyto supervize jako příjemnou povinnost, neboť jak uvádí, vědí, že jsou na těchto supervizích vítáni a koordinátorka, či supervizorka, jeví velký zájem o to, aby jim mohla pomoci, a snaží se pro jejich pohodlí při těchto setkání, i mimo ně, dělat maximum. Jak vypověděl jeden respondent, díky tomuto se dobrovolníci nemusí bát vyjít s jakýmkoliv problémem na povrch a jak se občas v jiných organizacích a jejich vlastních supervizích stává, je tam účastníkům nepříjemné řešit vlastní problémy, či se vůbec těchto supervizí účastnit.

U některých respondentů se také objevil pojem relaxační techniky, které si zkoušeli s paní supervizorkou a uváděli je ve spojitosti s příjemnou atmosférou na supervizích a berou tyto supervize často jako odpočinkové. V rámci těchto technik si zkoušeli i například autogenní trénink, který vedle supervizorka, psycholožka. Tento pojem se vyskytl celkem u dvou respondentů a rádi na tuto zkušenost vzpomínali.

Jak respondenti uvádějí, v Programu Pět P ve Zlíně probíhají zpravidla skupinové supervize tím způsobem, kdy dobrovolníci utváří kolečko a každý z nich přednese, co se za poslední měsíc v jeho dobrovolnické činnosti událo a kromě paní supervizorky, i ostatní dobrovolníci se vyjadřují k jeho případným problémům, nebo jenom na něj reagují. Paní supervizorka se snaží svými slovy po každém člověku zhodnotit situaci a případně se doptává dál a pokud je nějaký problém, pracuje se získanými informacemi dál. Respondenti uváděli, na otázku co od těchto supervizí očekávají, např. to, aby se jim dostalo rady, jak v případě nějakých problémů dál. Jak dále uváděli, vždy si byli dobře vědomí toho, že jim je paní supervizorka schopná v každých situacích poradit a dávalo jim to určitý pocit jistoty, že v případě jakéhokoli problému, se to při těchto supervizích vyřeší.

V našem rozhovoru s respondenty jsme také kladli otázku, co by na těchto supervizích zlepšili a zde se objevil jeden z mála nedostatků, a to pouze u rozhovorů s aktivními respondenty, a to, že v poslední době klesl počet dobrovolníků navštěvujících pravidelně

supervize kvůli nedostatku času a tím pádem sníženému přínosu supervizí pro zúčastněné dobrovolníky, neboť jak respondenti uváděli, pro ně hlavním přínosem nebyla přímo jejich účast na těchto supervizích a jejich osobní řešení problémů, ale řešení problémů ostatních a možnost slyšet návrhy řešení na tyto problémy. Díky tomuto měli dobrovolníci možnost, v případě vyvstání stejného problému v jejich vlastní dobrovolnické činnosti, být na tyto situace připravení a být schopní je řešit, či jim přímo předcházet.

U jednoho respondenta, bývalé dobrovolnice Programu Pět P ve Zlíně, která zde ukončila 3letou aktivní činnost před rokem, se naopak vyskytl podle jejich slov drobný nedostatek, kdy za její aktivní účasti se supervizí účastnilo dobrovolníků takové množství, kdy místnost, ve které se supervize pravidelně konaly, byla přeplněná a cítila se zde lehce utlačovaná.

Respondenti dále uváděli, kdyby měli možnost něco zlepšit, tak aby byl na supervize o něco větší prostor, neboť jak jeden respondent uvádí, při větším množství času by se mohlo jít často do větší hloubky daných problémů. Dle jeho návrhu, by se dal tento návrh řešit neformálním posezením po supervizi, kdy by se dalo ještě navrátit k některým problémům a zkusit je řešit mezi dobrovolníky.

Na závěr této kategorie, jako potvrzení toho, jakou příjemnou a uvolněnou atmosféru dle respondentů tyto supervize mají, jeden respondent uvedl, že v případě jakéhokoliv problému nebo nespokojenosti s nějakou věcí na těchto supervizích, např. organizační, by ji už dávno uvedl a tato věc by se ihned vyřešila.

Kategorie Sdílejme zkušenosti! jako intervenující podmínka. V této kategorii vycházíme z kontextu, neboť již v předešlé kategorii jsme zmiňovali ono sdílení nějakých poznatků, názorů, rad, návrhů řešení, nebo také návrhů činností, které může dobrovolník se svým svěřencem ve svém společném čase vykonávat, ale především, zkušeností mezi dobrovolníky při supervizích. Každý respondent vypověděl, jak pro něj hlavní přínos supervizí stojí na tom, kdy se kolektivně řeší a sdílí to, co se jim v posledním měsíci jejich dobrovolnické činnosti přihodilo. Respondent například uváděl, jak ho posouvá dál to, když už jenom poslouchá problémy ostatních. Jeden z respondentů také zmiňoval, jak by pro jeho vlastní obohacení bylo přínosnější, kdyby byl dáván ještě větší prostor pro vyjádření ostatním dobrovolníkům.

Při jmenování konkrétních situací, které dobrovolníky na supervizích nejvíce obohatily, jak pro vykonávání dobrovolnické činnosti, tak v profesním rozvoji, uváděli, jejich první případy s jejich svěřencem, v Programu Pět P nazývaným litlíkem. Respondent také uváděl, že mu absolvování těchto supervizí pomáhá ve vyjadřování, ve zlepšení jeho projevu, či naučit se otevřeně mluvit o svém problému nebo také co může říkat v kolektivu lidí, jaké problémy zde může řešit a jaké raději ne. Jiný respondent uváděl, jak ho tyto supervize učí pracovat s lidmi a celkově ví, jak ta supervize funguje, ví jak ji organizovat a co by ta supervize měla obsahovat a jak by měla teda vypadat, aby byla pro ty lidi přínosnou a nestala se pro ně jenom nutnou povinností, kde se nebude cítit pohodlně a bude se bát mluvit o svých problémech. Tyto zkušenosti by rádi dále uplatnili v další praxi, zaměstnání, případně nějaké jiné formě dobrovolnictví.

Respondenti také uváděli, jak by jim vyhovovalo mít tyto supervize i při jiných činnostech, například v povolání. Rádi by měli tento druh pomoci i v budoucnosti. Nebo jak také uvádějí, nedovedou si bez toho některé profese představit.

Jak už zde bylo zmíněno, velkým přínosem bylo poslouchání ostatních dobrovolníků a jejich řešení daných problémů. Dle slov respondenta, nejvíc přínosné supervize byly pro něj tehdy, kdy se programu aktivně účastnily starší dobrovolnice, často studentky vyšších ročníků, které byly v dobrovolnickém programu od začátku svého studia a tudíž měly mnoho zkušeností, které mohly předávat dále.

Co respondentům velmi pomáhá, je také fakt, kdy se při supervizí můžou ujistit, že problémy, které oni zažívají a řeší, potkávají i ostatní dobrovolníky a díky tomu zjišťují, jak tyto nebo podobné situace řeší ostatní. Díky tomuto získávají více pohledů a možností, jak v daných situacích obstát a učí se řešit různé konkrétní situace.

Jedním z přínosů supervizí, který respondenti zmínili, bylo díky práci se supervizorkou, která působí v této dobrovolnické organizaci jako psychologka, předcházení syndromu vyhoření.

Kategorie Mluv, my posloucháme! jako strategie jednání. Pokud je supervize dobře vedená, dobrovolníci se zde cítí dobře a pohodlně, je pro jejich práci přínosná, může touto

cestou podporovat jejich dobrý vztah k dané organizaci. Díky takto dobře vedeným supervizím, kdy se jsou schopní dobrovolníci otevřít a mluvit otevřeně, budovat mezi sebou dobré vztahy, může být tato atmosféra přenesena i mimo tuto supervizi a dobrovolníci komunikují mezi sebou i mimo tuto organizaci. Ale také pořád v rámci ní, kdy si sami sdělují své problémy a zkouší si poradit mezi sebou, než dojdou na další supervizi. Dobrovolníci se tímto vším učí bavit o problémech a rozebírat je, jít v nich do hloubky. Díky této komunikaci se dobrovolníci obohacují, zlepšují a také se především učí, jak lépe komunikovat s litlíkem, svěřeným dítětem. Také už bylo zmíněno, že se touto komunikací mezi sebou dobrovolníci obohacují o návrhy, jak s litlíkem trávit čas a také se domlouvají společné akce, společné trávení časů těchto dobrovolníků s jejich svěřenými dětmi. Na tomto má ale velký zájem koordinátorka, která tyto akce zjišťuje a předává na supervizích dobrovolníkům informace, či s nimi projednává, co by se mohlo domluvit.

Jako poslední zmínku k této kategorii respondenti uvádí, jak si odnáší dobrý pocit ze supervizí také díky tomu, kdy se jim koordinátorka a supervizorka stoprocentně věnuje, jeví zájem o jakýkoliv problém či detail, který se jich týká. Prakticky v každém rozhovoru, který jsme realizovali, zaznělo, jak mají respondenti skvělý vztah k těmto osobám, a u každého rozhovoru šlo cítit, jak si jich váží.

Kategorie Vím, že mi pomůžou! jako následky. Jak respondenti uvádí, u těchto supervizí ví, že se zde můžou kdykoliv sejít a obrátit se svým problémem na někoho, kdo má kompetence k tomu, aby jim pomohl s řešením toho problému. Velmi jim pomáhá, uklidňuje, či dodává jim důvěru dohled někoho zkušenějšího. Vedení, které jim pomůže a nasměruje, jak třeba dál s tím litlíkem, když si nemusí vědět rady. Občas se dobrovolník může cítit ztracený, ztratí motivaci, vůli pro to dobrovolnictví, přestane ho to bavit a nejráději by s tím přestal, že ta práce s tím dítětem nemá smysl, ale potom na té supervizi mu supervizorka, případně koordinátorka nebo spoludobrovolníci dovedou pomoci, namotivovat ho opět k tomu, té dobrovolnické činnosti, tzv. jej vrátit na cestu.

Dále uvádí, že vždy, za dobu co jsou aktivními účastníky Programu Pět P ve Zlíně, proběhly supervize tak, jak očekávali. Vždy se dozvěděli, co potřebovali, dozvěděli se mnoho nového, co se hlavně organizace týče a společného plánování a jak uvádí, nikdy se nestalo, že by doba strávená na supervizi byla ztráta času. Kdykoliv, kdy si nevěděli rady, to

na supervizi probrali, a hned příště, jak respondenti uvádí, to na schůzce s litlíkem zkusili a ono to vždy fungovalo.

Dle respondentů je potřeba znát názor odborníka, v další práci je to potom vždy poznat. Je potřeba dohlížet na kvalitu té práce, kterou dobrovolník odvádí, aby se v případě problému rychle předcházelo selhání. Bez těchto supervizí by nebylo možné v Programu Pět P dobrovolnickou práci vykonávat. Co dále respondenti uváděli, co od supervizí občas očekávají, je něco příjemného, například ve formě relaxace, které si občas koordinátorka na supervize přichystá.

Dobrovolníci Programu Pět P ve Zlíně mají taky kdykoliv možnost, přijít za koordinátorkou či supervizorkou, která je jinak profesí psycholožkou, řešit své osobní problémy a dobrovolníci této nabídky využívají.

Jsou také naučení, pomáhat si i mimo tyto supervize, kdy se sejdou s někým z dobrovolníků, kdo si těmito problémy prošel nebo případně, pokud je tento problém vážnějšího rázu, může se kdykoliv setkat s koordinátorem programu.

6 SHRUTÍ VÝZKUMU

Tato diplomová práce si kladla za cíl zjistit, jak hodnotí přínos supervizí dobrovolníci Programu Pět P ve Zlíně. Jako metodu výzkumu jsme si zvolili kvalitativní výzkum, který jsme realizovali formou polostrukturovaných rozhovorů jak s aktivními, tak s bývalými dobrovolníky toho programu. Analýzu jsme provedli pomocí otevřeného kódování, na něž jsme navázali použitím paradigmatického modelu axiálního kódování. Tímto výzkumem **jsme zjistili**: Pro dobrovolníky Programu Pět P ve Zlíně je navštěvování zdejších supervizí příjemnou povinností. Dobrovolníci zde mají velmi dobrý vztah s koordinátorkou programu a také s paní supervizorkou, která na SVP Domek, ve kterém má Program Pět P zázemí, působí jako psycholožka. Supervize jsou pro dobrovolníky možností se mezi sebou setkávat a vidět se se svými kamarády, se kterými nemusí mít jindy možnost vidět. Dobrovolníci si díky dobrému kolektivu a uvolněné atmosféře věří a díky tomu se dokáží otevřít a bavit se o svých problémech. Organizace supervizí je výborná, dobrovolníkům se líbí způsob jejich vedení a jsou s nimi spokojeni. Dobrovolníci si jsou vědomi, že se pro ně koordinátorka snaží dělat maximum a to přispívá k jejich dobrému vztahu k organizaci. Koordinátorka programu si občas připravuje na supervize relaxační techniky, kterými chce dobrovolníkům zpříjemnit toto setkání a taky jim přinést něco nového. Dobrovolníci si zde taky vyzkoušeli autogenní trénink. Supervize v Programu Pět P ve Zlíně probíhají zpravidla formou skupinové supervize, kdy dobrovolníci utvářejí v místnosti kolečko a každý z nich popořadě přednáší, co se za poslední měsíc událo nového a zda má nějaký problém, se kterým by potřeboval pomoci. Paní supervizorka se ke každému vyjadřuje, pokud je potřeba, případně se jenom doptává, aby ji nic neuniklo, a snaží se svými slovy zhodnotit situaci. Kromě paní supervizorky se i ostatní dobrovolníci ptají a snaží se dobrovolníkovi, který zrovna mluví o svém problému, poradit, navrhnout mu nějaké možnosti řešení, jak by to řešili oni nebo jak už měli možnost tyto problémy řešit. Dobrovolníci chodí na supervize s pocitem jistoty, že jim zde někdo poradí, ať už mají problém s jakoukoliv situací. Jako nejvíce přínosné na těchto supervizích hodnotí to, kdy můžou dobrovolníci slyšet vyprávění druhých, s jakými problémy se potýkají a jak je řeší. Často toto kladou jako přínosnější, než když se oni sami dozvědí, jak s jejich problémem naložit. Díky tomuto už do budoucnosti vědí, jak si v podobných problémech poradit. Dobrovolníci by rádi zlepšili na těchto supervizích docházku, neboť například v období zkouškového, kdy většina dobrovolníků jsou právě studenti, nemají čas na tyto supervize přijít a dobrovolníci, kteří zde dojdou, se cítí ochuzení o informace a zážitky, které by

chtěli od ostatních slyšet. Jeden z dalších návrhů, co by šlo na těchto supervizích zlepšit, je prodloužení času věnovaného supervizi, neboť by se díky většímu prostoru mohlo jít do větší hloubky u řešených problémů. Tento návrh by šel řešit případným posupervizním neformálním posezením, kde by se k některým problémům dalo ještě vrátit a zkusit je ještě více rozebrat. Dobrovolníky posouvá v jejich dobrovolnické činnosti, když se kolektivně řeší a sdílí, co se jim za poslední měsíc, tedy od minulé supervize, přihodilo. Jejich přínos by byl možná obohacen více, kdyby se k jejich problému, který řeší na supervizi, více vyjadřovali ostatní dobrovolníci. Nejpřínosnější supervize, které dobrovolníky nejvíce obohatily, byly jedny z jejich prvních supervizí, které absolvovali na začátku svého působení v programu. Supervize pomáhají dobrovolníkům ve zlepšení vyjadřování, projevu a naučení se otevřeněji mluvit, ale také lépe uvážít, co je vhodné řešit v kolektivu lidí a co si raději odnést na individuální supervizi. Supervize dobrovolníky učí, jak pracovat s kolektivem lidí a také ví, jak supervize funguje. Vědí, jak by měla vypadat a probíhat, aby byla přínosná a nestala se jenom nutnou povinností. Dobrovolníci by chtěli tyto supervize mít později v zaměstnání. Jednu z největších výhod přínosu supervize pocítují tehdy, když se supervizí účastní starší dobrovolníci, kteří v programu pracují více roků a prošli si mnoha problémy a dokáží navrhnout ostatním přínosné rady. Dobrovolníkům pomáhá ujištění, že problémy, které zažívají oni, řeší i ostatní dobrovolníci a můžou sdílet své poznatky. Absolvování supervizí pomáhá dobrovolníkům předcházet syndromu vyhoření. Dobře vedené supervize zlepšují vztah k organizaci a díky tomu je zde dobá atmosféra, která buduje dobré vztahy mezi dobrovolníky i mimo organizaci. Dobrovolníci si váží své koordinátorky a supervizorky a mají v nich velkou důvěru. Dobrovolníci mají možnost si kdykoliv domluvit individuální supervizi, u které vědí, že se jim zde dostane pomoci. Supervize motivují dobrovolníky do další práce. Supervize proběhly vždy podle očekávání dobrovolníků, vždy si odnesli minimálně to, co si odnést chtěli. Na supervizi se dobrovolníkům opakovaně dostalo užitečných rad, které při následném vyzkoušení v praxi vždy fungovaly, a to jen upevnilo jejich důvěru v pomoc, kterou při supervizích dostanou. Dobrovolníci vyžadují dohled odborníka na jejich práci, aby se v případě problému rychle předešlo selhání. Dobrovolníci jsou názoru, že bez supervizí by nebylo možné dobrovolnickou činnost vykonávat. Od supervizí se očekává, že se zde bude občas provádět i například relaxace, kterou si koordinátorka se supervizorkou přichystají. Koordinátorka i supervizorka, nabízejí pomoc při osobních problémech dobrovolníka, které můžou

přijít řešit na individuální schůzku. Dobrovolníci se naučili díky těmto supervizím pomáhat si mezi sebou i mimo tyto supervize.

Tato diplomová práce je přínosná jak pro dobrovolníky, pro které může sloužit jako inspirace návrhů, jak by si mohli zlepšit či zpříjemnit supervize, které absolvují v rámci své dobrovolnické činnosti, tak pro střediska Pět P v České republice, které můžou použít tuto práci pro případné zlepšení vlastních supervizí, aby dosáhli lepší atmosféry, příjemnějšího prostředí a díky tomu také zvýšili jejich přínos pro své dobrovolníky. Dále se také může využít jako zpětná vazba pro supervizorku a koordinátorku Programu Pět P ve Zlíně.

ZÁVĚR

Cílovou skupinou této diplomové práce byli dobrovolníci Programu Pět P ve Zlíně. Jako cíl jsme si stanovili zjistit, jak tito dobrovolníci hodnotí přínos supervize a do jaké míry je to pro jejich dobrovolnickou činnost přínosné. Důvod, proč vznikla tato práce, byla absence podobného výzkumu v této dobrovolnické organizaci.

Teoretickou část jsme zaměřili na pojmy související s tématem supervize a dobrovolnictví. Definovali jsme si, co to je cíl supervize, jaké jsou funkce supervize, jaký je přínos supervize a jak supervize probíhá. Dále jsme si specifikovali legislativní ukotvení dobrovolnictví a blíže specifikovali dobrovolnickou činnost s dětmi a mládeží. V poslední kapitole teoretické části jsme se zabývali samotným Programem Pět P, jeho historií a charakteristikou.

Praktickou část jsme věnovali metodologicky zaměřenému výzkumu, a to kvalitativnímu, formou strukturovaných rozhovorů.

Tato práce je nejen přínosná pro supervizory, kterým poskytuje zpětnou vazbu od dobrovolníků, kteří se pravidelně účastní supervizí, ale také pro širší populaci, která by se chtěla seznámit s pojmem supervize, případně se dozvědět něco o dobrovolnické činnosti v České republice.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Monografie:

1. HENDL, Jan. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
2. ŠIMEK, Antonín. 2004. *Supervize – kazuistiky*. Praha: Trion. ISBN 80-7254-496-9.
3. BÄRTLOVÁ, Eva. 2007. *Supervize v sociální práci*. Ústí nad Labem: Fakulta sociálně-ekonomická. ISBN 978-80-7044-952-3.
4. PAČESOVÁ, Martina. 2004. *Lékař, pacient a Michael Balint: Balintovské skupiny v Česku*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-491-8.
5. OLÁH, Michal, Milan SCHAVEL a Zlatica ONDRUŠOVÁ. 2008. *Úvod do štúdia a dejín sociálnej práce*. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety. ISBN 80-969449-6-7.
6. ÚLEHLA, I. 2005. *Umění pomáhat*. Praha: SLON. ISBN 80-86429-36.
7. BAŠTECKÁ, Bohumila a Petr GOLDMANN. 2001. *Základy klinické psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-550-4.
8. HAWKINS, Peter a Robin SHOHET. 2004. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-715-9.
9. HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ. 2008. *Praktická supervize: průvodce supervizi pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-532-1.
10. SVOBODOVÁ, Petra a Martin VALÁŠEK. 2002. *Úvod do supervize: cyklický model: praktická příručka*. Tišnov: Sdružení SCAN. ISBN 808662000x.
11. CARROLL, Michael a Margaret THOLSTRUP. 2004. *Integrativní přístupy k supervizi*. V Praze: Triton. ISBN 80-7254-582-5.
12. TOŠNER, Jiří a Olga SOZANSKÁ. 2006. *Dobrovolníci a metodika práce s nimi v organizacích*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-178-6.
13. NOLAN, James F a Linda A HOOVER. 2008. *Teacher supervision & evaluation: theory into practice*. Hoboken: John Wiley & Sons. xviii. ISBN 978-0-470-08405-2.

14. GREER, Charles R, W PLUNKETT a W PLUNKETT. 2000. *Supervision: diversity and teams in the workplace*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. xix. ISBN 0130960063.
15. TOŠNEROVÁ, T., TOŠNER, J. 1999. *Burn-Out syndrom (Syndrom vyhoření)*. In: *Řízení lidských zdrojů*. Praha, AGNES.
16. HAVRDOVÁ, Zuzana. 1999. *Kompetence v sociální práci*. Praha, Osmium.
17. ARCHALOUSOVÁ, Alena. 2013. *Přínos supervize pro mentoringový vztah dobrovolníků a dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí*. BAKALÁŘSKÁ PRÁCE.
18. BRUMOVSKÁ, Tereza a Gabriela MÁLKOVÁ. 2010. *Mentoring: výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-772-5.

Internetové zdroje:

1. TOŠNER, Jiří. Druhy dobrovolnictví. In: *Dobrovolnictví v české společnosti*. © 2014 [cit. 2014-02-10]. <http://www.dobrovolnik.cz/oblasti-dobrovolnictvi/druhy-dobrovolnictvi/>.
2. Česká rada dětí a mládeže. Základní charakteristika ČRDM. In: *Co je ČMDR*. © 2014 [cit. 2014-02-10]. Dostupné z: <http://crdm.cz/crdm/co-je-crdm/>.
3. KUNČAR, Petr. Z historie Programu Pět P v ČR. In: *Asociace Pět P v ČR*. © 2013 [cit. 2014-02-10]. Dostupné z: <http://www.petp.cz/historie.html>.
4. KOUBOVÁ, Šárka. Manuál dobrovolníka Programu Pět P. In: *Asociace Pět P v ČR*. © 2013 [cit. 2014-02-10]. Dostupné z: <http://www.petp.cz/dokumenty.html>.
5. SEDLÁČEK, Aleš. Závěrečná zpráva k síťovacím setkání k Evropskému roku dobrovolnictví. In: *Závěrečná zpráva k síťovacím setkání k Evropskému roku dobrovolnictví*. 2011 [cit. 2014-02-10]. Dostupné z: <http://www.crdm.cz/download/erd-2011/sit-setkani-beroun-2010/zaverecna-zprava-sit-setkani-ERD-2011.pdf>.
6. Program Evropské unie Mládež v akci. In: *Program Mládež v akci*. © 2014 [cit. 2014-02-10]. Dostupné z: <http://www.mladezvakci.cz/informace-o-programu/o-programu-mladez-v-akci/>.
7. Duha je když... In: *Duha*. © 2009 [cit. 2014-02-10]. Dostupné z: <http://www.duha.cz/o-nas>.
8. O AMAVET. In: *Asociace pro mládež, vědu a techniku AMAVET, o.s.* 2014 [cit. 2014-02-10]. Dostupné z: <http://www.amavet.cz/?q=node/1>.

Zákony:

1. ČESKO. Zákon č. 198 ze dne 24 dubna 2002 o dobrovolnické službě a o změně některých zákonů (zákon o dobrovolnické službě). In *Sbírka zákonů České republiky*. 2002, částka 82, s. 1. ISSN 1210-4817. Dostupný z: <www.msmt.cz/file/16274_1_1/>.
2. ČESKO. Vyhláška 505 ze dne 15. listopadu 2006. Vyhláška, kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách. In: *Sbírka zákonů české republiky*. 2006, částka 164, s. 7021-7058. Dostupná také z <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=2006&typeLaw=zakon&what=Rok&stranka=4>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

AMAVET	Asociace pro mládež, vědu a techniku
ČR	Česká republika
ČRDM	Česká rada dětí a mládeže
BBBS	Big Brothers Big Sisters
BBBSA	Big Brothers Big Sisters of America
EAS	Evropská asociace supervize
LATA	Laskavá Alternativa Trestu pro Adolescenty
SVP	Středisko výchovné péče

SEZNAM OBRÁZKŮ

Schéma č. 1.....	63
Schéma č. 2.....	70

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1.....	16
Tabulka č. 2.....	27
Tabulka č. 3.....	54
Tabulka č. 4.....	58

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: Poučený souhlas.....	89
-----------------------------------	----

PŘÍLOHA P I: POUČENÝ SOUHLAS

Poučený souhlas

s poskytnutím rozhovoru a s pořízením záznamu rozhovoru

Hodnocení přínosu supervize dobrovolníky v Programu Pět P

Jméno osoby zodpovědné za provádění rozhovoru: Jakub Vítek, student FHS UTB ve Zlíně

Účel rozhovoru: Hlavním cílem zkoumání je zjistit, jak dobrovolníci Programu Pět P hodnotí přínos supervizí, které zde pravidelně navštěvují.

Účel záznamu: Bez pořízení záznamu je spolehlivý výzkum takřka nemožný. Pouhými poznámkami na papír není možné zachytit jazykové projevy v řeči apod.

Důvěrnost získaných informací: Se získanými daty bude nakládáno v souladu s platnými zákony České republiky o ochraně osobních údajů. Osoby budou poučeny o:

- průběhu a o okolnostech rozhovoru
- dobrovolnosti participace/možnosti odmítnutí
- anonymitě

Souhlasím, aby z mnou poskytovaného rozhovoru byl pořízen záznam.

datum:

podpis respondenta: