Študentská supervízia a praktické vzdelávanie v odbore sociálna práca

Ladislav Vaska

iris

Študentská supervízia a praktické vzdelávanie v odbore sociálna práca

Skriptá/učebné texty

Ladislav Vaska

IRIS

© VASKA, Ladislav

Študentská supervízia a praktické vzdelávanie v odbore sociálna práca

Pracovisko autora:
Katedra sociálnej práce
Ústav sociálnych štúdií a liečebnej pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Komenského v Bratislave

Recenzentky:
PhDr. Lenka Kleskeň, PhD.
Katedra sociálnej práce, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Mgr. Lucia Slobodová, PhD.
Ústav zdravotnických věd, Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně (ČR)

Vydavateľ:
IRIS – vydavateľstvo a tlač, s.r.o., Bratislava iris-knihy.sk

Neprešlo jazykovou korektúrou. Za jazykovú stránku učebných textov zodpovedá autor.

Všetky práva vyhradené. Okrem použitia krátkych ukážok pre účely recenzie a kritiky nesmie byť žiadna časť tejto knihy reprodukovaná ani šírená bez predchádzajúceho písomného súhlasu autorov alebo vydavateľa.

ISBN 978-80-89726-49-3

EAN 9788089726493

OBSAH

Úvod 5

1 Sociálne školstvo 7

1.1 Stručný prehľad histórie vzdelávania v sociálnej práci na Slovensku a v Česku 7

1.2 Vzdelávanie v sociálnej práci prostredníctvom krátkodobých kurzov na Slovensku v historických súvislostiach 12

1.3 Vzdelávanie v sociálnej práci po roku 1989 až po súčasnosť 14

1.4 Ďalšie a celoživotné vzdelávanie v sociálnej práci 16

2 Študent sociálnej práce ako začínajúci sociálny pracovník 18

2.1 Sociálny pracovník 18

2.2 Začínajúci sociálny pracovník ako realizátor úloh sociálnej práce 22

2.3 Študent sociálnej práce 23

2.4 Štruktúra a obsah vysokoškolského štúdia sociálnej práce 25

2.4.1 Študijný odbor sociálna práca 18

2.4.2 Profil a kompetencie absolventa sociálnej práce 27

2.5 Praktické vzdelávania vo vysokoškolskej príprave sociálnych pracovníkov 31

2.5.1 Výcviky v sociálnych zručnostiach ako súčasť vzdelávania budúcich sociálnych pracovníkov 35

2.5.2 Odborná prax ako súčasť praktického vzdelávania budúcich sociálnych pracovníkov 38

3 Odborná prax ako súčasť praktického vzdelávania v kontextoch 41

3.1 Teoretické aspekty odbornej praxe 42

3.2 Rôzne modely a typológia odbornej praxe 43

3.2.1 Štandardné formy praxe 43

3.2.2 Typy a formy odborných praxí 45

3.2.3 Exkurzie a ich miesto v systéme odborných praxí 47

3.2.4 Zážitková prax 48

3.2.5 Analyzujúca prax 49

3.2.6 Aktívna praktická činnosť 51

3.3 Manažment odborných praxí 53

3.3.1 Manažér (metodik) odbornej praxe a jeho manažérske zručnosti a role 56

3.3.2 Zabezpečenie odborných študentských praxí 59

3.3.3 Význam portfólia študenta sociálnej práce 66

4 Supervízia v sociálnej práci 68

4.1 Prierez históriou supervízie v sociálnej práci 68

4.2 Vývoj supervízie v sociálnej práci v československých a slovenských podmienkach 74

4.3 Základné teoretické východiská supervízie v sociálnej práci 79

4.4 Základná typológia a formy supervízie 84

4.5 Subjekt a objekt supervízie 92

4.6 Vzťah medzi subjektom a objektom supervízie 101

4.7 Etické princípy v supervízii 104

4.8 Vybrané prístupy a modely najčastejšie využívané v supervízii 106

5 Študentská supervízia 146

5.1 Supervízia začínajúcich sociálnych pracovníkov 146

5.2 Historický náčrt študentskej supervízie 147

5.3 Supervízia začínajúcich sociálnych pracovníkov v kontexte vývojového modelu 150

5.4 Špecifiká supervízie začínajúcich sociálnych pracovníkov 154

5.5 Študentská supervízia a jej špecifiká 159

5.6 Dilemy o študentskej supervízii 164

5.7 Individuálna, tandemová a skupinová supervízia začínajúcich sociálnych pracovníkov 168

5.8 Využitie autosupervízie v práci začínajúcich sociálnych pracovníkov 176

Záver 185

Zoznam použitej literatúry 186

Prílohy 207

ÚVOD

„ ...a keď si osemročné dievča počas skupinovej práce - v rámci prevencie, ktorá bola zameraná na násilie v rodine a realizovali sme ju na základnej škole - rozoplo zvrchu blúzku a ukázalo nám všetkým s rozpačitým úsmevom na tvári svoj krk a hruď plnú modrín až podliatín a hovorila o tom, že ako sa s ňou ocko hrá a ako ju pri tom škrtí a ako ju to bolí, tak v tej chvíli mi nebolo všetko jedno a nevedel som povedať ani slovo, nevedel som ako mám zareagovať, čakal som na reakciu kolegyne, ktorá bola ticho ...čo som mal v tej chvíli robiť? ...zareagoval som správne? ...čo som mal robiť po skončení aktivity? ...mal som si ju zavolať?...mal som ísť za výchovným poradcom, školskou psychologičkou, či jej triednou učiteľkou? ...ako som mal postupovať?“

(Študent sociálnej práce na študentskej supervízii)

Učebné texty, ktoré dostávate do svojich rúk začína autor citátom, reálnou situáciou, ktorú študent sociálnej práce prezentoval na skupinovej študentskej supervízii. Na supervíznych seminároch sme sa stretávali s takýmito a inými problémami, dilemami, či otázkami. V tejto súvislosti možno položiť azda len otázky typu: *„má ešte niekto pochybnosti o tom, či je supervízia v príprave budúcich pomáhajúcich profesionálov a v práci začínajúcich sociálnych pracovníkov, ale i skúsených sociálnych pracovníkov dôležitá?“*

Supervízia v sociálnej práci je témou, ale i oblasťou sociálnej práce, ktorá má svoju dlhoročnú históriu, teóriu aj prax. V našich podmienkach sa supervízia stáva prirodzenou súčasťou sociálnej práce ako profesie, tak i vednej disciplíny. Bolo by odvážne tvrdiť, že je „každodennou“ súčasťou práce sociálnych pracovníkov a pracovníčok, pretože mnoho z nich supervíziu z rôznych dôvodov nevyužíva, ani nikdy nevyužilo, resp. im nebola v ich zamestnaní poskytnutá. Pracovné podmienky, nevedomosť, finančná situácia, strach z nepoznaného a podobné dôvody sú prekážkami pre jej získavanie. Pomerne mladá oblasť profesionálneho rozvoja sociálnych pracovníkov je ukotvená v legislatíve, má svoje definície a ako uvádzame aj vyššie – svoju históriu, teóriu a prax. S týmito faktami sa však nemožno uspokojiť, pretože

sociálna práca ako dynamická vedná disciplína, ktorá sa bude vždy spájať (už len vychádzajúc zo svojho názvu) s niečím negatívnym, problémovým - potrebuje meniť, aktualizovať a zdokonaľovať svoje pôsobenie. Reagujúc na aktuálne sociálne problémy, nové trendy v teórii, praxi i vo vzdelávaní sociálnych pracovníkov si vyžadujú aj skúmanie a premeny supervízie ako neoddeliteľnej súčasti sociálnej práce. Supervízia ako vyučovací predmet je súčasťou vysokoškolského štúdia, čím sa ešte viac dostáva do povedomia budúcich sociálnych pracovníkov a pracovníčok. Zároveň mnohí vzdelávatelia v sociálnej práci supervíziu aplikujú do odbornej praxe a poskytujú študentom individuálne a najmä skupinové supervízie, príp. jej iné formy. V praxi sociálnej práce sa supervízia objavuje najmä v neziskovom sektore, menej už v ziskovom (štátnom, súkromnom), aj keď ju legislatíva upravuje a ukladá povinnosť niektorým sociálnym organizáciám supervíziu realizovať. Je dobrým signálom, že sa o supervízii veľa hovorí, píše a je ukotvená v legislatíve. Ale tak ako sociálna práca musí reagovať a byť pripravená na zmeny, tak aj supervízia musí vo svojej teórii a praxi zmeny reflektovať. Aj z tohto dôvodu prichádzajú na trh predmetné učebné texty, ktoré prinášajú ucelený pohľad na študentskú supervíziu a odbornú prax, so zameraním na začínajúcich sociálnych pracovníkov, čiže zjednodušene povedané – venuje sa študentskej supervízii v rôznych súvislostiach v kontexte vysokoškolskej praktickej prípravy (praktického vzdelávania) sociálnych pracovníkov. Ambíciou učebných textov je stať sa vhodným a využívaným študijným materiálom nielen pre študentov a študentky sociálnej práce, ale i ďalších, najmä príbuzných odborov, ale i metodikov/metodičky, tútorov a tútorky odborných praxí a v neposlednom rade aj supervízorom a supervízorkám pôsobiacim v sociálnej sfére.

V učebných textoch sa venujeme rôznym aspektom odbornej praxe a hlbšie sa zameriame na organizačný a vzdelávací aspekt, súčasťou ktorého je supervízia praktickej výučby. Predkladaná publikácia prináša ucelený pohľad na problematiku supervízie praktickej výučby (študentskej supervízie) sociálnych pracovníkov, teoretické východiská a metodiku vedenia študentov počas ich absolvovania odbornej praxe. Zároveň predstavuje niekoľko typov, foriem a optimálnych modelov využiteľných v praxi v kontexte študentskej supervízie.

1 Sociálne školstvo

Sociálne školstvo - ako sme si nazvali systematické vzdelávanie sociálnych pracovníkov - má svoju vyše storočnú históriu. Jeho vývoj nebol vôbec jednoduchý. Bol sprevádzaný a ovplyvňovaný rôznymi spoločenskými zmenami, ktoré výrazne zasahovali ako do jeho obsahu, tak i jeho prirodzeného vývoja. V súčasnosti možno konštatovať, že aj vďaka silnému tlaku a vplyvu iných vedných disciplín sa sociálna práca ako veda (ktorá sa rozvíjala práve vďaka jej etablovaniu vo vzdelávacích systémoch) stala pevnou súčasťou každodenného života vyspelých krajín a nespochybniteľnou súčasťou vzdelávacej politiky na najvyšších úrovniach (od stredoškolského po univerzitné vzdelávanie). Aj sociálne školstvo (ako aj samotná profesia) bola a je ovplyvňovaná rôznymi školami (anglosaská, americká, austrálska apod.), čo prináša do vzdelávania rozmanitosť a zároveň jasnú orientáciu, príklon k niektorému prúdu v kontexte implementovania najnovších trendov vo vývoji sociálnej práce v Európe i vo svete. Slovenské sociálne školstvo taktiež neminuli spoločenské zmeny, ktoré mali výrazný vplyv na jeho rozvoj (totalitný režim a následne jeho pád). V súčasnosti sa na Slovensku vzdeláva v sociálnej práci na niekoľkých vysokých školách a univerzitách, zároveň na stredných školách (stredoškolské vzdelávanie sociálnych pracovníkov je v súčasnosti na úpadku), organizujú sa rôzne krátkodobé a dlhodobé kurzy a realizujú sa ďalšie a celoživotné formy vzdelávania pre prax sociálnej práce. Historickým prierezom v našom geografickom priestore sa prepracujeme až k súčasnému stavu sociálneho školstva na Slovensku v rôznych kontextoch.

1.1 Stručný prehľad histórie vzdelávania v sociálnej práci na Slovensku a v Česku

Na Slovensku sa sociálne školstvo výraznejšie začalo rozvíjať až po roku 1920, hoci aktivity smerujúce k založeniu prvej „sociálnej školy“ sa datujú už do roku 1874.

Za jeden z najvýraznejších momentov v oblasti rozvoja sociálneho školstva na Slovensku možno považovať aktivity ženského spolku Živena, ktorý sa dlhé roky snažil založiť slovenskú dievčenskú školu. Už v roku 1874 Živena po svojom valnom zhromaždení (5.8.1874 v Turčianskom sv. Martine) urobila prípravné práce pre dosiahnutie svojho cieľa – založenie slovenskej dievčenskej školy. Toto obdobie však zakladaniu slovenských škôl neprialo, pretože

nielenže sa nezrealizovala významná rozbehnutá aktivita Živeny, ale v roku 1874 bolo rozpustené aj slovenské gymnázium v Revúcej, o rok neskôr v Martine a v tom istom roku bola zrušená aj Matica slovenská (Votrubová, 1931). Mikulášová-Škridlová (1996) v kalendáriu Živeny uvádza, že aj v roku 1879 po prvom valnom zhromaždení (6.8.1879) po zatvorení Matice slovenskej začali nové prípravy na založenie dievčenskej školy, o rok na to znovu nové prípravy tentokrát na založenie vyššej dievčenskej školy, no v ťažkom období všetky aktivity vyšli na zmar. Živena následne, až keď nastali trochu pokojnejšie politické časy, v roku 1899 opätovne žiadala Ministerstvo kultúry a osvety o povolenie založenia *„Prostej gazdinskej školy s vyučovacou rečou slovenskou“*. Táto žiadosť bola v tom istom roku po jej dvojnásobnom urgovaní zamietnutá. Ďalšia žiadosť na ministerstvo od Živeny prišla v roku 1910. V nej žiadala Živena o povolenie otvorenia *„Dievčenskej domáco-hospodárskej školy“* (Votrubová, 1931). Ani po urgenciách však odpoveď na žiadosť z ministerstva maďarskej vlády nedošla a namiesto odpovede Živene o povolenie slovenskej dievčenskej gazdinskej školy - založila v roku 1912 maďarská vláda v Martine maďarskú „Štátnu gazdinskú školu“. Podľa Votrubovej (1931) Živena na svoju žiadosť viac odpoveď do prevratu ani nedostala. Po vojne bolo preto prioritou Živeny znovu sa zamerať na tento cieľ a po mimoriadnom valnom zhromaždení (20.1.1919), ktoré prijalo návrh na založenie vyššej dievčenskej školy v Turčianskom Svätom Martine podľa vzoru škôl „sesterskej“ Vesny v Brne. Dlhoročné úsilie spolku Živena bolo úspešne zavŕšené otvorením prvej dievčenskej školy v roku 1919 v Turčianskom Svätom Martine, keď slávnostne školu otvorila vtedajšia predsedníčka a priekopníčka sociálnej práce na Slovensku – Elena Maróthy-Šoltésová[1]. Postupne začali vznikať ďalšie Živenine „Rodinné školy“. Ešte v tom istom roku (3, decembra) bola otvorená jednoročná rodinná škola v miestnostiach štátnej meštianky v Kremnici. V školskom roku 1920/1921 bol na Slovensku už 10 rodinných škôl Živeny. A v roku 1927 už Živena prevádzkovala sieť odborných škôl pre ženské povolania po celom Slovensku (pozri bližšie Tokárová, 2003). O školy bol veľký záujem, no vyskytol sa problém, že nebolo dostatok kvalifikovaných učiteliek nielen na Slovensku, ale aj v Čechách a na Morave. Na ich prípravu a na prípravu vedúcich rozličných kurzov, ktoré Živena organizovala bol na popud Alice Masarykovej založený[2] Ústav Milana Rastislava Štefánika v Turčianskom svätom Martine.

[1] Elena Maróthy-Šoltésová (6.1.1855-11.2.1939) sa narodila v Krupine a je považovaná za priekopníčku sociálnej práce na Slovensku a zaslúžila sa o jej rozvoj a rozvoj sociálneho školstva na Slovensku. Bola dlhoročnou (1894-1927) predsedníčkou ŽIVENY – spolku slovenských žien, ktorý aktívne rozvíjal sociálnu činnosť na Slovensku (pozri bližšie Kubincová, V. – Slezáková, A., 2005)

[2] Základný kameň bol slavnostně položený 9.8.1923 v Turčianskom sv. Martine.

V školskom roku 1925/26 vyvrcholilo mnohoročné úsilie spolku Živena práve založením *„Ústavu M. R. Štefánika“*, ktorého školy boli otvorené 1.10.1925 a to:

- Dvojročná škola pre vzdelanie pracovníc vo verejnom zdravotníctve, pečlivosti o mládež, ľudovýchove atď.
- Dvojročná škola pre vzdelanie učiteliek varenia na školách rodinných a gazdinských.

Po presťahovaní ústavu do novej budovy[3] v Turčianskom sv. Martine sa Ústav Milana Rastislava Štefánika prevádzkoval:

- Dvojročnú školu pre sociálno-zdravotnú pečlivosť
- Ústav na vzdelanie učiteliek gazdinského oboru
- Internát pre žiačky oboch týchto ústavov.

Tento ústav podľa Brnulu et al. (2011) poskytoval kontinuálne vzdelávanie sociálnym pracovníčkam až do roku 1953. Absolventky[4] mali možnosť získať nielen teoretické vedomosti, ale podľa študijných osnov mali aj praktický výcvik v sociálno-zdravotnej starostlivosti o mládež, v jasliach, v materskej škole, starostlivosti o žiactvo v školách a takto mali nadobudnúť prax aj pre sociálne inštitúcie[5]. Veľmi zjednodušených chápaním možno konštatovať, že vtedajšie vzdelávanie sociálnych pracovníkov malo podobný obsah ako súčasný[6].

Na území Čiech a Moravy sa pod vedením Alice Masarykovej podobné úsilie podarilo uskutočniť o niečo skôr ako na Slovensku. Ako prvotinu môžeme v oblasti vzdelávania v sociálnej práci vnímať čin Alice Masarykovej a Edvarda Beneša v roku 1911 keď na *„Univerzite Karlovej v Prahe*“ zaviedli spoločne praktický seminár venovaný sociálnym problémom (Nečasová, 2001) Podľa Lovčího (2007) Alica Masaryková v roku 1914 publikovala prácu *„Ženy v práci sociální“*, kde vyzdvihuje potrebnosť vzdelávania v oblasti sociálnej práce a tým pokladá základy prvej sociálno-zdravotnej školy ako typu vzdelávacej inštitúcie, ktorý do tejto doby v systéme vzdelávania v Čechách a na Morave absentoval. Toto jej úsilie sa zavŕšilo až v roku 1918, keď pod vedením Anny Berkovcovej bola zriadená *„Ženská vyšší škola sociální*

---

[3] Kým nebol Ústav M.R.Štefánika dostavaný, tak boli tieto školy umiestnené v učiteľskom ústave v Štubnianskych Tepliciach (v súčasnosti Turčianske Teplice).

[4] Takmer na všetkých odborných školách pre ženské povolania, ktoré boli postupne zriaďované po celom Slovensku a najmä tých, ktoré boli založené v roku 1927 vyučovali učiteľky – absolventky Ústavu M.R.Štefánika (Votrubová, 1931).

[5] Bližšie pozri Studencová (2011).

[6] Viď Príloha A (Foto, Studencová, 2011).

péče“ s ročným štúdiom, ktorá sa o rok, t.j. v roku 1919, premenovala na *„Vyšší školu sociální péče v Praze“* a výučba bola rozšírená na dvojročné pomaturitné štúdium (pozri bližšie Kutnohorská, 2010). Táto vzdelávateľská inštitúcia zanikla v roku 1935. Zároveň vznikla *„Masarykova státní školy zdravotní a sociální péče“ v* Prahe z podnetu lekárov. Tá zanikla v roku 1949.

Podľa Novotnej a Schimmerlingovej (1991) sa objavili v tomto období výrazne dva smery v orientácii sociálneho školstva:

- smer reprezentovaný sociológmi, pedagógmi a niektorými sociologicky orientovanými lekármi, ktorí sa usilovali o samostatnú profesiu sociálneho pracovníka, ktorá by sa opierala o špecifické spoločenské vedy a rozvíjala sociálnu prácu ako ucelenú vedeckú disciplínu[7]
- smer reprezentovaný vplyvnými lekármi, ktorí zdôrazňovali nutnosť dobre vyškolených zdravotne sociálnych pracovníkov, predovšetkým pre pomoc lekárom pri zdravotníckych úkonoch v oblasti sociálneho lekárstva[8]

Podľa Novotnej a Schimmerlingovej (1991) po druhej svetovej vojne v roku 1945 sa opätovne začalo hovoriť o vysokoškolskej príprave sociálnych pracovníkov. Ako reakcia na to sa zriadila v Prahe Vysoká škola politická a sociálna so samostatnou sociálnou fakultou. Z jej detašovaného pracoviska v školskom roku 1947/1948 v Brne sa zriadila samostatná Vysoká škola sociálna s osem semestrálnym štúdiom. V roku 1951 boli tieto školy zaradené do Filozofickej fakulty Univerzity Karlovej v Prahe a tým fakticky zanikli.

Po druhej svetovej vojne sa pokračovalo aj v stredoškolskej edukácii v sociálnej oblasti. Zriaďovali sa tzv. štvorročné vyššie školy sociálno-zdravotné, do ktorých sa transformovali pôvodné vzniknuté školy pre ženské povolania.

Päťdesiate roky podľa Brnulu et al. (2011) priniesli vo všeobecnosti redukciu škôl sociálnej práce, pretože sa zmenil politický postoj k sociálnej práci. Politickú, riadiacu i realizačnú garanciu za sociálnu oblasť prevzal na seba štát ako monopolná inštitúcia. Takmer zo dňa na deň vznikol administratívno-byrokratický systém, ktorý na základe svojej ideológie invalidizoval občana na pasívnu bytosť závislú od existujúceho systému sociálnej práce. Obmedzil sa priestor na aktívnu sociálnu prácu s klientom, rodinou, skupinou i komunitou. Sociálne intervencie sa zredukovali na saturovanie základných životných potrieb občana,

[7] Levická (2002) nazýva tento smer *„spoločensko-vedným“.*
[8] Levická (2002) nazýva tento smer *„medicínskym“.*

rezidenciálna práca sa stala prostriedkom na „odkladanie“ sociálne odkázaných či neprispôsobivých občanov do zariadení, v ktorých s nimi nikto odborne nepracoval. Takmer úplne vymizla terénna sociálna práca. Administratívny pracovník, ktorý zabezpečoval tento typ starostlivosti nepotreboval špeciálne vysokoškolské vzdelanie ani sociálne zručnosti pre prácu s ľuďmi. Komunistická ideológia nepripúšťala možnosť sociálnych problémov, považovala ich za dedičstvo kapitalistickej minulosti. Vedy o človeku považovala za buržoázne pavedy a vytlačila ich zo školského systému. Postihlo to najmä sociológiu a čiastočne psychológiu. Toto úsilie politického režimu vyvrcholilo v roku 1962, keď už popri nejestvujúcom vysokoškolskom vzdelávaní v sociálnej práci bolo zrušené aj štvorročné štúdium a bolo redukované len na pomaturitné dvojročné štúdium so zameraním na sociálno-právnu ochranu.

Až politické udalosti z konca šesťdesiatych rokov na čas pootvorili dvere antropocentrickým vedným odborom a pokúšali sa teoretické poznatky aplikovať v praxi pri práci s ľuďmi. Matoušek et al. (2001) uvádza, že až v roku 1969 vznikla Spoločnosť sociálnych pracovníkov (po miernom politickom „uvoľňovaní“). V roku 1973 sa stala súčasťou Českej lekárskej spoločnosti J. E. Purkyně (sekcia sociálnych pracovníkov). Ich snahou bolo rozvíjať sociálne školstvo a zvyšovať kvalifikáciu sociálnych pracovníkov.

Ako dôkaz neustálej potreby vzdelávania v oblasti sociálnej práce môžu podľa Brnulu et al. (2011) slúžiť aj publikácie vydané v 70. rokoch 20. storočia. Schimmerlingovej publikácia „Metody sociální práce se starými lidmi“ vznikla ako výsledok spracovania výskumnej úlohy s rovnomenným názvom ako publikácia, pričom sama autorka (1972, s. 8) v nej uvádza, že ide o prvý pokus o zhrnutie v oblasti metód sociálnej práce so seniormi. Následne na to, v roku 1975 vychádza prvé vydanie učebnice autorky Charvátovej s názvom „Metody sociální práce I“ a autoriek Charvátovej a Brablcovej s názvom „Metody sociální práce II.“, určené pre stredné školy sociálno-právne. Tieto publikácie boli vydávané aj v reedícii v 80. rokoch 20. storočia. Na prelome šesťdesiatych a sedemdesiatych rokov v Československu sa začal budovať relatívne nezávislý systém predmanželského, manželského a rodinného poradenstva, ktorý po živelnom začiatku garanciou prikryl rezort práce a sociálnych vecí (Brnula et al., 2011).

1.2 Vzdelávanie v sociálnej práci prostredníctvom krátkodobých kurzov na Slovensku v historických súvislostiach

Za počiatky vzdelávania v sociálnej oblasti inou než systematickou formou vzdelávania na Slovensku možno považovať kurzy sociálnej práce organizované ženským spolkom Živena. Votrubová (1931) uvádza, že vzdelávacie kurzy boli určené v prvom rade pre ženy, ktoré sú každodennou prácou natoľko zamestnané, že nemajú možnosť postarať sa svoje o ďalšie školské vzdelanie. Cieľom kurzov bolo vzbudiť u žien záujem o verejný život občiansky i hospodársky vo vzťahu k verejným záujmom. Autorka (tamtiež) uvádza, že napriekt tomu, že vzdelávacie kurzy, ktoré sa realizovali mali síce sociálny ráz, neboli však dostatočne špecificky zamerané na sociálnu oblasť a nebolo dosť odborných sociálnych pracovníčiek[9] a preto Ministerstvo sociálnej starostlivosti[10] usporiadalo (18.5.-2.6.1921) v Prahe kurz pre sociálne pracovníčky zo Slovenska[11]. Na tomto kurze sa zúčastnilo 37 delegátok z 24 miest Slovenska a účastníčky mali príležitosť hlbšie nazrieť do organizácie sociálnej starostlivosti, osvojiť si teoretické a praktické stránky sociálnej práce. Na spiatočnej ceste z Prahy sa účastníčky kurzu zastavili v Brne, kde navštívili sociálne organizácie.

Po úspešnom kurze v Prahe si Ústredný výbor Živeny vyžiadal od ministerstva, aby bol hneď v nasledujúcom roku usporiadaný ďalší kurz pre sociálne pracovníčky zo Slovenska. Ten sa znovu uskutočnil v Brne (17.-27.8.1922) a zúčastnilo sa ho 26 účastníčok[12] zo Slovenska.. Kurz usporiadaný v Brne bol podľa Votrubovej (tamtiež) dôležitý aj tým, že bol spojený s návštevou sociálnych, humánnych a zdravotníckych ústavov v Brne a jeho okolí.

Za najvýznamnejší kurz môžeme považovať až štvrtý v poradí (11.-27.8.1923), pretože bol zorganizovaný na Slovensku - v Širokej (na Orave) a okrem teoretických prednášok a návštev sociálnych a zdravotníckych zariadení (tábor YMCA, Šrobárov detský liečebný ústav v Dolnom Smokovci a v Košiciach: Štátny detský domov, Štátnu pôrodnicu, Komenského ústav vychovávací a poradňu Československého červeného kríža) a obsahoval aj praktický výcvik v práci s klientmi. Kurzu sa zúčastnilo 15 žien zo Slovenska. Kriticky sa pozerá na vtedajší vývoj

[9] Systematicky sa začali vzdelávať až od roku 1925 založením Ústavu M.R.Štefánika v Martine.
[10] V tom období nazývané Ministerstvo sociálnem pečlivosti.
[11] Ešte predtýmto kurzom (Votrubová, 1931) usporiadala sesterská Vesna v Brne pre Slovenky v máji 1920 kurz, na ktorom sa zúčastnilo 24 delegátok odborov Živeny.
[12] Okrem slovenských žien sa na kurze zúčastnilo aj 9 žien z Moravy, 1 zo Slezska, 1 z Čiech a 3 z Juhoslávie. Spolu sa na tomto kurze zúčastnilo 40 žien.

Votrubová (tamtiež), ktorá uvádza, že Maďari svoje humanitné ústavy zapriahli do maďarizačných služieb, preto celú sociálnu činnosť urobili štátnou a tým zabránili rozvoju dobrovoľníctva, čím tieto okolnosti vytvorili na Slovensku iné pomery ako v Čechách. Uvádza, že Živena si aj z toho dôvodu za vedúcu ideu svojho sociálneho programu vzala prebudiť sociálne cítenie v slovenskej ženskej inteligencii a aj v širokých vrstvách, pretože napr. na území Čiech pôsobili napr. aj také inštitúcie ako Česká zemská komisia pre pečlivosť o mládež[13] a okrem toho sa otázky sociálnej starostlivosti veľmi výrazne propagovali aj v tlači. Živena organizovala mnohé akcie[14] a kurzy rôzneho zamerania, zapájala sa do každodenného života bežných ľudí (detí, dospelých, seniorov, zdravotne znevýhodnení apod.), snažila sa vytvárať podmienky pre riešenie ich sociálnych problémov a vyzdvihovala tak aj význam sociálnej práce. Votrubová (1931) uvádza, že kurzy[15] boli doplnené prednáškami o výchove, zdravotníctve, hospodárstve atď. Praktickú sociálnu prácu začal odbor v Rimavskej Sobote a v Prešove ochranným dozorom ohľadne mladistvých[16] pri súdoch, na základe čoho potom Ústredný výbor Živeny podal o tom správu odborom v miestach, kde sú súdy a postaral sa o to, aby sa odbory ujali tejto práce. V Ružomberku uviedli členky odboru týždenné poučné prednášky ženským väzňom, ktoré si túto činnosť v tom období veľmi oceňovali. Sociálna práca v odboroch Živeny sa postupne vyvíjala vďaka odborom, ktoré pracovali v detských sociálno-zdravotných poradniach pri Červenom kríži, vyšetrovali rodinné pomery, šili a prešívali bielizeň a šatstvo pre chudobných, zásobovali zdravotné stanice suchármi, podporovali študujúcu mládež a prispievali im cesty pôžičkami, založili fondy na ich podporovanie, mali ochranný dozor pri pojednávaniach mladistvých previnilcov, podporovali chudobné deti, vdovy a siroty, starali sa im o potraviny a iné životné potreby, navštevovali väzňov a postarali sa im o primerané prednášky atď. (pozri bližšie Votrubová, 1931).

[13] Táto spoločnosť oganizačne zabezpečovala v roku 1917 aj prvý desaťdňový kurz v Prahe, ktorého sa zúčastnilo vyše šesťdesiat žien, ktoré mali záujem pracovať v oblasti starostlivosti o deti a mládež. Aj tento historický moment v Čechách podnietil zakladanie prvých škôl pre sociálnych pracovníkov.

[14] Ktoré väčšinou organizovali odbory, ktoré sídlili v rôznych mestách Slovenska a boli to akcie vianočné nádielky, ošacovacie akcie, najmä pre deti nezemestnaných.

[15] Napr. večerné kurzy šitia bielizne a prešívania šiat pre nezamestnané a nemajetné ženy.

[16] Votrubová (1931) uvádza slovné spojenie *mladistvý mravne vadný.*

1.3 Vzdelávanie v sociálnej práci po roku 1989 až po súčasnosť

Po roku 1989 si mnohí politici a samotná vláda dávali za prioritu riešiť vzniknuté problémy, ktoré boli dôsledkom predchádzajúceho obdobia. Sociálne problémy, ktoré sa začali výrazne prejavovať (nezamestnanosť, prostitúcia, rómska problematika, sociálne dôsledky závislostí, bezdomovectvo atď.), bolo potrebné urgentne riešiť. Slovensko malo horšiu štartovaciu pozíciu ako Česká republika, čo sa prejavilo najmä po rozdelení republiky napr. vo vývoji nezamestnanosti. Samozrejme, že táto situácia mala ekonomický, politický aj historický kontext a súvislosti, ktoré ovplyvnili situáciu Slovenska sa nedajú pripísať za vinu Českej republike. Po „nežnej" revolúcii a už aj po určitých pokusoch pred ňou, bolo potrebné okamžite riešiť vzdelávanie v sociálnej práci na vysokoškolskej úrovni. Vyžadovalo si to reformu dovtedajšieho vzdelávania, ktoré prebiehalo len okrajovo na stredoškolskej úrovni.

Ako uvádza Šiklová (2001, in Matoušek a kol., 2001) v roku 1990 bol vo funkcii námestníka ministra práce a sociálnych vecí I. Tomeš, ktorý sa obrátil so žiadosťou o zriadenie katedier sociálnej práce na rektora Karlovej univerzity a na dekana jej Filozofickej fakulty a tiež aj na rektorov a dekanov na univerzitách v Brne a v Bratislave. Československo dostalo ponuku na pomoc a spoluprácu aj zo zahraničia, a tým možnosť spoznávať systém sociálnej práce v západoeurópskych krajinách. Z Holandského kráľovstva prevzal iniciatívu Jef Helmer - učiteľ vysokej školy sociálnej v Driebergene. V začiatkoch vysokoškolského vzdelávania v sociálnej práci prišlo mnoho podnetov aj od ľudí zo zahraničia, ktorí študovali ešte na Masarykovej vysokej škole sociálnej práce, ktorí odišli do exilu (napr. J. Polívková z USA, Z. Hughes a M. Castle-Kanerová z Veľkej Británie a ďalší).

Už za predchádzajúceho režimu boli určité základy k reforme vzdelávania v sociálnej práci neformálne až tajne položené a preto sa pomerne rýchlo podarilo vysokoškolskú výučbu obnoviť. Paralelne tak podľa Brnulu et al. (2011) s Katedrou sociálnej práce PdF UK v Bratislave – ktorá bola prvou samostatnou katedrou sociálnej práce[17] - vznikli začiatkom deväťdesiatych

[17] Úplne medzi prvými, kde sa začalo po roku 1989 vysokoškolsky vzdelávať sociálne pracovníčky a sociálnych pracovníkov (nie však pod samostatnou katedrou sociálnej práce) bola Filozofická fakulta UPJŠ v Prešove. Ako je uvedené v internetovom zdroji, tak história študijného odboru sociálna práca na FF PU v Prešove pramení v historicky staršom študijnom odbore – v odbore andragogika (predtým nazývanom výchova vzdelávania dospelých). V tomto študijnom odbore sa v roku 1990 vytvorili tri špecializácie: sociálna práca, personálny manažment a kulturológia. V roku 1996 sa sociálna práca vyprofilovala do samostatného študijného odboru z pôvodnej špecializácie andragogika. Počiatky súčasnej Katedry sociálnej práce na FF PU v Prešove siahajú do roku 1964, keď bola na FF v Prešove UPJŠ v Košiciach založená Katedra osvety a pedagogiky dospelých – ako prvá

rokov aj subkatedry sociálnej práce na Univerzite Karlovej v Prahe a Masarykovej Univerzite v Brne. Potreba pracovníkov sociálnych pracovníkov bola výrazná, čo spôsobilo, že od roku 1991 vzniklo mnoho ďalších inštitúcií edukujúcich sociálnych pracovníkov. Edukácia v sociálnej práci v Českej republike sa ďalej etablovala na univerzitách v Olomouci (Univerzita Palackého v Olomouci), Ostrave (Ostravská univerzita), Českých Budějoviciach (Jihočeská univerzita), v Plzni (Západočeská univerzita), Ústí nad Labem (Univerzita Jana Evangelisty Purkyně), v Hradci Králové (Univerzita Hradec Králové), Opave (Slezská univerzita), Liberci (Technická univerzita) a v Pardubiciach (Univerzita Pardubice).

Na Slovensku odbor sociálnej práce začali rozvíjať univerzity v Trnave (Trnavská univerzita), v Prešove (Prešovská univerzita), Nitre (Univerzita Konštantína Filozofa), Banskej Bystrici (Univerzita Mateja Bela), neskôr v Ružomberku (Katolícka univerzita) a v Košiciach (Univerzita Pavla Jozefa Šafárika). V súčasnosti vysokoškolské vzdelanie v sociálnej práci poskytujú aj súkromné vysoké školy v Bratislave (Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety) a v Sládkovičove (Vysoká škola v Sládkovičove).

Na Slovensku rozoznávame podľa Brnulu et al. (2011) v súčasnosti nasledovné formy vzdelávania v sociálnej práci:

stredoškolské vzdelávanie realizované na stredných školách (zväčša na pedagogických a sociálnych akadémiách) v dennej forme alebo vo forme pomaturitného štúdia s názvom sociálno - výchovný pracovník a sociálno – právna činnosť. Absolventi týchto odborov získavajú kvalifikáciu v oblasti sociálno – výchovného pracovníka a absolvent sociálno – právnej činnosti by mal byť pripravený pre výkon činností v sociálnych organizáciách (zariadeniach) so zriaďovateľskou pôsobnosťou štátu a samosprávy.

vysokoškolské resp. univerzitné vzdelávanie v sociálnej práci je možné získať v študijnom odbore sociálna práca a sociálne služby a poradenstvo v dennej aj externej forme v jeho troch stupňoch:

- **bakalárske štúdium** – štandardnou dĺžkou je trojročné štúdium sociálnej práce s ukončeným titulom bakalár sociálnej práce – Bc.
- **magisterské štúdium –** štandardnou dĺžkou je dvojročné štúdium po absolvovaní bakalárskeho stupňa vzdelávania, s ukončeným titulom magister sociálnej práce – Mgr.;

katedra na Slovensku, ktorá bola zameraná na vysokoškolskú prípravu kultúrno-výchovných pracovníkov, vo vtedajšej terminológii – osvetových pracovníkov. (http://www.unipo.sk/filozoficka-fakulta/ieasp/institut/)

- **doktorandské štúdium –** je najvyššou formou vysokoškolského štúdia s udelením vedecko-pedagogickej hodnosti PhD., pričom v dennej forme sa študuje štyri roky a v externej päť rokov;

Absolvent vysokoškolského vzdelania v oblasti sociálnej práce má disponovať takými profesijnými zručnosťami, aby dokázal pracovať v oblasti preventívnej, posudzovacej prípadne korektívnej činnosti s klientmi sociálnej práce resp. užívateľmi služieb sociálnej práce. Zároveň by mal dokázať pracovať aj v práci „bez klienta" t.j. v rovine riadiacej, vedeckej, a výskumnej. Konkrétne zameranie každej vzdelávacej inštitúcie v oblasti sociálnej práce má k dispozícii samotná inštitúcia, pričom však všetky musia vychádzať zo všeobecného opisu študijného odboru. Na základe tohto opisu je prideľovaná akreditácia vzdelávateľom pre jednotlivé stupne vysokoškolského štúdia (bližšie pozri www.akredkom.sk)

Za špecifickú formu vzdelávania považujeme podľa Strieženca (2006) rigorózne pokračovanie s udeľovaním titulu PhDr. v odbore 3.1.14 sociálna práca. Po absolvovaní magisterského štúdia sociálnej práce alebo príbuzného odboru (sociálna pedagogika, špeciálna pedagogika, liečebná pedagogika[18], (sociálna) psychológia, sociológia) obhajobou rigoróznej práce a rigoróznou skúškou uchádzač preukazuje pred komisiou pre rigorózne skúšky, že na základe samostatného štúdia má hlbšie vedomosti v odbore sociálna práca a je schopný ich aplikovať do praxe.

1.4 Ďalšie a celoživotné vzdelávanie v sociálnej práci

V rámci činnosti sociálneho pracovníka je vhodné, aby disponoval a rozvíjal svoje vedomosti, zručnosti a schopnosti, preto jestvuje v sociálnej práci aj celoživotné vzdelávanie, pričom mu rozumieme ako aktivitám, ktoré sa uskutočňujú v priebehu života práve s cieľom zlepšiť vedomosti, zručnosti a schopnosti. Ďalšie a celoživotné vzdelávanie predstavujú:

- kurzy sociálnej práce, ktoré môžu poskytovať rôzne inštitúcie pôsobiace v oblasti edukácie v sociálnej oblasti (Asociácia supervízorov a sociálnych poradcov; Rada pre poradenstvo v sociálnej práci; Partners for Democratic Change Slovakia; Inštitút ďalšieho vzdelávania sociálnych pracovníkov VŠZaSP sv. Alžbety a iné) a ponúkajú

[18] Pozri bližšie Kováčová (2015).

sociálnym pracovníkom kurzy vo forme akreditovaného vzdelávania Ministerstvom školstva SR a Ministerstvom práce, sociálnych vecí a rodiny SR. Najčastejšie ide o programy v poradenstve, práci s klientom, rozvíjania sociálnych kompetencií, supervízie atď., ktoré sú pre sociálneho pracovníka nápomocné pri realizácii sociálnej práce/sociálnej terapie;

- edukácia v odbore sociálna práca v rámci ďalšieho vzdelávania prostredníctvom štúdia na Univerzite tretieho veku (Univerzita tretieho veku UK v Bratislave; Univerzita tretieho veku TU v Trnave);
- aktívne sociálne učenie, učenie zážitkom, činnosťou, tréningové aktivity, ktoré podľa Ondrušeka a Labátha (2007, s. 13) považujeme za „plánovitý proces vedúci k zmene postoja, vedomostí alebo správania prostredníctvom skúseností učenia sa s cieľom dosiahnuť efektívny výkon v nejakej aktivite alebo v rade aktivít“, a výcviky, ktoré vnímame ako „dlhodobé experienciálne ladené nadstavbové kurzy“ Táto forma edukácie slúži najmä k rozvoju sociálnych zručností a sociálnych kompetencií sociálnych pracovníkov v praxi. Sú typické najmä tým, že ide o experienciálny typ vzdelávania.
- doplňujúce pedagogické štúdium pre absolventov odboru sociálna práca slúži na získanie pedagogickej spôsobilosti podľa platnej vyhlášky MŠ SR 581/2007 Z. z., ktorá upravuje organizáciu, rozsah, formy a metódy štúdia. Spravidla trvá štyri semestre. Jeho ukončenie je formou záverečnej skúšky (Doplňujúce pedagogické štúdium pre absolventov študijného odboru sociálna práca – Pedagogická fakulta UK v Bratislave)
- kurzy a výcviky organizované samotnými sociálnymi inštitúciami a organizáciami, na základe analýzy vzdelávacích potrieb;
- rezortné vzdelávanie, t.j. vzdelávanie sa sociálneho pracovníka v rezorte, v ktorom pracuje a tiež zdokonaľovanie práce v rámci cieľových skupín v jeho rezorte (realizované formou rôznych projektov – ESF a iné);
- v nadväznosti na vyššie uvedené rezortné vzdelávanie je potrebné uviesť aj vzdelávanie podľa Zákona NR SR č. 219/2014 Z.z o sociálnej práci a o podmienkach na výkon niektorých odborných činností v oblasti sociálnych vecí a rodiny a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

2 Študent sociálnej práce ako začínajúci sociálnej pracovník

Sociálny pracovník je pomáhajúci profesionál, ktorý má byť schopný kompetentne vykonávať sociálnu prácu a napĺňať jej ciele. Toto zjednodušené zadefinovanie však zahŕňa základné požiadavky, ktoré sociálny pracovník musí spĺňať, množstvo úloh, ktoré sú na sociálneho pracovníka kladené, aby mohol sociálnu prácu vykonávať na profesionálnej úrovni. Profesionálne vykonávať znamená, že profesionálna výbava sociálneho pracovníka je naplnená adekvátnym vzdelaním k vykonávaným činnostiam, otvorenosťou prijímať a aplikovať nové výzvy, poznatky, spôsobilosti a vedomosti a schopnosťou integratívne spájať všetky zložky profesionálnej výbavy. Na výkon sociálnej práce sú na Slovensku pripravovaní študenti (v dennej aj externej forme štúdia) u jednotlivých vzdelávateľov v sociálnej práci v kontexte kvalitnej ľudskej a profesionálnej výbavy. Študentov a študentky sociálnej práce považujeme za začínajúcich sociálnych pracovníkov, ktorí/é počas vysokoškolskej prípravy získavajú potrebné teoretické a praktické spôsobilosti pre svoju budúcu profesiu a počas štúdia majú povinnosť okrem teoretických poznatkov získavať a rozvíjať sociáne zručnosti (spôsobilosti) prostredníctvom praktického vzdelávania (výcviky v sociálnych zručnostiach a odborná prax).

2.1 Sociálny pracovník

Jordan (in Pierson – Thomas, 2002) konštatuje, že sociálni pracovníci vykonávajú svoju prácu v jej byrokratickom poňatí, v ktorom sa sociálna práca často vykonáva ako „dozor“ nad správaním jednotlivcov, rodín a komunít, často pod mandátom vlády, ale na rozdiel od iných odborných služieb, sú ochotní ísť za svoju formálnu rolu a pracovať s ľuďmi v ich vlastnom prostredí a hľadať adekvátne riešenia (sociálnych problémov). Pre sociálnych pracovníkov existujú formálne riešenia len v krajných prípadoch. Skôr venujú osobitnú pozornosť spôsobom, akým ich užívatelia a ich rodiny a miestne siete vymedzujú sociálny problém a individuálne potreby užívateľov služieb a hľadajú skôr cestu spolupráce s adresným riešením blízkym klientovi sociálneho pracovníka.

Oláh a Schavel (2006) uvádzajú, že cieľom sociálneho pracovníka je spolupôsobiť v sociokultúrnom živote občana a zvyšovať spokojnosť občana vtedy, keď nie je schopný si svoje

potreby zabezpečiť vlastnými silami prípadne s pomocou svojho blízkeho okolia. Prácu sociálneho pracovníka vystihuje slovné spojenie – pomoc k svojpomoci.

Možno súhlasiť s Thompsonom (2005, s. 14), ktorý uvádza, že sociálna práca je jednoducho povedané to, čo sociálni pracovníci vykonávajú a popisuje druhy činností v podobe zoznamu, ktoré sociálna práca v sebe zahŕňa:

- vyhodnotenie potrieb a podmienok pre tých, ktorí žiadajú o pomoc alebo sú na ňu odkázaní,
- zabezpečenie/realizácia a/alebo poskytovanie služieb na zabezpečenie potrieb alebo zmiernenie náročnej a nepriaznivej situácie,
- riešenie problémov jednotlivca, rodiny[19], skupiny či komunity, s použitím uľahčujúcich a podporných aktivít,
- posúdenie stupňa a povahy rizík, ktorými sú vystavené zraniteľné osoby,
- vytváranie, vykonávanie a vyhodnocovanie ochranných projektov,
- poskytovanie správ pre súdy, s cieľom pomôcť pri dosiahnutí čo najlepšieho výsledku a pri určovaní toho najvhodnejšieho postupu, (providing reports for courts in order to assist in determining the most appropriate outcome).
- prispievanie a podporovanie multidisciplinárnych programov a pojektov a využívať ich na podporu spolupráce s ďalším odborníkmi,
- poskytovanie alebo sprostredkovanie advokácie alebo mediácie,
- pracovať so skupinami a komunitami, jednotlivcami a rodinami na riešení sociálnych problémov na preventívnej báze,
- plniť si zákonné povinnosti v súlade s platnými predpismi a zákonmi.

Sociálny pracovník je pripravený podľa Tokárovej et al. (2003) vykonávať nasledujúce odborné činnosti:

- identifikovať, korigovať a riešiť sociálne problémy,
- spolupracovať, aktívne sa podieľať pri sprostredkovaní a koordinácii spolupráce všetkých zainteresovaných strán pri riešení sociálnych problémov,
- vykonávať činnosti v oblasti prevencie,
- hľadať nové možnosti a podnecovať efektívne zmeny v oblasti sociálnej politiky

[19] K otázkam riešenia rôznych problémov a záťažových situácii v rodine pozri napr. Šavrnochová (2015, 2011); Suchá (2014); Zajdel a kol. (2014) a ďalší.

na úrovni inštitucionálnej, lokálnej, regionálnej a celoštátnej,

- podporovať potenciál klienta, preberať zodpovednosť za seba a svoje okolie,
- stimulovať sociálnu kohéziu,
- aktívne sa zapájať do rozvoja vedeckého poznania sociálnej práce,
- riadenie v oblasti sociálnej politiky na úrovni inštitucionálnej, lokálnej, regionálnej a celoštátnej,
- podporovať potenciál klienta, preberať zodpovednosť za seba a svoje okolie,ň
- stimulovať sociálnu kohéziu,
- aktívne sa zapájať do rozvoja vedeckého poznania sociálnej práce,
- riadiť činnosť pracovných tímov.

Žilová (2000) uvádza, že vnímanie sociálneho pracovníka nám dotvára obraz o tom, akú náročnú profesiu sociálny pracovník vykonáva, keď uvádza, že je to človek, ktorý má:

- ✓ pomáhať jednotlivcovi si vytvárať rovnováhu medzi možnosťami a požiadavky sociálneho prostredia a vlastnými potrebami a schopnosťami,
- ✓ nabádať k správnym postojom k životu a k spoločensky vhodným spôsobom správania sa,
- ✓ učiť jednotlivcov rozvíjať a zlepšovať ich schopnosť riešiť problémy, vychovávať jednotlivcov k pocitu zodpovednosti za vlastnú sociálnu situáciu, prípadne situáciu vlastnej rodiny atď.

Levická (2007) uvádza, že realizátorom úloh sociálnej práce je sociálny pracovník a konštatuje, že profesionálna identita sociálneho pracovníka sa skladá z dvoch zdanlivo samostatných celkov, ktorými sú osobnostná a profesionálna výbava. V súvislosti s dosahovaním profesionálnej kompetencie ďalej uvádza, že ju sociálny pracovník dosiahne až vtedy, keď dokáže integratívne spájať nástrojovú, reflexívnu a sociálnu kompetenciu. Základom dosiahnutia a udržania týchto kompetencií je aktívna orientácia na vlastný odborný rast. Zabezpečeniu odborného rastu a rozvoju profesionálnej kompetencie okrem vzdelávania v klasickom ponímaní ako aj zážitkového vzdelávania slúži aj supervízia[20].

[20] O supervízii pozri bližšie v publikáciách a článkoch Vaska (2014); Čavojská – Vaska (2014); Dvořáčková (2014); Mojžíšová – Michelová (2014); Weld (2012); Šoltésová (2013; 2005); Wonnacott (2012); Proctor (2008); Havrdová – Hajný et al. (2008); Tsui (2005); Hawkins – Shohet (2003); Brown – Bourne (2002).

Sociálny pracovník predstavuje človeka – humánnu, morálne bezúhonnú a zrelú osobnosť – schopného na profesionálnej úrovni vykonávať kompetentne obe roviny (teoretickú aj praktickú), v ktorých sa sociálna práca realizuje, pričom sociálny pracovník by mal disponovať komplexnou osobnostnou a profesionálnou výbavou. Kompetentne konať v sociálnej práci znamená podľa Čavojskej a Vasku (2012) vykonávať sociálnu prácu na základe právomocí pre rôzne oblasti sociálnej práce, ktorými sociálny pracovník disponuje a ktoré získal počas štúdia a reálnej praxe, a ktoré sú mu profesijne pripisované prostredníctvom platnej legislatívy. Mnoho autorov v česko-slovenskom priestore – zohľadňujúcich špecifiká vo vzdelávaní sociálnych pracovníkov práve v tomto priestore – sa vo svojich prácach venuje kompetenciám a rozvoju kompetencií sociálnych pracovníkov (študentov a praktikov) – nielen prostredníctvom praktického vzdelávania[21], ale aj teoretických kontextov sociálnej práce[22]. Jusko (2010, in Hudecová a kol., 2010) uvádza, že metódy sociálnej práce ako súčasť profesijných kompetencií sú neoddeliteľnou súčasťou teórie sociálnej práce, profesionalizácie sociálnej práce, ako aj pregraduálnej prípravy sociálnych pracovníkov. Jusko (2010, in Hudecová a kol., 2010, s. 74) ďalej konštatuje, že „profesijné kompetencie sociálnych pracovníkov pracujúcich v sociálnej správe odzrkadľujú predovšetkým povahu činností vykonávaných vo verejnej správe[23], ktoré súvisia jednak s výraznou inštitucionalizáciou sociálnej práce v tejto oblasti, ako aj jej legislatívnou úpravou“. Autor ďalej približuje aj profesijné kompetencie v zmysle profilu absolventa študijného programu sociálna práca[24]. Zaujímavý pohľad na kompetencie prináša aj Brozmanová Gregorová (2010, in Hudecová a kol., 2010), ktorá prezentuje profesijné kompetencie sociálnych pracovníkov a pracovníčok z pohľadu študentov a študentiek.

Všetky vyššie uvedené definície[25] a vymedzenia nám dokazujú, že sociálny pracovník ako realizátor úloh sociálnej práce musí byť vyzbrojený nielen dostatočnými vedomosťami

[21] Pozri bližšie napr. Skyba – Šoltésová (2014); Brozmanová Gregorová (2014); Vaska (2011); Čavojská a kol. (2011); Vitálošová (2009); Koscurová (2008a); Truhlářová (2010); Michelová (2012); Michelová (2009); Novotná (2003); Matulayová (2002); Havrdová (1999) a ďalší.

[22] Pozri bližšie napr. Brnula a kol. (2015); Skyba (2014); Koscurová (2013); Pružinská (2013); Mátel – Schavel a kol. (2013); Levická a kol. (2012); Balek a kol. (2012); Brnula – Čavojská (2011); Ondrušková – Vitálošová (2010); Hudecová a kol. (2010); Levická a kol. (2007); Žiaková (2005) a ďalší.

[23] Pozri bližšie k otázkam verejnej správy napr. Kečkéšová (2013); Gejdošová (2012); Neubauerová (2003).

[24] Pozri bližšie aj Pavelová – Tomka (2010).

[25] Pozri bližšie ďalšie definície, kompetencie a úlohy sociálneho pracovníka aj napr. v publikáciách autorov a autoriek Doel (2012); Brnula (2012); Žiaková a kol. (2011); Watson – West (2006); Payne (2006) a ďalší.

a spôsobilosťami, ale i riadnou dávkou trpezlivosti, energie, zmyslom pre zodpovednosť a precíznosť a v neposlednom rade aj životným optimizmom a láskou k vykonávanej profesii. Na sociálnych pracovníkov sa vyvíja veľký tlak a musia napĺňať množstvo úloh vyplývajúcich zo samotnej profesie, platnej legislatívy a úloh, ktoré stanovujú zastrešujúce organizácie, zamestnávateľ. Okrem toho musia byť schopní reagovať na aktuálne spoločenské dianie, zmeny v spoločnosti a pod.

Je nesmierne dôležité, aby tieto náročné úlohy boli sociálnym pracovníkom vykonávané s rešpektom, úctou a vždy v prospech klienta. Aby boli vykonávané čo najkvalitnejšie, sociálni pracovníci musia mať zabezpečenú dostatočnú psychohygienu a supervíziu[26].

O to viac je preto dôležité, aby začínajúcim sociálnym pracovníkom, ktorí musia okrem vyššie uvedených úloh bojovať aj s neistotami a „syndrómom začiatočníka“, bola venovaná v literatúre väčšia pozornosť, aby svoju profesiu od začiatku svojej profesionálnej dráhy vykonávali čo najlepšie.

2.2 Začínajúci sociálny pracovník ako realizátor úloh sociálnej práce

Pri zadefinovaní začínajúceho sociálneho pracovníka musíme vychádzať zo všeobecných definícií sociálneho pracovníka, špecifikom je ale to, že začínajúci sociálny pracovník často nemá dostatočné spôsobilosti, resp. ich má obmedzené pre výkon praktickej sociálnej práce pokiaľ počas štúdia nepracoval v sociálnej organizácii, nevykonával dobrovoľnícku činnosť apod. Začínajúci sociálny pracovník je teda v našom ponímaní človek, ktorý ukončil sústavné vysokoškolské vzdelávanie v sociálnej práci, disponuje osobnostnou a profesionálnou výbavou a mal by byť pripravený kompetentne vykonávať sociálnu prácu. Bolo by ideálne, ak by to v praxi fungovalo tak, že hneď po ukončení vysokoškolskej prípravy (prvého, druhého alebo tretieho stupňa), by bol sociálny pracovník schopný spĺňať všetky atribúty, ktoré sme uvádzali v predchádzajúcej podkapitole.

Každý jeden absolvent vysokoškolského štúdia napriek rovnakému vzdelávaciemu systému nedokáže okamžite implementovať do svojej začiatočníckej praxe všetky vedomosti a spôsobilosti, ktoré získal. Adaptácia na nové pracovné prostredie je u každého začínajúceho

[26] Pozri bližšie Vaska (2012).

pracovníka rôzna. Adekvátna adaptácia ja ovplyvnená rôznymi faktormi ako napríklad praktické skúsenosti, osvojené sociálne spôsobilosti, kvalita ukončenej vysokej školy apod.)

2.3 Študent sociálnej práce

Študent sociálnej práce je účastníkom vysokoškolskej prípravy v jednom z troch stupňov vysokoškolského štúdia (bakalársky, magisterský a doktorandský stupeň štúdia) a pripravuje sa na kompetentný výkon sociálnej práce. Truhlářová (2010a) uvádza, že vysokoškolské študijné programy sú orientované práve na získavanie, rozvoj a posilňovanie profesionálnych kompetencií. Ako a čím vybavený by mal sociálny pracovník byť a čo by mal byť schopný po absolvovaní štúdia vedieť vykonávať nám približuje aj opis študijného odboru sociálna práca (bližšie pozri na webovej stránke Akreditačnej komisie - www.akredkom.sk) a jednotlivé študijné programy vzdelávateľov v sociálnej práci, ktoré si viacmenej každá vzdelávacia ustanovizeň upravuje na „svoj obraz“ rešpektujúc existujúci „korpus“ študijného odboru. V prípade praktického vzdelávania musí byť vo vysokoškolskej príprave sociálnyh pracovníkov rešpektovaný aj Bolonský proces (pozri bližšie napr. Janigová – Almašiová, 2011; Almašiová, 2009) a Globálne štandardy vzdelávania v sociálnej práci (pozri bližšie Almašiová – Gejdošová, 2009). V oblasti praktického vzdelávania si vymedzíme odborné praktické kompetencie z hľadiska vzdelávacieho procesu profesnej prípravy sociálnych pracovníkov. Truhlářová (2010b) upozorňuje, že v odbornej literatúre zameranej na problematiku vzdelávania v sociálnej práci nájdeme mnoho pokusov stanoviť konkrétny výpočet kompetencií, ktoré sociálny pracovník potrebuje získať v kontexte svojho vzdelávania pre efektívny výkon svojej činnosti a tieto taxonómie profesných kompetencií podľa autorky vznikali na dvoch základoch:

- na základe empirickej analýzy praktických činností sociálnych pracovníkov,
- na základe teoretických deduktívnych aj induktívnych postupov.

Existuje niekoľko taxonómií profesných kompetencií sociálnych pracovníkov a iných pomájúcich profesií využívaných vo vysokoškolskej príprave sociálnych pracovníkov, ale aj v ďalších vedných odboroch (pozri bližšie napr. Veteška, 2015, 2013, 2010; Mlčák, 2005; Truhlářová, 2015, 2010b; Michelová, 2012; Havrdová, 1999; Scherpner et al., 1999; Maroon et al., 2007). V Českej republike (na Slovensku o niečo menej) sa uplatňuje najmä kompetenčný model učenia založený na andragogickom prístupe učenia a hodnotenia, ktorý

podľa Havrdovej (1999) uplatňuje zásady a postupy, ktoré využívajú najmä v individuálnej supervízii a na vedení študenta na praxi. Je založený na individuálnom prístupe, ktorý je podľa Truhlářovej (2010b) základnou formou podpory učenia. Proces autorka označuje ako cielený a prispôsobený potrebám študenta a organizácie, kde prax študent vykonáva. Práve pre konkretizáciu zacielenosti sa využívajú nasledovné vymedzené praktické kompetencie, ktoré Havrdová (1999) spracovala na základe pracovných stretnutí a diskusií so zástupcami vysokých škôl (učiteľmi aj študentmi) a organizácií, kde študenti realizujú odbornú prax:

1. Rozvíjať účinnú komunikáciu (schopnosť účinne komunikovať s jednotlivcami, skupinami, rodinami a komunitami)
2. *Orientovať sa a plánovať postup* – znamená schopnosť zorientovať sa v potrebách, možnostiach a porozumení, ktoré klient a jeho okolie má, a vymedziť s nimi oblasť a plán spolupráce
3. *Podporovať a pomáhať k sebestačnosti* – znamená schopnosť rozoznať silné stránky a možnosti klienta a jeho okolia a podporovať ich sebestačnosť a sebaúctu)
4. *Zasahovať a poskytovať služby* – znamená znalosť metód a systému služieb, schopnosť ich správne využívať v prospech klienta, pomáhať mu ich prijať a ukončiť)
5. *Prispievať k práci v organizácii* - podľa Michelovej (2012) to znamená schopnosť pracovať ako zodpovedný člen organizácie, ktorý prispieva k hodnoteniu a zlepšovaniu práce a účinnosti služieb pre klientov a efektívne využíva všetky zdroje.
6. *Odborne rásť* – podľa Michelovej (2012) znamená schopnosť konzultovať a riadiť svoj odborný i osobný rast a schopnosť sa kvalifikovane rozhodovať, spolupracovať v sieti, dosahovať stanovené pracovné ciele v stanovenom čase a prispievať k pozitívnym zmenám vo svojom odbore.

Jednotlivé oblasti praktických kompetencií majú aj svoje riziká a tvoria jeden z možných kompetenčných modelov aplikovateľných v praktickom vzdelávaní sociálnych pracovníkov. Riziká používania jedného kompetenčného modelu sú v obmedzovaní praktického vzdelávania v zmysle prílišnej snahy študenta napr. nadobudnúť všetky stanovené kompetencie školou. Tieto „podmienky“ ho môžu zväzovať pri získavaní takých, ktoré nie sú „v zozname“, no pre jeho budúcu profiláciu a odborný rast môžu byť užitočnými. Zároveň môže byť dosiahnutie kompetencií zväzujúce aj pre pracovníka (tútora odbornej praxe), ktorý študenta vedie na praxi (príp. supervízora), ktorý dbá o to, aby boli kompetencie nadobudnuté. Podľa Havrdovej (1999) môže prílišný dôraz na vopred plánované úlohy za účelom hodnotenia obmedzovať

tvorivosť, experimentovanie a motiváciu študenta a tým aj jeho odborný rast. Toto riziko nazýva ***riziko zmechanizovania.*** Autorka (tamtiež) ako ďalšie riziká vníma ***riziko redukcie,*** ku ktorému dochádza ak súhrn jednotlivých fuknčných aspektov (kritérií) budú chybne zamenené za celok komplexný a mnohostranné odbornosti v sociálnej práci, čim dochádza k redukcii a skresleniu. Ďalším rizikom je ***mýtus „objektivity",*** pod ktorým rozumieme ťažko uchopiteľný jednotný „postup" vzhľadom k tomu, ako je odbor sociálna práca ťažko definovateľný k vzhľadom k širokému poľu pôsobnosti, čo môže vytvárať ilúziu väčšej objektivity než akú má. Miera objektivity závisí na tradícii a spoločne rešpektovanej a udržiavanej „kultúry" v rámci danej profesie. Truhlářová (2010) upozorňuje, že ďalším rizikom môže byť ***obsahové prekrývanie jednotlivých kompetencí*** a tiež skutočnosť, že napríklad prezentovaný „Havrdovej súbor praktických kompetencií" nie je možné chápať ako úplný. Autorka (tamtiež) uvádza, že napríklad komunikačné spôsobilosti je obsahom viacerých kompetencií a v súbore chýba explicitne uvedená *schopnosť stanoviť diagnózu, resp. posúdiť životnú situáciu klienta* a je len čiastočne obsiahnutá v iných formulovaných spôsobilostiach.

Utváranie praktických kompetencií nie je možné bez odbornej diskusie so všetkými zainteresovanými subjektmi v procese odbornej praxe a mali by byť výsledkom konsenzuálnej dohody všetkých strán. Mala by však existovať aj určitá „voľnosť" pri ich utváraní, pretože sociálna práca má široké pole pôsobnosti a niektorí vzdelávatelia štúdium sociálnej práce špecializujú (napr. pre oblasť zdravotníctva, manažmentu, sociálnej politiky apod.) a samozrejme ich tvorba závisí aj od zamerania a stanovených cieľov odbornej praxe, ale je ovplyvnená aj spôsobom a možnosťami ich manažovania na tej ktorej vysokej školy a organizácie, kde prax študenti vykonávajú.

2.4 Štruktúra a obsah vysokoškolského štúdia sociálnej práce

Štruktúra a obsah vysokoškolského štúdia v odbore sociálna práca vychádza a musí rešpektovať opis študijného odboru, ktorý bol vypracovaný vzdelávateľmi v sociálnej práce a je zverejnený na webove stránke Akreditačnej komisie (www.akredkom.sk). Jednotliví vzdelávatelia tento opis (nazývaný aj „korpus") musia rešpektovať a vytvárať svoje študijné programy (v rámci odboru) podľa jednotlivých oblastí a obsahových kritérií. Na základe vypracovania akreditačných spisov (vychádzajúc z opisu) sú následne po splnení kritérií

priznané práva na uskutočňovanie študijných programov v rôznych stupňoch (prvý, druhý a tretí) a formách (denné alebo externé) štúdia (môžu byť pridelené do najbližšej komplexnej akreditácie alebo na dobu určitú). V súčasnosti sa pripravuje v pracovných skupinách pod záštitou Asociácie vzdelávateľov v sociálnej práci SR (AVvSP SR) nový opis študijného odboru, na základe ktorého budú v budúcnosti prideľované práva na vzdelávanie sociálnych pracovníkov v študijných programoch v rôznych stupňoch a formách štúdia. Vzdelávatelia v sociálnej práci majú možnosť aj počas obdobia, kedy neprebieha komplexná akreditácia požiadať z rôznych dôvodov (inovovanie študijných programov, personálne zmeny, zameranie atď.) o reakreditáciu.

2.4.1 Študijný odbor sociálna práca

Študijný odbor sociálna práca a profil absolventa sociálnej práce sme si vymedzili v predchádzajúcich kapitolách. V rámci odbornej prípravy sociálnych pracovníkov sú podľa Levickej (2003, in Tokárová a kol., 2003) v európskych krajinách súčasťou programov vzdelávania tri základné bloky:

1. všeobecné a teoretické znalosti,
2. praktické zručnosti,
3. predpoklady pre výskumnú časť.

Rozsahy jednotlivých blokov nie sú záväzne stanovené. Niektoré krajiny majú podiel praktickej výučby medzi 30 – 50 % z celkového objemu výučby.

Študijné programy sociálnej práce nie sú totožné, ale v základných okruhoch sa obsahy študijných programov stretávajú. Keď budeme vychádzať zo súčasného stavu vysokoškolského vzdelávania v sociálnej práci, je potrebné pomery jednotlivých oblastí upraviť podľa stupňa vzdelania a prihliadať na skutočnosť, že obsahy v bakalárskom a magisterskom stupni sa budú líšiť, no u jednotlivých vzdelávateľov by mali byť aspoň na 80 % totožné. U väčšiny vzdelávateľov v sociálnej práci na Slovensku stojí vysokoškolské vzdelanie na troch nosných pilieroch, a tými sú:

- teoretické predmety,
- sociálno-psychologické výcviky (výcviky v sociálnych zručnostiach),
- odborná prax.

2.4.2 Profil a kompetencie absolventa sociálnej práce

Z obsahu a všeobecnej charakteristiky odborného profilu absolventa pre 1. stupeň (Bc.), podľa ktorého sú prideľované vysokým školám akreditácie Akreditačnou komisiou SR, vyplýva, že absolventi 1.stupňa odboru sociálna práca:

- Dokážu analyzovať problémy a možnosti, ktoré sa otvárajú v rôznych oblastiach sociálnej sféry, navrhovať formy sociálnej pomoci aj celé systémy tak, aby spĺňali požiadavky na udržanie a zlepšenie kvality života obyvateľstva, vytvárať takéto aktivity a implementovať ich na mieste.
- Vedia pracovať s manažérmi, používateľmi systému a špecialistami iných profesií. Vyžaduje to aj znalosti o ekonomike, práve, organizáciách a manažmente.
- Majú znalosti o formách a metódach sociálnej práce, o sociálnej politike štátu a o jej vývojových trendoch, teórii sociálnej práce a o jej aplikovaní na sociálne problémy.
- Dokážu navrhovať, vyvíjať, implementovať, rozširovať, prispôsobovať a lokalizovať formy a metódy sociálnej práce.
- Nachádzajú uplatnenie v rôznych odvetviach sociálnej sféry, rezortu vnútra, spravodlivosti, vo väzenstve, v probačnej a mediačnej službe, v podnikovej sfére, v oblasti verejnej správy a aktivitách neštátnych subjektov.

Absolvent druhého stupňa vysokoškolského štúdia sociálnej práce je schopný:

- Analyzovať a ujasňovať si rôzne teórie a aktuálne problémy, aplikovať vedomosti a poznanie v praxi, využívať výsledky výskumu v práci.
- Analyzovať a zhodnocovať vlastnú osobnú skúsenosť, ako aj skúsenosti iných.
- Pomáhať pri poskytovaní rôznych druhov pomoci, pozorovať, chápať a interpretovať správanie a postoje, komunikovať v najrozličnejších okolnostiach, vyjednávať, utvárať vzťahy, rozvíjať spoluprácu, zastupovať záujmy iných.
- Rozhodovať, ak sa rozhodnutie vyžaduje, prijímať rozhodnutia s ohľadom na indivíduá, rodiny alebo skupiny, spolu s nimi, identifikovať rozhodnutia, ktoré vyžadujú predchádzajúcu konzultáciu s ostatným personálom, pôsobiť v rozhodovacom procese inštitúcie, organizácie, uskutočňovať rozhodnutia v spolupráci s inštitúciami alebo odborníkmi, pokiaľ je to potrebné.

- Utvárať a udržiavať pracovné vzťahy, uvedomovať si emócie a pracovať s nimi s ich účinkom na svoju osobu alebo iných ľudí, uvedomovať si individuálne a kultúrne odlišnosti a pracovať s nimi, využívať svoju autoritu, byť si vedomý možnej agresivity, nepriateľstva, hnevu klientov a pracovať s nimi plne si uvedomujúc riziká pre seba a iných.
- Zaznamenávať si dôkladne a sústavne svoju prácu, presadzovať politiku inštitúcie a zároveň zohľadňovať dôvernosť a osobný prístup jedinca, spracovávať a prezentovať správy, organizovať, robiť časový rozvrh a monitorovať prácu, získavať informácie s využitím dostupných a všeobecne akceptovaných foriem.
- Vyhľadávať a určovať typy poskytovaných služieb, ovplyvňovať rozvoj služieb, poznať význam a tvorivo zužitkovať zdroje, ktoré poskytujú zariadenia alebo inštitúcie v sociálnej sfére.

Absolvent tretieho stupňa ovláda vedecké metódy výskumu, metód a techník sociálnej práce s orientáciou napr. na terapeutickú, poradenskú, vzdelávaciu, makrosociálnu príp. inú paradigmu sociálnej práce, vývoj resp. zdokonaľovanie a štandardizáciu metód a techník sociálnej práce a sociálneho výskumu, street-worku a rezidenciálnej sociálnej práce, ovláda vzťahy sociálnej práce s príbuznými študijnými odbormi a dokáže s nimi systémovo a vedecky spolupracovať apod..

Dosiahnuté vedomosti absolventov 1. a 2. stupňa sú zhrnuté do troch oblastí (bližšie www.akredkom.sk):

1. Teoretické vedomosti
2. Praktické schopnosti a zručnosti
3. Doplňujúce vedomosti a zručnosti

Pre tretí stupeň je okrem teoretických a doplňujúcich vedomostí a zručností vymedzená:

1. Študijná časť
2. Vedecká časť

V roku 2005 Schavel a Dávideková (2005) vypracovali porovnanie obsahu štúdia na vybraných fakultách v Českej republike a na Slovensku. Vychádzali predovšetkým z profilov absolventov a študijných plánov vybraných vzdelávacích subjektov a konštatovali, že jednotlivé študijné plány sa líšili vo svojej štruktúre, hlavne z dôvodu zavádzania kreditného štúdia niektorých

fakúlt, ale aj z dôvodu počtu hodín, a diferenciácia bola značná aj pri zaradení predmetov do jednotlivých ročníkov. Porovnanie bolo spracované do okruhov – v bakalárskom stupni:

- všeobecný základ,
- právny a spoločenský kontext,
- teória a etika sociálnej práce,
- metódy sociálnej práce.

V magisterskom stupni bolo porovnanie spracované do okruhov:

- riadenie,
- výskum.

Autori sa nezameriavali na praktickú výučbu (odborné praxe a sociálno-psychologické výcviky). Odborným praxiam, ich miestu v študijnom programe a obsahom sa budeme venovať v nasledujúcich kapitolách.

Spracovanie obsahu bolo pomerne komplikované, pretože vybrané fakulty mali v rámci niektorých predmetov obsah predmetu, ktorý je na iných školách napr. samostatným predmetom (kurzom). Rozličnosti boli v počtoch hodín, kreditov atď. (bližšie: Schavel a Dávideková, 2005, s. 88-100).

Schavel a Dávideková (2005) konštatujú, že dôvody rozdielov sú rôzne a podľa ich názoru je tento stav spôsobený a ovplyvnený:

- profilom a zameraním fakulty,
- profilom absolventa fakulty,
- tradíciou, genézou vzniku študijného odboru sociálna práca jeho vyprofilovanie prostredníctvom jednotlivých katedier a konkrétnych pedagógov.

Jednoznačne z toho vyplýva, aj keď vo všeobecnosti a navonok sa predmety (kurzy) podobajú a zhodujú, že po obsahovej stránke nie sú totožné. Takisto je potrebné prihliadať aj na fakt, že každá katedra (fakulta) má k jednotlivých predmetom (kurzom) stanovený vlastný počet hodín a vlastný počet kreditov. V konečnom dôsledku katedry (fakulty) spĺňajú potrebný počet kreditov v jednotlivých okruhoch (vychádzajúc z materiálov akreditačnej komisie), a tým získajú možnosť vzdelávať sociálnych pracovníkov v prvom aj druhom stupni vzdelania. Ešte v roku 2002 boli v Malej Lučivnej na stretnutí zástupcov Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny SR, Asociácie vzdelávateľov v sociálnej práci a zástupcovia katedier, na ktorých sa

študuje sociálna práca navrhnuté vzdelávacie štandardy v sociálnej práci na Slovensku a profil absolventa. Účastníci sa vtedy zaviazali, že vo svojich vzdelávacích programoch budú základné štandardy rešpektovať (bližšie Tokárová a kol. 2003, s. 564-572). Dá sa povedať, že štandardy sa dodržiavajú, ale nie sú úplne kompatibilné u všetkých vzdelávateľov. V mnohých prípadoch sa niektoré okruhy (predmety, kurzy) z druhého stupňa nachádzajú už v prvom stupni a opačne, čo spôsobuje nejednoznačné vzdelávanie sociálnych pracovníkov na Slovensku. Niektoré katedry (fakulty) ošetrili postupnosť a logickosť prerekvizitami, t.j. podmienenými predmetmi zápisu ďalšieho predmetu.

Schavel a Dávideková (2005, s. 99) uvádzajú, že „je potešiteľné, že študijný odbor sociálna práca je koncipovaný tak, že je kompatibilný s podobnými študijnými programami krajín Európskej únie. V súčasnosti sa ukazuje, že mierna nejednotnosť vo vysokoškolskom vzdelávaní je akceptujúca, pretože umožňuje, aby jednotlivé fakulty prejavili svoju špecializovanosť odbornej prípravy pre rôzne cieľové skupiny a ich sociálne problémy.“ Ďalej autori konštatujú, že na Slovensku je snaha o vytvorenie a dodržiavanie minimálnych štandardov v oblasti vzdelávania v sociálnej práci a ako príklad uvádzajú prijaté Minimálne štandardy vzdelávania pre výučbu sociálnej práce na úrovni vyššieho a vysokoškolského vzdelávania, ktoré spracovala a vydala Asociace vzdelávatelů v sociální práci ČR. Tento štandard bol chápaný „minimálne“ preto, aby školy mohli mať priestor vo svojej orientácii a zámeroch pre svoju špecifickú profiláciu. Rozdiely v obsahu štúdia sociálnej práce na Slovensku a v Čechách nie sú zásadného charakteru. Zaujímavým zistením bolo, že rozdiely v obsahu štúdia sú väčšie medzi vzdelávateľmi na Slovensku. Ďalšou úlohou Asociácie vzdelávateľov v sociálnej práci v SR, v spolupráci so zahraničnými partnermi, ale aj so širokou odbornou verejnosťou, je prispieť k skvalitneniu odborného vzdelávania a jednou z ciest je prijatie minimálnych štandardov v študijnom odbore sociálna práca na Slovensku.

2.5 Praktické vzdelávanie vo vysokoškolskej príprave sociálnych pracovníkov

Praktické vzdelávanie sociálnych pracovníkov je nevyhnutnou súčasťou ich profesionálnej prípravy počas štúdia na vysokej škole. Neustále zdôrazňujeme nutnosť kvalitného praktického vzdelávania. Nejednotnosť študijných programov sociálnej práce, nedostatočný počet hodín u niektorých vzdelávateľov v sociálnej práci pre odbornú prax, ale aj pre výcviky v sociálnych zručnostiach, nízke kreditové ohodnotenie nám ale naznačuje, že praktické vzdelávanie na Slovensku je často vnímané ako nepodstatný doplnok teoretického vzdelávania. Praktické vzdelávanie je často podceňované nielen samotnými študentmi, ale aj pedagógmi. V niektorých prípadoch môže byť naozaj takto vnímané, pretože je často študentmi realizované formálne (získanie pečiatky za prax, „odsedenie si“ povinných hodín na výcvikoch v sociálnych zručnostiach a pod.) a aj mnohí pedagógovia sa k praktickému vzdelávaniu stavajú laxne a domnievajú sa, že prečítanie si správy z praxe alebo „nasúkanie“ techniky za technikou na výcvikoch v sociálnych zručnostiach je pre študentov postačujúce. Potom, na druhej strane zo strany teoretikov (ktorí neposkytujú praktické cvičenia, resp. nerealizujú praktickú výučbu) často počuť negatívne ohlasy, že sa na výcvikoch (tréningoch) v sociálnych zručnostiach študenti s lektormi „len hrajú“ a na praxi študenti nič nerobia, a tým pádom sa nič podstatné nenaučia a nezískajú potrebné spôsobilosti. Často je najmä odborná prax študentov a jej manažment posunutý služobne najmladším kolegom, pretože si vyžaduje okrem praxových seminárov (príp. supervízií) aj mnoho administratívnych úkonov a pedagógovia zaoberajúci sa odbornou praxou sa často stávajú manažérmi, ktorých úlohou je okrem vyššie spomínaných úkonov aj spolupracovať s ekonomickým oddelením fakulty a praxovými pracoviskami. Prínosu odbornej praxe sa podrobnejšie vo svojom príspevku venuje aj Brnula (2009), ktorý polemizuje nad prínosom odbornej praxe vo vysokoškolskom vzdelávaní študentov sociálnej práce a v ďalšom príspevku (Brnula, 2008) poukazuje na potrebu prijatia etického kódexu z dôvodu nevyriešených etických otázok pri výkone odbornej praxe študentmi sociálnej práce.

V úvode podkapitoly sa aj z vyššie uvedených dôvodov venujeme jednotlivým aspektom praktického vzdelávania a v ďalšej časti poukážeme na niektoré dilemy v praktickom vzdelávaní budúcich sociálnych pracovníkov.

Čo teda praktické vzdelávanie znamená? Čo v sebe zahŕňa? Je totožné s praktickou výučbou? Podľa Navrátila (2007, s. 3) pod ***praktickým vzdelávaním*** rozumieme „tie aktivity v rámci vzdelávania sociálnych pracovníkov, ktoré vo vzdelávacom procese využívajú aplikované učenie, napr. priame pozorovanie, nácvik zručností, supervidované poskytovanie služieb. Jedná sa spravidla o také aktivity, ktoré sa prostredníctvom univerzitného vzdelávania najviac približujú reálnemu svetu profesie. V rámci vysokoškolskej prípravy sociálnych pracovníkov rolu média praktického vzdelávania zohráva najmä odborná prax pod supervíziou“.

Parker (2005) opisuje praktické vzdelávanie (cez modulové vzdelávanie) ako prípravu pre prax, ktorá by mala zahŕňať niektorú zo situácie, aktivít, kurzov, ktorá bola súčasťou akademického modulu (učebného modulu), ktorú študenti študovali. Každý z modulov by sa mal skladať z kurzov, ktoré s modulom súvisia, a ktoré by mali obsahovať kritériá pre to, čo by študent po absolvovaní mal v praxi vedieť vykonávať. Na základe absolvovaných kurzov by mal mať zručnosti a kompetencie na výkon určitých oblastí sociálnej práce.

Aj Navrátilová (2007) poukazuje na význam praktického vzdelávania vo vysokoškolskej príprave sociálnych pracovníkov a opisuje vzťah medzi tzv. praktickou výučbou a teoretickým vzdelávaním. Hľadá optimálny model pre synergickú integráciu teoretických vedomostí získaných univerzitným vzdelávaním a praktickými zručnosťami, ktoré si môžu študenti podľa autorky overiť len v procese práce s klientom. Poukazuje na rozdielnosť názorov odborníkov k praktickej výučbe, keď jeden tábor zastáva názor, že študenti sociálnej práce by mali prejsť odborným výcvikom a vzdelávanie má byť zamerané najmä na získavanie praktických zručností a kompetencií. Druhý tábor zase predpokladá, že študenti sociálnej práce by mali byť vzdelávaní najmä v teoretických disciplínach a za najvhodnejší spôsob považujú taký spôsob vzdelávania študentov sociálnej práce, ktorý rozvíja ich intelektuálnu výbavu.

Navrátil (2007) sa vo svojej stati venovanej významu a možnostiam praktického vzdelávania sociálnych pracovníkov podrobne venuje praktickému vzdelávaniu v kontexte profesných cieľov ako východiska vzdelávacích cieľov v sociálnej práci, modelom prístupov k odbornej praxi aj v historických súvislostiach, ďalej sa venuje miestu praktického vzdelávania v rámci profesnej prípravy sociálnych pracovníkov a na záver stručne hodnotí najvýznamnejší formálny dokument (Minimálny štandard ASVSP pre prax a supervíziu), ktorý podobu praxí v Českej republike reguluje. Môžeme konštatovať, že praktické vzdelávanie v Českej republike zahŕňa najmä odbornú prax a supervíziu a menej sa hovorí o výcvikoch v sociálnych zručnostiach, ktoré v Slovenskej republike tvoria značnú časť praktického vzdelávania. Aj keď

autor upozorňuje, že sa venuje odborným praxiam a supervízii, môžeme konštatovať na základe existujúcich študijných programov a Minimálnemu štandardu vzdelávania v sociálnej práci v Českej republike (http://www.asvsp.org/standardy.htm), že nie sú vo všetkých študijných programoch sociálnej práce na vysokých a vyšších odborných školách zahrnuté výcviky v sociálnych zručnostiach a objavujú sa výnimočne len u niektorých vzdelávateľov v sociálnej práci (napr. na Katedre sociální práce FSE UJEP v Ústí nad Labem – bližšie Bärtlová, 2006; Šik, 2004).

V slovenských podmienkach sa ***Minimálne štandardy odborných praxí v študijnom odbore sociálna práca*** (pozri Príloha B) prijali len nedávno (12.11.2014) na Valnom zhromaždení členov a členiek AVvSP v Banskej Bystrici. Prijatím minimálnych štandardov sa zavŕšil transformačný proces odborných praxí v študijnom odbore sociálna práca na vysokých školách a jednoznačne skvalitnila a zefektívnila realizácia odbornej praxe. Zároveň sa tým zvyšuje status profesie. Na minimálnych štandardoch pracovali takmer dva roky zástupcovia (vedúci/e katedier a koordinátori/ky odborných praxi) všetkých verejných aj súkromných vysokých škôl, ujednotila sa okrem iného terminológia a zároveň boli štandardy podkladom pre úspešné presadenie odborných praxí v kontexte ich financovania do *Metodiky rozpisu dotácií zo štátneho rozpočtu na rok 2016 pre verejné vysoké školy.*

Z obsahu a všeobecnej charakteristiky odborného profilu absolventa pre 1. stupeň (Bc.) a 2. stupeň (Mgr.), podľa ktorého sú prideľované vysokým školám akreditácie Akreditačnou komisiou SR, vyplýva, že absolventi oboch stupňov vzdelávania by mali absolvovať okrem odbornej praxe aj výcviky (v magisterskom stupni sociálno-psychologický výcvik). V uvádzanom dokumente je presne vymedzený aj obsah jednotlivých výcvikov. Z jednotlivých študijných programov, podľa ktorých sa realizuje výučba v odbore sociálna práca na jednotlivých slovenských vysokých školách, môžeme konštatovať, že každý vzdelávateľ v sociálnej práci si praktickú výučbu (výcviky a prax) prispôsobuje svojim predstavám a podmienkam, čím dochádza k nejednotnosti vo vysokoškolskej príprave sociálnych pracovníkov. Nie je cieľom učebného textu poukazovať na nejednotnosť študijných programov a domnievame sa, že ani nie je vhodné, aby všetci vzdelávatelia „vyučovali rovnakú sociálnu prácu“, ale minimálne by mali byť ujednotené počty hodín pre praktické vzdelávanie, odborná prax a výcviky by mali svojim obsahom zodpovedať požiadavkám (a reagovať aj na teoretický

obsah vzdelávania) na absolventa bakalárskeho stupňa štúdia sociálnej práce a požiadavkám na absolventa magisterského stupňa štúdia sociálnej práce a jednoznačne aj v kontexte uplatnenia sa na trhu práce a reflektovania súčasnej praxe sociálnej práce. Domnievame sa, že „korpus študijného odboru“ už v súčasnosti dostatočne nezachytáva potreby praxe a práve z uvedených dôvodov sa v súčasnosti vedú medzi vzdelávateľmi diskusie o aktualizácii a prispôsobení korpusu študijného odboru sociálna práca potrebám súčasnej sociálnej práce. V pracovných skupinách AVvSP sa aktuálne pracuje na tvorbe nového opisu („korpusu“) študijného odboru sociálna práca. Uvedený opis bude rešpektovať aj Minimálne štandardy odborných praxí v študijnom odbore sociálna práca. V kontexte odborných praxí je veľkou výzvou pre vzdelávateľov v sociálnej práci diskutovať a vytvoriť aj minimálne štandardy (smernicu) pre poskytovanie supervízie (študentskej supervízie).

Praktická výučba je pojem, ktorý vo vysokoškolskej príprave sociálnych pracovníkov zahŕňa nadobúdanie praktických zručností v školskom prostredí počas vyučovania, napr. formou modelových situácií (napr. počas interaktívnych prednášok alebo na výcvikoch v sociálnych zručnostiach), prípravou a tvorbou rozhodnutí, vyhlášok, návrhov (administratíva v sociálnej práci) a pod. V súvislosti s praktickou výučbou prebiehajúcou v školskom prostredí Levická (2003) uvádza, že okrem modelových situácií je možné využívať aj hranie rolí, pretože sa študent počas praxe stáva účastníkom riešenia klientovho problému a vo vyšších ročníkoch dokonca zodpovedným za riešenie klientovho prípadu. Je neetické, aby vstup študenta bol umožnený ešte pred dosiahnutím stanovenej miery potrebných vedomostí a zručností. V tejto súvislosti možno uviesť aj Oláhovo a Schavelovo (2006, s.130) konštatovanie, že „vyučujúci sociálnej práce čelia novým výzvam. Študenti sa na teoretickom základe učia vykonávať prax, skúšajú tieto teórie aplikovať do praxe sociálnej práce s rôznymi klientmi v ich konkrétnom pracovnom poli i rozvíjať profesionálne, etické a kreatívne použitie samého seba v sociálnej praxi a nájsť najlepší dôkaz pre výber ich zásahov a prostriedkov pre hodnotenie efektivity ich práce. V praktickej výučbe dostávajú študenti koncepčnú konštrukciu pre prax a príležitosť vyskúšať rozličné aspekty ich učenia sa na hodine v triede a v praxi.“

Praktická výučba je vo svojej podstate akýmsi prípravným stupňom pre ***praktickú činnosť*** a zaraďujeme do nej aj ďalšie nemenej dôležité spojítko medzi teóriou a praxou – výcviky v sociálnych zručnostiach. Praktická výučba môže v niektorých prípadoch prebiehať aj priamo

na praxovom pracovisku, kde sa spolu so supervízorom odbornej praxe realizujú vyššie uvedené aktivity.

V praxi sa často používajú aj pojmy ***praktická príprava alebo praktické cvičenia***, pod ktorými väčšinou rozumieme študentskú odbornú prax (bližšie Rusnáková a Kovalčíková, 2007; Kamanová – Gejdošová - Almašiová, 2007; Matulayová, 2007).

Ak sa zamyslíme nad jednotlivými obsahmi pojmov, vo svojej podstate sú zadefinované rovnako s minimálnymi rozdielmi. Základný rozdiel môžeme vnímať cez pojem **vzdelávanie *(dlhodobejší proces)*** a **výučba *(krátkodobejší proces).*** Praktické vzdelávanie môžeme teda podľa definícií považovať za všeobecnejší pojem, ktorý zahŕňa v sebe praktickú prípravu nielen v mimoškolskom prostredí (v našom prípade sú to pracoviská odbornej praxe), ale aj praktickú prípravu priamo v školskom prostredí. ***Praktická výučba je proces***, ktorý prebieha najmä v školskom prostredí a využívajú sa pri ňom rôzne metódy a techniky, ktoré uľahčujú študentom prepojiť teóriu na prax a aplikovať získané zručnosti (napr. počas výcvikov v sociálnych zručnostiach) v praxi.

2.5.1 Výcviky v sociálnych zručnostiach ako súčasť vzdelávania budúcich sociálnych pracovníkov

Výcviky v sociálnych zručnostiach patria popri teoretických predmetoch a odborných praxiach k pilierom štúdia sociálnej práce u väčšiny vzdelávateľov v sociálnej práci na Slovensku. Pojem, ktorý je u niektorých vzdelávateľov v sociálnej práci pre tento typ výučby zatiaľ zaužívaný, je *Sociálno-psychologický výcvik* (príp. Výcvik v sociálnej práci), ale väčšinou sa pod týmito pojmami skrýva výcvik (tréning) v sociálnych zručnostiach, pod ktorým v kontexte vysokoškolskej prípravy sociálnych pracovníkov rozumieme metódu experienciálneho učenia sociálnych zručností, resp. formu rozvoja sociálnej kompetencie študentov. V súčasnosti sa častejšie začína objavovať slovné spojenie *tréning v sociálnych zručnostiach.* Niektorí autori upozorňujú na základné rozdiely medzi výcvikom a tréningom. Ondrušek a Labáth (2007) uvádzajú, že veľká časť toho, čomu dnes hovoríme tréning, sa pôvodne označovala ako výcvik, ktorý sa ako typ učenia začínal v 60. rokoch najviac v rámci psychoterapeutického hnutia. Samotný pojem tréning má tiež niekoľko významov, ktoré autori spracovali vo svojej publikácii s názvom „*Tréning? Učenie zážitkom. Tréning.*“, kde sa

zaoberajú aj ďalším potenciálnym pojmom použiteľným vo vysokoškolskej príprave sociálnych pracovníkov - *Aktívnym sociálnym učením* (viac Ondrušek - Labáth, 2007).

Účastníkmi výcvikov sú študenti a nie sú členmi terapeutických skupín alebo psychoterapeutických výcvikov, preto ich výber nepodlieha žiadnym kritériám, ktoré sú napr. potrebné pre vstup do niektorého z dlhodobých psychoterapeutických výcvikov. Sebareflexia, ktorá vo výcviku prebieha, je na úrovni správania a nie v kontexte biografie a sebaotvorenia. Prípadný vhľad zostáva na úrovni behaviorálnej, využívajú sa behaviorálne kľúče sebapoznania. Skúsenosť so skupinovou dynamikou zostáva na úrovni skupinovej a nie intrapsychickej analýzy. Dôraz sa kladie na interpersonálnu a nie intrapsychickú rovinu sebapoznania. Výcvikové/tréningové aktivity majú dve základné roviny – metódy práce s jednotlivcom, rodinou a skupinou a aktivity stimulujúce rozvoj osobnosti študenta na úrovni osvojovania nových zručností, sebareflexie a sebapoznania[27] (za základný nástroj sociálneho pracovníka je považovaná jeho osobnosť a jeho schopnosti).

Pre naše potreby budeme pracovať s pojmom *Výcvik v sociálnych zručnostiach* alebo *Výcvik sociálnych zručností (v skratke „VSZ"),* pretože sa v súčasnosti najčastejšie používa (napr. na Katedre sociálnej práce PdF UK v Bratislave) a je zakotvený aj v akreditačných spisoch u niektorých vzdeláteľov v študijnom programe sociálna práca. Výcviky v sociálnych zručnostiach patria k najobľúbenejším metódam praktickej výučby študentov sociálnej práce. Na výcvikoch si majú študenti, tak ako na odbornej praxi, možnosť overiť teoretické vedomosti a naučiť sa tréningovou formou nové sociálne zručnosti, resp. rozvíjať tie, ktoré sú im vlastné, prirodzené. Táto forma praktického vzdelávania prebieha v školskom, resp. mimoškolskom prostredí (niektorí vzdelávatelia realizujú „výjazdové" výcviky v sociálnych zručnostiach). Účasť študentov na výcvikoch v sociálnych zručnostiach je podmienená buď prerekvizitami (podmieňujúcimi predmetmi) v zmysle postupnosti absolvovania výcvikov (napr. VSZ 1 až 4 v bakalárskom stupni a VSZ 1 a 2 v magisterskom stupni štúdia) alebo ročníkovým systémom (splnením podmienok postupu do ďalšieho ročníka, a tým možnosť zapísať si ďalší výcvik v sociálnych zručnostiach), príp. je podmienený niektorými teoretickými predmetmi (napr. Teória komunikácie pre výcvik v sociálnych zručnostiach orientovaný na základy komunikácie, asertívne správanie alebo predmet Sociálne poradenstvo pre výcvik v sociálnych zručnostiach orientovaný na metódy práce s jednotlivcom alebo skupinou atď.).

[27] Pre inšpiráciu pozri aj publikácie Pisoňovej (2012, 2009); Skyba – Šoltésová (2014); Brozmanová Gregorová et al. (2014) a ďalší.

Výcviky v sociálnych zručnostiach patria k najobľúbenejším metódam praktickej výučby študentov sociálnej práce. Na výcvikoch si majú študenti, tak ako na odbornej praxi, možnosť overiť teoretické vedomosti a naučiť sa tréningovou formou nové sociálne zručnosti, resp. rozvíjať tie, ktoré sú im vlastné, prirodzené. Táto forma praktickej výučby prebieha v školskom, resp. mimoškolskom prostredí (niektorí vzdelávatelia realizujú „výjazdové“ výcviky v sociálnych zručnostiach). Účasť študentov na výcvikoch v sociálnych spôsobilostiach je podmienená buď prerekvizitami (podmieňujúcimi predmetmi) v zmysle postupnosti absolvovania výcvikov alebo ročníkovým systémom (splnením podmienok postupu do ďalšieho ročníka a tým sa študentom vytvorí možnosť zapísať si ďalší typ výcviku), príp. je podmienený niektorými teoretickými predmetmi (napr. predmet Sociálna komunikácia pre Výcvik v sociálnych zručnostiach, ktorý je orientovaný na základy komunikácie, asertívne správanie alebo predmet Sociálne poradenstvo pre Výcvik v sociálnych zručnostiach, ktorý je orientovaný na metódy práce s jednotlivcom alebo skupinou atď.).

Hodinová dotácia je u vzdelávateľov v sociálnej práci rôzna (pohybuje sa od 8 do 36 vyučovacích hodín každý semester, príp. v jednom akademickom roku). Výcviky v sociálnych zručnostiach sa väčšinou realizujú vo forme bloku (bloková výučba) – súvisle 4-5 dní za jeden semester, príp. u niektorých vzdelávateľov raz ročne a existujú aj vzdelávatelia, ktorí realizujú výcvik v týždennej (priebežnej výučbe – väčšinou 3 až 8 vyučovacích hodín za týždeň). Tento spôsob realizácie výcvikov patrí medzi najefektívnejšie z pohľadu dosiahnutia cieľov. Veľký význam majú výcviky aj pre odbornú prax, ktorú po absolvovaní výcvikov študenti realizujú, pretože nadobudnuté zručnosti (napr. efektívna komunikácia, riešenie konfliktov, tréning asertivity) môžu vhodne využiť aj pri práci s klientmi na praxových pracoviskách.

Väčšinou sú výcviky v sociálnych zručnostiach orientované na tieto oblasti:

- sebapoznanie, interpersonálna percepcia a základy komunikácie,
- komunikácia a asertivita,
- kooperácia a súperenie, riešenie konfliktov,
- metódy práce s jednotlivcom a rodinou,
- metódy práce so skupinou a vedenie skupiny,
- manažérske a lídrovské zručnosti

2.5.2 Odborná prax ako súčasť praktického vzdelávania budúcich sociálnych pracovníkov

Odborná prax vo vysokoškolskej príprave sociálnych pracovníkov prešla - od návratu štúdia sociálnej práce po „nežnej revolúcii“ na vysoké školy - väčšími, či menšími zmenami takmer u všetkých vzdelávateľov v sociálnej práci. Tieto zmeny boli spôsobené transformáciou niektorých katedier a vznikom nových fakúlt na Slovensku, ktoré pripravujú budúcich profesionálov v sociálnej práci. Jednotlivé fakulty a katedry, vychádzajúc z Bolonského procesu (bližšie Dávideková, 2007; Almašiová), prešli z klasického ročníkového systému štúdia na kreditové štúdium, z jednostupňového vzdelávania na dvojstupňové a u niektorých vzdelávateľov v sociálnej práci bola odborná prax zaradená do študijných programov len v poslednom období. Dôležité ale pre sociálnu prácu je, že odborná prax sa udomácnila v študijných programoch a stala sa neoddeliteľnou súčasťou prípravy budúcich sociálnych pracovníkov.

Gregorová (2003, s. 111) tiež konštatuje, že „systém prípravy profesionálov v oblasti sociálnej práce prešiel v posledných rokoch významnými kvantitatívnymi i kvalitatívnymi zmenami a mnohé jeho zložky ešte len čakajú na svoje riešenie. Charakter sociálnej práce ako profesie i ako praktickej činnosti vyžaduje, aby príprava sociálnych pracovníkov bola zameraná nielen smerom k osvojovaniu teoretických vedomostí, ale i k rozvoju celej osobnosti študenta – budúceho sociálneho pracovníka. Preto praktická príprava zohráva v študijnom odbore sociálna práca nezastupiteľnú úlohu.“

Odborná prax je percentuálne zastúpená v študijnom programe u jednotlivých vzdelávateľov rôzne. Závisí to nielen od počtu hodín, ale aj od koncipovania samotných výučbových jednotiek a ich obsahovej náplne. Môže sa totiž stať, že v rámci niektorých predmetov sa študenti stretávajú aj s praxou a v rámci výučby navštevujú rôzne sociálne inštitúcie. Ďalej to môže byť ovplyvnené aj počtom hodín výcvikov v sociálnych zručnostiach, pokiaľ sú súčasťou študijného programu. Ak by sme mali percentuálne určiť, ako je prax zastúpená, tento ukazovateľ sa pohybuje u jednotlivých vzdelávateľov v sociálnej práci v rozmedzí od 15 – 30 %. Úplne ideálne by bolo, pokiaľ by odborná prax bola zastúpená aspoň 30 % v študijnom odbore sociálna práca. Opodstatnenosť a miesto v študijnom odbore sociálna práca si odborná prax našla nielen pre denných, ale aj pre externých študentov sociálnej práce. Prechodom na kreditový systém štúdia u väčšiny vzdelávateľov v sociálnej práci od školského roku 2000/2001 sa odborná prax stala súčasťou vzdelávania aj externých študentov (pokiaľ je externé štúdium súčasťou ich

vzdelávania). V období nekreditového, ale ročníkového štúdia, mali externí študenti okrem teoretických predmetov v študijných programoch aj sociálno-psychologické výcviky (pokiaľ sú ich súčasťou), odborná prax im však chýbala. Veľa sa diskutovalo, či externí študenti odbornú prax majú mať alebo nie. Je pravdou, že externí študenti sú väčšinou z praxe, kde už praktickú činnosť vykonávajú, ale vykonávajú ju bez teoretických základov a dostatočných zručností, ktoré majú možnosť získať na výcvikoch v sociálnych zručnostiach. Práve odborná prax im umožňuje nahliadnuť na iné metódy práce v inej, než vlastnej sociálnej inštitúcii, kde pracujú. Odborná prax im túto možnosť poskytuje a zvyšuje ich profesionalitu. Takto majú možnosť porovnať používané metódy, ktoré sami pri práci využívajú, pri zážitkovom pobyte v role klienta, pri administratívnych postupoch, ale aj práci s jednotlivcom, rodinou, skupinou a komunitou, kde si uvedomujú, ako pôsobí ich práca na klienta, aké metódy práce používajú atď.

V rámci vzdelávania v oblasti sociálnej práce môžeme vychádzať z troch dôležitých oblastí, ktoré zároveň považujeme za 3 hlavné piliere štúdia sociálnej práce. Zjednodušene poukážeme na ich „dokonalú“ prepojenosť medzi nimi v procese vysokoškolskej prípravy sociálnych pracovníkov.

- *Čo sociálna práca je? –* ***teória.***

Študenti majú možnosť spoznať teórie sociálnej práce, vedecké základy sociálnej práce, teoretické východiská referenčných vied, výskumné stratégie a metodológiu výskumu, majú možnosť naučiť sa a pochopiť princípy sociálnej práce, zvládnuť metódy sociálnej práce vďaka teoretickým prednáškam, ktoré sa v ich vzdelávacom procese realizujú.

- *Ako vykonávať sociálnu prácu?* ***– výcviky/tréningy.***

Na výcvikoch (tréningoch) v sociálnych zručnostiach (spôsobilostiach) sa študenti (účastníci výcviku/tréningu) majú možnosť vďaka využívaným tréningovým metódam a technikám naučiť ako sociálnu prácu v praxi využívať, realizovať a získať potrebné spôsobilosti pre jej výkon, pretože počas praxe (resp. v praxi) to už býva mnohokrát neskoro.

- *Ako vykonávať sociálnu prácu čo najlepšie? –* ***prax (odborná prax).***

Keď chceme sociálnu prácu vykonávať čo najlepšie, musia mať študenti už dostatok teoretických vedomostí a spôsobilostí na jej výkon a tento efekt je možné dosiahnuť len v praxi, či už pri výkone samotnej profesie alebo počas odbornej praxe vykonávanej počas

štúdia. Pričom cieľom odbornej praxe ako takej je práve získavanie praktických spôsobilostí v priamej práci s klientom a pre klienta.

3 Odborná prax ako súčasť praktického vzdelávania v kontextoch

Odborná prax je cieľavedomá činnosť študenta zameraná na nadobudnutie určitých praktických zručností, ktoré si overuje na praxovom pracovisku na základe teoretických, praktických vedomostí a tréningových zručností získaných v školskom prostredí.

Schavel (2003, s. 66) označuje odbornú prax ako nevyhnutnú súčasť ucelenej prípravy sociálnych pracovníkov, ktorá má niekoľko základných, veľmi zmysluplných poslaní, kde ide „predovšetkým o overenie si svojich teoretických vedomostí, ktoré študent získava počas štúdia, poskytuje sa mu možnosť konfrontácie niektorých tvrdení a aplikácie teoretických poznatkov do praxe."

Odborná prax je systematickou činnosťou, ktorú študent sociálnej práce vykonáva počas štúdia v rôznych typoch zariadenia (štátne, mimovládne, ambulantné, rezidenciálne) pod odborným vedením vedúceho praxe/tútora (príp. supervízora).

Ako uvádzajú Vaska a Gymerská (2007, in Mydlíková a kol. 2007, s. 10) „odborná prax rozširuje teoretickú prípravu študentov, uvádza ich do kontaktu s realitou profesie a tiež umožňuje študentom experimentovať. Pri riešení konkrétnych problémov v prirodzenej situácii je motivácia najvyššia k učeniu. Preto považujeme prax, podporenú supervíziou, za cennú súčasť vzdelávacieho procesu v sociálnej práci. Medzi základné ciele odbornej praxe patrí:

- sprostredkovávať študentom skúsenosť so sociálnymi vzťahmi a spôsobmi práce, ktoré existujú, alebo sú uplatňované v rôznych typoch organizácií a podnietiť snahu študentov o reflexiu tejto skúsenosti,
- umožniť študentom, aby si prakticky vyskúšali a overili vedomosti, zručnosti a metódy práce, s ktorými sa zoznámili počas štúdia,
- umožniť študentom, aby mohli v priebehu štúdia konfrontovať svoje teoretické predstavy s ich praktickou realizáciou, zaujímať postoj k profesionálnym problémom a konfliktom,
- rozvíjať profesionálnu identitu študenta – stimulovať proces identifikácie študentov so sociálnou prácou ako profesiou a vedným odborom."

3.1 Teoretické aspekty odbornej praxe

Vo všeobecnosti je prax považovaná za náprotivok teórie. Ako uvádza Ondrejkovič (2003) teória je primárne zameraná na poznanie, prax je zameraná na premenu. Prax ako filozofická kategória je zameraná na činné, účelové ovplyvňovanie, na konanie ako zohľadňovanie záujmov, na konanie, pri ktorom konajúci nadobúda skúsenosť svojich možností. Ide o skúsenosť, ktorá sa nedá rozložiť ani na príčinu ani na účinok (ide o kauzálnu reťaz), ani púhe cieľavedomé konanie. Tejto skúsenosti hovoríme, že je kontingentná, t.j. závislá od neprehľadného množstva faktorov, a preto nie je zastupiteľná a ničím nahraditeľná. Pod praxou, a pre potreby prípravy vysokoškolsky erudovaného sociálneho pracovníka, budeme rozumieť overovanie teórií, študovaných poznatkov a predstáv študentov v styku s realitou, v rámci ich získaných teoretických vedomostí z rôznych oblastí sociálnej práce. „Overovanie, ktoré je súčasne i nadobúdaním bezprostredných životných skúseností, čo majú kontingentný charakter. Takto charakterizovaná a nadobudnutá prax obsahuje v sebe i zmysel a cieľ, ktoré vo svojej finálnej podobe predstavujú kompetentnosť sociálneho pracovníka pre výkon povolania. Toto overovanie (ako prax) býva spojené:

- s cieľavedomosťou,
- s účelovým zjednodušovaním teoretických myšlienkových schém,
- s vylúčením samoúčelných duchovných a fyzických aktivít, ktoré nevedú priamo k cieľu,
- s vyhýbaním sa riziku,
- s efektívnym konaním (čiže s „praktickosťou“), ktoré je odrazom adaptácie na konkrétne sociálne podmienky.“ (Ondrejkovič, 2003, s. 9)

Ak by sme voľne parafrázovali slová Strieženca (2003), uvedomíme si nerozdeliteľné prepojenie teórie s praxou a dôležitosť kvality poskytovaného odborného teoretického vzdelávania..... „keď odprevadíme poslucháčov na praktickú výučbu (praktickú činnosť) v sociálnej práci bez vyzbrojenia základným metodologickým postojom, budú sa síce prizerať, ale bez vlastného postoja, resp. vytvárania vlastného postoja... potom vystúpi do popredia najzávažnejší problém a ten súvisí s vnímaním metodiky sociálnej práce, ktorá sa im bude zlievať do využívania metodických postupov z iných odborov.“

Odborná prax študentov a všetky jej typy sú zamerané na určitý cieľ, ktorý by mal študent dosiahnuť počas praktickej činnosti na praxovom pracovisku, príp. v priebehu semestra (ročníka) v spolupráci s manažérom (metodikom) odbornej praxe (školským supervízorom). Ciele, ktoré študent na praxi dosahuje, musia byť podložené dostatočnou znalosťou teoretického pozadia problému, resp. cieľa, ktorý študent na praxi sleduje. Tento cieľ je zadefinovaný a závislý od zamerania praxe. Pokiaľ je napríklad cieľom praxe identifikovať administratívne postupy pri práci s klientom bez práce a naučiť sa ich v praxi používať, študent musí byť pred nástupom na prax vybavený dostatočnými teoretickými vedomosťami z oblasti služieb zamestnanosti a trhu správneho práva a administratívy v správnom konaní (získaná teória prednáškami, príp. aj praktickou výučbou – napr. tvorba rozhodnutí atď.). Vo vzdelávacom procese môžu zohrať veľmi dôležitú úlohu prerekvizity, resp. podmieňujúce predmety, ktoré musí študent pred nástupom na prax úspešne absolvovať (úspešne absolvovať skúšku a získať za ňu hodnotenie).

3.2 Rôzne modely a typológia odbornej praxe

Odborná prax študentov sociálnej práce má rôzne podoby, závislé od manažmentu praxí v tej ktorej vzdelávacej inštitúcii. Vzdelávatelia v sociálnej práci využívajú širokú paletu foriem a typov odborných praxí s rôznymi cieľmi. Zamerania jednotlivých typov praxí a v konečnom dôsledku celého systému odborných praxí, úzko súvisí aj so zameraním študijného odboru sociálnej práce (napr. sociálna práca zameraná na poradenstvo, verejnú správu, zdravotníctvo a pod.). V nasledujúcej kapitole načrtneme najčastejšie využívané typy odborných praxí u vzdelávateľov v sociálnej práci, ktoré môžu mať rôzne úrovne a podoby.

3.2.1 Štandardné formy praxe

Sýkorová (1999, in Havrdová, 1999, s. 163) rozdeľuje štandardné formy praxe, ktoré sú vo väčšine škôl do týchto kategórií, podľa ich dĺžky a periód:

- „krátkodobá priebežná prax,
- dlhodobá priebežná prax,

- krátkodobá bloková prax,
- dlhodobá bloková prax,
- nárazová, projektová prax.“

V našom ponímaní *krátkodobá priebežná odborná prax* zvyčajne prebieha 1-2 dni v týždni po dobu 4-8 týždňov. Jednorazovú návštevu, prípadne 2-3 návštevy v zariadení nemožno považovať za krátkodobú prax, skôr za formu exkurzie. Táto forma praxe je vhodná pre ambulantné zariadenie, úrady a ďalšie sociálne inštitúcie. Cieľom praxe je predovšetkým zoznámiť sa so štruktúrou organizácie, jeho zaradením do sociálnej siete, jej cieľmi, typom klientov, základnými pravidlami zariadenia. Táto prax je vhodná pre prvý ročník štúdia, kde sa študent len oboznamuje so sociálnou prácou, spoznáva úlohu sociálneho pracovníka, jeho pracovnú náplň, metódy a formy práce s klientom a vedenie dokumentácie.

Dlhodobá priebežná odborná prax trvá väčšinou jeden alebo dva semestre a študent navštevuje pracovisko 1-2 dni v týždni. Tento typ praxe je tiež vhodný v ambulantných typoch sociálnych zariadení, azylových domoch, úradoch práce, sociálnych vecí a rodiny atď. Ako uvádza Sýkorová (1999 in: Havrdová, 1999, s. 163) „v tejto forme praxe môže študent plniť náročné ciele učenia: sledovať a zaznamenávať vývoj jedného prípadu, naučiť sa viesť dokumentáciu, pochopiť metodiku vedenia prípadu a uvedomiť si možné varianty riešenia, učiť sa sebareflexiám, naučiť sa analyzovať a zaznamenávať zmeny, zostaviť plán sociálnej pomoci a niektoré realizovať. Ciele tejto formy praxe nadväzujú na úlohy z nižších ročníkov, študent by mal vedieť napr. nadviazať kontakt s klientom, viesť rozhovor, pracovať s dokumentáciou.“

Krátkodobá bloková odborná prax prebieha tak, že študent vykonáva praktickú činnosť v zariadení denne po dobu 1-2 týždňov. Táto forma praxe je vhodná v rezidenciálnych zariadeniach. Študent má možnosť získať základné informácie o zariadení, zoznámiť sa s legislatívou a právnymi úkonmi, administratívnou prácou, spôsobom financovania, tímovou prácou, režimom zariadenia atď. Naučí sa orientovať hlbšie v problematike sociálnej práce, uvedomuje si a rozlišuje metódy a formy práce s klientom, orientuje sa v potrebách klientov. Táto forma praxe je vhodná v druhom a treťom roku štúdia.

Dlhodobá bloková odborná prax trvá 3 a viac týždňov v jednom slede a je vhodná najmä v rezidenciálnych, ale aj v ambulantných zariadeniach, podnikoch atď., záleží od profilácie študenta v posledných rokoch štúdia. Predpokladá sa, že študent v tomto type praxe si dokáže

stanoviť a plniť náročné ciele učenia, to znamená, musí dôkladne poznať, alebo spoznať zariadenie kde prax vykonáva, jeho ciele, štruktúru, spôsob fungovania, vzájomné vzťahy, tímovú prácu a dokáže identifikovať svoje úlohy a postavenie v tíme. Mal by byť schopný aplikovať teoretické poznatky do praxe, hľadať a zapojiť sa do ich riešenia, administratívne spracovať dokumenty používané v zariadení. Ďalej by mal vedieť nadviazať kontakt s inými zariadeniami, vedieť komunikovať s inštitúciami spolupracujúcimi so zariadením, samostatne posúdiť vhodnosť prístupu ku klientovi. Podporuje klientove práva, samostatnosť a rozhodovanie.

Ďalším štandardným typom praxe je *nárazová projektová odborná prax,* ktorá nie je časovo vymedzená. Dôležité je splnenie úlohy, obsahu, priame riešenie problému, projektu. Je vhodná pre všetky typy sociálnych inštitúcií. Ako uvádza Sýkorová (1999 in: Havrdová, 1999, s. 164) „je spojená väčšinou s akciou, ktorú je nutné pripraviť, uskutočniť a vyhodnotiť. Môže to byť príprava výletu, programy voľnočasových aktivít, organizácia seminára, projekty komunitných centier a pod. Predpokladá dobrú motiváciu študenta a aktívne zapojenie. Ciele učenia sú: naučiť sa zbierať informácie, získať podkladové materiály, štúdium literatúry, vedieť sa pripraviť na jednanie, rozvoj organizačných schopností, schopnosť komunikovať s jednotlivcami a organizáciami, naučiť sa prezentovať názor, projekt, naučiť sa vyjednávať a obhajovať, naučiť sa zostaviť a napísať projekt.“

3.2.2 Typy a formy odborných praxí

Odbornú prax v sociálnej práci si môžeme podľa významu rozdeliť do štyroch základných foriem:

- exkurzie (krátke návštevy v sociálnych zariadeniach),
- odborná prax zameraná na administratívu a sociálnu politiku,
- odborná prax zameraná na prácu s jednotlivcom,
- odborná prax zameraná na prácu so skupinou a komunitou.

Súčasťou alebo samostatným celkom odbornej praxe sú aj iné typy (a formy):

- dobrovoľníctvo – dobrovoľnícka prax,
- terénna práca,

- zážitková prax, kde študent vystupuje v role klienta a iné.

Dobrovoľníctvo je podľa Radkovej (2005, s. 26) „vedomá, slobodne vykonávaná činnosť v prospech druhých, ktorú občania vykonávajú bezplatne. Dobrovoľník dáva časť svojho času, energie, schopnosti v prospech činnosti, ktorej náplňou je pomáhať tam, kde je pomoc potrebná a tým, ktorí si sami pomôcť nedokážu alebo kde oficiálne inštitúcie nestačia naplniť všetky potreby svojich klientov. Dobrovoľníctvo je často profesionálne organizované, pritom však nestráca svoju spontánnosť. Je však nielen zdrojom pomoci pre tých, ktorí pomoc potrebujú či významným zdrojom podpory činnosti neziskovej organizácie, ale pre každého zaangažovaného dobrovoľníka sa stáva zdrojom nových skúseností, zážitkov a príležitostí pre osobný rast.“

Už z definície dobrovoľníctva je význam a akceptovanie takejto praxe u študentov sociálnej práce viac ako jasné. Väčšina vzdelávateľov v sociálnej práci akcentuje na tento typ odbornej praxe ako dôležitej súčasti vzdelávacieho procesu, práve pre jej charakter. V tejto súvislosti uvádza Lysý (2007), že práve dobrovoľnícka prax ponúka veľmi široké spektrum možností pre uplatnenie sa študenta, ale aj absolventa sociálnej práce v praxi. Aj napriek tomu, že táto forma práce nie je platená, študent sociálnej práce ňou môže mnoho získať. Odmenou mu je totiž jeho osobnostný rast, nadobudnutie nových vedomostí a praktických zručností, získanie profesionálnych kontaktov a pod.

V rámci študentskej praxe mu môže byť jeho dobrovoľnícka aktivita uznaná ako jedna z foriem odborných praxí bez ďalšej povinnej účasti na jednej z povinných typov odbornej praxe, ktoré sú súčasťou študijného programu.

Terénna sociálna práca je podľa Klenovského (2006, s. 16) „práca s klientom v situácii „vyhľadávanie“, pričom v pomáhajúcom vzťahu je znížený vplyv až úplná absencia inštitucionálnej moci.“ V kontexte odbornej praxi môžeme považovať za prácu študenta v teréne:

- prácu s klientom alebo s jeho rodinnými príslušníkmi v prostredí jeho rodiny,
- návštevu klienta na jeho pracovisku alebo v inštitúcii, s ktorou nie je sociálny pracovník v pracovnom pomere,
- streetwork – prácu na verejných priestranstvách a v nízkoprahových zariadeniach.

3.2.3 Exkurzie a ich miesto v systéme odborných praxí

Exkurzia – oboznamujúca praktická činnosť v systéme odborných praxí je časovo najkratšou praxou a jednou z najdôležitejších typov, pretože vďaka exkurziám sa študenti prvýkrát stretávajú s reálnou sociálnou prácou. Študent sociálnej práce v prvom roku štúdia popri všeobecných predmetoch a vstupu do sveta sociálnej práce, sa zoznamuje aj s odbornou praxou, kde prichádza k prvému kontaktu so sociálnym klientom. Pre niektorých študentov môže byť exkurzia „šokom“, pretože necítia sa byť dostatočne pripravení na praktickú činnosť a môžu sa stretnúť s reálnymi situáciami, na ktoré neboli pripravení. Exkurzie majú svoj význam pre študenta z pohľadu budúcej profilácie. Dôležité je aj zistenie študenta s kým je schopný pracovať, s kým nie, resp. v akej inštitúcii alebo aký typ sociálnej práce je, alebo bude schopný vykonávať. Sociálne inštitúcie pre odbornú prax a jej jednotlivé typy si študenti zvyčajne vyberajú aj na základe skúsenosti z exkurzie. Matulayová (2002, s. 98) v tejto súvislosti uvádza, že „by bolo žiaduce ešte pred nástupom na prax, aby mal študent možnosť oboznámiť sa s určeným výcvikovým pracoviskom napríklad formou exkurzie.“

Exkurzia je zameraná na návštevu a spoznávanie rôznych typov zariadení pracujúcich v oblasti sociálnej práce a sociálnej politiky, kde majú študenti možnosť získať základný prehľad o inštitúciách, porovnať štátnu a neštátnu sociálnu prácu, priblížiť si prácu sociálneho pracovníka so sociálnym klientom.

Vaverčáková (2003) uvádza, že prostredníctvom exkurzií by študenti mali spoznať celé spektrum polí sociálnej práce, naučiť sa orientovať v sociálnej sieti, analyzovať organizačnú a legislatívnu štruktúru služieb, orientovať sa v metódach práce na rôznych pracoviskách a pod. Aj vďaka exkurziám si môže študent vo vyšších ročníkoch vybrať pracovisko, kde v budúcnosti absolvuje praktickú činnosť.

Súčasťou manažmentu odborných praxí je podľa Koscurovej (2008) je aj manažment exkurzií, ktorý má svoje špecifiká a pozostáva z:

- výberu organizácií, kde sa sociálna práca vykonáva,
- kontaktovania organizácií pôsobiacich (najmä) v sociálnej sfére a tvorba harmonogramu pre jednotlivé skupiny študentov v konkrétnych organizáciách/zariadeniach,
- prípravy sprievodných listov pre organizácie s abecedným zoznamom študentov na jednotlivé termíny absolvovania exkurzie,

- príprava prezečných listín,
- príprava materiálov pre študentov (adresy a mapy, kontakty na tútorov odborných praxí, príp. vedúcich pracovníkov/organizácií),
- príprava dohôd a výkazov (ak je to v kompetencii manažéra exkurzií/metodika) pre tútorov (vedúcich študentov na praxovom pracovisku) exkurzie.

Ďalej autorka (tamtiež) upozorňuje na význam výstupov z exkurzie a poukazuje komparáciou na podobnosti a odlišnosti (špecifické prvky exkurzie) pre denné a externé štúdium.

3.2.4 Zážitková prax

„Cieľom praxe je, aby si študent „odžil“ sociálnu rolu klienta v niektorom zariadení, vykonával činnosti, ktoré v danom zariadení vykonávajú klienti, pretože si myslíme, že prežitý zážitok môže zanechať veľmi hlboký subjektívny dojem v človeku. Tento dojem môže pomôcť študentovi sociálnej práce v budúcnosti, keď nastúpi po ukončení školy do zamestnania a môže si sám uvedomiť, ako sa cítil v role klienta, keď sa k nemu správali tak, či onak, čo nesporne ovplyvní jeho profesionálne pôsobenie a myslenie. Myslíme si, že je to jeden zo spôsobov, ako si môže uvedomiť fakt hneď v začiatkoch vzdelávacieho procesu, že sociálny pracovník je v inštitúcii pre klienta a nie naopak. Študentom odporúčame rezidenciálne zariadenie, kde majú možnosť študenti prenocovať. Pre zachovanie etiky nášho odboru žiadame študentov, aby klienti daného zariadenia, kde prax vykonávajú, vedeli o nich, že nie sú klientmi daného zariadenia.“ (Brnula - Vaska, 2003, s. 102)

Zážitková prax patrí medzi najemotívnejší typ odbornej praxe. „Užitočnou, i keď zriedkavou formou praxe študentov je zážitok na sebe. Študent si na vlastnej koži zažije rolu klienta v poradenskom zariadení, kde by mal prísť so svojím reálnym problémom, alebo so snahou niečo vo svojom živote zmeniť.“ (Gabura, 2004, s. 188)

Túto formu praxe nevyužívajú všetci vzdelávatelia v sociálnej práci. Mnohí ju považujú za rizikovú z pohľadu študentov, ale aj klientov, pretože sa vyskytujú obavy z narušenia systému a chodu práce, resp. inštitúcie a taktiež z dôvodu nezáujmu zo strany praxových pracovísk o takúto formu praxe.

Supervízor na praxovom (príp. tútor) pracovisku pracuje so supervidovaným študentom ako so svojím klientom, ale po určitom období, resp. na záver praxe supervízor (tútor) rozoberá so

študentom celý priebeh pobytu resp. návštev, jeho postrehy, pocity a môže pomôcť študentovi sformulovať naplnenie cieľov praxe. Ťažisko tohto typu praxe je však na študentovi, ako sa dokáže vyrovnať s rolou klienta, ako na neho pôsobí prostredie, metódy práce všetkých zamestnancov zariadenia. Mnohí študenti po absolvovaní zážitkovej praxe oveľa viac pochopia prácu sociálneho pracovníka, a tým aj význam samotnej sociálnej práce ako vedného odboru, dokážu lepšie pochopiť situáciu klienta. Toto všetko prispieva k tomu, aby po skončení školy študent dokázal kvalitne vykonávať svoju profesiu, pretože sa dokáže pozrieť na možné riziká práce aj z pohľadu klienta sociálnej práce.

Pred nástupom na prax je študent oboznámený so všetkými povinnosťami a právami, ktoré vychádzajú nielen z etického kódexu, ale aj školenia bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci a študent musí striktne dodržiavať pravidlá inštitúcie, kde prax vykonáva. Vo všeobecnosti sa odporúča študentom, aby sa orientovali na inštitúcie, kde je vhodné absolvovať túto špecifickú prax (napr. resocializačné zariadenia, rôzne rezidenciálne inštitúcie). Aby sa predišlo nesprávnemu umiestneniu študenta na praxi, vyžaduje sa od študentov pred nástupom na prax (platí pre všetky typy praxí) u väčšiny vzdelávateľov, aby manažérovi (metodikovi) odbornej praxe odovzdali akceptačný list podpísaný supervízorom odbornej praxe.

3.2.5 Analyzujúca prax

Študent sociálnej práce musí poznať a vedieť analyzovať sociálne prostredie klienta, aby mohol kvalitne vykonávať svoju profesiu. Sociálne prostredie chápeme ako súčasť života človeka v určitom sociálnom celku, čo bezprostredne klienta obklopuje, vplýva na neho a zároveň to, čo klient sám ovplyvňuje a na čo pôsobí. Analyzujúca prax dáva študentom schopnosť identifikovať prostredie klienta a analyzovať dopad podmienok a javov, medzi ktorými sa klient pohybuje. Zároveň identifikujú to, čo klient sám ovplyvňuje svojím vnímaním, správaním, celkovým fungovaním v spoločnosti a ako dokáže využiť svoj potenciál. V začiatkoch štúdia sociálnej práce sa študent v rámci odbornej praxe oboznamuje so sociálnym prostredím klienta. Vo vyšších ročníkoch, aj vďaka teoretickým poznatkom, sa hlbšie dostáva do problematiky sociálnej práce a dokáže analyzovať sociálne prostredie klienta.

Podľa Škvrndu (2003) bez sociálnej analýzy na súčasnej úrovni poznania problémov spoločenského života a prístupov k ich riešeniu, nie je možné účinne vykonávať ani sociálnu

prácu. Študenti získavajú počas štúdia prostredníctvom poznatkov z viacerých predmetov schopnosť uskutočňovať sociálnu analýzu a mali by si ju overiť aj prostredníctvom svojej praxe. Predpokladom kvalitnej a efektívnej analýzy je schopnosť poznať prostredie, pochopiť jeho charakter, ako aj poznať subjekty, ktoré sa v ňom nachádzajú a pôsobia. Sociálna analýza by nemala zostať len na úrovni diagnostiky prostredia či subjektov, ale mala by prispieť ku komplexnému, celistvému poznaniu problémov. Za základné fázy sociálneho prostredia Škvrnda (2003, s. 64):

- „fázu orientačnú (spojenú najmä s pozorovaním prostredia a subjektov v ňom),
- fázu komunikačnú (spojenú najmä s rozhovormi sociálnych pracovníkov s klientmi),
- fázu administratívnu (spojenú predovšetkým so štúdiom dokumentov, ktoré o prostredí (inštitúcií) sociálnej práce a ľuďoch v ňom vznikli.)“

Ako uvádza Strieženec (2001, s. 143) „východiskom je sociálne prostredie ako relačný (vzťahový) prvok, je prostredím niekoho, niekomu. Človek (skupiny) a prostredie sú dva komplementárne, vzájomne neoddeliteľné a tesne súvisiace javy (entity). Jedinec si vyberá sociálne prostredie, alebo sa do neho dostáva bez vlastného pričinenia a vzájomne je ním podmieňovaný. Z toho vyplýva aj základné obsahové zameranie praxí:

- rozbor sociálneho prostredia,
- organizácia, štruktúra sociálnych inštitúcií,
- personálna práca v inštitúciách,
- vzťah sociálneho prostredia a konkrétnej práce s klientom,
- metodické postupy v práci s klientom.“

Podľa Strieženca (2001, s. 143 - 144) „zvládnutie teoretickej prípravy práce s klientom je možné len v symbióze so sociálnym prostredím klienta. Študenti majú nenahraditeľnú možnosť praktickej konfrontácie chápania sociálneho prostredia, svojich postojov k nemu, konfrontáciu s postojmi supervízorov. Študentská prax umožňuje prakticky pochopiť štruktúru sociálneho prostredia (jeho zložky), jeho vnímanie ako dynamického javu s neustálym vznikaním a zanikaním jednotlivých komponentov, ich zmeny a pretvárania. Umožňuje im pochopiť možnosť vymedziť sociálne prostredie ako súhrn javov (a procesov), ktoré obklopujú človeka počas jeho života a ktoré majú pre človeka konkrétny a hodnototvorný význam“. Môžeme len súhlasiť aj s ďalšími autorovými vetami, že „študenti sa naučia charakterizovať

prostredie, analyzovať ho, usporiadať predpokladanú mieru vplyvu na klienta. Súčasne si osvojujú dispozície klienta chápať sociálne prostredie, oboznamujú sa jeho analýzou, s cieľom hľadať východiská s využívaním vôle klienta. V praktickom prostredí dokážu pomerne v krátkom čase rešpektovať vzájomné väzby sociálneho prostredia a klienta."

Ak študent bude schopný pracovať so sociálnou analýzou a dokáže analyzovať prostredie klienta, o to väčší význam bude mať jeho prítomnosť v procese odbornej praxe, participácii na praxovom pracovisku a aktívnej praktickej činnosti.

3.2.6 Aktívna praktická činnosť

Študent sociálnej práce v posledných rokoch štúdia, po absolvovaní väčšiny teoretických predmetov pripravujúcich študenta na praktickú činnosť, by mal byť schopný samostatne pracovať a rozlišovať používané metódy pri práci s klientom sociálnej práce. Aktívna praktická činnosť zahŕňa hlavne odborné praxe zamerané na individuálnu sociálnu prácu s klientom alebo sociálnu prácu s rodinou, skupinou a komunitou s rôznymi klientskými skupinami sociálnej práce, ale aj administratívne postupy v sociálnej práci. Študent by mal mať absolvovaný, okrem teoretických vedomostí, výcvik v sociálnych zručnostiach zameraný na prácu s jednotlivcom a so skupinou (takto zameraný výcvik je u väčšiny vzdelávateľov vo vyšších ročníkoch štúdia).

Sociálny pracovník, teda aj študent a supervízor odbornej praxe, pracuje s klientmi sociálnej práce v individuálnej alebo skupinovej forme.

Klient sociálnej práce sa v procese odbornej praxe stáva klientom supervidovaného študenta a základom jeho práce je „pochopenie jedinca, taktiež porozumenie rodine, komunite, spoločnosti, kultúre a znalosť tých sociálno-zdravotníckych služieb, ktoré ponúkajú možnosť zbaviť sa nedôstojných životných podmienok." (Havránková, 2003 in: Matoušek, 2003, s. 67)

Študent sa vďaka individuálnemu prístupu na praxi naučí pracovať so klientom sociálnej práce, ktorého spútavajú a obmedzujú jeho vonkajšie i vnútorné možnosti, zároveň študent v individuálnom prístupe rieši ich optimálne využívanie. Niektoré problémy vyplývajú z prostredia, ďalšou skupinou sú problémy intrapsychické. Hlavnú oblasť individuálneho prístupu tvorí riešenie medziľudských, a najmä rodinných problémov. Cieľom supervízora a supervidovaného študenta je zaktivizovať a využiť klientov potenciál.

Skupinový prístup tiež predmetom aktívnej praktickej činnosti študenta. Človek je schopný efektívne fungovať ako člen skupiny a väčšinou sa radí k viacerým skupinám súčasne, ktoré sa prelínajú. Život v skupine vyjadruje ľudské potreby, ako sú zdieľať, dávať a dostávať, realizovať sa vo vzťahoch atď. Skupina nemá väčšinou trvalý charakter, členstvo v takýchto skupinách je dobrovoľné a skupina môže dať členovi napr. priestor na náhradu toho, čo jednotlivec vo svojom živote stráda vo vlastnej rodine, prípadne daná skupina tvorí jednotlivcovi „rodinu“.
Supervidovaný študent sa v skupinovej forme na praxi učí „aktivizovať tvorivosť a odvahu ku zmene, ktorá môže nastať, aby sa zlepšili podmienky klienta (člena skupiny), či už ide o podmienky vonkajšie alebo vnútorné, alebo oboje.“ (Havránková, 2003 in: Matoušek, 2003, s. 154).
Študenti sociálnej práce sa učia viesť skupinu, používať metódy sociálnej práce, učia sa pracovať s rodinou a komunitou, kde sa zameriavajú na dosiahnutie stanovených cieľov.
Počas praktickej činnosti študent aktívne spolupracuje s rôznymi organizáciami, inštitúciami (napr. súdy, občianske združenia, školy, atď.), a preto administratíva, riadenie a sociálna politika v sociálnej práci zohráva dôležitú úlohu pri výkone povolania sociálneho pracovníka. Absolvovanie praxe so zameraním na administratívu, riadenie a sociálnu politiku v sociálnej práci si vyžaduje dôkladné znalosti teoretických predmetov ako sú právne disciplíny, sociálna politika a iné. Tento typ praxe je vhodné rozdeliť si do troch celkov, a to sú:

- administratíva v sociálnej práci, ktorej cieľom je naučiť sa jednotlivé administratívne postupy používané v štátnych a neštátnych zariadeniach v oblasti sociálnej práce. Zhodnotiť použiteľnosť a úspešnosť/neúspešnosť prijatých zákonov a opatrení v praxi.
- riadenie v sociálnej práci, ktorého cieľom je spoznať štýly riadenia v inštitúciách pôsobiacich v oblasti sociálnej práce, analyzovať, hodnotiť ich.
- uplatňovanie sociálnej politiky na úrovni regiónu, ktorého cieľom je spoznať, identifikovať, analyzovať spôsoby, oblasti, možnosti a medze uplatňovania celoštátne prijatých princípov, zákonov a vyhlášok na úrovni regiónu.

Sociálny pracovník sa počas svojej pracovnej kariéry nevyhne administratívnym činnostiam. Administratíva v sociálnej práci zaberá množstvo času a znalosť všetkých postupov je úlohou aj odbornej praxe. Študenti sa na praxi učia spolupracovať so všetkými inštitúciami, ktoré kooperujú s praxovým pracoviskom. Táto spolupráca väčšinou funguje „písomnou“ formou (písanie rozhodnutí, žiadostí, umiestňovanie, distribúcia klientov a pod. Študent sa naučí všetky

administratívne postupy vo vybranom praxovom pracovisku, čo všetko musí klient absolvovať, aby dosiahol svoje požiadavky alebo na čo má nárok. Analyzuje a hodnotí použiteľnosť, resp. nepoužiteľnosť zákonov v praxi, atď.

3.3 Manažment odborných praxí

V súvislosti s odbornou praxou bezpochyby nemôžeme obísť manažment tohto procesu. V odbornej praxi je prítomných mnoho subjektov, ktoré je potrebné koordinovať a zabezpečiť, aby bol cieľ organizácie, ktorá vysiela študentov na odbornú prax čo najjednoduchšie a najefektívnejšie zvládnutý a dosiahnutý. V tejto kapitole sa zameriame na manažment v sociálnej práci, ktorý aplikujeme do procesu odbornej praxe.

Donnelly (1997, in Mydlíková, 2004, s. 10) „chápe manažment ako proces koordinovania činnosti skupiny pracovníkov, realizovaný jednotlivcom alebo skupinou ľudí za účelom dosiahnutia určitých výsledkov, ktoré nemožno dosiahnuť individuálnou prácou."

Mydlíková (2004) opisuje manažment ako proces, ktorý je integráciou čiastkových aktivít: funkčnej (pomocou manažérskych funkcií), rozhodovacej, informačnej a je rozdelený do troch fáz:

- prípravné, predbežné riadenie (väčšinou je súčasťou plánovanie a organizovanie),
- priebežné, vlastné vedenie (vedenie ľudí),
- kontrola, ktorá prebieha počas celého procesu.

Viacerí autori (Mydlíková, 2004; Brozmanová Gregorová, 2006; Vaverčáková 2006) uvádzajú päť hlavných činností ako základných manažérskych funkcií:

- plánovanie,
- organizovanie,
- rozhodovanie,
- vedenie ľudí,
- kontrolovanie.

Pre manažéra (metodika) odbornej praxe je všetkých päť etáp systému riadenia odborných praxí veľmi dôležitých.

Plánovanie spočíva v cieľavedomej príprave budúcnosti školy, rozvoja odborných praxí, ale aj profesionality študentov a v konečnom dôsledku aj k skvalitňovaniu a rozvoju študijného odboru sociálna práca. Mydlíková (2004) uvádza, že plánovanie ovplyvňuje všetky ostatné manažérske funkcie a pomocou neho sa určuje cieľ, resp. ciele organizácie a stanovujú sa cesty a prostriedky ako vytýčené ciele dosiahnuť. Výsledkom plánovania by mal byť plán, ktorý špecifikuje aktivity, ktoré sú potrebné organizáciou (školou) uskutočniť.

Rozhodovanie je podľa Vaverčákovej (2006) jadrom manažmentu, pretože súvisí s „osudom" rôznych situácií a hovoríme o ňom vtedy, ak existujú aspoň dva zmysluplné varianty riešenia, z ktorých vybratý ponúka najlepší výsledok vzhľadom na stanovený cieľ, a ktorý bude možné aj realizovať. Rozhodovanie prebieha buď ako jednorazový akt, alebo vo forme postupných logických krokov. Pre odbornú prax si môžeme uviesť ako príklad rozhodovanie pre výber praxových pracovísk v kontexte zamerania odbornej praxe.

Pre manažéra (metodika) odbornej praxe je **organizovanie** náročnou úlohou, pretože na dosiahnutie vypracovaných cieľov a plánov, je potrebné organizovať ľudí prípadne iné zdroje potrebné na ich naplnenie a vyžaduje si to od manažéra (metodika) tvorbu návrhov, vypracovanie organizačnej štruktúry. Organizovanie predstavuje rozdelenie celkovej úlohy na čiastkové pracovné úlohy, delegovanie právomocí, formulovanie pravidiel a postupov atď. V odbornej praxi je organizovanie zložitým a náročným procesom, pretože manažér (metodik) odbornej praxe má širokú paletu organizačných možností, ale je ovplyvňovaný stupňom formalizácie, stupňom centralizácie a stupňom zložitosti. ***Stupeň formalizácie*** podľa Mydlíkovej (2005) znamená a vyjadruje, do akej miery sú špecifikované, písomne vypracované a vynucované očakávané prostriedky a výsledky práce. Na niektorých školách existujú štandardy fungovania v rôznych rovinách – správania sa, stratégie a taktiky a na niektorých len nepísané pravidlá, ktoré sa niekde striktne dodržiavajú a napr. na školách môžu fungovať veľmi kompaktne a bezproblémovo, no na niektorých školách nepísané pravidlá môžu vyvolať v mnohých prípadoch aj „chaos". ***Stupeň centralizácie*** v odbornej praxi sa dotýka spôsobu delegovania právomocí k rozhodovaniu a k realizácii práce v rámci organizácie. Ak je na školách stupeň centralizácie vysoký, manažéri (metodici) praxí v mnohých prípadoch pôsobia len ako „poradcovia" a sprostredkovatelia s minimálnymi právomocami, a ak je stupeň

centralizácie nižší, manažéri (metodici) praxí majú dostatočný priestor pre svoju prácu a rozhodovanie v dôležitých, veľakrát aj akútnych situáciách. ***Stupeň zložitosti*** je podľa Mydlíkovej (2004) výsledkom deľby práce a vytvárania oddelení. Náročnosť práce stúpa počtom druhov pracovných aktivít a ich ďalšou diferenciáciou. Manažér (metodik) odbornej praxe v súčasnosti na mnohých školách často funguje samostatne a stupeň zložitosti je vysoký, pretože deľba práce príp. delegovanie právomocí je v mnohých prípadoch nerealizovateľná. Ideálne by bolo, ak by manažéri (metodici) praxí mali vytvorení priestor pre prijatie ďalších pracovníkov, príp. ak by na vysokých školách boli interní (ale aj externí) doktorandi „prideľovaní“ k manažérom (metodici) odbornej praxe, príp. ak by v rámci doktorandského štúdia spracovávali ako svoju tému dizertačnej práce predmetnú problematiku a pri optimálnych podmienkach by bolo ideálne, ak by metodik praxí (manažér) bol docentom alebo profesorom vysokej školy a viedol by vlastného doktoranda, ktorý by predmetnú tému nerozvíjal len po organizačnej stránke, ale i vedecko-výskumnej.

Vedenie ľudí úzko súvisí s vyššie spomínaným a spolu s ostatnými tvorí manažérske povolanie. Mydlíková (2004) uvádza, že v literatúre sa stretávame s množstvom rôznych teoretických východísk, ktoré majú na vedenie odlišný pohľad, ale zároveň autorka konštatuje, že jedno majú spoločné a to, že vedenie môžeme považovať za ovplyvňovanie. Pri vedení manažér môže zvoliť stratégiu prinútenia alebo stratégiu vplyvu, a môže pritom realizovať dva typy činností, ktorých zameranie je na úlohy (špecifikuje pracovné činnosti, ciele pracovnej skupiny /skupiny študentov/, alebo jednotlivých pracovníkov /študentov/, ktorí musia svoje úlohy vykonávať čo najefektívnejšie a na osoby (udržiavanie skupinových procesov, ktoré vedú k naplneniu potrieb a očakávaní jednotlivcov /študentov/).

Sedlák (2001) rozoznáva štyri základné prístupy k štúdiu a vymedzeniu efektívneho vedenia ľudí:

- prístup na základe vlastností vedúceho,
- prístup zameraný na správanie sa vedúceho,
- situačný prístup,
- integrovaný model vedenia ľudí, ktorý je „založený na poznatku, že vlastnosti vedúceho ovplyvňujú jeho správania, na ktoré pôsobia faktory danej situácie a reakcie podriadených.“ (Sedlák, 2001, s. 286)

Pri vedení ľudí zohráva veľmi dôležitú úlohu moc. V manažmente praxí je tento faktor dôležitý, pretože moc manažéra (metodika) praxí môže byť zneužitá „dvojnásobne“ z dôvodu hodnotenia študentov a výrazne nesymetrického vzťahu manažér/metodik (učiteľ) – študent.

Kontrolovanie je objektívne nevyhnutnou podmienkou činností organizácií, inštitúcií atď. Podľa Sedláka (2001) je kontrola úzko spojená s plánovaním a zároveň s rozhodovaním a poslaním kontroly včas a hospodárne zistiť rozdiely (odchýlky) v riadenom procese, predstavujúce rozdiel medzi zámerom a jeho realizáciou, ich rozbor (môžu byť pozitívne alebo negatívne) a na základe toho prijatie konkrétnych opatrení a ich uplatnenie.
Rozoznávame dva základné spôsoby vykonávania kontroly:

- vnútená kontrola (dozeranie na podriadených),
- samokontrola (pracovník si sám overuje svoje postupy).

V prípade manažmentu odbornej praxe si vnútenú kontrolu môžeme predstaviť ako kontrolu študentov sociálnej práce počas výkonu praxe, ale i mimo nej (evidencia, prehľad o študentovi a jeho absolvovaných praxiach počas štúdia, „dozeranie“ na študentov počas výkonu priebežnej praxe atď.)

3.3.1 Manažér (metodik) odbornej praxe a jeho manažérske zručnosti a role

Každá organizácia má rôzne a vlastné poňatie úrovní manažmentu. Odlišná úroveň bude napr. v mimovládnej organizácii, podnikoch a iná na vysokých školách (rozdiel bude aj medzi verejnou a štátnou vysokou školou). Ak si rozdelíme manažment na vrcholový, stredný, prevádzkový a výkonných pracovníkov, úrovne budú nasledovné. Operačná úroveň manažmentu je typická pre prevádzkový manažment a je základom fungovania organizácie. Technickú úroveň zabezpečujú manažéri (stredný manažment) prostredníctvom riadenia operačných činností a väzbou medzi producentmi a konzumentmi. Strategická úroveň (vrcholový manažment) zabezpečuje dlhodobé ciele pre rozvoj organizácie a to spôsobom, aby nenarúšala svoje vzťahy so sociálnym prostredím. (Mydlíková, 2004)
Manažérsku výkonnosť ovplyvňuje mnoho vonkajších (vplyvy okolia organizácie) a vnútorných (faktory, pochádzajúce z vnútra systému organizácie) podmienok, pretože manažéri vykonávajú svoje riadiace funkcie v neustále sa meniacich podmienkach. V procese odbornej

praxe môže výkonnosť ovplyvňovať napr. množstvo prijatých študentov, počet spolupracujúcich praxových pracovísk v jednom roku, finančné krytie praxí, personálne zabezpečenie na školách atď.)

Každý manažér (bez ohľadu na akej úrovni manažmentu sa nachádza) by mal disponovať určitým repertoárom manažérskych zručností. Medzi tie najzákladnejšie a nevyhnutné patria ľudské a sociálne zručnosti. Ako uvádza Mydlíková (2004) manažéri by mali ovládať základné zručnosti, ktorými sú komunikácia a schopnosť ich motivovať. Ďalej by mali podľa autorky vedieť svojich podriadených efektívne kontrolovať, odovzdávať im informácie a riešiť vzniknuté problémy. Medzi ďalšie zručnosti autorka zaraďuje:

- technické zručnosti (spojené s vykonávanou prácou, aby rozumeli pracovný operáciám, ktoré vykonávajú iní ľudia),
- koncepčné zručnosti (spojené so schopnosťou vidieť organizáciu ako systém, ktorý treba pre dosahovanie strategických cieľov usmerňovať a podstatné aktivity organizácie koordinovať).

Manažér (metodik) odbornej praxe, ak chce kvalitne vykonávať svoju rolu, musí byť vo všetkých spomínaných oblastiach zručný. Manažérovi (metodikovi) praxe sa pod vplyvom rôznych zmien a udalostí v priebehu výkonu jeho práce môže jeho rola meniť. Podľa Mydlíkovej (2004) a Vaverčákovej (2006) rozoznávame niekoľko manažérskych rolí, ktoré môžeme aplikovať do manažmentu odborných praxí:

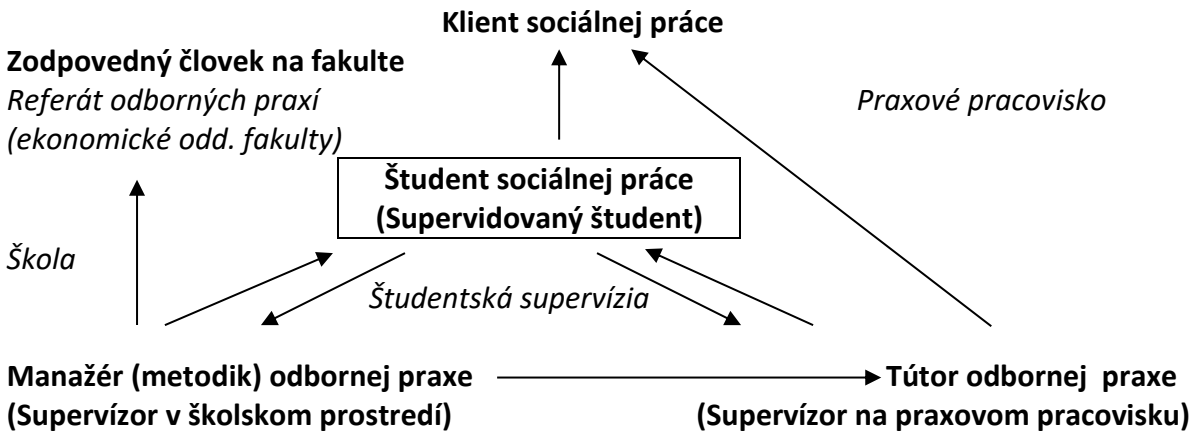
- **interpersonálna rola manažéra** (metodika) **praxí** – vyplývajúca z formálnych právomocí a smerujúca do oblastí ľudských vzťahov:
    1. „figúrka“ (predstaviteľ) – reprezentatívna funkcia, symbolický charakter,
    2. „vodca“ (vedúci) - riadenie a koordinácia,
    3. „styčný dôstojník“ (spojovateľ) - „zabezpečovanie“ interpersonálnych vzťahov mimo oblasť právomocí, komunikácia s inými manažérmi praxí a ostatnými pracovníkmi, ktorí nie sú podriadení.
- **informačná rola manažéra** (metodika) **praxí –** vyplývajúca z informácií, ktoré manažér (metodik) získava v interpersonálnych vzťahoch a ďalej ich prenáša:
    1. „pozorovateľ“- súvisí s rolou spojovateľa a skúma prostredie, v ktorom jeho škola funguje a sleduje problémy, ktoré by mohli mať na školu vplyv,
    2. „šíriteľ“- poskytuje dôležité informácie študentom (príp. podriadeným),

3. „hovorca“ – reprezentuje interne alebo externe svoju organizáciu voči ostatným.

- **rozhodovacia rola manažéra** (metodika) **praxí –** predchádzajúce role sú vstupnou bránou do rozhodovacej, ktoré sú považované za najdôležitejšie manažérske zručnosti a znamenajú tvorbu strategických organizačných rozhodnutí na základe prístupu k informáciám a jeho autority:
    1. „podnikateľ“- vymýšľa, sleduje, projektuje, prináša nové nápady a využíva zmeny v okolí pre efektívny rozvoj organizácie,
    2. „eliminátor porúch“ – reaguje na neočakávané situácie a uskutočňuje korekcie a rozhodnutia, ktorých cieľom je udržanie stability,
    3. „alokátor“ (distribútor zdrojov) – hospodári so zdrojmi, ako sú peniaze, ľudia, čas, moc, zariadenia a musí rozhodnúť o prerozdelení obmedzených disponibilných zdrojov s prihliadnutím na ich obmedzenosť a úžitkovosť,
    4. „vyjednávač“ – manažér (metodik) praxí vyjednáva s ostatnými organizačnými jednotkami tak, aby získal pre tú svoju výhodu.

Pre ilustráciu uvádzame spracovanú schému interakcií v kontexte realizácie študentskej supervízie počas vysokoškolskej (praktickej) prípravy sociálnych pracovníkov a miesto manažéra/metodika v systéme odborných praxí (Obrázok 1), čiže aj jeho interakcie s ďalšími hlavnými „aktérmi“ a miestom „činu“, a vzťahom praktická výučba – supervízia – praktická činnosť, ktorý úzko súvisí s nasledujúcou kapitolou.

Obrázok 1 *Miesto manažéra* (metodika) *v odbornej praxi*



Zdroj: spracované podľa autora

3.3.2 Zabezpečenie odborných študentských praxí

Väčšina organizácií, ktoré pôsobia v sociálnej sfére, zabezpečuje odborné študentské praxe pre študentov sociálnej práce. Tieto organizácie si môžeme nazvať ***praxovými pracoviskami.*** Organizácia, v ktorej sa proces realizuje, vyžaduje v prvom rade plnenie úloh, ktoré boli sociálnemu pracovníkovi pridelené a iba zriedka sa považuje sprevádzanie študenta ako časť týchto úloh. To znamená, že študent je priradený tútorovi (príp. supervízorovi) v odbornej praxi ako „pomocná sila“, od ktorej sa očakáva bezproblémové plnenie úloh. Takisto často považujú kolegovia alebo nadriadení študenta dokonca za pracovnú silu, ktorá odbremení sociálneho pracovníka od príliš veľkej pracovnej záťaže. (Scherpner a kol., 1999).

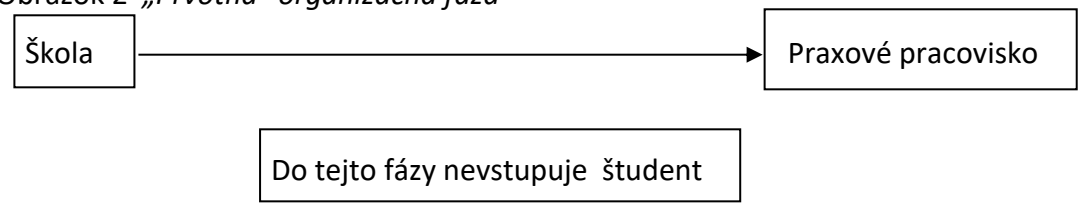
Odborná prax je o vzdelávaní ľudí za účelom zvýšenia profesionality a nie o „vyplnení“ prázdnej diery v organizácii, kde študenti prax vykonávajú. Preto je potrebné tejto problematike sa hlbšie venovať a je to jednou z dôležitých úloh manažéra (metodika) praxí a samotného študenta, aby bol tento proces stále vylepšovaný.

„Takmer všetky organizácie v sociálnej oblasti zamestnávajú praktikantov – na jednej strane preto, lebo uvádzanie nových pracovníkov do profesie bolo uznané za dôležitú úlohu „miesta vzdelávania – praxe“, na druhej strane preto, lebo praktikant predstavuje určitú pracovnú rezervu, ktorá môže za určitých okolností dokonca nahradiť zamestnanca. Druhá alternatíva

však nesmie byť uprednostňovaná. Ťažiskom praxe praktikanta musí byť možnosť jeho vzdelávania.“ (Scherpner a kol., 1999, s. 14).

Vráťme sa späť k manažérovi (metodikovi) odbornej praxe. Kto teda zabezpečuje odbornú prax študentov sociálnej práce? Na jednej strane stojí škola a na strane druhej praxové pracovisko (Obrázok 2). V organizačnej fáze sa študent dostáva dočasne „mimo“ spoluprácu. Kvalitná odborná prax si vyžaduje dobrú organizáciu a spoluprácu školy s praxovým pracoviskom.

Obrázok 2 *„Prvotná“ organizačná fáza*



Zdroj: spracované podľa autora

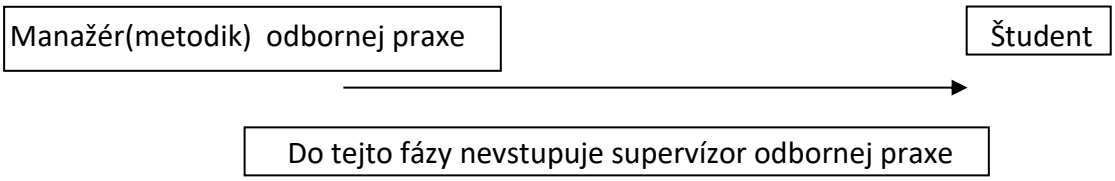
Školy majú tendenciu definovať prax pre študentov ako oblasť pre učenie, ktorá im má umožniť vyskúšať si teoretické vedomosti, získané počas štúdia a inovačné pracovné stratégie v sociálnej práci. Skutočnosť, že to nie je vždy možné, sa prijíma iba s malým pochopením, a pripisuje sa to na vrub „praxi“ ako nedostatočná ochota pre inováciu. V neposlednom rade sú pre supervíziu (príp. vedenie, sprevádzanie) v praxi orientačnými bodmi štandardy a pracovná náplň, ktoré v podstatnej miere spoluurčujú tvorbu obsahu v procese vyučovania a učenia.

Dôležitým momentom je, že počas prípravy na odbornú prax nesmie absentovať predpraxový seminár (Obrázok 4), kde je študent oboznámený s náplňou odbornej praxe, zorientovaný v problematike daného typu odbornej praxe. Na týchto seminároch dostáva metodické a etické usmernenia, podľa ktorých by mal na praxi postupovať. Ideálne je, ak manažér (metodik) odbornej praxe na predpraxovom seminári informuje študentov o zariadeniach v sociálnej sfére, s ktorými má škola dohodu, resp. vhodnú spoluprácu na absolvovanie odbornej praxe. Študent dostáva na predpraxovom seminári „informačný balík“ zamerania jednotlivých praxí. Každý typ odbornej praxe je natoľko špecifický, že si vyžaduje predpraxový seminár pre každý typ praxe zvlášť a mal by byť zaradený do učebného programu a prebehnúť na začiatku každého školského roku, resp. pred začatím odbornej praxe daného typu (u väčšiny vzdelávateľov to takto funguje). Podľa Gaburu (1999 in Scherpner a kol., 1999, s. 168) „v rámci

predpraxového seminára pedagóg, ktorý zodpovedá za prax príslušného ročníka alebo študijnej skupiny, informuje študentov o cieľoch konkrétnej etapy praxe, predkladá študentom zoznam zariadení, kde môžu prax absolvovať, hovorí s nimi o podmienkach praxe a o postavení študenta v zariadení, o administratívnych náležitostiach (žiadosť, potvrdenie o absolvovaní praxe atď.), diskutuje o možných prínosoch a úskaliach konkrétnej praxe.“ Gabura (1995, s. 97) v inej publikácii uvádza, že „študenti na predpraxovom seminári dostanú od školského supervízora základné informácie o cieľoch praxe, postavení študenta v určenom type praxe, úlohách a formách spracovania svojich zážitkov alebo skúseností.“

Kto je manažér (metodik) odbornej praxe? Manažér je človek, od ktorého závisí rovnakou mierou kvalita odbornej praxe ako od samotného študenta alebo tútora (príp. supervízora) odbornej praxe. Manažér (metodik) praxe pripravuje samotného študenta na výkon a nástup na odbornú prax a tento vzťah sa dá nazvať „prvokontaktom“ v odbornej praxi. (Obrázok 3)

Obrázok 3 *„Prvokontakt“ v odbornej praxi*



Zdroj: spracované podľa autora

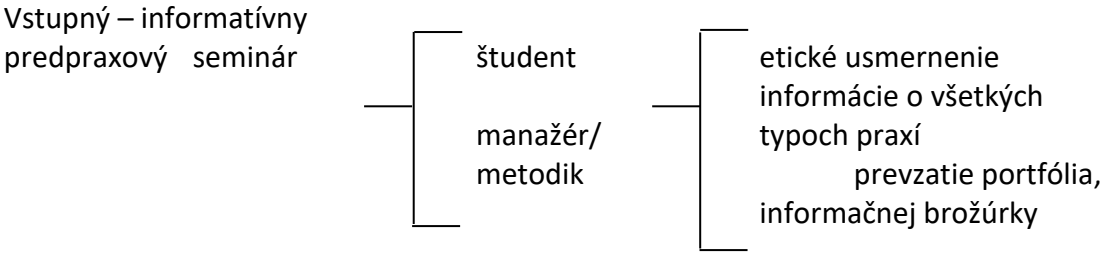
Ďalšou náplňou práce manažéra (metodika) je komunikácia s praxovým pracoviskom a sprostredkovanie odbornej praxe, pokiaľ si študent nezabezpečí praxové pracovisko sám. Niekedy študent zohráva pri organizácii odbornej praxe dôležitú úlohu, pretože mnohí študenti si prax zabezpečujú sami a kontaktujú praxové pracovisko s manažérom (metodikom) odbornej praxe. Takto vzniká možnosť ďalšej spolupráce a získania partnera pre odbornú prax aj pre ďalších študentov. Úlohou manažéra (metodika) je aj tvorba „adresára“ praxových pracovísk, z ktorého si majú možnosť študenti vybrať miesto výkonu praxe. Manažér (metodik) praxe tvorí „adresár“ na základe dohody o spolupráci s praxovým pracoviskom. Praxové pracoviská získava vlastnou aktivitou vo forme telefonického alebo osobného kontaktu, organizovaním seminárov pre pracoviská, kde pozýva zástupcov nových pracovísk, ale aj tých, s ktorými spolupracuje už dlhšiu dobu. Takéto spoločné stretnutia prehlbujú dobré vzťahy medzi školou a praxovým pracoviskom.

Komunikácia medzi školou (manažérom/metodikom; školským supervízorom) a praxovým pracoviskom (supervízorom odbornej praxe) je veľmi dôležitá. Aby sa mohla prax zrealizovať podľa učebného programu, predstáv manažéra/metodika praxí (školy) a študenta, praxové pracovisko (supervízor) musí byť upovedomené o náplni odbornej praxe a o očakávaniach vysielajúcej inštitúcie. Práve preto manažér (metodik) musí vedieť, či dané pracovisko zodpovedá požiadavkám výstupu z odbornej praxe. Dôležitú úlohu v procese organizácie odborných praxí zohráva aj finančná otázka. Supervízor na praxovom pracovisku sa venuje študentovi, venuje mu svoj čas, za ktorý si zaslúži byť náležite ohodnotený. Otázne je, či je ohodnotenie dostačujúce. Práve úloha manažéra (metodika) je aj v tomto smere dôležitá, pretože finančné záležitosti sú háklivou témou a niekedy aj zdrojom konfliktov, ktorým je potrebné predchádzať. Manažér (metodik) praxí musí dbať na to, aby sa zmluvy dostali na správne miesto a boli preplatené načas. Ak to v niektorých situáciách zlyháva, môže to mať za následok neprijatie študentov na niektoré praxové pracovisko. Z vyššie uvedeného nám vyplýva ďalšia z manažérových „náplní“, a tým je administratívna činnosť súvisiaca s odbornou praxou.

Na záver celej praxe (absolvovaný predpraxový seminár, prax v sociálnej organizácii, spracovanie získaných informácii a odovzdanie seminárnej práce, príp. splnenie iných stanovených podmienok) nasleduje popraxový seminár (Obrázok 4), kde študenti prichádzajú s výstupom z celého typu absolvovanej praxe vo forme písomnej sebareflexie a teoreticko-metodologickým spracovaním postupov využívaných na praxovom pracovisku počas praktickej činnosti. Nadobudnutie sociálnych zručností na praxovom pracovisku a následné vytváranie kompetencií sociálneho pracovníka je ich prostriedkom k sebareflexii. Novotná (2003, s. 26) uvádza, že „zároveň určitá úroveň rozvoja sociálnych zručností vytvára základ, na ktorom sa proces sebareflexie odohráva. To znamená, že tieto zručnosti sebareflexiu umožňujú, ale súčasne sa vo vnútornom sebareflektívnom dialógu dotvárajú.“ Ak aplikujeme sebareflexiu študenta do odbornej praxe, môžeme si uviesť podnety k sebareflexii podľa Žilovej (2000, in: Novotná, 2003, s. 29), ktorými sú „sebareflexia z pozície seba samého, sebareflexia na základe podnetov a reakcií sociálneho klienta, sebareflexia na základe podnetov sociálneho prostredia a sebareflexia z podnetov exaktného prostredia.“

Popraxový seminár prebieha interaktívne v malých skupinkách (8-15 ľudí) v školskom prostredí s manažérom (metodikom) odbornej praxe (školským supervízorom) a slúži študentom okrem už spomínanej sebareflexie a prezentácie písomnej správy aj na rozbory spracovaných reflexií, kazuistík, prípadových štúdií, záznamov z práce, analýz atď. Popraxový seminár je vždy určený pre daný typ praxe, ktorú študenti absolvovali a uzatvára celý proces odbornej praxe a okrem iného slúži aj na uzavretie všetkých potrebných administratívnych náležitostí súvisiacich s vykonanou praxou. Na prezentáciu praxe, ktorú absolvuje na popraxovom seminári, sa študent zodpovedne pripravuje, pretože je tiež dôležitou súčasťou celého procesu odbornej praxe a školský supervízor hodnotí študentovu písomnú aj ústnu prezentáciu. Po odprezentovaní správy z praxe študent odovzdá všetky potrebné podklady k uzavretiu jednotlivého typu praxe. Študent by mal popraxový seminár absolvovať čo najskôr po absolvovaní praxe, aby sa nestalo, že kombinuje praxe rôzneho zamerania, pretože každý typ praxe je špecifický a popraxové semináre by mali prebiehať vždy pre vybraný typ odbornej praxe. Manažér (metodik) praxe (školský supervízor) po skončení popraxového seminára vyhodnotí študentovu prax a uzavrie vybraný typ odbornej praxe, oboznámi študentov s nasledujúcou praxou. Študent u väčšiny vzdelávateľov nemôže kombinovať, ani preskakovať typy praxí (túto skutočnosť má na starosti študent sám a študijné oddelenie), pretože odborné praxe by mali byť podmienené prerekvizitami (t.j. povinnosť absolvovať vybrané povinné predmety, príp. predchádzajúcu prax) a len po absolvovaní týchto predmetov môže začať vykonávať odbornú prax takého zamerania, ktoré nasleduje.

Obrázok 4 *Interakcie v procese odbornej praxe*



Špecializovaný predpraxový seminár (niekedy je spojený so vstupným)	študent manažér/ metodik	konkrétne informácie k praxiam usmernenia, stanovenie cieľov administratívne podklady pre prax, poučenie o BOZP
Praktická činnosť (výkon odbornej praxe)	študent manažér/ metodik (túto/ príp. supervízor	sprevádzanie v praxi, supervízia (v školskom prostredí alebo na praxovom pracovisku) výstupy z praxe
Popraxový seminár	študent manažér/ metodik (supervízor)	supervízia ústna a (alebo) písomná prezentácia, príp. power-point sebareflexia spätná väzba vyhodnotenie a uzatvorenie administratívnych úkonov

Zdroj: spracované podľa autora

Ako máme možnosť vidieť vyššie, odborná prax študentov sociálnej práce sa skladá z mnohých komponentov, pri ktorých manažér (metodik) praxí zohráva nenahraditeľnú úlohu.

Úlohou manažéra (metodika) odbornej praxe je dosiahnuť, aby študent sociálnej práce absolvoval odbornú prax s jej zadefinovanými cieľmi na pracovisku odbornej praxe pod vedením erudovaných zamestnancov, ktorí by mu umožnili a vytvorili priestor pre využitie a aplikáciu svojich teoretických vedomostí v praxi. Manažér (metodik) praxí by mal byť schopný zavádzať do systému odborných praxí nové postupy a zručnosti, nápady, aby sa dosahovala čo najvyššia kvalita a produktivita odborných praxí.

Činnosti, ktoré manažér praxe vykonáva sú rôznorodé a sú vykonávané v užšom kontexte – v prirodzenom („domácom“) prostredí (v škole) a v širšom kontexte v prirodzenom aj

mimoškolskom (pracovisko odbornej praxe) prostredí. Môžeme ich zhrnúť do dvoch oblastí zabezpečenia odborných praxí:

1. *„Administratívno-technické zabezpečenie" odborných praxí,* pod ktorým rozumieme prípravu rôznych typov zmlúv a dohôd, ktoré uzatvára fakulta s pracoviskami odbornej praxe. Spolupráca s referátom odborných praxí (pokiaľ referát na fakulte existuje), iným oddelením (ekonomickým atď.), príp. vedením fakulty, je ďalšou dôležitou súčasťou manažérových činností. Ďalšími činnosťami v tejto oblasti je uzatváranie dvoj/trojstranných kontraktov (škola – praxové pracovisko, príp. škola – študent - praxové pracovisko), ktoré úzko súvisia s cieľmi praxí.
2. *„Odborné zabezpečenie" odborných praxí,* pod ktorým rozumieme organizáciu a realizáciu predpraxových, praxových a popraxových seminárov a poskytovaním individuálnej alebo skupinovej konzultácie. Ďalej je to aktívna účasť manažéra na organizácii rôznych podujatí k odbornej praxi – pracovné stretnutia, konferencie, vedecké a odborné semináre atď.

V našich podmienkach sa rola manažéra odbornej praxe často prekrýva a veľakrát aj zamieňa s rolou **supervízora** (v školskom prostredí). Tieto dve role je dôležité vedieť rozlíšiť, resp. vedieť pomenovať. Supervízorovi (poskytujúcemu študentskú supervíziu) rozumieme ako fundovanému pracovníkovi, ktorý realizuje študentskú supervíziu v nepriamej forme[28] (individuálnej alebo skupinovej) a má ukončené akreditované vzdelávanie v supervízii.

Ideálny stav by nastal, ak by v školskom prostredí pracovali samotní manažéri (metodici) odborných praxí a samotní supervízori. Každý z nich by mal svoju náplň práce, ktorá sa dá jasne špecifikovať. Na strane druhej, však môže táto rola „dva v jednom" prinášať aj množstvo pozitív, pretože ak manažér (metodik) odbornej praxe vykonáva aj študentskú supervíziu, môže to priniesť pre odbornú prax v konečnom dôsledku väčší efekt, pretože vďaka svojim znalostiam z oblasti supervízie študentov a manažovania odbornej praxe, dokáže lepšie rozumieť celému procesu odbornej praxe. Manažér praxí a supervízor v jednej osobe by okrem tvorby databázy praxových pracovísk (organizácií pôsobiacich v sociálnej sfére), výberu vhodného pracoviska pre študentov, mal byť prítomný pri formulovaní spoločných cieľov a pri

[28] V istých prípadoch by mohla byť poskytovaná aj priama supervízia, napr. ak by vysoká škola dokázala zabezpečiť priamu prácu s klientom (napr. má vlastnú sociálnu poradňu), resp. by bol supervízor (zo školského prostredia) prítomný na praxovom pracovisku pri práci študenta s klientom sociálnej práce.

riešení odborných problémov študentov. Mal by aktívne komunikovať, spolupracovať a spoluvytvárať postupy a pravidlá, ktoré skvalitňujú proces odbornej praxe a študentskej supervízie.

3.3.3 Význam portfólia študenta sociálnej práce

Portfólio (franc. portefeuille, angl. portfolio) je termín, ktorý sa ako kultúrna výpožička (z angličtiny) uplatňuje v ekonómii a politike už dlhší čas. Jeho slovníkový výklad je viacvýznamný: 1. otvorené, prenosné (portabilné) puzdro, kapsa na vedenie voľných listín, nákresov atď. 2. obsah takýchto schránok, obalov na prípad atď. reprezentujúcich prácu nejakej osoby, 3. schránka na vedenie dokumentov odboru štátneho úradu, 4 – 5. Ako ekonomický a politický termín (Random. 1991, in Murphy – Švec, 2000, s. 437).

„V školstve a pedagogike má však tento medzinárodný výraz krátku históriu. Tento termín označuje zbierku z rôznych záznamov (z bežného pozorovania) o osobe, odporúčacích listov, vzoriek jej práce a z iného podkladového materiálu na hodnotenie, ktorý dokumentuje spôsobnosti, talent, minulé skúsenosti, prípadne aj ďalšie osobnostné kvality.“ (Murphy, Švec, 2000, s. 437).

Ako uvádza Havrdová (1999, s. 118) portfólio je „záznam, ktorý napomáha osobnému a odbornému rastu a rozvoju, často používaný v tréningu a vo vývoji kariéry. Pomáha určiť, kde sú medzery, poskytuje informáciu pre profily tréningu, dodáva sebadôveru, poskytuje materiál pre supervíziu, mentoring atď.“.

Podľa Porubského (2001, s. 331) funkcie portfóliového hodnotenia študenta sú: „archivačná, dokumentačná, diagnostická, regulačná, motivačná, poznávacia, sociálnokomunikačná, autoregulačná a typy portfólií: pracovné (dokumentačný súbor, ktorý poskytuje celostný obraz osobnosti žiaka, obsahuje materiály dokumentujúce proces učenia sa i jeho výsledok), ukážkové portfólio (súbor najlepších prác žiaka za určité obdobie, ktorý je vytvorený na základe jeho vlastného výberu) a portfólio hodnotiacich záznamov (spravidla ho vytvára učiteľ).“

Na predpraxovom seminári študent obdrží výkaz o absolvovaní praxe tzv. portfólio, ktoré slúži študentom počas celého štúdia na referencie od supervízorov a na „zbieranie“ potvrdení o absolvovaní odbornej praxe. Cieľom portfólia je zabezpečiť prehľad o absolvovaných

praxiach študenta počas štúdia a vedenie evidencie o dodržiavaní postupov určených pre odbornú prax. Okrem administratívno-kompetenčnej funkcie má portfólio aj inú významnú funkciu, môže totiž študentovi pomôcť pri hľadaní si zamestnania po skončení školy, kde potenciálnemu zamestnávateľovi môže predložiť zoznam zariadení, zameranie odbornej praxe, referencie od supervízorov, vďaka ktorému si zamestnávateľ môže utvoriť obraz o uchádzačovi. Študent môže portfólio použiť aj pre hodnotenie manažérom (metodikom) alebo školským supervízorom na popraxovom seminári. Otázne ale je, či pri dnešnej vyťaženosti supervízorov a manažérov (metodikov) je portfólio len ďalším zaťažujúcim administratívnym úkonom alebo nie. Ak by študenti absolvovali prax, kde je dobrá spolupráca, význam portfólia by bol „zbytočný“, pretože referencie by supervízor/tútor (praxové pracovisko) mohol vydať študentovi na základe jeho žiadosti.

Obsah portfólia je vždy potrebné vopred dohodnúť podľa účelu, ktorému má slúžiť. Podľa Havrdovej (1999) portfólio zväčša obsahuje:

- *Životopis* – záznam osobného vývoja a vývoja pracovnej kariéry
- *Údaje o organizácii* (popis, štruktúra organizácie a vlastný študentov popis)
- *Osobný rozvoj* (rozpoznanie vlastných kompetencií v súčasnosti, plán osobného rozvoja a rozpoznanie potrieb praktického vzdelávania a ďalšieho vývoja)
- *Kurzy*, údaje o študijnom programe (kópia programu, rozvrhu, sylabus kurz, materiály ku kurzu, kópie úloh, otázok, cvičení apod.)
- *Preukázanie kompetencie* (vlastná správa, správa o pozorovaní, poznámky a pomôcky pre vypracovanie správy, doklady o úlohách a projektoch, potvrdzovanie dôkazov ďalšími referenciami, vysvetlenie dôkazov a svedectiev apod.)
- *Štandardy, ktoré majú byť dosiahnuté*
- *Záznam z posudzovania*
- *Formy dôkazov* (priame pozorovanie študentovej práce; otázky a odpovede – písomné a ústne; záznamy: dopisy, poznámky, supervízne záznamy; produkty: video a audio nahrávky z práce, zo supervízie atď.); svedectvá kolegov, študentov, klientov, vedúceho, supervízora; simulácia – prehrávanie situácií cez role; vlastná správa: línia, ktorá je deskriptívnej povahy a vysvetľuje kontext práce a hodnotenia).

4 Supervízia v sociálnej práci

Supervízia je metódou kontinuálneho rozvoja profesionálnych spôsobilostí sociálneho pracovníka, ktoré dosahuje za pomoci kvalifikovaného supervízora prostredníctvom reflexie, podpory, supervíznych metód a techník a zároveň chráni sociálneho pracovníka pred syndrómom vyhorenia. Supervízia je nástrojom pre optimalizovanie a overovanie si správnosti postupov, a je priestorom pre hľadanie alternatív v práci sociálneho pracovníka, pre poskytnutie spätnej väzby a svojimi intervenciami chráni užívateľa služieb sociálnej práce pred poškodením až zneužitím.

4.1 Prierez históriou supervízie v sociálnej práci

Supervízia je nástrojom rozvoja profesie sociálnej práce od jej počiatkov, ktoré sa datujú ku koncu 19. storočia minulého tisícročia. Jej vznik a celý priebeh je úzko spätý, a v podstate aj kopíruje, s vývojom sociálnej práce a najmä v kontexte profesionálnej prípravy sociálnych pracovníkov a vzniku prvých škôl a organizácií poskytujúcich služby sociálnej práce.

Ako už bolo uvedené, korene supervízie v sociálnej práci siahajú ku koncu osemdesiatych rokov 19. storočia, presnejšie do roku 1878 v Severnej Amerike v súvislosti s hnutím *Charity Organization Societies* (ďalej len „COS“), ktoré sídlilo v Buffalo, štát New York (USA). Supervízia bola poskytovaná podľa Kutzika (1977, In Tsui, 2005) formou konzultácií netrénovaným dobrovoľníkom, ktorí pôsobili v COS a vzhľadom k ich nedostatočnej úrovni prípravy pre poskytovanie dobrovoľníckych služieb, mohlo ísť podľa autora o vzdelávaciu supervíziu[29]. Autor (tamtiež) uvádza ako hlavný dôvod fakt, že dobrovoľníci pochádzali väčšinou z vyššej spoločenskej vrstvy. Keďže išlo často o členov vedenia organizácií, bolo predsa neprijateľné, aby boli supervidovaní platenými agentmi zo strednej či pracujúcej triedy, ktorí pôsobili ako úradníci a asistenti. Viacero autorov polemizuje o tom, či supervízia mala vo svojich začiatkoch vzdelávaciu, administratívnu alebo podpornú funkciu[30]. Na začiatku 20. storočia sa stalo

[29] Vzdelávacej supervízii sa podrobnejšie venujeme v kapitolách venovaných študentskej supervízie.

[30] Kadushin (1976, In Wonnacott, 2012) rozlišuje tri základné funkcie supervízie – administratívnu, vzdelávaciu a podpornú, no niektorí autori ako Richards et al. (1990) alebo Morrisson (2005, In Wonnacott, 2012) okrem troch spomínaných funkcií vymedzujú aj štvrtú – mediačnú funkciu.

bežnou praxou, že organizácie (agentúry) poskytujúce sociálnu prácu (ďalej len „sociálne organizácie“) začali vyhľadávať pracovníkov zo strednej a pracujúcej vrstvy obyvateľstva. Vznikla potreba udržať stabilnú základňu pracovníkov v sociálnych organizáciách. Niektoré pozície sa z dobrovoľníckych zmenili na platené miesta. Supervízia predstavovala spôsob, ktorým si ľudia zo sociálnych organizácií a ich top manažmentu zabezpečovali zodpovednú administráciu práce. Z historického kontextu je teda zrejmé, že supervízia mala vo svojich začiatkoch viac administratívny ako vzdelávací či podporný charakter. Mnoho supervízorov a sociálnych pracovníkov sa ale domnieva, že supervízia v sociálnej práci bola spočiatku viac vzdelávacia alebo podporná, podľa Tsuia (2005) je to však len istý ideál, nie realita histórie sociálnej práce.

Keďže mnohí pracovníci sociálnych organizácií nevedeli ako poskytnúť pomoc tým, ktorí ju potrebovali, nastal veľký zvrat. Základné pracovné školenia a tréningy sa realizovali podľa Kadushina a Harknessa (2002) za pomoci skúseného personálu organizácie, ktorý v nej už pracoval na plný úväzok. Napriek tomu bola hlavnou náplňou práce riadnych zamestnancov najmä administratíva ako napríklad plánovanie programu, prideľovanie práce dobrovoľníkom a vyhodnocovanie výsledkov práce, ktorú sociálna organizácia poskytovala. Súčasne poskytovali supervízori emocionálnu podporu pracovníkom organizácie, ktorí sa cítili frustrovaní vo svojej práci s klientmi. Avšak dominantnou črtou supervízie v prvých rokoch existencie sociálnej práce bola administratíva a to podľa Tsuia (2005) pokračovalo v priebehu celého 20. storočia.

Prvopočiatky supervízie v sociálnej práci v európskom priestore možno spájať aj s menom Samuela A. Barnetta, ktorý v povestnom Toynbee Hall v Londýne[31] organizoval so svojimi spolupracovníkmi individuálne sedenia, kde analyzovali jednotlivé prípady. Podľa Matouška a Šustovej (2007, In Matoušek et al., 2007) považujú niektorí autori v súčasnosti tieto individuálne rozhovory s pracovníkmi o vedení ich prípadov za prvý pokus o sústavnú supervíziu v sociálnej práci. Havrdová a Hajný et al. (2008) uvádzajú, že Samuel A. Barnett viedol v Toynbee Hall s oxfordskými študentmi rozhovory medzi štyrmi očami. Študenti mu pomáhali stretávať sa s chudobou v londýnskych slumoch, aj keď sa presne nezachovali historické fakty o priebehu týchto stretnutí v literatúre. No tento príklad sa objavuje a traduje

[31] Toynbee Hall - prvé komunitné centrum v západnom svete otvorilo dvere svojim rezidentom v roku 1884 (pozri bližšie http://www.toynbeehall.org.uk/).

ako jeden z prototypov podpory práce zo strany skúsenejšieho menej skúsenému profesionálovi. Aj Schavel (2010, In Schavel – Tomka, 2010) konštatuje, že začiatky supervízie možno charakterizovať ako neformálne pohovory, v rámci ktorých skúsenejší kolega sprostredkovával skúsenosti kolegovi začiatočníkovi. Ďalej konštatuje (tamtiež), že do roku 1920 nachádzame len niekoľko roztrúsených odkazov na supervíziu v sociálnej práci.

Kadushin a Harkness (2002) uvádzajú príklad Jeffreyho R. Bracketta – ten v roku 1904 spracoval a vydal publikáciu s názvom *Supervision and Education in Charity* a podľa nich sa Brackettove texty zaoberajú supervíziou sociálnych subjektov a inštitúcií, ktorú vykonávali verejné výbory a komisie. Autori (tamtiež) približujú termín supervízia, ktorý vnímajú v tom období v administratívnom kontexte ako kontrolu a revíziu programov a inštitúcií, už menej ako individuálnu supervíziu pracovníkov v rámci prebiehajúcich programov. Okrem účinného a efektívneho riadenia služieb organizácie stálo vzdelávanie a podpora sociálnych pracovníkov zatiaľ len na neistých základoch modernej sociálnej práce. Služby sociálnych organizácií a pomoc klientom mali administratívny charakter, avšak supervízia znamenala v sociálnej práci aj pomoc sociálnym pracovníkom pri rozvíjaní praktických vedomostí a spôsobilostí a poskytovala aj emocionálnu podporu osobám v roli sociálneho pracovníka. V žurnále *The Family*[32] vydávaného od roku 1920[33] Americkou asociáciou sociálnej starostlivosti o rodinu (Family Welfare Association of America[34]) sa objavujú stále častejšie odkazy na supervíziu, ako ju poznáme dnes – ako individuálnu supervíziu sociálneho pracovníka. Mary Burns (1958, In Kadushin a Harkness, 2002) poznamenáva, že hoci komponenty supervízneho procesu boli popísané v literatúre už v roku 1880 a 1890, existenciu supervízie možno jasne uznať a

[32] V súčasnosti sa žurnál nazýva Families in Society a je najstarším a jedným z najrešpektovanejších časopisov v oblasti sociálnej práce a súvisiacich sociálnych služieb. Je publikovaný od roku 1920 a doteraz mal štyri názvy: The Family (1920-1946), The Journal of Social Casework (1947-1949), Social Casework (1950-1989) a Families in Society (1990 až po súčasnosť). Časopis Families in Society je považovaný v súčasnosti za výkvet medzi žurnálmi v sociálnej práci a slúži sociálnym pracovníkom a pomáhajúcim profesionálom v praxi, riadení, supervízii, vo vzdelávaní, výskume, politike a v plánovaní. Families in Society je dôveryhodným fórom pre riešenie záujmov, aktivít, znalostí, vedomostí a týka sa sociálnych služieb a ľudských práv a je určený aj pre profesionálov pôsobiacich v praxi, rovnako ako aj pôsobiacich v manažmente, supervízii, v oblasti politiky a plánovania, vzdelávania a výskumu v sociálnej práci. (pozri bližšie http://www.familiesinsociety.org/).

[33] Žurnál založila priekopníčka sociálnej práce Mary Richmond v roku 1920.

[34] V súčasnosti žurnál vydáva organizácia Alliance for Children and Families (pozri bližšie http://www.alliance1.org/).

explicitne identifikovať až oveľa neskôr. Autorka (tamtiež) ďalej uvádza, že supervízia bola v indexe žurnálu *The Family* uvádzaná od roku 1925 [35].

Vaska a Brnula (2011) v súvislosti s rozvojom supervízie vo svete konštatujú, že Richmond (1917) poukazuje už pred viac ako deväťdesiatimi rokmi na supervíziu ako dôležitú súčasť profesionálneho rozvoja sociálnych pracovníkov v súvislosti s vypracovanou sociálnou diagnostikou a následného zostavenia optimálneho a kvalitného plánu riešenia sociálnej situácie klienta. Vo svojej publikácii *Social Diagnosis* venuje Mary Richmond jednu kapitolu významu supervízie. Tvrdí, že spracované sociálne diagnózy sú len začiatkom cesty pre sociálnych pracovníkov a sú vhodným počiatočným materiálom v prípadovej práci pre supervíziu. Zozbierané fakty pre diagnostikovanie, ako upozorňuje, sú zatiaľ neporovnávaným a neinterpretovaným materiálom, ktorý sociálny pracovník s pomocou supervízora preštuduje a bude hľadať odpovede napr. na otázky „čo tieto informácie znamenajú? ...ako, kde a čo pátrať? ...ako ďalej?“

Rozvoj supervízie v sociálnej práci bol v nasledujúcich rokoch a ďalej až po súčasnosť výrazne ovplyvnený rozvojom sociálneho školstva. Vzdelávanie sociálnych pracovníkov sa postupne skvalitňovalo a reagovalo na potreby spoločnosti. Supervízia sa stala prirodzenou súčasťou profesionálneho rozvoja sociálnych pracovníkov, premietala sa aj do teoretickej podoby a opierala sa vždy o najnovšie poznatky sociálnej práce. Príprava sociálnych pracovníkov, ale i kvalifikovaných supervízorov tak, ako uvádzame vyššie, si vyžadovala teoretické zázemie, čím posúvala kvalitatívne ďalej aj supervíziu v sociálnej práci. Okrem kapitoly o supervízii v knihe Mary Richmond a niekoľkých spomínaných odkazov na supervíziu v časopisoch a ďalších publikáciách bolo do dnešného dňa publikovaných mnoho odborných a vedeckých článkov a monografií, ktoré sa venujú supervízii v sociálnej práci. Kadushin a Harkness (2002) konštatujú, že keď sa supervízia stala viac identifikovaným procesom, stala sa postupne aj predmetom odborného vzdelávania. V rokoch 1920 – 1945 už zmienený časopis *Family* publikoval asi tridsaťpäť článkov o supervízii. Množstvo kníh bolo venovaných výlučne alebo prevažne supervízii v sociálnej práci. Virginia Robinson vydala v roku 1936 priekopnícke dielo s názvom *Supervision in Social Case Work* nasledované ďalším dielom *The Dynamics of Supervision under Functional Controls* (1949). V roku 1949 Bertha Reynolds uverejnila

[35] Autorka upozorňuje na fakt, že zborník z National Conference of Social Work (konferencia sa konala v dňoch 26. 6. – 2. 7. 1938 v Seattle, štát Washington, USA) mylne uvádza, že to bolo až po roku 1930.

publikáciu *Learning and Teaching in the Practice of Social Work*, ktorá je venovaná do značnej miery vzdelávacej supervízii. O tri roky neskôr, Charlotte Towle rozšírila o oblasť supervízie v sociálnej práci svoju populárnu a uznávanú brožúru *Common Human Needs*, ktorú prvýkrát vydala *Federal Security Agency* a neskôr *National Association of Social Workers* (NASW). Charlotte Towle rozšírila túto tému v publikácii *The Learner in Education for the Professions: As Seen in Education for Social Work* z roku 1954.

V tejto súvislosti sa možno oprieť o tvrdenie Schavela (2010, In Schavel a Tomka, 2010), ktorý uvádza, že po teoretickom rozpracovaní a postupnom zavádzaní supervízie do praxe zohrali významnú úlohu najmä americkí vedci a tí ovplyvnili aj európsku supervíziu. Ich vplyv sa prejavil najmä v Holandsku, menej už v Nemecku alebo vo Francúzsku. Autor (tamtiež) ďalej uvádza, že v európskom prostredí sa supervízia vnímala skôr ako pedagogická metóda, ktorá je na rozdiel od amerického prístupu výrazne diferencovaná od riadenia organizácie.
Na rozvoj supervízie v sociálnej práci mala okrem vzdelávania (najmä v dvadsiatych a tridsiatych rokoch) veľký vplyv aj významná paradigma psychoanalytickej teórie, ktorá sa stala jej integrálnou súčasťou. Tsui (2005, s. 5) uvádza, že „sociálni pracovníci si selektívne požičali z psychoanalýzy (a boli ňou aj silne ovplyvňovaní a „tlačení“ ku konceptu zaoberajúcemu sa podvedomím) ako lepšie porozumieť motivácii, myšlienkam, pocitom a správaniu sociálnych pracovníkov, ako aj klientov. Sociálni pracovníci začali rozumieť sebavnímaniu a svojim vlastným osobným postojom a pocitom, ktoré sú dôležité pre ich profesionálnu prax“. Podľa Rabinowitza (1987, In Tsui, 2005) bol počas tohto obdobia supervízny proces vnímaný sociálnymi pracovníkmi ako terapeutický proces. Supervízne sedenia boli zameriavané na analýzu alebo terapiu, ktorá zahŕňala supervízora aj supervidovaného, a týmto spôsobom vnášali „svetlo“ do osobných a citových aspektov supervízie v sociálnej práci. Obrovský dopad na formát a štruktúru supervízie mala do päťdesiatych rokov 20. storočia metóda prípadových štúdií v prípadovej práci, v ktorej niektorí supervízori prehlbujú koncept „pracovník – klient“ a zahŕňajú „paralelný proces“, ktorý sa v klinickej supervízii nazýva *zhoda /izomorfizmus/.* Mnohí sociálni pracovníci však tento prístup odmietali, pretože ho považovali za násilné zaobchádzanie so súkromím supervidovaného človeka, je to pre „prípadových pracovníkov“ ohrozujúce a sú rovnako ľudskými bytosťami, ktorých súkromie by malo byť rešpektované a chránené. Jedine supervidovaný by mal rozhodovať o tom, či „pozve“ supervízora do svojho vnútra. Ak totiž

bude supervízia založená na tomto koncepte, kde sú prepojené kognitívne ako aj emocionálne schopnosti a pokúšajú sa vytvoriť prenos „vedomosti“ do „konania“, potom môže dochádzať k posunu významu supervízie, pretože ciele starostlivosti a supervízie sú odlišné. Pre klienta je cieľom sociálnej práce intervencia v zmysle jeho osobného rastu, schopnosti vyrovnávať sa so situáciou a sociálna funkčnosť, a na tieto účely realizuje sociálny pracovník psychosociálnu diagnostiku. Pre supervíziu je hlavným cieľom pozdvihnúť profesionálny rast tak, aby supervidovaný dosiahol stabilnú profesionálnu identitu, čo je práve úlohou supervízora. To, čo robí supervízor, je vzdelávacie hodnotenie a uskutočňovanie rozvoja pracovníkov. (Tsui, 2005) V európskom priestore jedným zo zakladateľov supervízie (skupinového charakteru), tak ako ju poznáme aj dnes, je Michael Balint[36]. Podľa Pačesovej (2004) začal v roku 1950 na Tavistockej klinike v Londýne so svojou manželkou Enid Balintovou[37] – sociálnou pracovníčkou – viesť skupiny pre praktických lekárov, kde spoločne overovali hypotézu, že najčastejšie používanou účinnou zbraňou v ordináciách praktických lekárov je sám lekár. Balint zároveň popri výcvikových seminároch realizoval aj výskumné aktivity, ktoré využíval pre skvalitňovanie svojej práce a vďaka tomu sa mnohí lekári začali oveľa viac zaoberať psychickým stavom svojich pacientov a psychosomatickými súvislosťami ich choroby. Balint prezentoval výsledky svojho výskumu vo viacerých krajinách. I keď jeho vplyv v USA nebol veľký, v Európe patrí jeho životné dielo k trvalej súčasti profesionálneho rozvoja pomáhajúcich profesionálov. Vďaka nemu vznikli mnohé národné balintovské spoločnosti a jeho práca našla uplatnenie nielen v medicíne, ale aj v iných odboroch. Ako uvádza Pačesová (tamtiež), už sám Balint začal pracovať s jednou skupinou sociálnych pracovníkov.

---

[36] Narodil sa v roku 1896 v Budapešti (Maďarsko). Po maturite začal študovať medicínu v Budapešti, no so začiatkom vojny musel štúdium prerušiť a ukončil ho až po dvojročnej nútenej účasti v bojoch v Rusku a Taliansku (po zranení palca na ruke predčasne opustil aktívnu službu a mohol sa vrátiť k štúdiu medicíny). V roku 1921 odišiel do Berlína, kde vyštudoval biochémiu a začal svoj psychoterapeutický výcvik. V roku 1924 získal v Nemecku titul doktora filozofie. Následne sa vrátil späť do Budapešti, kde od roku 1925 začal publikovať svoje názory v oblasti psychoanalýzy, realizovať semináre pre praktických lekárov a začal viesť tréningové semináre spojené s výskumom psychologických problémov v praxi. Michael Balint bol Maďar so židovským pôvodom a s blížiacou sa druhou svetovou vojnou bolo pre neho nebezpečné zotrvávať v Budapešti a v roku 1939 emigroval so svojou rodinou do Anglicka. Najprv pôsobil v Manchestri, kde sa zaoberal výskumom správania detí a vzťahov medzi nimi, a neskôr, v roku 1945 sa presťahoval do Londýna, kde začal pracovať na Tavistockej klinike. Tu ako psychoanalytik najprv neuspel a až keď prepracoval svoje názory o vzťahu medzi lekárom a pacientom, vzbudil pozornosť v odborných kruhoch. V ďalších rokoch podstatnou mierou ovplyvnil psychoterapiu v európskych krajinách (Pačesová, 2004).

[37] Prvé skupiny založila Enid Balintová v roku 1948 pre ľudí s problémami v manželstve. Spolu s manželom Michaelom začínali v tom istom roku spolupracovať na vedení zmiešaných seminárov stredného zdravotníckeho personálu pracujúceho na Tavistockej klinike.

V súčasnosti sa realizujú balintovské skupiny a využívajú jej prvky v skupinových formách supervízie v rôznych oblastiach rozvoja organizácie (v školstve, v manažmente, v zdravotníckych zariadeniach atď.), profesie, vzdelávania študentov a pod. Za vrcholné dielo Michaela Balinta, ktoré je aj základom pre skupinovú supervíziu, možno považovať knihu s názvom *The Doctor, His Patient, and the Illness (Lekár, jeho pacient a choroba)*, ktorej prvé vydanie uzrelo svetlo sveta v roku 1956. Druhé, rozšírené a prepracované vydanie knihy vyšlo v roku 1964. Kondáš et al. (1989, s. 267) uvádza, že „balintovské skupiny sú zvláštnym druhom výcvikových a supervíznych skupín a sedenia týchto skupín majú charakter kazuistických seminárov, v ktorých členovia referujú o prípadoch zo svojej terapeutickej práce". Autor ďalej konštatuje (tamtiež), že problémy pacienta sa presúvajú takpovediac na vedľajšiu koľaj a pozornosť sa sústreďuje na emočné prežívanie a správanie samotného terapeuta, presnejšie, čo do vzťahu ku klientovi prenáša sám zo seba a ako jeho vlastné postoje a životné skúsenosti ovplyvňujú a prípadne skresľujú jeho percepciu klientových problémov a pod. V terminológii dynamickej psychoterapie ide o dosiahnutie preniknutia do vlastnej neuvedomovanej motivácie, o pochopenie a spracovanie protiprenosových mechanizmov.

Pre päťdesiate roky 20. storočia je podľa Schavela (2010, In Schavel a Tomka, 2010) charakteristická sociálna práca s jednotlivcom. Vzťahu jedinca k spoločnosti sa v tomto období pripisuje minimálny význam, emócie nie sú také podstatné a musia byť striktne oddelené od vzťahu ku klientovi. Schavel ďalej konštatuje (tamtiež), že v priebehu šesťdesiatych rokov začínajú nemecké školy organizovať vzdelávanie na vyšších odborných školách o metódach sociálnej práce, a tým aj o supervízii. Koniec tohto obdobia je v USA charakteristický vnímaním pojmu supervízia ako pedagogickej metódy, neskôr bola takto vnímaná aj v Európe.

4.2 Vývoj supervízie v sociálnej práci v československých a slovenských podmienkach

V československých podmienkach rozvoj prípadovej práce priniesla Marie Krakešová-Došková, ktorá v publikácii *Psychogenese sociálních případů (1946)* postavila svoje učenie na dielach Mary Richmond a Virginie P. Robinson (*Changing Psychology in Social Case Work, 1938*). Vychádzajúc z toho, že v podmienkach vtedajšej sociálnej práce v rámci Československa sa pracovalo so sociálnymi klientmi ako so sociálnymi prípadmi – rovnako ako v USA, Vaska a

Brnula (2011) predpokladajú, že sociálni pracovníci medzi sebou podrobne konzultovali prípady, na ktorých pracovali[38].

Po druhej svetovej vojne sa sociálna práca – a tým aj rozvoj supervízie v sociálnej práci v československom priestore – dostala do úzadia. Supervízia sa rozvíjala v tomto období, najmä v sedemdesiatych a osemdesiatych rokoch 20. Storočia, popri príprave kvalifikovaných psychoterapeutov, keď k formám výcviku podľa Kondáša et al. (1989) patrili školiace miesta, stáže a kurzy; výcvikové skupiny a komunity; účasť v skupinovej psychoterapii v roli pacienta a balintovské skupiny. Veľký dôraz sa kládol na to, aby „okrem zážitku na sebe v roli pacienta alebo člena pacientskej, či výcvikovej skupiny, mal adept psychoterapie možnosť pozorovať postup pri psychoterapii rôznych typov pacientov a až potom následne príležitosť pracovať s vlastnými pacientmi určitú dobu pod supervíziou – pod vedením a za kontroly skúseného psychoterapeuta“ (tamtiež, s. 264). Aj Gabura (1999) konštatuje, že supervízia sa stala neoddeliteľnou súčasťou psychoterapeutických výcvikov, ktorá umožňovala psychoterapeutom, či už počas alebo po jeho ukončení, kontinuitu ich ďalšieho odborného vzdelávania. Uvádza (tamtiež), že v osemdesiatych rokoch nastala expanzia supervízie na Slovensku. S pomocou českých kolegov sa začalo rozvíjať hnutie balintovskej supervízie a bola založená Balintovská spoločnosť na Slovensku, pri zrode ktorej stáli P. Breier, J. Kožnar, J. Hašto, V. Hlavenka a J. Gabura. Kratochvíl (1998) uvádza, že supervíziu formou balintovských skupín v Česku vykonával Pražský psychoterapeutický inštitút zásluhou J. Skálu a J. Růžičku od roku 1980.

Supervízia sa postupne dostávala viac do oblasti poradenstva, najmä predmanželského a manželského, ale aj do iných oblastí. No supervízia v sociálnej práci nebola ešte chápaná tak ako v súčasnosti. Vyvíjala sa postupne. V osemdesiatych rokoch sa na Slovensku začal budovať dobre fungujúci systém odbornej prípravy a ďalšieho vzdelávania poradcov organizovaný J. Štúrovou, J. Gaburom a J. Kožnarom, ktorí vykonávali pravidelné vzdelávacie a výcvikové podujatia, publikovali preloženú a pôvodnú odbornú literatúru. Súčasťou tejto práce sa stala aj supervízia. Začiatkom deväťdesiatych rokov sa pripravil a realizoval projekt výcviku prvej skupiny supervízorov vedený V. Hlavenkom a J. Gaburom. V posledných rokoch supervízia začala čoraz viac prenikať nielen do sociálneho poradenstva, ale aj do komerčnej sféry a postupne sa stáva súčasťou každého väčšieho podniku alebo firmy. (Gabura, 1999)

[38] Odbornú konzultáciu v tomto období môžeme vnímať ako intervíziu, príp. kolegiálnu supervíziu tak, ako je vnímaná v súčasnosti.

Supervízia sa stala prirodzenou súčasťou práce pomáhajúcich profesionálov. Faktom však ostáva, že túto činnosť vykonávali mnohí bez dostatočného vzdelania a okrem balintovských skupín, príp. odborných konzultácií rešpektujúcich zásady supervízie (tak, ako ich poznáme aj dnes) bola poskytovaná v podstate laicky. Až systematická príprava supervízorov (ako uvádza aj Gabura vyššie) sprofesionalizovala túto neodmysliteľnú súčasť odborného rastu pomáhajúcich profesionálov.

Na Slovensku supervíziu v sociálnej práci v jej začiatkoch poskytovali skôr psychológovia, psychiatri, príp. iní odborníci z pomáhajúcich profesií, čo bolo vzhľadom k útlmu sociálnej práce po druhej svetovej vojne prirodzené. Prví absolventi štúdia „novodobej sociálnej práce“, ktorí sa začali veľmi efektívne uplatňovať najmä v neziskovom sektore, azda najviac pociťovali nevyhnutnosť svojho profesionálneho rastu. Potreba vzdelávať sa a posúvať sociálnu prácu ďalej motivovala mnohých sociálnych pracovníkov, aby sa sami stali supervízormi. Sociálna práca so svojimi špecifikami si vyžadovala a vyžaduje kvalifikovaných supervízorov najmä pre svoju rozmanitosť a práve sociálni pracovníci – supervízori majú vybudovaný cit pre tieto špecifiká.

Supervízia sa teda stala neodmysliteľnou súčasťou sociálnej práce, a keď podľa Gaburu (1999, s. 174) „nastal kopernikovský obrat v oblasti sociálnej práce, sociálna práca opustila administratívno-byrokratický prístup k sociálnym problémom a centrom jej záujmu sa stal človek, rodina, sociálna skupina, komunita, stala sa antropocentrickou disciplínou. Začala sa zaujímať o ľudí, o ich problémy, o príčiny, ktoré problémy spôsobujú a začala hľadať také formy a metódy práce s klientom, ktoré by boli efektívne a pripravili človeka na to, aby sa v budúcnosti sám vyrovnával so životom a dokázal riešiť svoje ťažkosti a problémy vo svojom sociálnom okolí. Zmenou filozofie sociálnej práce sa ukázala potreba nového typu sociálneho pracovníka, ktorý by bol profesionálne pripravený a odborne kompetentný uplatňovať nové formy a metódy práce s klientom. Priama práca s klientom a najmä sociálne poradenstvo si nevyhnutne vyžaduje dobre fungujúci systém supervízie“.

O supervízii v sociálnej práci v pravom zmysle slova možno teda na Slovensku hovoriť v podstate až od roku 1999, keď na podnet nemecko-slovenskej pracovnej skupiny pre ďalšie vzdelávanie sociálnych pracovníkov Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky zastrešilo projekt odbornej prípravy prvých supervízorov v sociálnej práci (pozri bližšie Schavel – Tomka, 2010).

Do dnešnej doby už prebehlo niekoľko dlhodobých výcvikov v supervízii formou akreditovaného ďalšieho vzdelávania a vyškolili sa desiatky kvalifikovaných supervízorov v sociálnej práci. Dôležitú úlohu vo vzdelávaní sociálnych pracovníkov a príprave supervízorov na Slovensku zohráva Občianske združenie Asociácia supervízorov a sociálnych poradcov (ďalej len „ASSP“), ktorá sídli v Bratislave. ASSP realizuje a pripravuje kvalifikovaných supervízorov nepretržite od roku 2001. V súčasnosti poskytuje akreditované vzdelávanie supervízorov niekoľko organizácií (napr. od roku 2008 Inštitút ďalšieho vzdelávania sociálnych pracovníkov pri Vysokej škole zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave)[39].

V našej krajine, ale aj v iných postkomunistických krajinách sa supervízia v sociálnej práci - vďaka príliš obmedzenému postoju a vývoju sociálnej práce (vo všetkých jej oblastiach pôsobenia) v období vládnutia jednej politickej strany a presadzovania komunistickej ideológie, ktorá sociálne problémy nepripúšťala – začala výrazne do praxe etablovať až po roku 1989 (ako uvádzame aj vyššie). V súčasnosti je supervízia v sociálnej práci v slovensko-českom priestore v rozkvete a okrem mnohých odborných a vedeckých článkov, publikácií[40] je zakotvená v platnej legislatíve[41], no existuje o nej doposiaľ pomerne obmedzené množstvo dostupných, resp. publikovaných výskumných zistení[42]. Supervízia v sociálnej práci je využívaná tak v štátnom ako i neziskovom sektore a je vzdelaných niekoľko desiatok supervízorov a supervízoriek[43], ktorí/é aktívne supervíziu realizujú a rozvíjajú. Supervízia sa okrem „klasickej“ akreditovanej prípravy supervízorov, stala aj súčasťou vysokoškolskej prípravy sociálnych pracovníkov ako samostatný predmet, resp. je súčasťou praktického

[39] Zoznam všetkých absolventov akreditovaného vzdelávania v supervízii zverejňuje - po splnení všetkých stanovených podmienok zapísania a zverejnenia - na svojej webovej stránke Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky (viď http://www.employment.gov.sk/supervizia.html) aj z toho dôvodu, že v súčasnosti sú podľa platnej legislatívy supervízie povinné pre mnohé sociálne organizácie.

[40] Pozri napr. Havrdová (2011, 1999); Havrdová – Hajný et al. (2008); Gabura (2007, 2005, 1999); Gabura – Pružinská (1995); Mydlíková et al.(2002); Koscurová (2008); Levická-Truhlářová (2009); Brnula (2009); Maroon et al. (2007); Michelová (2012, 2009); Schavel – Tomka (2010); Oláh (2005); Vaska (2012, 2011, 2010, 2007); Vosečková (2004); Bärtlová (2007) a ďalší.

[41] Pozri v nasledujúcom texte.

[42] Pozri napr. Vaska (2010, 2008); Vaska – Kamanová (2009); Broža (/ed./, 2009); Truhlářová (2010); Havrdová a kol. (2011)

[43] Zoznam absolventov akreditovaného vzdelávania v supervízii zverejňuje - po splnení všetkých stanovených podmienok zapísania a zverejnenia - na svojej webovej stránke Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky (viď http://www.employment.gov.sk/supervizia.html) aj z toho dôvodu, že v súčasnosti sú podľa platnej legislatívy supervízie povinné pre mnohé sociálne organizácie. Zároveň zoznamy svojich absolventov po splnení všetkých podmienok zverejňujú aj organizácie zabezpečejúce akreditované vzdelávanie v supervízii – napr. Asociácia supervízorov a sociálnych poradcov (ASSP) a Inštitút ďalšieho vzdelávania sociálnych pracovníkov pri Vysokej škole zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave.

vzdelávania, ale sú aj prvé prípady, keď sa supervízia stáva samostatným študijným programom[44].

„Supervízia je metódou kontinuálneho rozvoja profesionálnych spôsobilostí sociálneho pracovníka, ktoré dosahuje za pomoci kvalifikovaného supervízora prostredníctvom reflexie, podpory, supervíznych metód a techník a zároveň chráni sociálneho pracovníka pred syndrómom vyhorenia. Supervízia je nástrojom pre optimalizovanie a overovanie si správnosti postupov, a je priestorom pre hľadanie alternatív v práci sociálneho pracovníka, pre poskytnutie spätnej väzby a svojimi intervenciami chráni užívateľa služieb sociálnej práce pred poškodením až zneužitím.“ (Vaska, 2012, s. 26)

Aj na základe vyššie uvedenej definície je možné konštatovať, že supervízia má neodškriepiteľný význam v práci pomáhajúcich profesionálov a vyznačuje sa takými základnými charakteristikami akými sú:

- podpora,
- pomoc,
- rozvoj.

Supervízia v sociálnej práci v kontexte súčasných platných legislatívnych podmienok[45] sa na Slovensku realizuje v oblastiach:

- **sociálno-právnej ochrany,**
- **sociálnych služieb**.

Je možné konštatovať, že legislatívne podmienky SR vymedzujú pomerne široký priestor pre realizáciu supervízie v takých oblastiach sociálnej práce, ktorá sa primárne dotýka práce

[44] napr. na Katedre řízení a supervize v sociálních a zdravotnických organizacích, ktorá vznikla v roku 2001 pri Fakultě humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze (ČR). Študijný odbor riadenie a supervízia v sociálnych a zdravotníckych organizáciách je dvojročným nadväzujúcim magisterským programom v rámci študijného odboru. .sociálna práca a sociálna politika a pripravuje špičkových manažérov, vedúcich zdravotníckych a sociálnych tímov a supervízorov pre pomáhajúce profesie a je možné študovať v jednom z dvoch zameraní: riadenie alebo supervízia.

[45] Podmienky realizácie supervízie v sociálnych organizáciách a pre zamestnancov týchto organizácií upravuje Zákon NR SR č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a Zákon NR SR č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní (živnostenský zákon) v znení neskorších predpisov. Od 1.1.2013 sú supervízne programy povinné pre všetky subjekty vykonávajúce sociálnoprávnu ochranu detí a sociálnu kuratelu.

veľkých klientskych skupín sociálnych pracovníkov. Na druhej strane však ostáva v tomto smere nepokrytá značná oblasť sociálnej práce a sociálnych služieb. Osobitne by sme mohli upozorniť napr. na v slovenských podmienkach pomerne rozsiahlu oblasť sociálnej práce a to tzv. ***služby zamestnanosti*** v rámci ktorých sa vykonávajú odborné poradenské služby pre nezamestnaných a pod.. V rámci tejto cieľovej skupiny, hlavne v problematických, tzv. marginalizovaných regiónoch, je nezamestnanosťou postihnutá početná časť populácie s kumulovanými rizikovými sociálnymi problémami (etnicita, chudoba, zdravotný hendikep, nízke vzdelanie), ktoré často vedú k sociálnemu vylúčeniu a vyžadujú zmenu prístupu práve smerom k výkonu inkluzívnej praxe. Ide pritom o oblasť, kde legislatívne vymedzený priestor pre realizáciu supervízie úplne absentuje.

Je možné konštatovať, že legislatívne podmienky SR vymedzujú pomerne široký priestor pre realizáciu supervízie v takých oblastiach sociálnej práce, ktorá sa primárne dotýka práce s marginalizovanými skupinami. Na druhej strane však ostáva v tomto smere nepokrytá značná oblasť sociálnej práce a sociálnych služieb. Osobitne by sme mohli upozorniť napr. na v slovenských podmienkach pomerne rozsiahlu oblasť sociálnej práce a to tzv. služby

4.3 Základné teoretické východiská supervízie v sociálnej práci

Význam a zmysel supervízie v sociálnej práci možno teoreticky podoprieť jej funkciami, ale i cieľmi, ktoré jej uskutočňovanie prináša, resp. ktoré si jej aktéri zadefinujú. Havrdová (2008, In Havrdová – Hajný et al., 2008, s. 48) vychádzajúc z Kadushina (1976) uvádza, že každá z ***funkcií*** je v každej supervízii v rôznej miere prítomná. To, ktorá funkcia prevláda, zistíme až, keď si položíme otázky: *„Ako supervízor postupuje? – Aká je jeho prvotná úloha?“* ***Kontroluje*** (porovnáva), ako skutočný stav zodpovedá ideálnemu stavu podľa štandardov kvality, noriem a odborných kritérií. ***Vzdeláva*** supervidovaných, aby dosiahli dobrú prax, aby sa stali čo najlepšími odborníkmi, alebo ich ***podporuje,*** aby zvládli svoje emócie, profesionálnu záťaž, získali novú motiváciu apod.

V súčasnosti rozlišujeme tri základné funkcie supervízie:

- administratívnu (riadiaciu, príp. normatívnu),
- vzdelávaciu (formatívnu),
- podpornú (restoratívnu)

a niektorí autori (napr. Richards - Payne - Shepperd, 1990 a Morrison 2005, s. 32 in Wonnacott, 2012) vo svojich dielach uvádzajú aj štvrtú funkciu:

- mediačnú.

V stručnosti teda predstavíme jednotlivé funkcie supervízie, ktoré súvisia s jej významom. Cieľom ***administratívnej (riadiacej, príp. normatívnej)*** funkcie supervízie je podpora a zachovanie dobrých štandardov práce, koordinácia postupov s administratívnou politikou, uplatňovanou v organizácii, v ktorej supervidovaný pracuje. Podľa Schavela (2010, In Schavel – Tomka, 2010) je cieľom tejto funkcie pochopenie, prijatie a naplnenie profesijných hodnôt. Zároveň autor (tamtiež) v súlade s Havrdovou (pozri vyššie) upozorňuje na zastúpenie prvkov kontroly v supervízii, ktorú ale nevníma v podobe sankcií, ale skôr postavenú na motivačnej báze pre zlepšenie niektorých činností, ako napr. hľadanie spoločných alternatív, zaoberanie sa otázkami motivácie a postojov k zmenám apod. Maroon et al. (2007, s. 18) v súvislosti s administratívnou funkciou supervízie uvádza, že „supervízia má administratívne ciele a aspekty, pretože sa tiež zaoberá pracovným prostredím a stará sa o to, aby pracovníci jednali v súlade s poslaním organizácie“. Podľa autorov (tamtiež) sa supervízor v rámci administratívnej dimenzie supervízie môže zaoberať náborom nových pracovníkov, rozdelením pracovných úloh, kvalitou odvedenej práce, administratívnou prácou supervidovaného a pod.

Administratívna funkcia v supervízii sa teda väčšinou spája s organizáciou, v ktorej, a pre ktorú supervidovaní pracujú. Ide nielen o zamestnancov organizácie, ale taktiež sa môže spájať aj so supervíziou študentov na odbornej praxi v danej organizácii. Supervízor má náročnú úlohu, pretože často čelí problémom, ktoré vyvstanú z problematického fungovania organizácie. Napr. často sa stáva, že komunikačné kanály – najmä medzi manažmentom organizácie a ostatnými zložkami organizačnej štruktúry (zamestnancami, príp. praxujúcimi študentmi) – sú „nepriechodné“, často nie sú vyjasnené kompetencie apod. Tieto problémy sa potom dostávajú aj do supervízie a je potrebné sa nimi zaoberať. Práve z týchto dôvodov je supervízia v organizácii nevyhnutná a môže pomôcť k zefektívneniu všetkých administratívno-komunikačných procesov.

Vzdelávacia alebo formatívna funkcia sa týka rozvoja vedomostí, porozumenia a schopností supervidovaných. To sa podľa Hawkinsa a Shoheta (2004) deje prostredníctvom reflektovania

a rozboru práce supervidovaných s klientmi. Pri tomto procese môže supervízor pomôcť supervidovanému:

- lepšie porozumieť klientovi,
- viac si uvedomovať svoje reakcie a odozvy na klienta,
- chápať dynamiku interakcie s klientom,
- nazerať na to, ako intervenuje a aké sú dopady jeho intervencií,
- skúmať ďalšie spôsoby práce s touto a podobnými situáciami klientov.

Maroon et al. (2007, s. 16) uvádza, že „vzdelávacia funkcia supervízie sa sústreďuje na odovzdávanie vedomostí a pojmových modelov. Tie poskytujú študentovi alebo supervidovanému sociálnemu pracovníkovi zdroje, ktoré mu umožňujú jednať, rozhodovať sa a nachádzať vo svojej práci uspokojenie“. Supervízor je potom skôr sprievodcom po celom poli sociálnej práce a nemusí byť nevyhnutne do tohto procesu zapojený. Havrdová (2008, In Havrdová – Hajný et al., 2008) v súvislosti so vzdelávacou funkciou supervízie uvádza, že vzdelávací aspekt supervízie je v istej miere prítomný v každej supervízii. Objednávka vzdelávania teda vyplýva z konkrétneho problému či situácie, s ktorou supervidovaný aktuálne prichádza v rámci supervízie. Z hľadiska účelu má podľa autorky (tamtiež, s. 52) „vzdelávací aspekt supervízie zlepšiť odbornú kompetenciu pracovníka pri práci s klientom (zlepšiť jeho vedomosti, spôsobilosti, postoje, vrátane sebareflexie)“.

Vzdelávacia funkcia supervízie je podľa Vasku (2012, s. 34) „spájaná najmä s prípravou študentov, príp. adaptáciou začínajúcich pracovníkov v sociálnej organizácii a prostredníctvom individuálneho vzdelávacieho rozvoja pracovníkov i študentov zvyšuje ich odborný potenciál a profesionálne kompetencie. Aj v historickom kontexte zohráva vzdelávacia funkcia veľký význam, v príprave sociálnych pracovníkov na výkon povolania. Na vzdelávaní v supervízii sa podieľajú nielen supervízori, ale často aj členovia tímu alebo supervíznej skupiny, čo popiera akékoľvek mýty o tom, že len supervízor je ten, ktorý poskytuje „recept“ na prácu s klientom, na riešenie problémov a dilem, dáva rady a informácie pre učenie v supervízii.“

Podporná (restoratívna) funkcia supervízie

Profesijný vývoj pomáhajúceho profesionála nie je len intelektuálny, ale i emocionálny proces a aj z tohto dôvodu, ako uvádza Maroon et al. (2007, s. 19), je „podpora v rámci supervízie veľmi dôležitá. Najmä pri konfrontácii s pracovnými problémami supervidovaného, ktorej

súčasťou sú rozhovory o vnútornom napätí a napätí v medziľudských vzťahoch pracovníka, spevňovanie osobnej a profesijnej identity a celková podpora jeho pracovného úsilia. Podpora zároveň poskytuje pracovníkom vnútorné a vzťahové zdroje, ktoré im dávajú pocit vyrovnanosti vo vzťahu k práci a k sebe samým“.

Podporná alebo restoratívna funkcia je podľa Hawkinsa a Shoheta (2004) spôsob reagovania na skutočnosť, že na všetkých pracovníkov zúčastňujúcich sa tohto procesu pôsobia emotívne zložky. Aj oni potrebujú čas, aby si uvedomovali, akým spôsobom ich táto skutočnosť môže ovplyvňovať, a aby boli schopní zvládať svoje situácie. Keďže sa podporná funkcia dotýka emocionálnych problémov supervidovaného, potom jednou z úloh supervízora je podľa Maroona et al. (2007, s. 20) určiť „skutočné a potenciálne zdroje napätia supervidovaného a pomôcť mu odpútať sa od nich tým, že spoločne prediskutujú negatívne pocity a iné rušivé emócie, ktoré sa môžu objaviť pri práci s klientmi, kolegami alebo nadriadenými osobami“. Havrdová (2008, In Havrdová – Hajný et al., 2008) považuje za najúčinnejšie postupy pri podpore v supervízii povzbudenie k prekonaniu prekážok, budovanie dobrého vzťahu a atmosféry, posilňovanie a zmocňovanie (enpowerment) supervidovaného.

Wonnacott (2012) v súvislosti s definovaním supervízie v sociálnej práci v kontexte jej funkcií uvádza, že to bol práve Kadushin (1976), ktorý identifikoval supervíziu pozostávajúcu z riadenia, podpory a vzdelávania a Richards, Payne a Sheppherd (1990) ju doplnili o štvrtú funkciu – ***mediačnú***. Mediácia v supervízii bola opísaná ako proces zastupovania zamestnaneckých potrieb voči vyššiemu manažmentu, vyjednávacie koordinovanie služieb a objasnenie úloh a role tímu k ostatným zložkám mimo organizácie (spolupracujúcim, pôsobiacim a ovplyvňujúcim chod organizácie a pod.). Tento štvorfunkčný pohľad bol použitý Morrisonom (2005, s. 32) pri jeho definovaní supervízie:

„Supervízia je proces, pri ktorom je jednému pracovníkovi organizáciou zverená zodpovednosť za prácu s iným pracovníkom (pracovníkmi), aby boli splnené určité organizačné, profesijné a osobné ciele, ktorých spoločným cieľom je dosiahnuť čo najlepšie výsledky pre užívateľov služieb. Tieto ciele alebo funkcie sú:

1. príslušný zodpovedný výkon (manažérska/normatívna funkcia),
2. ďalší profesijný rozvoj (vzdelávacia/formatívna funkcia),
3. osobná podpora (podporná/restoratívna funkcia),
4. zapojenie jednotlivca do organizácie (mediačná funkcia)“.

V súvislosti s významom supervízie pre sociálnu prácu a jej teóriu a prax uvádzame niekoľko cieľov zadefinovaných v odbornej literatúre. Gabura (2002, In Mydlíková et al., 2002) za hlavné ciele supervízie považuje:

- verifikáciu správnosti svojich postupov pri práci s klientom, rodinou alebo skupinou,
- rozširovanie možností a alternatív práce s určitým prípadom,
- korigovanie neefektívnych postupov,
- učenie sa a zbieranie skúseností.

Page a Wosket (2001) pri uvádzaní rozdielov medzi poradenstvom a supervíziou konštatujú, že cieľom supervízie je umožniť a pomôcť supervidovaným, aby proces ich poradenských sedení bol plne využitý pre dosiahnutie čo najvyššieho efektu práce s klientom. A ďalším cieľom je, v záujme supervidovaných, rozšíriť ich kapacitu prostredníctvom rozvíjania ich spôsobilostí a zdrojov, schopnosti reflektovať a konceptualizovať poradenský proces.

Schavel (2010, In Schavel – Tomka, 2010, s. 36) uvádza, že „cieľom supervízie v sociálnej práci je vytvoriť sociálnym pracovníkom podnety k tomu, aby sa naučili hľadať nové cesty, perspektívy a možnosti pri riešení zložitých ekonomických a psychosociálnych problémov klientov. Zároveň, aby hľadali možnosti ako skvalitňovať svoju prácu, ako predchádzať syndrómu vyhorenia a chrániť tým aj samých seba. Princíp osobnej angažovanosti a požiadavka neutrality kladú značné nároky na emocionálnu rovnováhu a výkonovú zložku sociálnych pracovníkov“. Autor (tamtiež) ďalej upozorňuje na to, že vzhľadom na relatívne vysoké kompetencie a právomoci sociálnych pracovníkov, ktorí môžu napríklad vyňať dieťa z rodiny, krátiť rôzne sociálne peňažné dávky a majú kompetencie riešiť ďalšie, pomerne zložité situácie a kolízie (aj vzhľadom k etickým postupom, úrovni komunikácie, dodržiavaniu právnych predpisov, zabezpečovaniu efektivity riešených problémov), sa pojem supervízia v tejto profesii využíva pomerne lepšie ako v psychoterapii alebo psychologickom poradenstve, kde sú často kladené výhrady voči jej významom – dohľad či kontrola. Autor tiež konštatuje, že mnohí psychoterapeuti používajú radšej pojem konzultant alebo poradca.

Prečo teda sociálni pracovníci vyhľadávajú supervíziu? Výskumné zistenia (Vaska – Čavojská, 2012) poukázali na skutočnosť, že dôležitosť, význam supervízie je možné identifikovať v dvoch základných rovinách. Tou prvou, dominantnou je rovina **profesijná.** Druhú rovinu významu supervízie nachádzali participanti a participantky výskumu v rovine **psychologickej podpory**.

V rovine **profesijnej** bola supervízia vnímaná predovšetkým ako:

- spôsob overovania pracovných postupov, čiže obsahové skvalitňovanie práce, profesionalizácia
- spätná väzba, konfrontácia, pluralita názorov, pohľadov, skúseností
- forma učenia,
- príležitosť získať spätnú väzbu k vlastným postupom,
- stimulácia, inšpirácia, nové pracovné podnety,
- možnosť získať nadhľad ako aj nové podnety vo vzťahu k vykonávaným činnostiam,
- profesionálna podpora, podpora odborníka, odborná podpora pre sociálneho pracovníka („nejaký odborník ma pochváli“).

Čo sa týka **psychologickej** resp. roviny **individuálnej** či **osobnostnej**, vyzdvihované boli hlavne nasledujúce účinky supervízie:

- osobnostný rast, rozvoj, odbúravanie vnútornej neistoty,
- psychohygiena – priestor pre uvoľnenie a ventilovanie stresu[46] a napätia,
- možnosť „vyrozprávania sa“ z pocitov, obáv a neistôt,
- prevencia vyhorenia,
- motivácia, obnova pozitívneho vzťahu k vlastnej práci,
- bezpečný priestor.

[46] Problematikou vyrovnávania sa so stresom a záťazovými situáciám i v práci terénnych sociálnych pracovníkov sa podrobnejšie vo svojej štúdii venujú Šiňanská a Šandlová (2013).

4.4 Základná typológia a formy supervízie

V súčasnosti rozoznávame štyri základné typy supervízie, ktoré vychádzajú z cieľov a funkcií supervízie a opierajú sa o jej prístupy a modely. Hawkins a Shohet (2004) uvádzajú ***výučbovú supervíziu,*** v ktorej je supervízor skôr v úlohe učiteľa a zameriava sa najmä na vzdelávaciu funkciu. Pomáha účastníkom analyzovať ich prácu s klientmi, zatiaľ čo podpornú a riadiacu supervíznu funkciu poskytuje účastníkom niekto na pracovisku. Gabura (2002, In Mydlíková et al., 2002) tento typ supervízie nazýva aj ***tútorská supervízia*** a uvádza, že je orientovaná najmä na vzdelávanie, pomáha študentom a začínajúcim pracovníkom osvojiť si základy práce s klientom pod odborným vedením skúseného pracovníka.

Druhým typom je ***výcviková (tréningová) supervízia,*** kde sa kladie dôraz na vzdelávaciu funkciu a supervidovaní sú napr. účastníci výcviku alebo tréningu a supervízor má len určitú zodpovednosť za prácu s klientom. Supervidovaní teda zastávajú výcvikovú či učňovskú rolu. Z pohľadu Hawkinsa a Shoheta (2004) môže ísť o študentov sociálnej práce na praxi[47], alebo terapeutov vo výcviku pracujúcich s klientmi vyčlenenými pre ich výcvik. Autori (tamtiež) ďalej uvádzajú, že na rozdiel od výučbovej supervízie má supervízor istú zodpovednosť za prácu s klientmi a preto preberá jednoznačne riadiacu či normatívnu rolu. Podľa Gaburu (2002, In Mydlíková et al., 2002) je tento typ supervízie súčasťou širšie koncipovaného výcviku v určitom poradenskom prístupe, má vzdelávaciu i riadiacu funkciu. Autor konštatuje, že supervízor preberá zodpovednosť za prácu supervidovaného s klientmi.

Riadiaca, nazývaná aj ***manažérska supervízia***, je tretím typom supervízie – v tomto prípade je supervízor väčšinou nadriadeným supervidovaného. Tento typ supervízie je charakteristický vzťahom *„nadriadený – podriadený“* a Hawkins so Shohetom (2004) v súvislosti s týmto vzťahom uvádzajú, že tak, ako vo výcvikovej supervízii, aj v tomto prípade nesie supervízor zodpovednosť za prácu s klientom, rozdiel je ale v tom, že výcviková supervízia je charakteristická vzťahom *„inštruktor – účastník“.* Gabura (2002, In Mydlíková et al., 2002) uvádza, že supervízor je v nadriadenom postavení k supervidovanému, riadi a kontroluje jeho prácu a supervízia je jedným z jeho riadiacich nástrojov. Supervízor preberá časť zodpovednosti za kvalitu práce supervidovaného pomáhajúceho profesionála.

[47] Supervízia študentov na praxi je zväčša považovaná za vzdelávaciu (tútorskú) supervíziu. Predpokladáme, že takto myslená prax študentov bude obsahovať rozvoj profesionálnych spôsobilostí najmä prostredníctvom nácviku konkrétnych techník v práci s klientom.

Posledným zo základných typov supervízie je ***poradenská supervízia,*** ktorú väčšinou využívajú poradcovia v pomáhajúcich profesiách. Supervidovaní sú jednoznačne zodpovední za svoju prácu s klientom a tento typ supervízie využívajú pre svoj profesionálny rast. Hawkins a Shohet (2004) dopĺňajú vymedzenie tohto typu o fakt, že v tomto prípade nie je supervízor ani inštruktorom, ani vedúcim a ide akoby o rovnocenný vzťah, v ktorom supervízor so supervidovaným riešia otázky, ktoré chcú zodpovedať. Tento typ supervízie je určený pre skúsených, kvalifikovaných pracovníkov. Gabura (2002, In Mydlíková et al., 2002) nazýva tento typ supervízie ***konzultantská supervízia*** a považuje ju za dobrovoľnú a výberovú. Ďalej uvádza (tamtiež), že poradca si môže voliť typ a formu supervízie, môže si voliť supervízora a v kontexte zodpovednosti dopĺňa, že supervízor, prípadne kolegovia majú v supervízii iba „poradný hlas“, keďže zodpovednosť za riešenie prípadu spočíva na supervidovanom.

Pokiaľ ide o formy supervízie, z hľadiska teoretického vymedzenia, ale aj praktického výskytu, môžeme konštatovať existenciu širokej variety supervízií. Pokiaľ ide o formu, z hľadiska určujúceho kritéria môžeme rozllíšiť nasledujúce typológie supervízie[48]:

- *z hľadiska miesta výkonu (interná a externá supervízia),*
- *z hľadiska prítomnosti (priama a nepriama supervízia),*
- *z hľadiska vzťahu (vertikálna a horizontálna supervízia),*
- *z hľadiska naliehavosti (plánovaná a krízová supervízia),*
- *z hľadiska dĺžky supervízie (krátkodobá a dlhodobá supervízia),*
- *z hľadiska stanovených cieľov (krátkodobé a dlhodobé ciele),*
- *z hľadiska absolvovania (dobrovoľná a povinná supervízia),*
- *z hľadiska formálnosti (formálny a neformálny spôsob supervízie),*
- *z hľadiska zamerania (obsahová, procesuálna a vzťahová supervízia).*

Vo vzťahu k výskumným zámerom sa na tomto mieste nebudeme venovať bližšej deskripcii všetkých foriem supervízie. Sústredíme sa len na vymedzenie základných foriem supervízie ***z hľadiska počtu supervidovaných:***. Z tohto pohľadu rozlišujeme:

[48] Pozri bližšie Weld (2012); Vaska (2012); Schavel – Tomka (2010); Havrdová – Hajný et al. (2008); Proctor (2008); Bärtlová (2007); Parker (2005); Tsui (2005); Hawkins – Shohet (2003); Munson (2002); Brown – Bourne (2002); Kadushin – Harkness (2002); Havrdová (1999); Eis (1995) a ďalší

- *Individuálnu supervíziu, ktorá* sa vyznačuje takými základnými charakteristikami, ako sú *reflektujúci rozhovor* medzi dvomi aktérmi supervízneho procesu (supervízorom a supervidovaným), *bezpečná atmosféra v kvalitnom ľudskom a zároveň profesionálnom vzťahu* a *podporné prostredie*. Tieto charakteristiky prispievajú k profesionálnemu rastu supervidovaného, ku ktorému dochádza aj za použitia adekvátnych supervíznych postupov supervízora. Má väčšinou podobu plánovaných stretnutí s jasnou štruktúrou a cieľom, ktoré sú zakotvené v supervíznom kontrakte obsahujúcom a v procese rešpektujúcom – okrem základných pravidiel (čas, financie, hranice a pod.) – aj všetky etické a morálne princípy práce s človekom. Podľa Koláčkovej (2003, In Matoušek et al., 2003) štruktúra individuálneho supervízneho procesu zahŕňa reflexiu supervidovaného o minulom období a o práci s klientmi; predloženie problému (situácie, témy), ktorá má byť riešená; poskytnutie priestoru k premýšľaniu, sebareflexii a sebahodnoteniu supervidovaného; poskytovanie spätnej väzby zo strany supervízora; ponuku a stimuláciu možností riešenia; zapojenie fantázie a tvorivosti supervidovaného; podporu rozhodnutia supervidovaného o konkrétnej stratégii budúcej práce a záverečné obojstranné zhodnotenie splnenia zákazky.
- *Skupinová supervízia* je efektívnou formou zvyšovania profesionálnych kompetencií pomáhajúcich profesionálov, ktorá využíva „silu“ skupiny a jej významných charakteristík (skupinové pravidlá, skupinová dynamika, kohézia, množstvo pohľadov, vzájomná podpora, poskytovanie spätných väzieb, potenciál využitia rôznych techník – modelovanie, sochanie apod.) za ekonomicky prijateľných podmienok. Skupinová supervízia, tak ako individuálna, predstavuje štruktúrovaný proces, ktorý môže podľa Koláčkovej (2003 in Matoušek et al., 2003, s. 354) poskytovať pracovníkom „možnosť diskutovať v skupine o svojej práci, o svojich skutočných aktuálnych pocitoch a vzťahoch, ktoré v práci prežívajú. Cieľom je profesionálny rozvoj jednotlivcov v kontexte skupiny“.

  V skupinovej supervízii sa často využívajú aj prvky ***balintovských skupinových supervízií***, ktoré sú primárne zamerané na vzťahy. Cieľom balintovskej supervízie nie je nájsť objektívnu pravdu, ale predostrieť pomáhajúcemu profesionálovi spektrum predstáv, z ktorých si následne vyberie tie, ktoré majú pre neho význam[49].

[49] Pozri bližšie Vaska (2012).

- *Tandemová supervízia* je forma supervízie, ktorá využíva potenciál skúseností a zážitkov dvojice pomáhajúcich profesionálov pracujúcej na jednom spoločnom prípade pod supervíziou. Je to špecifická forma, ktorá sa okrem charakteristík a prvkov individuálnej supervízie vyznačuje tým, že je v nej možnosť využiť rôznosť, ale i podobnosť pohľadov, postupov uplatňovaných v práci na jednom prípade v jednom momente.
- *Tímová supervízia* je podľa Koláčkovej (2003, In Matoušek et al., 2003) určená pre všetkých členov tímu bez rozdielu pozície a zodpovednosti. Zameriava sa predovšetkým na činnosť tímu ako celku a jeho efektivitu, prípadne na prácu celej organizácie. Chápanie tímovej supervízie upresňuje Hajný (2008, In Havrdová – Hajný et al., 2008, s. 93) nasledovne: „Je dôležité rozlišovať *supervíziu tímu a supervíziu v tíme,* kde je potrebné identifikovať dve kľúčové ohniská zamerania pozornosti tímovej supervízie. *Supervízia tímu* označuje zameranie na vzťahy a usporiadanie rolí na pracovisku, kompetencie jednotlivých kolegov, charakter riadenia, mechanizmy rozhodovania a mnoho ďalších oblastí tímovej práce a spolupráce. Tieto tvoria spolu organizmus, ktorému hovoríme tím. V *supervízii v tíme* ide vlastne o využitie tímu ako supervíznej skupiny, ktorá pracuje na reflexii prípadu práce s klientom“.
- *Supervízia organizácie* je podľa Krupu (2010, s. 57) „zameraná na sociálnu podporu, posilňovanie kultúry prostredia, funkčnosť sociálnych vzťahov, štruktúru riadiacich procesov jednotlivých pracovníkov, pracovné skupiny a pracovné tímy s cieľom ochrany dodržiavania ľudských práv a dôstojnosti života konečných prijímateľov, resp. odberateľov“. Úspešná supervízia organizácie si podľa autora (tamtiež) vyžaduje okrem základnej supervízorskej výbavy aj znalosti z oblasti riadenia organizácie. Havrdová (2008, In Havrdová – Hajný et al.) uvádza, že účelom supervízie organizácie je určiť medze, štruktúru a fungovanie organizácie a upresniť pravidlá riadenia tak, aby poskytla pracovníkom istotu ohľadne ich pracovných rolí v rámci zrozumiteľného a prehľadného pracovného kontextu.

Tsui (2005) rozdeľuje supervíziu podľa troch rolí, ktoré sociálni pracovníci pôsobiaci v sociálnych organizáciách vykonávajú. Ich supervízia má za cieľ poskytnúť komplexný monitoring vo forme *osobnej supervízie, odbornej supervízie a supervízie v rámci celej organizácie*. ***Osobná supervízia*** sa zameriava na emocionálne náležitosti sociálneho

pracovníka s ohľadom na jeho pracovné zaradenie a v procese osobnej supervízie je supervidovaný jedinec vnímaný ako priateľ supervízora. Medzi supervidovaným a supervízorom je neformálny a osobný vzťah. ***Odborná supervízia*** sa zameriava na vybavenie sociálneho pracovníka požadovanými profesionálnymi hodnotami, vedomosťami a spôsobilosťami nevyhnutnými pre riešenie problémov a odborný rast. V procese odbornej supervízie je supervidovaný sociálny pracovník chápaný ako vyvíjajúci sa odborník a supervízia je chápaná ako prostriedok k odbornému rastu. Autor ďalej (tamtiež) uvádza, že v niektorých sociálnych organizáciách je supervízia v sociálnej práci vnímaná ako druh aktivity, ktorá podporuje rozvoj zamestnancov. ***Supervízia celej organizácie*** sa zameriava na administratívne aspekty, s dôrazom na kvalitu služieb a účinnosť (efektivitu) intervencií. Toto zameranie odráža zodpovednosť organizácie voči komunite a finančným poskytovateľom (podporovateľom). Z perspektívy supervízie organizácie je supervidovaný zamestnanec. Tento pohľad pomáha odlíšiť supervíziu v sociálnej práci od konzultácie. Medzi supervízorom a supervidovaným je značný rozdiel v hierarchii moci, čo ale neplatí vo vzťahu poradca – klient.

Z hľadiska miesta výkonu rozoznávame supervíziu realizovanú priamo v organizácii, v školskom prostredí, na neutrálnej pôde a v teréne. V kontexte aspektu miesta výkonu rozlišujeme teda *internú supervíziu* (tá je zväčša poskytovaná kolegami, príp. nadriadenými priamo v organizácii, resp. v školskom prostredí) a *externú supervíziu* (supervízor nepôsobí na mieste, alebo nie je zamestnancom organizácie, školy, kde sa supervízia poskytuje, kde supervidovaní pracujú, študujú). Súčasťou externej supervízie je i *externá supervízia realizovaná na neutrálnej pôde,* pod ktorou rozumieme supervíziu realizovanú mimo pracoviska, školy a pod., poskytovanú supervízorom, ktorý nie je zamestnancom organizácie, kde supervidovaní pracujú, resp. študenti študujú. Supervízor ju poskytuje na inej než „domácej pôde“, ktorá je „cudzou“ aj pre supervidovaného. S hľadiskom miesta výkonu sa spája ***hľadisko prítomnosti*** a podľa Schavela (2010, In Schavel – Tomka, 2010) rozoznávame *priamu supervíziu* (supervízor sa priamo zúčastňuje práce s klientom, môže do procesu práce s klientom aktívne vstupovať alebo je v úlohe pozorovateľa) *a nepriamu supervíziu* (supervidovaný sociálny pracovník referuje o svojich postupoch práce s klientom rôznymi spôsobmi – ústne, prostredníctvom audio/video nahrávky atď.). Podobne vymedzuje *priamu supervíziu* aj Gabura (1995), ktorý ju dopĺňa o informáciu, že ak je pracovisko špeciálne

vybavené sklom alebo skrytým zrkadlom, supervízor môže sledovať prácu supervidovaného, ale klient musí vedieť, že sa procesu zúčastňuje ďalšia osoba.

Z hľadiska vzťahu rozlišujeme podľa Browna a Bournea (2002) *vertikálnu* (skúsenejší supervízor pracuje s menej skúseným supervidovaným) a *horizontálnu supervíziu* (supervidovaný a supervízor sú na rovnakej úrovni). ***Z hľadiska naliehavosti*** rozlišujeme *plánovanú a krízovú supervíziu.* Väčšina supervíznych stretnutí sa uskutočňuje prostredníctvom plánovaných stretnutí. *Krízová supervízia* je často využívaná začínajúcimi sociálnymi pracovníkmi. Táto forma supervízie sa vyznačuje tým, že u sociálnych pracovníkov, príp. u študenta môže vzniknúť akútna potreba supervízneho stretnutia, pretože si nedokážu poradiť so zložitou situáciou resp. potrebujú nevyhnutne riešiť vzniknutú zložitú situáciu. Cieľom takéhoto stretnutia môže byť len upokojenie a podpora supervidovaného a poskytnutie podnetov smerujúcich k porozumeniu riešenej situácie, prípadne hľadanie možností ďalšieho riešenia. ***Z hľadiska dĺžky supervízie a stanovených cieľov*** rozoznávame *krátkodobú a dlhodobú supervíziu, a krátkodobé* (napr. získanie elementárnych profesionálnych spôsobilostí a vytvorenie základných podmienok k úspešnej práci pre pracovný tím) *a dlhodobé ciele* (napr. rozvíjanie profesionálnych spôsobilostí, ako na strane supervízora, tak aj supervidovaného s možnosťou dlhodobej spolupráce, ale aj formulácia a monitoring plánov osobného rozvoja pracovníkov, harmonizácia fungovania organizácie, prihliadanie organizácie na potreby klientov a pod.).

V niektorých prípadoch sociálny pracovník (väčšinou začínajúci sociálny pracovník) konzultuje so supervízorom ešte pred samotnou prácou, keď podľa Gaburu (1995) spolu uvažujú o možných postupoch, efektívnych intervenciách, stratégii a taktike práce, pričom sa snažia preventívne minimalizovať možné nedostatky. Autor (tamtiež) uvádza, že podľa toho, akou časťou poradenskej práce sa supervízia zaoberá, hovoríme *o supervízii incidentu* (vybraná jedna časť konzultácie s klientom), *supervízii jednej konzultácie* alebo *o supervízii vedenia celého prípadu.* ***Z hľadiska absolvovania*** možno ešte rozlišovať *supervíziu povinnú*[50] (vyplývajúcu z platnej legislatívy) a *supervíziu dobrovoľnú.* ***Z hľadiska formálnosti,***

[50] Táto téma je vždy aktuálna a predstavuje dilemu aj v odborných kruhoch, pretože supervíza by nemala byť povinnou súčasťou profesionálneho rozvoja a v takomto ponímaní povinná supervízia „ide“ proti filozofii efektívnej supervízie.

vychádzajúc z publikácie Havrdovej z roku 1999[51], možno uviesť *formálny a neformálny spôsob supervízie. Formálny spôsob* má podobu plánovaných stretnutí na individuálnom alebo skupinovom základe s dohodnutými bodmi, ktoré treba prediskutovať, a dohodnutými metódami k dosiahnutiu cieľov. Takéto stretnutia môžu mať dobu určitú, ale i neurčitú. *Neformálny spôsob* predstavuje poskytovanie supervízie „mlčiaco", zatiaľ čo pracovníci pracujú s klientmi alebo vykonávajú iné úlohy. Môže mať podobu pomoci, rady, konštruktívnej kritiky alebo ponuky príkladu a demonštrácie. Táto činnosť sa môže stať jadrom diskusie vo formálnejšom kontexte a vyvinúť sa v explicitnú supervíznu dohodu, ale najprv sa objavuje neplánovane. Wonnacott (2012) tiež rozoznáva *formálnu a neformálnu supervíziu* v rámci supervízneho modelu 4x4x4[52], ktorá môže mať nasledujúce podoby: *formálne,, plánované stretnutia „jeden na jedného"* poskytujú konzistenciu, sú pravidelné a je predpoklad, že facilitujú rozvoj pozitívneho vzťahu. Umožňujú nepretržitú kontrolu praktických otázok, ktoré sa týkajú napríklad supervíznych nahrávok rovnako, ako aj udržiavanie a zameranie sa na rozvojové potreby. Autorka (tamtiež) upozorňuje aj na to, že takéto supervízne stretnutia, najmä ak ide o rýchlo sa meniacu prax môžu mať na pracovníka – počas hĺbkovej analýzy jeho pracovného života – výrazný emocionálny dopad. *Formálne „ad hoc" stretnutia* sa môžu realizovať v čase medzi plánovanými stretnutiami, obyčajne za účelom prediskutovania špecifického problému, teda dôležitá je pravdepodobne vtedy, keď je nutné urobiť urgentné rozhodnutie. Autorka ju považuje za dôležitý aspekt pri manažovaní zodpovednosti a podpory, no zároveň upozorňuje, že časté využívanie tohto spôsobu supervidovania má negatívny vplyv na neustálu potrebu rozvoja a môže tiež vyústiť do dlhých páuz medzi formálnymi, plánovanými stretnutiami. *Neformálne plánované stretnutia* Wonnacott (2012) opisuje ako stretnutia prebiehajúce napríklad v kancelárii pracovníka alebo formou telefonického rozhovoru po návšteve klienta a považuje ich za možnosť poskytnutia podpory v okolnostiach, keď nie je možná formálnejšia diskusia. Ako rizikovú ju vníma v tom, že neformálne plánované stretnutia sa menej zameriavajú na zachytenie dôležitých momentov, ktoré sa dajú napríklad hlbšie analyzovať prostredníctvom audio/video nahrávok, resp. sú obmedzené možnosti využitia rôznych podporných a často veľmi efektívnych supervíznych techník a pod. *„Ad hoc"*

[51] Havrdová (1999) vychádza z publikácie *Developing Supervision of Teams in Field and Residential Social Work*. (National Institute For Social Work, 1982).
[52] Pozri bližšie v podkapitole venujúcej sa modelom v supervízii.

neformálne konverzácie ako napríklad diskusie na chodbe [53] sú stretnutiami, ktoré podľa autorky (tamtiež) môžu mať istú limitovanú hodnotu v poskytovaní uisťujúceho odkazu pracovníkovi, že jeho problémy sú vypočuté. Vo všeobecnosti by podľa autorky bolo vhodnejšie vyhýbať sa takýmto stretnutiam z dôvodu dôvernosti a reflexie s krátkodobou pravdepodobnosťou riešenia. Takýto spôsob môže viesť aj k chybnému rozhodovaniu.

Z ***hľadiska zamerania*** rozlišujeme:

- obsahovú supervíziu (Čo sa povedalo? Kto tematizoval? Kto a čím napĺňal obsah? apod.),
- procesuálnu supervíziu (Ako pracujeme s časom? Ako pracujeme s otázkami? Ako hovoríme? Ako sme uzavreli proces? apod.),
- vzťahovú supervíziu (Aký je vzťah medzi sociálnym pracovníkom a klientom? Čo tento vzťah prináša?)

4.5 Subjekt a objekt supervízie

Supervízor je subjektom supervízie, ktorý poskytuje supervíziu objektu (sociálnym pracovníkom a iným pomáhajúcim profesionálom, študentom, tímu, organizácii) za predpokladu, že spĺňa stanovené podmienky pre jej výkon. Supervízor spĺňa podmienky vtedy, ak naplní kritériá, ktoré sú platné pre výkon supervízie v kontexte tej krajiny, v ktorej žije, pôsobí, resp. tej organizácie, ktorá ho zastrešuje. Mnohé krajiny nemajú stanovené minimálne štandardy pre výkon supervízie – nemajú napríklad stanovený minimálny vek supervízora, čo môže vyvolávať istú nedôveru k supervízorovi, pretože len pri vyššom veku supervízora sa prirodzene predpokladá, že má za sebou viacročnú prax v práci s klientom, vlastné supervízie a rôzne výcviky, vďaka ktorým získal potrebné spôsobilosti pre kvalitný výkon supervízie. Vhodnejšie sa javí kritérium odpracovaných rokov v práci s klientom a absolvovanie dlhodobého výcviku v supervízii, čo vedie k väčšej dôvere v jeho adekvátnu profesionálnu

[53] Z pohľadu autora skrípt možno krtitcky konštatovať, že autorkou zadefinovaný spôsob supervíznych stretnutí („Ad hoc“ neformálne konverzácie ako napríklad diskusie na chodbe) v rámci supervíznej formy - prebiehajúci v akomkoľvek existujúcom supervíznom modeli nemožno pokladať za supervíziu, ale skôr za konzultáciu, ktorá môže mať v určitých situáciách zmysel, no nikdy by nemali takéto „chodbové diskusie“ supervíziu nahrádzať, resp. by sme takéto stretnutia nikdy nemali do žiadnych z foriem supervízie zaraďovať.

výbavu[54]. Profesionálna výbava a splnenie kvalifikačných predpokladov však nie vždy zaručuje poskytovanie kvalitnej supervízie a často sa zdanlivo dostáva do úzadia popri osobnostnej výbave, ktorá sa objavuje v potrebách objektu ako dôležitejšia.

> Z výskumu Vasku a Čavojskej (2012) vyplýva, že dominujúcimi požiadavkami na supervízora vo vzťahu k realizácii supervízie je *profesionalita*, schopnosť pracovať s ľuďmi, viesť supervíziu v dobrej, bezpečnej atmosfére. Požiadavky respondentov na supervízora vo všetkých skupinách ďalej smerovali ku konkrétnym *postupom pri vedení supervízie, k profesionálnym kompetenciám* supervízora – ako je schopnosť vytvoriť si nadhľad a udržať si ho, dokázať pomenovať, identifikovať problém, vedieť poskytovať spätnú väzbu, vedieť povzbudiť a oceniť. Kreativita supervízora je tiež respondentmi vítaná, ale v ich profesionálnych začiatkoch ju nepovažujú za veľmi podstatnú a uprednostňujú skôr iné spôsobilosti supervízora. Zhodne vo všetkých skupinách zaznelo, že supervízor by mal mať buď *praktické skúsenosti,* alebo by mal minimálne veľmi dobre poznať oblasť pôsobenia supervidovaného/supervidovaných, znalosť procesov, postupov, rizík, ale aj špecifík jednotlivých polí pôsobnosti či programov, v ktorých sa supervidovaní pohybujú. Dôvodom je schopnosť lepšie pochopiť charakteristické problémy, ktoré môže dané prostredie vyvolávať, prinášať. Pokiaľ ide o *osobnostnú výbavu* supervízora, mal by to byť človek empatický, úprimný, vyrovnaný, prirodzený, priateľský a egalitársky (nie autoritatívny).
> V skupine „pokročilých“ sociálnych pracovníkov vystúpili do popredia mierne odlišné postrehy či reflexia vzťahu supervízora a supervidovaného. Prvým

[54] Z pohľadu iných národných, európskych a svetových asociácií a organizácií pripravujúcich budúcich supervízorov sa javí, že na Slovensku platia „mierne“ kritériá (ukončené vysokoškolské vzdelanie humanitného smeru; minimálne 3 roky praxe /v niektorých vzdelávacích organizáciách je to 5 rokov praxe/ so sociálnym klientom v sociálnej oblasti, a ako doplnkové kritérium absolvovaný buď dlhodobý výcvik v niektorej z poradenských škôl alebo sociálno-psychologický výcvik) pre účasť v 240 hodinovom akreditovanom výcviku v supervízii. Mnohí supervízori po skončení akreditovaného výcviku v supervízii nedosahujú požadované kritériá, ktoré sú stanovené napr. Európskou asociáciou pre supervíziu a koučing (EASC), ktorá stanovila niekoľko vstupných štandardných kritérií pre výcvik v supervízii: 1.Vysokoškolské vzdelanie humanitného smeru alebo medicíny. 2. Najmenej 13 rokov praxe v oblasti pomáhajúcich profesií. 3. Ukončený sebaskúsenostný výcvik v psychoterapii (minimálne 500 hodín). 4. Minimálne 120 hodín supervízie vlastnej práce. 5. Skúsenosť s vedením uceleného vzdelávacieho programu v oblasti pomáhajúcich profesií (min. 200 hodín) alebo skúsenosť s vedením pracoviska, tímu (min. 3 roky) – www.supervize.eu

odlišným aspektom bolo poukázanie na *odbornú inakosť* supervízora a supervidovaného. To znamená, že podľa respondentov nemusia aktéri supervízie pôsobiť v rovnakej oblasti, resp. pracovať s rovnakým typom klientov, naopak, typ klienta môže byť diametrálne odlišný. Zároveň je však pôsobenie supervízora v oblasti sociálnej práce či pomáhajúcich profesií považované za fakt. Práve táto „spriatelene cudzinecká“ pozícia supervízora môže byť veľkým prínosom: na jednej strane prináša pochopenie problémov, s ktorými sa stretáva sociálny pracovník, na druhej strane schopnosť poskytnúť „pohľad zvonka“. V tomto zmysle prínosom pri individuálnej supervízii je práve možnosť „otvorenia očí“, načrtnutia iných, výrazne odlišných riešení a pohľadov, ktoré umožnia lepšie nabúrať štandardné stereotypy a vzorce správania. Zároveň bola v tejto skupine respondentov pomerne výrazne akcentovaná potreba *„zoznámenia sa so supervízorom“,* podľa možnosti ešte pred začatím supervízie, čo potom umožní jednoduchšie zadefinovať svoje potreby, očakávania, pochopenie. Môže to prispieť k uľahčeniu komunikácie, ale aj supervízie a prispieť tak k celkovému zvýšeniu efektivity poskytovania supervízie. To, čo v aktuálnom procese poskytovania supervízie teda chýba, je často jednoduché úvodné stretnutie, zoznámenie supervízora a supervidovaného ako človeka s človekom – „také to ľudské stretnutie s ním“, kde si ujasnia nielen potreby a očakávania, ale aj spôsoby a formy komunikácie, možnosti používania techník, nastavenia štruktúry a pod. V tomto zmysle ide o „prispôsobenie supervízie na mieru“ supervidovaného.

Supervízor disponuje určitou osobnostnou aj profesionálnou výbavou a očakáva sa, že dokáže sám prijímať spätnú väzbu a má sám skúsenosť supervidovaného. Z toho vyplýva, že predpokladom dobrého supervízora je schopnosť aktívne si zabezpečiť supervíziu sám pre seba, aby bol schopný efektívne vykonávať supervíziu pre iných. Od profesionality supervízora závisí vo veľkej miere kvalita výkonu profesie, a tým aj schopnosť poskytovať odbornú pomoc.

Obraz dobrého supervízora je podľa Kadushina (1992 In Matoušek et al., 2003, s. 358) primárne odvodený od zistení o preferenciách a uspokojení supervidovaných. Z tohto hľadiska

je dobrý supervízor ten, ktorý je supervidovanými uprednostňovaný, posudzovaný ako vyhovujúci, supervidovaní na neho reagujú pozitívne, majú ho radi a dôverujú mu“.

Obraz dobrého, efektívneho supervízora možno zložiť podľa autora z nasledujúcich charakteristík:

- praktizuje plnú a slobodnú vzájomnú komunikáciu medzi supervidovaným a v atmosfére, ktorá nielen dovoľuje, ale aj povzbudzuje vyjadrovanie skutočných pocitov supervidovaného,
- vytvára vzťah, ktorý podporuje sebavedomie a dôveru supervidovaného, umožňuje optimalizáciu jeho autonómie a vlastného úsudku,
- jeho orientácia na riešenie problémov je založená na konsenze, kooperácii, demokratickej participácii, nevyužíva mocenské techniky[55],
- zakladá so supervidovaným pozitívne vzťahy, charakterizované pocitmi psychologického bezpečia, tvoreného prijatím, vrelosťou, empatiou, rešpektom, podporou, flexibilitou, autenticitou, úprimnosťou,
- predstavuje vzor odbornej kompetencie pri pomoci supervidovaným s ich prácou, integruje potreby organizácie so socioemocionálnymi potrebami pracovníkov, drží rovnováhu medzi cieľmi a morálkou pracovníkov,
- prijíma a primerane vykonáva stanovenú úradnú autoritu a moc vyplývajúcu z pozície supervízora, a to tak, že koná neautoritatívnym spôsobom, pestuje zodpovednosť supervidovaných za pridelenú prácu a citlivo vyhodnocuje ich prax, udržuje rovnováhu medzi podporou a očakávaniami v súvislosti s jasne definovanými štandardmi konkrétnej profesijnej činnosti,
- zabezpečuje štruktúrované postupy a konštruktívnu spätnú väzbu pre pracovníkov v ich vzťahu k organizácii a k praxi,
- udržuje rovnováhu medzi potrebou stability organizácie a potrebou zmeny a je pripravený tieto zmeny obhajovať,
- je v kontakte s vyššími a nižšími úrovňami hierarchického rebríčka organizácie, prezentuje jasne a zrozumiteľne odkazy pracovníkov vedeniu a obavy manažmentu supervidovaným,

[55] Fenoménom moci v pomáhajúcich profesiách sa zaoberá autor Guggenbühl-Craig (2007) vo svojej knihe *Nebezpečí moci v pomáhajících profesích.*

- je pripravený, praje si a je schopný zdieľať odborné vedomosti,
- je tolerantný ku konštruktívnej kritike,
- má pozitívny prístup k sociálnej práci, ukazuje solidaritu a záväzok k profesii a stelesňuje hodnoty profesie vo svojom správaní,
- je pripravený a chce oceňovať dobré výkony a je pripravený odmietnuť neprimeraný pracovný záväzok,
- je kultúrne citlivý – nemá sexistické, rasistické a podobné sklony.

Na druhej strane by supervízorom za žiadnych okolností nemal byť človek, ktorý:

- nesplnil kvalifikačné požiadavky a predpoklady pre výkon supervízie,
- porušuje základné ľudské práva a slobody[56],
- nedodržiava etický kódex, resp. platné etické princípy pre výkon supervízie,
- nemá záujem na sebe pracovať, nevyhľadáva vlastnú supervíziu (super-supervíziu),
- je konfliktný a prenáša do supervízie vlastné nespracované osobné či profesionálne problémy,
- porušuje kontrakt (absencie, meškanie, porušovanie hraníc),
- je príliš pracovne preťažený,
- trpí syndrómom vyhorenia[57],
- pracovne stagnuje a pod.

Hajný (2008, In Havrdová – Hajný et al., 2008) v súvislosti s profesijným vývojom supervízora uvádza tri fázy, ktoré Stoltenber spracoval do niekoľkých období v kontexte profesijného a osobnostného rozvoja supervízora:

- ***nadšený a úzkostný supervízor*** – obdobie vývoja, ktoré je charakteristické pocitmi úzkosti a určitou naivitou supervízora. Supervízor „junior“, ktorý prednedávnom sám prechádzal supervíziou, vnáša do supervízie väčšinou svoje zážitky a prežívanie z vlastnej supervízie, napĺňa si vlastné potreby vo vzťahu k supervízii. V začiatkoch sa jeho práca vyznačuje tým, že jeho kroky, postupy a používané metódy a techniky sú stereotypné, má problémy s udržaním hraníc, vymedzením supervízie a hľadá správnu

[56] Ochrane základných ľudských práv a slobôd sa vo svojej knihe venujú autori Straka a Straková (2010).
[57] Syndrómu vyhorenia u sociálnych pracovníkov sa podrobne vo svojej publikácii venuje Maroon (2012).

cestu, smer, odporúčania, vhodné metódy a techniky, ktoré by mu pomohli prekonať začiatočnícku supervíznu prax vyznačujúcu sa najmä neistotou. Autor (tamtiež, s. 98) uvádza, že tento typ supervízora si „svoje vlastné predpoklady a vlastné potreby premieta do druhých a preto môže mať problémy s rozoznávaním skutočných potrieb supervidovaných“.

- ***supervízor vidiaci a pochybujúci*** **–** toto obdobie vývoja sa vyznačuje tým, že si supervízor oveľa viac začína uvedomovať svoju moc, ale zároveň i bezmocnosť a silu vplyvu, ktorú môže mať na supervidovaných. Často sa v tomto období na základe sebapoznania a zvýšenej sebareflexie začínajú striedať okamihy istoty a neistoty, vnútorného pokoja s vnútorným konfliktom až frustráciou. Supervízor hľadá východisko k nájdeniu profesného „ja“, pochybuje a podľa autora (tamtiež, s. 98) „v dočasnej kríze v sebe pretavuje vlastné osobnostné dispozície v užitočné supervízne nástroje“. V kontexte hľadania svojej identity často naráža na nejednoznačné závery, rozporuplné poňatie supervízie ako profesie a metódy atď. Podľa autora (tamtiež) supervízor potom buď v hľadaní vlastnej cesty pokračuje alebo ju v tejto fáze opúšťa.
- ***supervízor skromnejší a odvážnejší*** **–** typické pre toto obdobie vývoja je, že sa supervízor dokáže odosobniť, má dostatočný prehľad o metódach a technikách, ktoré má k dispozícii, dokáže ich nastaviť na potreby supervidovaného a dokáže uvažovať v supervízii nad procesom v rôznych kontextoch bez zahltenia vlastnými neistotami a s dostatočným nadhľadom. Neistota sa dostáva na vedľajšiu koľaj, supervízor začína viac experimentovať, opúšťa zabehnuté postupy a začína podľa autora (tamtiež, 98) „vnímať supervíziu menej ako profesiu alebo metódu a viac ako spôsob nazerania, premýšľania a vzťahu“.

Ďalším a nemenej dôležitým aktérom supervízie v sociálnej práci je jej objekt, ktorým je ***supervidovaný*** pomáhajúci profesionál – v našom prípade sociálny pracovník. Za účelom zvýšenia svojich profesionálnych kompetencií využíva nástroj, ktorý nazývame supervízia. Supervidovaný môže byť nielen sociálny pracovník v praxi, ale i študent sociálnej práce, ktorý počas štúdia vykonáva odbornú prax alebo dobrovoľnícku činnosť, príp. je zamestnaný na rôzne formy pracovných úväzkov v niektorej z organizácií pôsobiacich v sociálnej sfére. Supervidovaný by mal sám z dôvodu vlastného záujmu, ale najmä z dôvodu nepoškodenia

klientom vyhľadávať supervíziu, resp. by mu mala byť zabezpečená. Dôvody, pre ktoré by tak mal učiniť, sú nasledovné:

- √ supervízia je ústrednou formou podpory, pri ktorej sa supervidovaný môže sústrediť nielen na vlastné problémy v práci, ale tiež sa podeliť so svojím supervízorom o časť zodpovednosti za prácu s klientom,
- √ supervízia je súčasťou neustáleho profesijného učenia a vývoja vrátane toho, že postupne naučí supervidovaného, ako sa sám stať supervízorom.

Existujú však rôzne ***prekážky v získavaní supervízie.*** Každý jeden účastník supervízie má inú profesionálnu aj osobnostnú výbavu, inú motiváciu k vyhľadávaniu supervízora a účasti na supervíznom procese. Niekto uprednostňuje individuálnu, niekto skupinovú supervíziu a každý má iný dôvod *prečo? kedy? u koho? ako?*

Bariéry pri jej získavaní sa objavujú najmä u začínajúcich sociálnych pracovníkov, pretože sú počas svojho profesionálneho rastu často pod dohľadom starších, skúsenejších kolegov, môže na nich vplývať problémový vzťah k autoritám, nemajú dostatočné vedomosti o supervízii atď. Pri supervízii študentov sociálnej práce do popredia vystupuje najmä to, že sú supervidovaní počas svojho štúdia autoritami – učiteľmi, ktorí ich hodnotia, inšpirujú a pod. Takisto sú aj spolužiaci dôležitým elementom pri rozhodovaní, či supervíziu realizovať alebo nie a v akej podobe, resp. akú formu uprednostniť.

Hawkins a Shohet (2004) naformulovali niekoľko *prekážok v získavaní supervízie*:

- predchádzajúca skúsenosť so supervíziou (pozitívna aj negatívna),
- osobné zábrany a obranné mechanizmy,
- problémy s autoritou,
- konflikt rolí,
- praktické prekážky,
- problémy s prijímaním podpory,
- prekážky v organizácii.

V teórii formulované prekážky supervízie sú podobného charakteru a objavujú sa aj vo výpovediach respondentov realizovaného výskumu (Vaska

– Čavojská, 2012). Vnímanie prekážok medzi respondentmi a respondentkami sa líši v línii: *praktici – študenti.* Preventisti a terénni pracovníci vidia prekážky hlavne v objektívnej rovine, problém býva ***v čase*** (termín, pracovná vyťaženosť), ***dostupnosti*** (fyzickej, priestorovej). Prekážkou však z pohľadu týchto respondentov a respondentiek býva aj ***finančná dostupnosť***. Viacerí upozorňujú na to, že „je to príliš drahé" nato, aby si to mohol jednotlivec dovoliť, a tak dostupná cesta je poskytovanie supervízie prostredníctvom organizácie alebo programu, v rámci ktorého pôsobia, hoci to nie je jednoduché zabezpečiť[58]. Navyše nie vždy je v organizácii dostatočná informovanosť, vedomie potreby supervízie pri práci, ktorá sa vykonáva, ale aj finančné alebo ***organizačné kapacity*** na zavedenie supervízie do organizácie (problém osobitne citeľný v štátnej správe). Prekážkou, na ktorú upozornili respondenti prierezovo vo všetkých skupinách, je ***supervízor,*** resp. ***kvalitný supervízor,*** s ktorým organizácia uzavrie kontrakt. ***Osobné prekážky*** v zmysle vlastných (individuálnych) zábran supervidovaných sa u respondentov – preventistov a praktikov neobjavovali. Len vo výnimočných prípadoch: jedna respondentka uviedla, že prekážkou môže byť aj „vlastná lenivosť", neochota prekonávať vlastnú pasivitu, nevôľu, ale napríklad aj zlú skúsenosť zo supervízie z minulosti. *U študentov a študentiek* (bakalárskeho aj magisterského štúdia) boli zaznamenané aspekty, ktoré môžu spôsobovať problém dostupnosti supervízie. Je potrebné upozorniť, že situácia, ktorú hodnotia, sa týka ***supervízie v školskom prostredí,*** a teda v tomto kontexte aj rezonujú práve problematické stránky poskytovania študentskej skupinovej supervízie. Častejšie sa v tomto smere objavujú ***osobné prekážky***, či ***zábrany*** vyhľadať

[58] Aj výskumný tím vedený dvojicou Jiří Broža a Josef Radimecký vo svojom výskume zistil, aké náročné je zaistiť si kvalitnú supervíziu. Broža et al. (2009) uvádzajú, že väčšina respondentov vyjadrila názor, že nájsť zodpovedajúceho supervízora je pre nich obťažné a okrem toho sa zdá, že je to tým ťažšie, čím ďalej je tá ktorá služba od Prahy (kde sa veľká časť supervízorov nachádza). Jeden z respondentov (tamtiež) uvádza, že je málo kvalitných supervízorov a keď si supervidovaní zvyknú na kvalitnú službu, hľadajú zakaždým obdobný štandard. Ako uvádzajú autori ďalej (tamtiež), paradoxne sa zdá, že určitou nevýhodou pri hľadaní nového supervízora môže byť pre poskytovateľa služieb jeho skúsenosť a jasná predstava, čo od supervízie očakáva. Ďalšími bariérami sú nielen obmedzený výber potenciálnych supervízorov, ale i to, keď sa zamestnanci poskytovateľa služieb zdráhajú vyskúšať „nového supervízora", čo môže u nich viesť k presvedčeniu, že je počet kvalitných supervízorov značne obmedzený.

supervíziu (hlavne u študentov magisterského stupňa) – obava, či je môj problém hodný supervízie, príp. či problém nie je privážny na supervíziu, a potrebné je v konečnom dôsledku až terapeutické riešenie. Problém môže byť aj ***nedostatočná informovanosť*** o tom, aké formy supervízie má študent k dispozícii, resp. akí supervízori na škole supervíziu poskytujú. Prekážkou potom môže byť aj ***osobnosť supervízora***, mieša sa vzťah učiteľ – supervízor, a sú situácie, v ktorých by si študent takéhoto supervízora jednoducho nemohol zvoliť (nedôvera, obavy, strach). Prekážkou pre získanie/poskytnutie supervízie môže byť aj ***zloženie supervidovanej skupiny***, „sú ľudia, pred ktorými by som môj problém neotvoril“, opäť sa teda objavuje riziko ohrozenia osobnostnej integrity jednotlivca v školskom kolektíve.

Dobrá supervízia úzko súvisí so spôsobom realizácie supervízie, s osobnosťou supervízora a vzťahom, ktorý si aktéri supervízie medzi sebou vytvoria.

Vo všeobecnosti podľa Junkovej (2003, In Šimek, 2004) dobrá supervízia vykazuje nasledovné znaky:

- vytvorenie kvalitného vzťahu (ľudského aj profesionálneho) medzi supervízorom a supervidovaným,
- vytvorenie bezpečného miesta podpory a prijatia,
- vedomá práca s etickými problémami a normami,
- podávanie informácií a nových podnetov,
- vytvorenie priestoru pre uvoľnenie napätia, emócií,
- vytvorenie priestoru pre hľadanie alternatív atď.

Znaky zlej supervízie podľa výskumu Junkovej (2003, In Šimek, 2004) sú:

- ponižovanie, kritizovanie, zahanbovanie supervidovaného/supervidovaných
- „iba poučujúca“ alebo „iba hľadajúca“ podoba supervízie – nevyváženosť obidvoch oblastí
- zle vytvorený vzťah medzi supervízorom a supervidovaným
- nedodržiavanie hraníc medzi supervíziou a terapiou
- nejasný, zle vytvorený kontrakt

- nekompetentnosť supervízora
- zlé načasovanie intervencií supervízora – „predbiehanie“ supervidovaného

4.6 Vzťah medzi subjektom a objektom supervízie

V supervízii môžeme chápať vzťah supervízora supervidovaného z dvoch uhlov pohľadu. Jedno hľadisko vymedzuje citový alebo kvalitný ľudský vzťah, druhé hľadisko funkčný pracovný vzťah. Definícia vzájomného citového vzťahu supervízora a supervidovaného sa u mnohých autorov líši, ale väčšina z nich považuje práve vzájomný vzťah za jeden z najdôležitejších predpokladov pre úspešný priebeh supervízie. Proces supervízie je založený na vzájomnom vzťahu, a preto by mal mať všetky vlastnosti dobrého medziľudského vzťahu, ktorý v sebe zahŕňa empatiu, rešpekt, pravdivosť a konkrétnosť.

V supervíznom vzťahu, tak ako aj v každom inom vzťahu, však môže dochádzať aj k jeho poruchám, ktoré často súvisia s narúšaním, príp. prekračovaním hraníc. Preto je veľmi dôležité hneď v kontrakte uskutočniť „prevencie“, aby k týmto poruchám nedochádzalo. Kontrakt v supervízii podľa Pagea a Wosket (2001) formuje a zároveň poskytuje štruktúru a smer ako ľudskému vzťahu, tak spolupráci v rámci supervízie a zahŕňa v sebe nasledujúce prvky:

- správneho riadenia a administratívy spolupráce,
- vymedzenie hraníc medzi supervíziou, terapiou a výcvikom,
- zaisťuje, že supervízia je založená na etických a profesionálnych zásadách, ktoré umožňujú dôvernosť a zamedzujú zmiešaniu supervízie s ďalšími sociálnymi alebo milostnými vzťahmi,
- zmluva sa zároveň týka dôveryhodnosti a zodpovednosti supervízora a vyjasňuje obojstranné očakávania,
- pomôže stanoviť taký typ vzťahu, ktorý umožní vzájomnú priamu komunikáciu a dáva obom stranám možnosť vyjadriť sa k tomu, akým spôsobom chcú spolupracovať.

Úspech veľakrát závisí najmä od kvalitných medziľudských vzťahov. Vzťahy musia vychádzať z dôvery a úcty k ľuďom, z poznania záujmov ostatných a čo je najdôležitejšie, najmä z poznania svojich osobných záujmov. Osobný záujem je jeden z kľúčových momentov aj pri

výkone sociálnej práce, aj pri samotnej supervízii, v ktorých môže dochádzať k istým nedorozumeniam, konfliktom, nejasnostiam, a preto je veľmi dôležité viesť otvorenú komunikáciu z oboch strán.

Podľa Scherpnera et al. (1999, s. 21) je „ťažiskom dobrej spolupráce vytvorenie dobrých vzťahov, čo znamená vytvorenie otvoreného, partnerského, vzájomného učebného procesu. V tomto procese je dôležité, aby do popredia vystúpili osobné a profesijné kontúry, pretože partnerská spolupráca predstavuje proces komunikácie a kooperácie dospelých ľudí, ktorých súčasný stav (teda ich osobnosť so všetkými jej silnými i slabými stránkami, záľubami a odmietaním, optimizmom a pesimizmom atď.) opodstatňuje priebeh jeho nadobudnutia (teda ich život na základe individuálnych, sociálnych, spoločenských a kultúrnych podmienenostiť). Vzájomná konfrontácia so súčasným stavom pomáha každému z nich pri ďalšom objasňovaní vlastnej identity“.

Iné charakteristiky má vzťah medzi supervízorom a začínajúcim sociálnym pracovníkom – napr. supervidovaným študentom – pretože je vo veľkej miere závislý od hierarchického usporiadania a vplýva naň faktor moci[59]. Supervízor sa stáva najmä pri študentskej supervízii „nadriadeným“ študentovi (zvlášť ak je supervízor zároveň pedagógom na škole[60] a študent ho môže stretnúť na ďalších predmetoch, ktoré supervízor učí a skúša), dáva mu pokyny, úlohy, posudzuje ho a táto jeho „moc“ je dôležitým faktorom pre ďalší profesionálny rast supervidovaného študenta. Ak supervízor vystupuje v pozícii nadriadeného, prípadne prezentuje svoju moc, môže to viesť k veľkým rozkolom a v študentovi vyvolať pocity strachu a neistoty. Záleží však na tom, či je moc supervízorom prezentovaná vedome, a podľa toho sa aj správa, alebo jeho moc vyplýva len z „vedúcej“ funkcie a supervidovaný študent má pocit strachu zo supervízora ako autority. Moc teda môže aj stabilizovať vzťah medzi supervízorom a študentom a vytvárať pocit blízkosti a dôvery. Po opadnutí strachu je študent schopný kvalitne vykonávať odbornú prax, pretože strach výrazne bráni učeniu sa. V súvislosti s vyššie uvedeným možno pridať konštatovanie Michelovej (2009), že budovanie partnerského vzťahu v tomto type supervízie býva jedným z hlavných úloh a v určitých ohľadoch je aj náročnejšou úlohou, než budovanie vzťahu „v profesionálnej“ supervízii.

[59] Pozri bližšie Brnula (2008).

[60] Michelová (2009) uvádza, že v supervízii odbornej praxe vstupuje do tohto vzťahu viacrozmernosť rolí, pretože supervízor je zároveň pedagógom – hodnotiteľom, čo prehlbuje asymetriu vzťahu.

Scherpner et al. (1999, s. 22) zdôrazňuje, že jasné dohody, kontrakty, transparentná kontrola, schopnosť stanoviť hranice (povedať „nie“) a konštruktívna kritika sú v tomto procese dôležitými pomôckami. Autor (tamtiež) v súvislosti s mocou na praxovom pracovisku uvádza, že sprievodcu[61] vníma praktikant stále viac ako chronologicky usporiadanú (dobre premyslenú), a tým istotu poskytujúcu silu. Takto sa mení pozícia moci na pozíciu autority, pri ktorej praktikant stále pozitívnejšie vníma a akceptuje odborné znalosti, osobné a profesijné kompetencie sprievodcu, jeho profesionalitu a praktické skúsenosti, a postupne je zbavovaný pocitu strachu a nechá sa sprievodcom viesť. Rast vzťahu v tomto smere vytvára identifikácie a prenosy, ktoré zasa vytvárajú nevyhnutný základ pre učebné procesy aj v emocionálne – afektívnej rovine. To, aby tento vzťah zostal transparentný a nezacyklil v tejto štruktúre, musí zabezpečovať neustála metakomunikácia. Je to úloha sprievodcu – využívať pri práci silné stránky praktikanta, umožňovať mu rozširovanie kompetencií delegovaním úloh a možností na učenie, t. j. v primeranom tempe – bez podceňovania, ale aj bez preťažovania – podporovať praktikantov profesionálny rozvoj a osamostatnenie tak, aby sa zo „žiaka“ postupne mohol stať kolega“.

Vo vzťahu medzi supervízorom odbornej praxe a supervidovaným študentom je veľmi dôležitý fakt, aby medzi oboma aktérmi bola vzájomná úcta, aby sa nevystavovali prenosu a protiprenosu, aby si tak zabezpečili profesionálny aj osobnostný rast v spoločnom učebnom procese. V záujme predchádzania možným konfliktom, poruchám vo vzťahu je nevyhnutné uzatvorenie dohody medzi supervízorom a študentom v počiatočnej fáze odbornej praxe, ktorá by určite prispela ku kvalitnej vzťahovej kultúre. Často sa v procese odbornej praxe uzatvára len kontrakt medzi školou a praxovým pracoviskom, preto je potrebné dbať o túto okolnosť a presadzovať, aby sa kontrakt stal súčasťou vzťahu medzi supervízorom a supervidovaným študentom.

[61] Sprievodcovi (tútorovi) študenta odbornou praxou v kontexte supervízie prebiehajúcej na praxovom pracovisku sa venujeme viac v podkapitole Modely supervízie.

4.7 Etické princípy v supervízii

Šimek (2004) uvádza, že dôležitým predpokladom kvalitnej supervíznej práce je pozornosť venovaná etike[62] – tak ako etike samotného supervízneho procesu, tak aj etike dôsledkov práce s klientmi[63]. Etické pravidlá sú väčšinou formulované do etického kódexu supervízie, ale sú len najzákladnejším vodidlom a záväzným predpokladom. Autor (tamtiež) upozorňuje, že ich dodržiavanie patrí ku kvalifikácii supervízora.

Pre supervíziu možno v súvislosti s etickým kódexom naformulovať *tri roviny*. Prvou je *etika supervízora,* druhou *etika supervidovaného* a treťou *téma etiky v supervízii*. Supervízor by mal rešpektovať etické princípy a dodržiavať etický kódex. Požiadavky z etického kódexu však nevyplývajú len pre samotného supervízora, ale aj pre celý supervízny proces a všetkých aktérov supervízie. Vzájomný vzťah medzi etikou a supervíziou sa týka povinnosti supervízora dodržiavať morálku, mravnosť a hodnoty profesie, v našom prípade etiku v sociálnej práci.

Ako uvádza Nečasová (2003, In Matoušek a kol., 2003), morálku určuje jej individuálna a sociálna dimenzia, garantovaná verejnou mienkou je mravnosť a hodnoty vychádzajúce z morálky.

Supervízor má morálnu povinnosť dodržiavať a jednať eticky a humánne aj voči supervidovaným študentom sociálnej práce. Hodnotenie a práca s potrebami supervidovaného by mala byť zo strany supervízora objektívna a spravodlivá. (Mojžišová, 2002)

Pred začatím supervízneho procesu je vždy dôležité prejsť si etické štandardy, o ktoré sa opiera profesionálna práca s klientom a zvážiť si, ako sa každá z nich vzťahuje na prácu supervízora. Hawkins a Shohet (2000, s. 56) navrhujú štyri základné zásady:

1. Vytváranie etickej citlivosti: patrí sem vznik vedomia o dôsledkoch správania k druhým a vhľad do možných etických nárokov interpersonálnych situácií.
2. Formulovanie morálneho sledu aktivít: súhra medzi skutočnosťami situácie, profesijnými etickými pravidlami a našimi vlastnými etickými zásadami.

[62] Etika ako normatívna spoločensko-vedná disciplína je podľa Kusina et al. (2012, s. 67) svojou povahou „systémom morálnych normatívov (regulatív), ktoré usmerňujú, koordinujú a regulujú rozhodovanie, konanie, projekciu (tzv. „zamýšľanú prax“), ale zároveň aj zhodnocujú názory a postoje človeka vo svete „každodennosti“, ale aj vo svete „sviatočných dní“.

[63] Práci s etickými problémami a hodnotami sa vo svojej publíkácii venuje Timuľák (2006).

3. Uskutočnenie etického rozhodnutia: potreba dotiahnuť do konca a uskutočniť etické rozhodnutia vznikajúce pri zvládaní odporu, či už vonkajšieho alebo vnútorného, ako je politika, vlastné záujmy, ochrana kolegov alebo strach dopustiť sa chyby.
4. Prijímanie dvojznačnosti etických rozhodnutí: nutnosť vyrovnať sa s pochybnosťami a neistotou.

Nielen supervízor by mal byť viazaný etickým kódexom, ale i samotný študent sociálnej práce, ktorý vstupuje do sveta sociálnej práce vďaka výkonu odbornej praxe. Študenti sú často počas odbornej praxe konfrontovaní s „etickými otázkami“, ktoré niekedy nie sú schopní riešiť priamo na praxovom pracovisku a aj z tohto dôvodu je supervízia v školskom, príp. inom „nezávislom“ prostredí dôležitá. Problematikou etiky v kontexte supervízie a odbornej praxe sa zaoberá niekoľko autorov[64], ktorí upozorňujú najmä na to, že študenti sociálnej práce musia byť pri výkone svojej odbornej praxe viazaní etickým kódexom, ktorý by mal byť podľa Brnulu (2008) zaradený medzi štandardy odborných praxí vo vzdelávaní v sociálnej práci, čím by sa zaručila povinnosť študenta každej vzdelávajúcej inštitúcie dodržiavať tento etický kódex. Ďalej autor uvažuje (tamtiež) nad vhodnosťou vytvoriť samostatný etický kódex študenta sociálnej práce pri výkone odbornej praxe a upozorňuje na najčastejšie etické dilemy v súvislosti s výkonom odbornej praxe (práca s osobnými údajmi klientov pri príprave a prezentovaní kazuistík, správ z praxe, zachovávanie mlčanlivosti a pod.). Tieto dilemy prezentuje aj Kamanová (2009), ktorá upozorňuje na najčastejšie etické problémy, s ktorými sa študenti stretávajú počas odborných praxí na praxových pracoviskách s rôznymi cieľovými skupinami a aplikuje ich na existujúci kódex sociálnych pracovníkov upravený pre potreby odbornej praxe, ale i supervízie vo všeobecnosti[65]. Zdanlivo bezproblémovú prax predstavuje odborná prax študentov na administratívnej úrovni z dôvodu minimálneho (príp. žiadneho) kontaktu so sociálnym klientom. Ale práve práca s údajmi o klientoch, ich spismi a pod. si jednoznačne vyžaduje dodržiavanie etického kódexu a zákona o ochrane osobných údajov a podobných relevantných dokumentov. Mnoho študentov sa rozhoduje absolvovať odbornú prax práve v oblasti sociálneho zabezpečenia z hľadiska interdisciplinárneho charakteru praxí študentov sociálnej práce. Ide o najviac reflektovanú prax, kde študenti často „bojujú“ napr. pri rozhodovacej činnosti s etickými dilemami. Kečkéšová (2010) poukazuje na zložitosť

[64] Pozri bližšie Kamanová (2009); Brnula (2008); Mojžišová (2002).
[65] Pozri bližšie aj ďalších autorov: Vaska - Brnula (2011); Schavel - Tomka (2010).

riešenia problémov nielen z pohľadu platnej legislatívy, ale i v kontexte etiky a sociálnej spravodlivosti, ktorú by mal sociálny pracovník rešpektovať. Zachovať objektivitu a eliminovať v čo najväčšom rozsahu subjektivizmus je nevyhnutné predovšetkým pri rozhodovacej činnosti, kde na základe rozhodnutia sociálny pracovník rieši konkrétny sociálny problém, čím ovplyvňuje sociálny status klienta. Autorka (tamtiež) tu v rámci kritickej reflexie kladie otázku, aký postoj musí zaujať sociálny pracovník, aby poskytol adekvátnu formu a rozsah pomoci pri dodržaní právnych noriem, ale zároveň vydal rozhodnutie v súlade s etikou, sociálnou spravodlivosťou a súčasne tiež s najväčšou mierou objektivity za účelom primeranosti a účelnosti pomoci, pričom sa rešpektujú príslušné mechanizmy a ich fungovanie v praxi.

Supervízie, ktoré sa zaoberajú etickými dilemami, nie sú ojedinelé. Mnohí študenti sociálnej práce prichádzajú na supervízie aj s témami ako nedodržiavanie základných ľudských práv, alkoholizmus na praxovom pracovisku, predávkovávanie klientov liekmi, krádeže, porušenie zákonov klientmi, ale i pracovníkmi a pod. Aj z tohto dôvodu je nevyhnutné upriamiť pozornosť pri tvorbe štandardov odbornej praxe na etickú rovinu, pri príprave študentov na prax dbať na etickú prípravu a komunikovať s praxovými pracoviskami o etických dilemách študentov a pod.

4.8 Vybrané prístupy a modely supervízie najčastejšie využívané v supervízii

Štruktúra supervízie je často spätá s použitým prístupom, či modelom[66] supervízie, ktorých je v súčasnosti niekoľko. Za najčastejšie používané (preferované) prístupy v supervízii pomáhajúcich profesionálov vo výkone sociálnej práce možno považovať:

- psychodynamický prístup
- kognitívno-behaviorálny prístup
- humanistický prístup
- gestallt prístup
- systémový pohľad a systemický prístup

[66] Uvedené jednotlivé modely a prístupy pozri rozpracované napr. in Vaska (2012); Mátel (2012); Brnula (2012); Baťová – Mydlíková (2012); Žiaková et al. (2011); Hambálek (2011); Ondrušková (2008, 2009); Freedman – Combs (2009); Kuneš (2009); Navrátil (2009); Havrdová – Hajný et al. (2008); Pružinská (2005); Levická (2005); Carroll – Tholstrupová (eds., 2004); Šimek (ed., 2004); Pačesová (2004); Balint (1999); Scherpner et al. (1999); Blaser et al. (1994) a ďalší.

- naratívny prístup
- prístup zameraný na úlohy
- na riešenie orientovaný prístup
- antiopresívne prístupy
- eklektický prístup

a modely:

- cyklický model
- procesný (sedmooký) model supervízie
- model 4x4x4
- vývojový model
- model skupinovej supervízie s využívaním prvkov balintovských skupín pre supervíziu
- sprevádzanie v praxi (študentskú supervíziu prebiehajúcu priamo na praxovom pracovisku alebo v teréne pri výkone odbornej praxe) atď .

Obsah jednotlivých štruktúr supervízie je daný nielen existujúcimi (často aj jasne zadefinovanými a časovo ohraničenými) modelmi a prístupmi v supervízii (napr. fázy balintovských supervíznych skupín; prístup zameraný na úlohy a jeho využitie v supervízii apod.), ale odvíja sa aj od osobnosti supervízora, aj od profesionálnej vyzretosti (výbavy) aktérov supervízie (supervízora aj supervidovaného), často totiž záleží aj od absolvovanej „supervízorskej školy“, od typu ukončeného odboru vysokoškolského štúdia, príp. jej zamerania, profesionálneho zamerania supervízora/supervidovaného a samotnej supervízie, klientskej skupiny sociálnych pracovníkov atď. Vo výskume sa Vaska a Čavojská (2012) zamerali na túto oblasť z dôvodu záujmu o informácie z oblasti štruktúrovania procesu, jeho vplyvu na vnímanie supervízie, nakoľko je štruktúra u supervidovaných dôležitou a či si ju počas supervízneho procesu vôbec uvedomujú a kde sú jej možnosti a limity.

Pod ***prístupom v supervízii*** teda rozumieť konkrétny používaný a často aj preferovaný spôsob práce so supervidovaným za použitia rôznych foriem, metód a techník práce v kontexte osobných (osobná analýza, sebareflexia a pod.), časových (práca s minulosťou, prítomnosťou a pod.), úlohových (domáce úlohy, tréning a pod.) a vzťahových (učiteľ-žiak, lekár-pacient a pod.) rámcov. Prostredníctvom aplikovania akéhokoľvek prístupu získavame v supervízii možnosť preniknúť do podstaty problému, dilemy a dosiahnuť stanovený cieľ, otvárať nové

efektívne „pracovné obzory“ supervidovanému a zároveň tak zabrániť poškodeniu klienta. Prístup v supervízii je využiteľný v rámci modelu, preto možno za ***model v supervízii*** považovať komplexne spracovaný postup (ktorý má svoju štruktúru, fázy a pod.) realizovateľný v rôznych formách supervízie. Model v supervízii slúži k udržaniu štruktúry supervízneho procesu. Štruktúra však nemusí byť striktne dodržiavaná, pokiaľ si to tak situácia nevyžaduje a samotní aktéri supervízie sa s tým stotožňujú. Náročnosť procesov objavujúcich sa v jednotlivých krokoch (fázach, štruktúrach) v supervízii si vyžaduje zrozumiteľnosť. Prostredníctvom modelu sa vytvára zjednodušená, často veľmi logická schéma supervízneho procesu ako celku.

Prístupy v supervízii

Sociálna práca ako profesia podlieha vplyvu viac či menej úspešných škôl a prúdov. V konečnom dôsledku, tak ako uvádzame vyššie, je len na aktéroch supervízie, ktoré prístupy v sociálnej práci aplikované v supervízii budú pre svoju prácu využívať a preferovať. V nasledujúcom texte predstavíme niekoľko prístupov v supervízii, ktoré prešli rôznymi zmenami. Okrem „klasických“ prístupov (väčšinou vychádzajúcich z psychoterapie), rozoznávame niekoľko moderných prístupov, ktoré sa v súčasnosti v rôznych podobách v supervízii využívajú.

Často sa v slovenskej i českej odbornej literatúre uvádzajú (a v praxi aj používajú) „klasické“ prístupy, ktoré sú v európskom i svetovom meradle v supervízii už prekonané, nie však opomínané – ich prvky sa využívajú v supervízii dodnes a budú nám v tejto knihe slúžiť ako východisko pre potreby uchopenia supervízie v sociálnej práci v jej teoretickom, ale i praktickom rámci v našich podmienkach.

Bärtlová (2007, s. 19) uvádza ako často využívaný prístup v supervízii (najmä v práci psychoterapeutov) ***psychodynamický prístup*** (niekedy nazývaný aj psychoanalytický), ktorý vychádza z učenia Sigmunda Freuda a konštatuje, že supervízia má v psychoanalytickom výcviku ústredné postavenie medzi osobnou analýzou a teoretickou výučbou. Jej cieľom je prepojiť zážitkovú a kognitívnu líniu výcviku. Supervízor je učiteľom aj analytikom a má ukázať budúcemu analytikovi (kandidátovi na psychoterapeuta), ako on pracuje s projekciami pacienta (klienta), ponúka rôzne cesty, ako využívať teoretické poznatky v psychoanalytickej praxi. Supervízor sa v supervíznom procese zameriava na pacienta (klienta) supervidovaného,

psychoanalytické stretnutia supervidovaného a jeho pacienta (klienta), kde sa sústredí na vzťahové štruktúry a na to, ako supervidovaný reaguje na pacientov (klientov) „materiál“, ako zvláda pojmotvorbu procesu (Eis, 1995, In Bärtlová, 2007). Autorka ďalej konštatuje (s. 20), že „v sociálnej práci tento prístup nie je obvyklý, inšpiráciou však môže byť orientácia na motiváciu správania sa a konania klienta aj sociálneho pracovníka, na vývoj osobnosti, proces zmeny, prenos a protiprenos v práci s klientom“. V súvislosti s uplatnením psychodynamického prístupu v supervízii autorka (tamtiež) približuje *transakčnú analýzu* a jej využitie a potenciál do budúcnosti v supervízii sociálnych pracovníkov.

Gabura (2010) konštatuje, že psychodynamicky orientovaný supervízor zameriava svoju prácu na kauzálne historické aspekty týkajúce sa klienta i pracovníka pomáhajúcich profesií, zaujíma sa o nevedomé procesy prezentované najmä prenosom a obranami. Väčšinou obaja aktéri spolu identifikujú náhradné ciele a objekty a supervízor motivuje pomáhajúceho profesionála k interpretáciám a náhľadu. Dynamicky orientovaný supervízor sa zameriava najmä na vzťah, prípadne obsah. Page a Wosket (2001) konštatujú, že supervízori ovplyvňujú svoju supervízorskú činnosť pod vplyvom vlastnej terapeutickej profesie rôznymi špecifickými prístupmi a v prípade psychodynamického supervízora uvádzajú, že sa spracováva proces aj materiál ako vzťah medzi sebou a supervidovaným.

Využitím psychodynamického prístupu v supervízii sa zaoberá aj Hajný (2008, In Havrdová – Hajný et al., 2008), ktorý hľadá hlbšie prieniky tohto prístupu nielen v psychoterapii, ale i v sociálnej práci a tímovej supervízii, keď sa podrobne venuje prenosu, protiprenosu, projektívnym identifikáciám, interpretáciám a ďalším dôležitým psychoanalytickým aspektom v supervízii.

Ďalším tradičným v praxi využívaným a v literatúre uvádzaným prístupom je ***kognitívno-behaviorálny prístup,*** ktorý podľa Pagea a Wosket (2001) vnáša do supervízie prvok vyjasňovania cieľov a plánovanie aktivít. Schavel (2010, In Schavel – Tomka, 2010) ho označuje ako kognitívno-behaviorálny model, ktorý sa primárne zameriava na kognitívnu aktivitu supervidovaného. Prečo spájame tieto tak dva odlišné prístupy v kontexte prístupov v supervízii? Pod názvom kognitívna psychoterapia podľa Kratochvíla (1998, s. 68) rozoznávame psychoterapeutické postupy, ktoré upriamujú pozornosť na poznávacie procesy, a to predovšetkým na myslenie. Odlišuje sa tým od behaviorálnej terapie – tá vo svojej extrémnej podobe úplne ignorovala vnútorné procesy, ako aj od psychoanalytických škôl – tie

zas z vnútorných procesov zaujímali najmä pudové tendencie a deje odohrávajúce sa v nevedomí. Ďalej autor (tamtiež) uvádza, že názov kognitívna terapia vníma ako nadradený pojem pre racionálno-emočnú terapiu a kognitívnu terapiu, ktoré napriek odlišnej histórii a čiastočne aj terminológii sú si značne blízke. Tak isto nadradene autor používa tento pojem pre kognitívno-behaviorálnu terapiu, ktorá spája ovplyvňovanie myslenia a ovplyvňovanie správania. Spoločnou črtou týchto prístupov je orientácia na vedomú činnosť, na prítomnosť a využívanie racionálnej logickej argumentácie. Kognitívno-behaviorálnu terapiu Kratochvíl (1998, s. 75) vníma ako „určitú kombináciu, či integráciu jej historicky predchádzajúcich prístupov – behaviorálneho a kognitívneho, ale zároveň upozorňuje na jej rôzne chápanie“ [67].
Bärtlová (2007) pri delení prístupov v supervízii predstavuje *behaviorálny prístup* ako prístup, ktorý vychádza z myšlienok Johna Broadusa Watsona a súhlasí s Řezáčom (1998, In Bärtlová, 2007), že tento prístup sa usiluje o porozumenie ľudskému správaniu, o zmenu jeho nežiaducich vzorcov. Behaviorálny prístup považuje správanie za niečo naučené a hľadá spôsoby, ako k tomu dochádza v kontexte podmienok, v ktorých jedinec žije a hľadá možnosti „preučovania“ a učenia prostredníctvom napodobňovania a prežívania situácií. Produktom sociálneho učenia sú teda sociálne role, postoje, hodnoty a ideály. Bärtlová (2007) uvažuje nad tým, že tento prístup sa uplatňuje predovšetkým vo vzdelávacej a výcvikovej supervízii spojenej so zvyšovaním profesionálnych kompetencií, ako je rozvojová supervízia. Najčastejšie sa využíva v skupinovej supervízii, kde skupina vytvára prostredie pre sociálne učenie a predovšetkým spätnú väzbu.
Gabura (2010) uvádza, že *behaviorálne orientovaná supervízia* má svoje východiská v teórii správania a učenia[68] a supervízor vystupuje v roli učiteľa, ktorý pracovníkovi ponúka rôzne postupy, metódy a techniky na skvalitnenie, zefektívnenie jeho práce s klientom. Behaviorálny supervízny rozhovor má jasnú štruktúru a primárne sa zameriava na proces a technológiu práce s klientom a autor (tamtiež) konštatuje, že zároveň rozvíja priestor špecifických profesionálnych zručností.

Ďalším, v našich podmienkach najčastejšie využívaným „klasickým“ prístupom je ***humanistický prístup,*** kde sa dôraz kladie na odhaľovanie osobného potenciálu klienta, predovšetkým prostredníctvom jeho bezprostrednej skúsenosti chápanej ako „tu a teraz“. Bärtlová (2007) sa

[67] Pozri bližšie Kratochvíl (1998).
[68] Pozri bližšie Koščo et al. (1987).

domnieva, že tento prístup nie je v supervízii v sociálnej práci dostatočne deklarovaný, ale práve tento prístup prevažuje v práci mnohých supervízorov v pomáhajúcich profesiách. V súvislosti s humanistickým prístupom a jeho princípmi môžeme uviesť aj Gaburove (2010, s. 36) vnímanie využitia týchto princípov, keď ho prezentuje ako „nedirektívny experienciálny supervízny prístup, ktorý je ťažiskovo zameraný na aktuálnu situáciu supervidovaného. Centrálnou témou supervízie je v tomto prístupe to, čo sa deje „tu a teraz“ medzi supervízorom a supervidovaným. Supervízia je prevažne orientovaná na prežívanie, jej základom je rovnocenný vzťah a najvýznamnejšou hodnotou je akceptácia a empatia vo vzťahu k supervidovanému a kongruencia supervízora“. Page a Wosket (2001) prirovnávajú tento prístup k supervízorovi orientovanému na klienta, ktorý sa bude výrazne zaoberať prijatím, rešpektom a komunikáciou.

Prístup zameraný na človeka, postavený na princípoch učenia Carla Ransoma Rogersa, zaraďujeme do humanistického prístupu. V strede záujmu tohto prístupu je človek ako celok. Jeho špecifickou črtou je podľa Kratochvíla (1998) to, že vychádza z klienta a podnecuje jeho samostatný rozvoj, nezameriava sa na interpretatívne alebo usmerňujúce pôsobenie – keď ide o terapiu dôverným otvoreným rozhovorom, pri ktorej sa terapeut vciťuje do klienta, plne ho rešpektuje, podporuje jeho otvorené sebaprejavovanie a súčasne i sám môže autenticky prejaviť svoje osobné pocity. Pružinská (2005, s. 136) uvádza, že „na základe poradenskej práce Rogers postupne vytváral taký prístup k práci s druhým človekom, ktorý by mu umožnil zosúladiť aktualizačnú a sebaaktualizačnú tendenciu[69]. Išlo o to, aby sa človek naučil dôverovať silám vo vnútri seba, ich múdrosti a tak prekonával inkongruenciu[70], ktorú pomocou väčších či menších ťažkostí zvládal. Výsledkom takejto práce s človekom je plne prežívajúca osoba, t. j. človek, ktorý sa otvorene a úprimne stavia voči všetkému s čím sa stretáva, čo prežíva a je natoľko silný, že si nepotrebuje pred sebou tieto zážitky a skúsenosti zakrývať. Prijíma ich do svojho self-konceptu (obrazu o sebe) a až vtedy, keď sú plne uvedomené, objaví sa zmena, ktorá je výsledkom väčšieho sebaprijímania jedinca“.

Vosečková (2004, s. 113) v súvislosti s využitím prístupu zameraného na človeka v supervízii uvádza, že „v tomto vzťahovom rámci medzi supervidovaným a supervízorom je dôraz kladený

[69] Podľa Pružinskej (1995, In Gabura – Pružinská, 1995) za základnú motivačnú silu Rogers považuje vrodenú tendenciu k rastu – aktualizačnú tendenciu. Táto sila chráni a zároveň rozvíja organizmus, je v nej obsiahnutá múdrosť a preto Rogers nazerá na podstatu človeka ako v prirodzenosti dobrú. Na úrovni rozvoja osobnosti hovorí o sebaaktualizačnej tendencii.

[70] Nesúlad medzi realitou prežívania a postojom k tejto realite.

na základné postuláty – empatiu, kongruenciu a akceptáciu supervidovaného, čím je umožnené supervízorovi poznanie supervidovaného a jeho problému. Kladenie otázok v tomto prístupe vychádza zo znalosti situačného kontextu a supervidovaný získava väčšiu autenticitu, slobodu v hľadaní a riešení vlastných ciest“. Podľa autorky (tamtiež) sa supervidovaný v priebehu procesu mení, reorganizuje svoju predstavu o sebe, je schopný vytvoriť si vlastné normy a hodnoty na základe vlastného prežívania. Dochádza k pravdivejšiemu „mapovaniu“ subjektivity supervidovaného, v ktorého kontexte môže byť supervízny proces podľa potreby vhodne rozšírený (obohatený) o ďalšie rozmery.

Gestalt prístup v supervízii

Kratochvíl (1998) charakterizuje gestalt terapiu ako formu expresívnej terapie zameranú na prítomnosť a na prežívanie a vyjadrovanie emócií. Jej tvorcom je Friedrich Salomon Perls z nemeckej školy tvarovej psychológie. U nás sa udomácnil pojem gestalt terapia, ktorú môžeme charakterizovať ako terapiu založenú na celostnom chápaní psychického diania, nadradenosti celku nad časťami. Vychádzajúc z tejto terapie, psychologické obsahy nevznikajú zložením priestorových alebo časových častí, ale zo zážitku ako celku podľa tvarových zákonov. Jej hlavným pravidlom je princíp prítomnosti, keď terapeut kladie otázky ako *„Čo máte teraz vo vedomí?“*, *„Čo sa práve deje?“, „Čo cítite v tomto okamihu?“* a pozornosť sa ďalej venuje vzťahu „ja“ a „ty“.

Môžeme nadviazať konštatovaním Poláka (2004, s. 131) – podľa neho to v prvom rade znamená, že ako v terapii, tak aj v supervízii je základom pre snahu porozumieť tomu, čo sa deje v terapeutickom procese – fenomenologický prístup, ktorý viac využíva a prepracováva bezprostredný zážitok, než aby postupoval iba podľa nejakej interpretačnej alebo explanatórnej schémy. Vedie supervidovaného k tomu, aby dokázal odložiť svoje prekoncepcie, domnienky, predčasné interpretácie a viac sa otvoril tomu, čo je prítomné v terapeutickom a supervíznom vzťahu. Ďalej autor uvádza (tamtiež), že terapia sa odohráva v dialogickom kontakte, čo znamená, že skúsenosti druhej osoby sa snažíme porozumieť prostredníctvom empatického priblíženia sa k jeho prežívaniu tak, že toto porozumenie zdieľame tvoreným autentickým prítomným spôsobom. K rastu v terapii dochádza prostredníctvom vzťahu a základnou jednotkou vzťahu je kontakt. Gestalt terapia sa zameriava na dve formy kontaktu: uvedomovanie a vzťah, preto podľa autora ponúka tento prístup svojou filozofiou vhodný integratívny rámec pre terapeutov v supervízii bez ohľadu na

ich teoretickú orientáciu, a to z toho dôvodu, že cieľom je zvýšené uvedomovanie (byť v plnom kontakte so sebou a svetom), pričom prostriedkom je kontakt medzi terapeutom a pacientom alebo supervízorom a supervidovaným.

Systémový pohľad a systemický prístup v supervízii

Systemický prístup môžeme považovať za jeden z tých modernejších prístupov, ktoré sa v supervízii využívajú. Systemický prístup vychádza zo systémových teórií. Podľa Veltrubskej (2008, In Havrdová – Hajný et al., 2008) sa „systémy“ stali horúcou témou druhej polovice 20. storočia a chápeme ich ako účelovo determinovanú množinu prvkov a množinu väzieb medzi prvkami, ktoré spoločne určujú vlastnosti celku. Systémové myslenie vyzdvihuje dôležitosť vzťahov jednotlivých prvkov, ich vývoja a vývoja celého systému, a preto sa stalo nenahraditeľným pre interpersonálne vzťahy. Systémové poňatie – pohľad na problém – sa začalo okrajovo objavovať ako terapeutický nástroj aj ako východisko v rodinnej terapii u humanisticky orientovaných psychológov a sociálnych pracovníkov v USA. Reprezentanti tohto smeru sa začali zaoberať rodinou ako samoriadiacim systémom balansujúcim medzi potrebami homeostázy a rastu. Odmietali nálepkovanie ľudí, symptómy vnímali ako obrannú reakciu najslabšieho člena systému na frustrovanú potrebu zmeny a zdôrazňovali dynamiku vzťahov medzi členmi rodiny a potreby rastu celého systému a jednotlivých členov samostatne. Levická (2005) uvádza, že systémová teória v sociálnej práci patrí k teoretickým prúdom reagujúcim na nespokojnosť s výsledkami praxe, ktorá sa opiera o psychodynamické či behaviorálne teórie. Táto teória umožňuje, aby sa výraznejšie presadila orientácia na celky, napr. rodinu, organizáciu či spoločnosť.

Podľa Veltrubskej (2008, In Havrdová – Hajný et al., 2008), v súvislosti s týmto prístupom, je systémové myslenie pre supervíziu nevyhnutné. Vidí v ňom veľký potenciál na riešenie mnohých problémov tímu, organizácie, ale aj jednotlivých prípadov. Uvádza, že tento prístup prináša do supervízie mnohé techniky a spôsoby uvažovania, ktoré sú využiteľné najmä pre skupinovú, tímovú supervíziu, ale i supervíziu organizácie. Za pomoci využitia rôznych techník[71] (napr. modelovania) tento prístupu umožní nájsť rovnováhu a udržanie celého systému. Systémový prístup, ako uvádza autorka (tamtiež), stál nielen pri vzniku rodinnej terapie, ale aj pri tzv. „budovaní tímu“ v organizáciách. Domnieva sa, že systémový prístup v

[71] Pozri bližšie Baťová – Mydlíková (2012).

supervízii je najvhodnejším spôsobom riešenia konfliktov v tíme, fluktuácie na pracovisku, nespokojnosti zamestnancov a pod.

Systémový prístup je využiteľný v supervízii sociálnych pracovníkov najmä z toho dôvodu, že dáva priestor pre rôzne súvislosti, ktoré ovplyvňujú pracovný kontext. Vzťahy na pracovisku a ich kvalita mnohokrát ovplyvňujú pracovný výkon a vzťah ku klientovi. Práve systémový prístup dáva možnosť pracovať v supervízii komplexnejšie.

Bärtlová (2007) v súvislosti s uplatnením *systemického prístupu v supervízii* (vychádzajúceho zo systémových teórií) uvádza, že tento prístup poukazuje na zmenu úlohy sociálneho pracovníka. Nemá tu totiž expertnú úlohu, v ktorej svojou osobnosťou, vedomosťami, spôsobilosťami a technikami pôsobí na klienta a jeho rodinu. Nie je ten, kto jedná a klient nie je predovšetkým predmetom jeho pôsobenia. V sociálnej práci je veľmi vhodný pre supervíziu práce s rodinami.

Využíva sa nielen v supervízii práce s rodinami, ale aj pri rôznych skupinových formách práce s klientmi, pri tímoch a organizáciách pôsobiacich v sociálnej sfére. Bärtlová (tamtiež) upozorňuje v kontexte tohto prístupu na viaceré zásady:

- Supervízor i supervidovaný sú súčasťami väčšieho celku, v ktorom zúčastnení jednajú a reagujú spôsobom, ktorý nie je predpokladateľný.
- Supervízia využíva teóriu interaktívnych systémov s dôrazom na komunikáciu a dlhodobé vzorce správania viac než na patológiu.
- K supervízii dochádza pokiaľ supervidovaný cíti, že sa systém nejakým spôsobom zablokoval, že zásah nevedie k riešeniu problémov, ako si on alebo klient predstavoval.

Naratívny prístup je jedným z najviac využiteľných prístupov v supervízii v sociálnej práci a vychádza zo sociálneho konštruktivizmu, ktorý je myšlienkovým prúdom radikálneho konštruktivizmu – v súvislosti s vývojom systemickej terapie o ňom bližšie píše Kratochvíl (1998). Podľa neho, vývojom systemickej terapie smeroval od radikálneho konštruktivizmu k myšlienkovému prúdu, ktorý sa nazval sociálny konštruktivizmus. V sociálnom konštruktivizme sa podľa Ondruškovej (2009, s. 18) „dôraz kladie na to, akými prostriedkami a ako si človek vytvára obraz sveta aj seba samého. Základom je paradigma, že ľudia, ich konanie, organizácia spoločnosti, ich realita sú produkované, odvodené výsledky sociálnych procesov. Pozornosť sociálneho konštruktivizmu sa sústreďuje na jazyk. Dôležité sú lingvistické reprezentácie: jazyk, slová, významy a ich fungovanie v rôznych formách sociálnej

praxe“. Zo sociálneho konštruktivizmu vychádza ***naratívna terapia***, o ktorej uvažuje Špitz (1996 In Kratochvíl, 1998) ako o spoločnej práci terapeuta a skupiny klientov na základe príbehov, ktoré obsahujú problémy, choroby a nedostatky niektorého z členov rodiny, rozvody, katastrofické problémy a rôzne presvedčenia.

Naratívny prístup využíva pozitívnu moc príbehu, ktorá svojou podmanivosťou formuje ľudskú skúsenosť a dáva jej zmysel. Konštruktivistické chápanie jazyka umožňuje – v kontexte systemického prístupu – vnímať ľudské trápenie ako príbeh podliehajúci zákonom jazyka a s týmto príbehom potom pracovať ako s realitou v jazyku, ktorá sa vzpiera priznať jej nositeľovi jeho živé a pôvodné autorstvo. Naratívny prístup rozvíja spoluprácu pomáhajúceho a klienta a tá umožňuje vrátiť klientovi autorstvo jeho dominantného životného príbehu, autorstvo dosiaľ zatienené trápením a bolesťou. Takéto spoločné dielo nie je možné bez postupne získavanej viery, že človek je viac ako (akýkoľvek) príbeh, ktorý rozpráva sám o sebe a bez rešpektu k ľudskej kompetencii vytvoriť si nový príbeh o sebe – s menším trápením a s väčšou možnosťou slobodnej voľby. (http://www.i-psychologia.sk/view-243.php)

Freedman a Combs (2009) pri popise svojej práce uvádzajú, že používajú naratívnu metaforu, ktorá ich privádza k pohľadu na život ľudí ako príbehu a takému spôsobu práce, aby ich životné príbehy vnímali ako zmysluplné a napĺňajúce. Druhou používanou metaforou je metafora sociálneho konštruktu, ktorá upozorňuje, že sociálna, interpersonálna realita každého človeka sa vytvára pri interakciách s ostanými ľuďmi a inštitúciami. Ide teda o vplyv sociálnej reality na zmysel ľudského života. Keď si vezmeme ako svoje hlavné metafory pre prácu naráciu a sociálny konštruktivizmus, uvidíme, ako príbehy kolujúce v spoločnosti vytvárajú náš život a a životy ľudí, s ktorými pracujeme.

Príbehová metafora má veľmi dobrý vplyv na prácu ľudí z rôznych poradenských skupín. Podľa Speedyovej (2004) ľudia nahliadnu do predpokladov a vplyvov, ktoré sú v príbehoch ukryté, a často vo svojich preferovaných popisoch uskutočnia dosť podstatné zmeny. Kritickejšie rozoberajú svoje „lokálne znalosti“ o poradenskej supervízii a skúmajú „posvätné kravy“, napríklad teoretické modely, paralelné procesy a vývojové štádiá. Začnú sa hlbšie zaujímať o vzájomnosti, odlišnosti, kontexty a „kultúrne začlenenie“ a nestratia sa v zaužívaných a konfliktných pozíciách.

Pri využívaní naratívneho prístupu v supervízii musí supervízor dbať na to, aby nepracoval so supervidovaným ako s človekom, na ktorého používa diagnostické a patologizujúce „ucho“. Tento fakt možno aplikovať z práce naratívne orientovaného terapeuta s klientom, keď

Freedman a Combs (2009) uvádzajú, že lekársky model – s dôrazom na hľadanie známok a príznakov choroby – má natoľko ďalekosiahly vplyv, že len máloktorý z terapeutov dokáže z jeho moci uniknúť. Vzdelávací systém prípravy zdôrazňuje znalosť tej správnej odpovede a terapeuta naučil hľadať pri počúvaní také fakty, ktoré by sa mohli objaviť vo viacpoložkovom teste, namiesto toho, aby sa snažil porozumieť sklamaniam, problémom a túžbam protagonistu.

Supervízor pri využívaní naratívneho prístupu musí dávať dôraz na počúvanie príbehov supervidovaného, ktoré majú pre neho význam a nie pre supervízora, ktorý sa musí zbaviť expertného postoja a musí spolu so supervidovaným pátrať po význame príbehu, s ktorým prichádza. Podľa Freedman a Combsa (2009) je dôležité načúvať sústredene a pozorne, s trpezlivosťou a zvedavosťou a pritom budovať vzťah vzájomnej úcty a dôvery. Ďalej musí supervízor dbať na to, aby nekládol supervidovanému otázky z pozície apriórneho porozumenia a otázky, na ktoré chceme počuť konkrétnu odpoveď. Ako autori (tamtiež) ďalej uvádzajú, pozícia nevedomosti neznamená pozíciu „nič neviem“. Vedomosti by sa mali týkať procesu supervízie, nie obsahu a významu niečieho osobného života. V tejto súvislosti možno aplikovať na naratívne orientovaného supervízora Hambálkove (2011) vnímanie naratívneho prípadového pracovníka, ktorý sa snaží porozumieť tomu, aké príbehy utvárajú náš (vnútorný aj sociálny) svet v kontexte profesionálneho rastu, ako sa podieľame na tom, aké príbehy – životy žijeme a v akej interakcii je naše chápanie seba, svojho sveta s tým, čo ponúka dominantný diskurz okolo nás. Supervízor sa, tak ako naratívny prípadový pracovník, stáva súčasťou sveta klienta, v našom prípade supervidovaného pomáhajúceho profesionála a vždy ho vníma optikou predchádzajúcich skúseností a zaujíma ho dopad, ktorý sprostredkovávajú dominantné, spoločenské a kultúrne diskurzy na prežívanie a konanie ľudí. Zameriava sa aj na to, aby tie príbehy (zážitky, skúsenosti, informácie atď.), ktoré nie sú aktuálne prístupné, prijaté a rešpektované, dostali svoj „hlas“ a vstúpili do dialógu s časťami, ktoré v príbehu v súvislosti s profesionálnym rozvojom supervidovaného majú moc a dominujú mu. Hambálek (2011, s. 161) uvádza, že takéto odlišné skúsenosti (unique outcomes) a iskrivé momenty (sparkling moments) sa potom začleňujú do rozprávania človeka, obohacujú ho, pričom pomáhajúci[72] sa snaží na základe týchto zážitkov podporiť vytváranie nového, alternatívneho príbehu (významov, presvedčení, skúseností) o sebe a iných. Autor (tamtiež) ďalej

[72] V našom prípade supervízor.

podrobnejšie popisuje naratívny prístup v práci pomáhajúceho profesionála a v súvislosti so supervízou môžeme súhlasiť s tým, že tento prístup ponúka okrem objasnenia možností aj priestor na vyjadrenie alternatívneho, pozitívneho príbehu o supervidovanom a jeho skúsenostiach, ktoré boli prežité, no ustúpili do pozadia. Zároveň tento prístup poskytuje širokú škálu intervencií a využitie rôznych postupov, ktorými sa môže dosiahnuť čo najvyšší výsledný efekt pre prácu s klientmi.[73]

Na prácu súčasného a zároveň „moderného" supervízora možno aplikovať ďalšie *postmoderné prístupy* v sociálnej práci, ktoré si stručne priblížime. Hambálek (2011), ktorý opisuje postmoderné a kritické prístupy v teórii sociálnej práce v kontexte prípadovej sociálnej práce s klientmi, uvádza, že postmoderná prípadová práca čerpá z viacerých zdrojov a nadväzuje na niektoré staršie myšlienkové prúdy, no zároveň ich podrobuje vlastnej kritickej reflexii. Inšpiráciou pre postmoderné modely v sociálnej práci boli a sú feministické prístupy a viaceré protiútlakové (antiopresívne) prístupy[74], v kontexte prípadovej práce je to radikálna prípadová práca[75]. Takýmto často využívaným postmoderným prístupom v sociálnej práci je už spomínaný naratívny prístup. Z dôvodu komplexnejšieho prehľadu si priblížime ešte niekoľko ďalších prístupov využiteľných v supervízii v sociálnej práci: *prístup zameraný na úlohy, na riešenie orientovaný prístup a antiopresívny prístup.*

Prístup zameraný na úlohy (úlohovo orientovaný prístup) vznikol podľa Navrátila (2009) ako jeden z mála prístupov priamo v rámci sociálnej práce a má jasnú inšpiráciu v teórii sociálneho učenia a v teórii systémov. Snaží sa poskytnúť systematický rámec pre zvládnutie rôznych praktických prístupov. Jeho základnými črtami sú partnerstvo, posilňovanie a to, že hlavným tvorcom úspechu riešenia klientových problémov je klient sám. Ahmad (1990, In Navrátil, 2009) píše, že tento prístup stavia viac na klientových silných stránkach, než na analýze jeho nedostatkov a snaží sa skôr pomáhať ako liečiť. Brnula (2012) v súvislosti s vývojom teórie sociálnej práce cituje Szabóa (1999, In Brnula 2012), ktorý konštatuje, že koncom

[73] Pozri bližšie Hambálek (2011).
[74] Pozri bližšie Ondrušková (2008).
[75] Radikálna prípadová práca už pri posudzovaní klientov a ich životnej situácie odlišuje osobné od štrukturálneho, pričom nevníma ťažkosti klientov cez prizmu ich osobnosti, resp. ich individuálnej kapacity zvládať nároky prostredia, ale cez prizmu štruktúry nášho sociálneho sveta, ktorá ovplyvňuje to, kto sme, ako konáme, prípadne ako nás vidia iní a v akej interakcii sú s nami (Hambálek, 2011).

šesťdesiatych rokov dvadsiateho storočia panoval v kontexte vývoja v psychoterapii názor o možnosti zabezpečenia účinkov aj prostredníctvom krátkodobých intervencií. Autor (tamtiež) ďalej uvádza, že sa v sociálnej práci uskutočnil výskum[76], ktorého výsledky priniesli poznanie o rovnakej účinnosti cielenej krátkodobej i dlhodobej prípadovej sociálnej práce u sledovaných klientov. V prístupe zameranom na úlohy ide o model krátkodobej intervencie, aj preto ho možno považovať za prístup vhodný využitia v supervízii.

Aplikácia tohto prístupu do práce supervízora je prirodzená aj tým, že pomáha supervidovanému rozvíjať jeho sebadôveru, sebaúctu prostredníctvom úloh, ktoré si sám supervidovaný vybral ako tie správne a jemu blízke. Vďaka rozvoju sebadôvery, sebaúcty v supervíznom prístupe zameranom na úlohy zabezpečujeme profesionálny rast supervidovaného. Prístup vychádza z predpokladu, že klient (v našom prípade supervidovaný) nie je považovaný za objekt, ktorý je potrebné „opracovať“, pretože sa predpokladá, že jeho rola je aktívna a že sa podieľa na všetkom, čo sa medzi supervízorom a supervidovaným odohráva. Prístup zameraný na úlohy sa podľa Navrátila (2007, In Matoušek et al., 2007) používa pri riešení ôsmich problémových okruhov, s ktorými sa sociálni pracovníci stretávajú. V našom prípade možno hovoriť o oblastiach vychádzajúcich z tohto prístupu, ktoré sa v supervízii môžu objaviť. Za problémové okruhy možno považovať interpersonálne konflikty, neuspokojenie zo sociálnych vzťahov, problémy s formálnymi organizáciami, problémy s napĺňaním rolí, problémy vznikajúce v súvislosti so sociálnymi zmenami, reaktívna emocionálna úzkosť, neadekvátne zdroje, problémy so správaním (behaviorálne problémy). Pre supervíziu sa môžeme inšpirovať niektorými krokmi, ktoré slúžia k dosiahnutiu stanovených cieľov (príprava, explorácia problému, dohoda o cieľoch, formulácia a plnenie úloh, vyhodnotenie). Uvádzaných šesť krokov môže výrazne zefektívniť proces supervízie (pozri bližšie Vaska, 2012).

Navrátil (2007, In Matoušek et al., 2007, s. 237) konštatuje, že „prístup zameraný na úlohy sa zrodil v kontexte sociálnej práce a pravdepodobne preto je v tejto profesii široko uplatňovaný. Jeho akcent na praktické riešenie problémov taktiež zodpovedá požiadavkám, s ktorými sa

[76] Výskum realizovali Reid a Shyneová v roku 1969, keď porovnávali dlhodobú a krátkodobú prípadovú sociálnu prácu. Neskôr v ďalšom výskume z roku 1973 uskutočnenom v Chicagu Reid so spolupracovníkmi hlbšie rozpracovali 200 z 1000 celkovo skúmaných prípadov a položili tak základ prístupu orientovaného na úlohy (pozri bližšie Brnula, 2012).

klienti na sociálnych pracovníkov často obracajú. Nie je nezaujímavé, že práve tento prístup umožňuje integrovať rôzne poznatky a pracovné postupy, takže môže byť pevným základom eklektickej sociálnej práce“. Ak akceptujeme dané konštatovanie autora, dostávame aj odpoveď na otázku využitia tohto prístupu v supervízii sociálnych pracovníkov, resp. dostávame nové možnosti, postupy a techniky blízke a využiteľné v supervízii v sociálnej práci a jej praxi.

Na riešenie orientovaný prístup sa podľa Hambálka (2011) využíva v oblasti rodinnej terapie, v manažmente, vo vzdelávaní, pri koučovaní a v iných, rôznorodých kontextoch sociálnej práce. Vychádza z učenia Miltona Ericksona a neskôr z učenia zakladateľov tohto prístupu Steva de Shazera, Insoo Kim Berga a ich spolupracovníkov. Autor (tamtiež) uvádza, že podľa sociálnych pracovníkov implementujúcich do svojej práce tento prístup je expertom na svoj život človek sám, nie jeho učiteľ, lekár a pod., človek sám je vždy viac ako problém, ktorý prezentuje.
To isté platí aj v supervízii: najväčším expertom na riešenie svojich profesionálnych problémov je sám pomáhajúci profesionál. V tomto prístupe sa supervízor orientuje hlavne na pozitívne stránky supervidovaného, vyzdvihuje jeho silné stránky, pátra s ním po alternatívnych zdrojoch, ktoré môže vo svojej práci v prospech klienta využiť. Ak sa supervízor zameria na pozitívne stránky supervidovaného, na jeho pozitívne skúsenosti, vyzdvihne jeho osobnostné aj profesionálne kvality, tak je to práve to, čo vedie supervidovaného k zmene prežívania situácie, ktorú spočiatku vnímal ako problémovú, resp. si nájde spôsob, ako na ňu nazerať z iného – pre neho akceptovateľného – pohľadu.

Antiopresívne prístupy v sociálnej práci sa podľa Navrátila (2007, In Matoušek et al., 2007) začali v modernej sociálnej práci presadzovať na konci osemdesiatych a v priebehu deväťdesiatych rokov 20. storočia a boli označované ako antidiskriminujúce a antiopresívne, čiže zamerané proti znevýhodňovaniu a utláčaniu. Problematika medzi rôznymi etnickými a kultúrnymi skupinami sa objavuje v každej krajine sveta a v súčasnosti patria interetnické a interkultúrne vzťahy ku kľúčovým problémom a otázkam aj v sociálnej práci. Thompson (1992, In Navrátil, 2007, tamtiež) charakterizuje antiopresívny prístup ako citlivosť na diskrimináciu a opresiu ako základnú charakteristiku životnej situácie, s ktorou sa klienti stretávajú. V aplikácii tohto prístupu k supervízii je nebezpečné, ak si supervízor neuvedomuje

štrukturálnu diskrimináciu či opresiu, ktorej je supervidovaný sociálny pracovník vystavený. Môžeme si tu spomenúť útlak napr. v pracovnom prostredí, resp. medzi sociálnym pracovníkom a jeho klientom, ale i v supervíznom procese, ku ktorému dochádza medzi kategóriami ľudí, napr. opresívny postoj mužov voči ženám (genderová opresia), jednej kultúry voči druhej (etnocentrizmus), medzi generáciami (ageizmus), zdravých ľudí voči zdravotne znevýhodneným atď. Intervenciou môže supervízor opresiu buď posilňovať alebo odstraňovať. Dhillon-Stevensová (2004) približuje antiopresívnu prax v supervízii v kontexte supervízneho vzťahu a konštatuje, že ak uvažujeme nad témou antiopresívnej praxe, väčšinou sa nám vynorí viac otázok ako odpovedí. Ide o otázky, dilemy a témy o mocenských odlišnostiach, ako ich rozpoznať a ako nad nimi premýšľať na rôznych úrovniach medzi klientmi, supervidovanými, supervízormi a inštitúciami. Témy uznania, akceptácie alebo explorácie rôznych hľadísk, ďalej potreba extrémne pochybovať o sebe a svojich vlastných predpokladoch a zároveň byť voči supervidovaným – ktorí nad danými problémami môžu práve začať premýšľať – veľmi trpezlivý, netrestať ich a nepoučovať. Ako formulovať niektoré základné princípy, o ktorých sa v supervíznom vzťahu nediskutuje, napr. *„ako môže byť supervízor trpezlivý a tolerovať rasistické, sexistické, homofobické myšlienky, ktoré supervidovaný považuje za absolútne prijateľné?“* Na začiatku supervízneho vzťahu je dôležitý kontrakt (jeho uzatvorenie a obsah) v kontexte pracovného spojenectva – kedy sa musí jasne vysloviť, akým spôsobom sa bude prejednávať antiopresívna prax a aj téma snahy supervízora, ktorý si kladie otázky typu *„aký antiopresívny postup zvoliť vo svojej práci a ako pritom vo svojej roli uplatňovať patričnú autoritu?“* Autorka (tamtiež) na záver konštatuje, že antiopresívna prax je neoddeliteľnou súčasťou rastu, vývoja a sebapoznania supervidujúceho i supervidovaného a patrí k dobrej etickej profesionálnej psychoterapii a poradenskej práci.

Eklektický prístup v supervízii si môžeme veľmi zjednodušene predstaviť ako prístup, v ktorom supervízor využíva vo svojej práci také postupy k supervidovanému, ktoré sú pre jeho profesionálny rozvoj užitočné a inšpiruje sa – resp. uplatňuje formy, metódy a techniky rôznych terapeutických škôl a teórií využívaných v supervízii v sociálnej práci.

Eklekticky orientovaný supervízor dokáže integrovať prístupy do supervízie tak, aby dokázal so supervidovaným naplniť ciele supervízie, ktoré si spoločne obaja aktéri stanovili, resp. sú schopní a ochotní dané ciele aktuálne meniť podľa situácií, ktoré v supervízii nastanú. Od supervízora, ktorý pracuje eklekticky, sa automaticky neočakáva certifikované vzdelanie vo

všetkých využiteľných prístupoch v supervízii. Predpokladá sa, že má vedomosti a spôsobilosti pre využívanie takého prístupu, má adekvátne vzdelanie a dostatočné spôsobilosti so zámerom nepoškodiť supervidovaného a v konečnom dôsledu i jeho klienta. V súvislosti s aplikáciou eklektického prístupu na supervíziu v sociálnej práci možno súhlasiť s tvrdením Blasera et al. (1994), že eklektický prístup nesmie znamenať ľubovoľné alebo dokonca nereflektované uplatnenie rôznych postupov bez akéhokoľvek teoretického pozadia, alebo bez určitej „filozofie" správania a rozhodovania. Zameranie na pragmatický eklekticizmus neznamená nejaké ad hoc miešanie teórií a intervencií bez uváženého, predošlého výberu. V popredí je problém, na ktorom sme sa zhodli so supervidovaným, spoločné stanovenie cieľa a konsenzus ohľadne zvolenej stratégie.

Supervízor je pri výkone supervízie väčšinou ovplyvnený tou teóriou, v rámci ktorej pracuje aj so svojimi klientmi. Pracovať v rámci akejkoľvek teórie a tým využívať niektorý z prístupov znamená byť v supervízii s danou teóriou a prístupom stotožnený rovnako ako pri práci s klientom.

Modely v supervízii

Okrem prístupov, ktoré sme si predstavili, sa v teórii a praxi supervízie stretávame aj s niekoľkými modelmi, ktoré sú využiteľné v supervízii sociálnych pracovníkov, ale i iných pomáhajúcich profesionálov. Supervízori si často kladú otázky typu: *„Ktorý prístup či model je ten najefektívnejší? Ktorý z modelov bude platiť na toho ktorého supervidovaného? Ktorý model urobí zo mňa kvalitnejšieho a vyhľadávanejšieho supervízora?"* Asi by sme na tieto a ďalšie podobné otázky našli len jedinú univerzálnu odpoveď a tou je: *„Taký model či prístup, ktorým dosiahneme spoločne zadefinované ciele v supervízii a ktorých naplnenie bude vždy v prospech klienta v kontexte profesionálneho rastu supervidovaného".* Môžeme preto jednoznačne súhlasiť s Wosketovou a Pageom (2004, s. 19), ktorí riešia podobné dilemy a konštatujú, že „rýchly rozvoj modelov a prístupov k supervízii, ktorý v posledných rokoch nastal, možno užívať len s určitými obavami. Neustále prichádzajú nové a nové prístupy k supervízii, ktoré sú vytvárané len preto, aby výlučne dopĺňali novšie poradenské modely". Obavy autorov (tamtiež) vyplývajú z hroziaceho nebezpečia, že supervízia môže na príliš veľký nárast počtu modelov, škôl a prístupov nakoniec doplatiť. Keď počet supervíznych modelov

neustále rastie, ***hrozí nebezpečie, že budeme uprednostňovať a zdôrazňovať techniky a ustálené postupy, v ktorých jednoduchosť, ľudskosť a spontánnosť ustupujú do úzadia, pretože sú považované za nevhodných spojencov starostlivo naplánovaných intervenčných stratégií.*** Autori (tamtiež) ďalej uvádzajú, že z prílišného viazania sa na určitý model sa môže stať „zvieracia kazajka“, ktorá núti praktikov k určitým fixným postojom a pozíciám a tie môžu byť neprirodzené, môžu ich obmedzovať alebo utlmiť ich inováciu a skúmanie a zároveň supervidovaní môžu byť vďaka modelu vystavení určitým predpísaným intervenciám, pričom sa na ich individuálne potreby a odlišnosti zabúda.

Ďalšími ohrozeniami v prípade naviazania sa na jeden model môže nastať problém s hranicami, pretože modelom si stanovujeme určité medze, ktoré ťažko prekračujeme, i keď si to vzniknutá situácia môže vyžadovať. Prílišné upnutie sa na niektorý z modelov môže spôsobiť tenziu vo vzťahu supervízor – supervidovaný a vyvolávať neistoty a komplikácie v supervízii. Preto je nebezpečné, resp. má svoje obmedzenia a riziká používať vo svojej práci jeden prístup či model, pretože supervidovaní a ich témy, problémy, dilemy si môžu vyžadovať uplatnenie rôznych modelov a je na supervízorovi, aby dokázal uplatniť práve ten, ktorý si supervidovaný a situácia vyžadujú.

Cyklický model supervízie

Steve Page a Val Wosket vypracovali[77] ***cyklický model supervízie***, ktorý v sebe zahŕňa proces, funkciu, ciele a metodiku. Model je užitočný nielen pre supervízorov a terapeutov, ale aj pre ďalšie profesie. Takisto je tento model využiteľný v supervízii v sociálnej práci, okrem supervízie skúsených sociálnych pracovníkov aj v supervízii začínajúcich sociálnych pracovníkov.

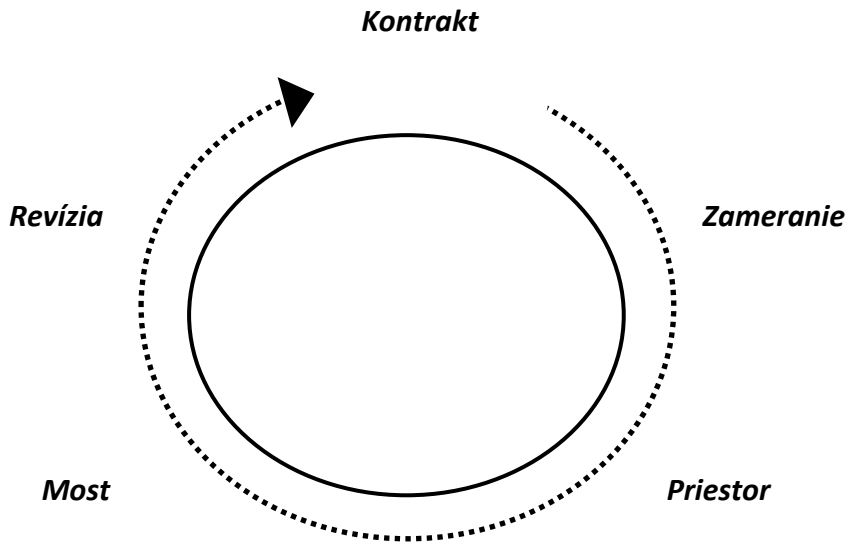
Page a Wosket (2001) uvádzajú, že model vytvárajúci jeden cyklus neznamená, že by supervízor mal systematicky a dogmaticky sledovať cyklus od prvej fázy (kontraktu) po fázu poslednú (revízia). Model by mal byť používaný priebežne a pragmaticky s vedomím, že prospech klienta je vždy na prvom mieste a jeho potreby si môžu vyžadovať, aby sa začínalo napríklad niekde uprostred cyklu.

Cyklický model v sebe zahŕňa päť fáz: ***kontrakt, zameranie, priestor, most*** *a* ***revíziu*** (pozri Obrázok 5) tvoriacich jeden cyklus. V tejto súvislosti možno v súlade s vyššie spomínaným

[77] Prvýkrát bol tento model publikovaný v prvom vydaní spoločnej publikácie *Supervising the Counsellor. A Cyclical Model* z roku 1994.

tvrdením autorov (tamtiež) uviesť, že v niektorých situáciách, resp. vzhľadom k aktuálnej situácii v supervízii sa od supervízora, ale i supervidovaného vyžaduje „vhupnutie“ in medias res, pretože je to v prospech očakávaného pozitívneho výsledku.

Obrázok 5 *Cyklický model supervízie*



Zdroj: spracovali Steve Page a Val Wosket v roku 1994 (in Page – Wosket¸ 2002)

Kontrakt – kontrakt je jednou z najdôležitejších častí nielen tohto modelu, ale aj akéhokoľvek iného a jeho kvalitné spracovanie sa často preukáže v úspešnej a efektívnej supervízii, pretože je istou zárukou jej funkčnosti. Odráža celý proces supervízie a vyjadruje vzájomný súhlas obidvoch strán. So supervíziou sa spájajú rôzne mýty a je postrachom pre mnohých sociálnych pracovníkov, preto je kontrakt vo svojej podstate aj vysvetlením toho, o čo v supervízii vlastne ide a pomáha tým k odbúraniu existujúcich pochybností. Kontrakt je „živý a zdravý“ vtedy, ak sa aktéri supervízie dokážu k nemu vrátiť, v prípade potreby ho zmeniť a upraviť tak, aby vyhovoval zúčastneným stranám. Page a Wosket (2001) uvádzajú, že kontrakt dáva práci štruktúru, smer, účel a vymedzuje predmet supervízie. Často sa stáva, že sa objaví potreba jeho zmeny, čo je v skutočnosti dobré znamenie – vzťah sa tak zdravo vyvíja a mení.

Kontrakt má niekoľko sekvencií:

A – *základné pravidlá*

B – hranice

C – dôveryhodnosť

D – očakávania

E – vzťahy

Pod ***základnými pravidlami*** rozumieme *dĺžku supervízie*, ktorá sa stanoví vždy na začiatku celého procesu. *Frekvencia a dĺžka jednotlivých sedení* sa pohybuje približne od 50 do 120 minút. Dôležitejší než samotný čas je pre správny priebeh supervízie obsah stretnutí, preto sa nedá presne určiť optimálna dĺžka supervízneho stretnutia. *Finančná odmena*[78] *za supervíziu* a dohoda o nej je v plnej zodpovednosti supervízora. Výška odmeny by mala zohľadňovať aktuálnu výšku sumy za hodinu supervízie v tej ktorej krajine a supervízor sa musí jasne pred supervidovaným (pokiaľ si platí za supervíziu priamo on) o výške finančnej kompenzácie vyjadriť a dohodnúť sa so supervidovaným aj o spôsobe platby. Mnoho sociálnych organizácií má okrem štandardných etických pravidiel aj svoje vlastné *etické pravidlá*, preto je veľmi dôležité, aby sa s nimi supervízor dôkladne oboznámil. Počas obdobia využívania supervízie sa môže stať, že sa z nejakého dôvodu stretnutie k supervízii zruší, preto je vhodné, aby kontrakt pokryl aj takúto situáciu a prípadné sankcie, ak sa stretnutie zruší. Dôležitým aspektom spolupráce je aj stanovenie a dodržiavanie ***hraníc.*** *Hranice medzi supervíziou a výcvikom, supervíziou a terapiou* sú krehké, no jasne dané. Dodržať a neprekročiť túto hranicu naozaj dokáže len erudovaný supervízor, ktorý sám využíva supervíziu pre svoj profesionálny rast. V supervízii sa často využívajú aj prvky (a techniky) z terapie a výcvikov (napr. hranie rolí, sochanie, modelovanie a pod.), preto je potrebné vedieť tieto prvky vedome oddeľovať a použiť ich, príp. aplikovať na supervíziu v pravej miere. *Dôvera* je základnou záležitosťou, ktorá má svoje hranice a za žiadnu cenu sa nemôžu porušiť. Je povinnosťou supervízora ustrážiť hanice dôvery.

[78] Otázka *finančnej odmeny* za supervíziu v prípade študentov využívajúcich supervíziu v školskom prostredí nie je relevantná, pretože školskí supervízori sú zamestnancami školy a poskytujú supervíziu v rámci svojej pracovnej náplne. Pri študentskej supervízii prebiehajúcej na praxovom pracovisku, resp. pri supervízii poskytovanej iným externým supervízorom (z pohľadu školy) je finančná otázka na mieste. Vysielajúca inštitúcia by mala zabezpečiť finančnú odmenu pre externého supervízora, ktorý poskytuje študentovi supervíziu, príp. by ho mala motivovať iným spôsobom (napr. ďalším vzdelávaním, poskytovaním supervízie pre organizáciu a pod.).

Hranice *v rámci role* sú ďalšou dimenziou, ktorá sa týka oblasti osobných vzťahov. Účinná supervízia vylučuje vzťah priateľstva, spoločenské kontakty a milostné či sexuálne vzťahy. ***Dôveryhodnosť*** je podľa Pagea a Wosket (2002) pojem v mierne zjednodušujúcej podobe reagujúci na otázku, či si supervízor plní svoje povinnosti správne a zároveň do tohto okruhu patrí tiež hľadanie spôsobu, ako kvalitu práce supervízora vyhodnocovať. Táto otázka je dosť problematická, pretože kvalita procesu sa ťažko určuje. Dôležitú úlohu tu zohráva obsah uzatvoreného kontraktu, prípadne ak organizácia využíva služby supervízora, je možné dohodnúť sa na určitej forme písomných správ, ktoré sú jednak spätnou väzbou pre oboch zúčastnených a zároveň slúži ako dokument o dôveryhodnosti supervízora. Page a Wosket (2002, s. 30) v tejto súvislosti uvádzajú, že „s tým tiež súvisí, že supervidovaní by mali byť informovaní o tom, že sám supervízor má supervíziu alebo je práve vo výcviku. Pokiaľ chce použiť nejaký materiál získaný prostredníctvom vlastnej supervízorskej praxe pre svoj výcvik, mal by si vyžiadať povolenie od daného supervidovaného.“ ***Očakávania*** sa v supervízii väčšinou odohrávajú na troch úrovniach: očakávania supervidovaného, očakávania supervízora a očakávania organizácie[79]. Na všetky tri aspekty vzájomných očakávaní je potrebné prihliadať už vo fáze vyjednávania zmluvy o spolupráci a mali by byť zakomponované v kontrakte. Slovo očakávanie podľa Pagea a Wosket (2002) zahŕňa podstatné témy: cieľ supervízie; funkcie supervízie; účel supervízie spoločne s preferenciami, predpokladmi a zodpovednosťou a to na oboch stranách. Supervízor aj supervidovaný sú zodpovední za jednotlivé aspekty spolupráce[80]. ***Vzťahy*** patria neodmysliteľne k najdôležitejším aspektom funkčného výkonu pomáhajúcej profesie. V supervízii môžeme chápať vzťah supervízora a supervidovaného z dvoch uhlov pohľadu. Jedno hľadisko vymedzuje citový, inak povedané kvalitný ľudský vzťah a druhé funkčný pracovný vzťah.

Zameranie – je fáza, v ktorej témy, problémy a dilemy, s ktorými supervidovaný prichádza, je potrebné jasne definovať a to tak, aby sa stali predmetom hlavného záujmu a pozornosti v supervízii a boli zrozumiteľné a jasné pre obe strany. Podľa Pagea a Wosket (2001) táto fáza začína vtedy, keď supervidovaný prezentuje svoju tému, materiál alebo nejaký aspekt svojej práce, na ktorom chce so supervízorom pracovať a ktorý chce preskúmať.

[79] Pri študentskej supervízii sú to aj očakávania školy.
[80] Pozri bližšie Page a Wosket (2002)

Tému, problém, dilemu, ktorú pre svoju prácu aktéri supervízie zvolia, nemôže byť témou supervízora, ale samotného supervidovaného. Pokiaľ ale supervízor v danej situácii usúdi, že supervidovaný nie je schopný tému naformulovať, resp. sa v nej stráca, môže ho usmerniť a byť mu pri jej formulovaní nápomocný. Dôležité je, aby zvolená téma a jej následný rozbor bol vždy v prospech klienta, s ktorým pracuje supervidovaný, ale i v kontexte rozvoja profesionálnych kompetencií supervidovaného.

Zameranie si môžeme podľa Pagea a Wosket (2002) rozdeliť v kontexte cyklického modelu supervízie do nasledujúcich sekvencií:

A – téma/problém

B – ciele

C – prezentácia témy, problému

D – prístup k veci

E – priority

Niekedy sa môže stať, že supervidovaný príde na supervíziu bez ***témy***, s pocitom, že nemá čo „riešiť". Často sa stáva, že téma supervízie sa v rámci sedenia vynorí spontánne a vtedy je úlohou supervízora, aby tento proces facilitoval a vyťažil z témy čo najviac pre supervidovaného, príp. otvoril témy pre ďalšie stretnutia. Vo fáze zamerania je potrebné ustrážiť, aby témy, s ktorými sa pracuje, boli relevantné k práci, ktorú supervidovaný vykonáva. Témy pre supervíziu môžu byť rôzne, napr. témy organizačného typu, témy osobnej motivácie, témy úspechu alebo neúspechu a pod. ***Ciele*** a ich vyjasnenie sú dôležitou súčasťou fázy zamerania nielen pre supervidovaného, ale aj pre supervízora. Obe strany sa snažia dosiahnuť určité ciele, ktoré sa niekedy ťažko pomenúvajú. Pri každom jednom stretnutí je dôležité povedať si a ujasniť si, aký cieľ sa pokúsia spoločne dosiahnuť. Cieľ stretnutia nemusí byť vždy len jeden, supervízor aj supervidovaný môžu mať aj čiastkové ciele. ***Prezentácia témy*** znamená vo svojej podstate využitie určitého postupu, metódy alebo konkrétnej techniky supervidovaným počas jeho prezentovania témy v rámci supervízneho sedenia. Metódy a techniky ako napr. audio a video nahrávky, poznámky k prípadu, asociovanie, prípadne aj kreatívne metódy a techniky, ako je sochanie, hranie rolí, kresby, atď. môžu veľmi efektívne prispieť k dosiahnutiu cieľa a tým aj skvalitniť proces supervízie. ***Prístup k veci*** v cyklickom modeli znamená, akým spôsobom reaguje supervízor na prezentovanie témy. Supervízorov prístup podľa Pagea a Wosket (2002) v sebe zahŕňa niekoľko elementov:

- *vlastnú orientáciu (profesijnú, terapeutickú) a používané modely,*
- *supervízorský štýl,*
- *používané techniky a intervencie (autoritatívny typ intervencie, facilitatívny typ intervencie a pod.).*

Tému na supervíziu so sebou prináša supervidovaný, je však v kompetencii a niekedy aj povinnosťou supervízora, aby určil ***priority*** pre supervidovaného – ak sa mu zdá, že pre jeho dobro bude lepšie zamerať sa na inú, z pohľadu supervízora aktuálnejšiu a dôležitejšiu tému. Tému môže supervízor sám navrhnúť supervidovanému. Zameriavacia fáza je dôležitou vstupnou bránou pre jadro supervízie. Pokiaľ si supervidovaný a supervízor jasne dohodli tému, určili si cieľ a sú schopní prejsť do fázy priestoru, zameriavacia fáza splnila svoj účel.

Priestor – priestor je podľa Pagea a Wosket (2001) srdcom supervízie a je miestom, kde je supervidovaný podržaný, podporený, vyzývaný a pozitívne stimulovaný vo svojej práci. V priestore sa odohráva pohyb a vhľad, ktorý sa môže stať výsledkom pátrania a jeho prijatia supervízorom a supervidovaným. Je aj priestorom, kde neznalosť a zmätok sú prijateľnými a tolerovanými vo viere, že tento čas a pozornosť venované klientovi a supervidovanému budú benefitom v ďalšej práci s klientom. Aj v prípade, keď nemusí byť dosiahnuté pohodlné vyriešenie problémov. Vo fáze priestoru sa môže otvoriť mnoho ďalších nových možností, ktoré môžu obe strany pre odborný rast využiť a podľa Pagea a Wosket (2002) rozoznávame tieto jeho časti:

A – spolupráca

B – pátranie

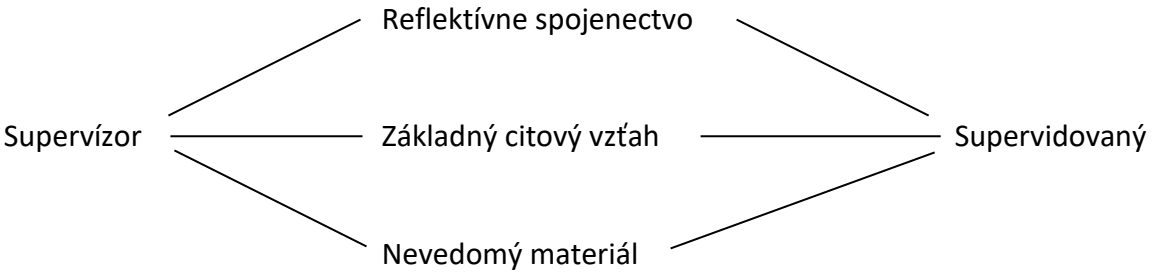
C – výzva

D – zastavenie

E – potvrdenie

Spolupráca jednoznačne súvisí so vzťahom. Kvalitný vzťah medzi aktérmi supervízie môže mať aj úskalia. Špeciálne pre vzťah v rámci supervízie zaviedli Page a Wosket (2002) pojem reflektívne spojenectvo (Obrázok 6) a vystihuje typ spolupráce, a to nielen na prípadoch, ale aj na procese supervízie.

Obrázok 6 *Reflektívne spojenectvo*



Zdroj: Page – Wosket (1994, In Page – Wosket, 2002)

Page a Wosket (2002) ďalej uvádzajú, že celý vzťah supervízora a supervidovaného obsahuje ešte element „nevedomého materiálu“, ktorý je prítomný bez toho, aby si ho vôbec aktéri supervízie uvedomovali. Nevedomý materiál sa môže objaviť na všetkých troch stranách – u supervízora, u supervidovaného aj u klienta – a prejavuje sa prostredníctvom troch základných princípov:

1. *Prenos* – je súčasťou širšieho princípu, a tým je projekcia. Zjednodušene to znamená, že osoba A sa správa k osobe B ako keby to bola osoba C. Zážitky, skúsenosti, city a ďalšie procesy, ktoré sa odohrávali alebo odohrávajú s osobou C, sa prenesú na osobu B, v našom prípade na supervízora. Prenos je najčastejšie opísaný ako projekcia klienta na poradcu/terapeuta. V kontexte supervízie je teda prenos možný zo strany supervidovaného na supervízora.
2. *Protiprenos* – bol pôvodne vytvorený pre popis nevedomých reakcií poradcu/terapeuta smerovaných ku klientom. V prípade supervízie sa bude jednať o nevedomé reakcie supervízora na supervidovaného.
3. *Paralelné procesy* – nastávajú, ak sa v priebehu supervízie začnú objavovať rovnaké mechanizmy a javy, ktoré sa objavujú v terapii a je veľmi dôležité, aby sa supervízia nepremenila na terapiu alebo terapeutický výcvik.

Je veľmi dôležité, aby si supervízor uvedomoval možnosti vzniku týchto javov, pretože je najmä v jeho moci, aby týmto javom predišiel.

Pátranie v supervízii môžeme vnímať ako jednu z najdôležitejších súčastí – v nej sa môže supervidovanému objasniť mnoho situácií, konaní, ktorým nerozumie alebo si ich nedokáže vysvetliť. Pátranie sa chápe ako priestor pre asociácie, zblúdilé myšlienky, fantázie, pocity a pod., ktoré môžu byť supervízii efektívne využité, pretože otvárajú priestor pre iné vnímanie

prezentovaného problému, témy a vďaka „pátraniu“ si supervidovaný môže vytvoriť určitý nadhľad. Takto získava nové možnosti a postupy pre svoju prácu. Supervízor môže nechať voľne asociovať supervidovaného k prezentovanej téme aj za pomoci využitia rôznych pomôcok (napr. pri brainstormingu si všetko, čo supervidovanému napadne, zapisuje na papieriky atď.). ***Výzva*** je ďalšou súčasťou priestoru v kontexte cyklického modelu supervízie a znamená výzvu k zlepšeniu s cieľom vyzvať supervidovaného k zmene k lepšiemu alebo k vyššiemu výkonu. Pozornosť supervízora sa upriamuje a presúva na supervidovaného, ktorý je konfrontovaný so svojimi komplikujúcimi, resp. neefektívnymi postupmi, postojmi, spôsobmi, ktoré počas práce využíva. Supervízor však musí byť schopný tieto výzvy sprostredkovať supervidovanému prijateľným, jasným a vecným spôsobom. Najmä začínajúci pomáhajúci profesionáli potrebujú na začiatku svojej pracovnej kariéry viac podpory a potvrdzovania, preto sa niekedy môže stať, že tieto výzvy nedokážu brať s ľahkosťou a je potrebné, aby ich supervízor dávkoval supervidovaným prijateľne a s citom. Plodným zdrojom pre výzvu k zlepšeniu sú štyri hlavné postupy:

- výzva k zlepšeniu prostredníctvom potvrdenia vlastného hodnotenia supervidovaného,
- zdôraznenie, že supervidovaný naozaj venoval pozornosť klientovi a počúval ho,
- zameriava sa na správanie supervidovaného, ktoré by mohlo mať vplyv na prácu s klientom,
- očakávania a predpoklady, ktoré si supervidovaní vytvárajú.

Supervízor by mal dokázať poskytnúť supervidovaným pocit bezpečia a to najmä v prípadoch, keď sa supervidovaný cíti veľmi neistý a ohrozený. Je vhodné, ak supervízor takúto situáciu rieši rozhovorom o aktuálnom stave, čím sa vytvorí priestor pre objavenie príčin. Takémuto postupu zo strany supervízora hovoríme ***zastavenie*****.** Niekedy je potrebné plynúcu supervíziu zastaviť a nechať priestor pre zistenie, čo sa vlastne u supervidovaného deje. V mnohých prípadoch sa stáva, že takéto „uvoľnenie“ zastavením veľmi pomôže a akoby sa „problém“ vyriešil sám. Supervízia je jedným z mála bezpečných miest, kde supervidovaný môže otvorene hovoriť o svojich profesionálnych problémoch. Často majú supervidovaní totiž pocit zlyhania a cítia sa napr. pred kolegami bezradní. V procese supervízie má svoje miesto aj ***potvrdenie*****,** ktoré má dvojaký charakter a zohráva špecifickú aj všeobecnú úlohu. V niektorých prípadoch

je potrebné supervidovaného pochváliť a potvrdiť mu, že jeho postupy pri práci s klientom sú správne a v jeho záujme.

Most je štvrtou fázou cyklického modelu a jeho funkcia spočíva podľa Pagea a Wosket (2001) v tom, že vracia supervidovaného späť do práce s jeho klientom. Je to proces, ktorý sa usiluje zaručiť, že vedomosti zo supervízie sú integrované a použité s obozretnosťou a citlivosťou v poradenskom vzťahu. Rovnakým spôsobom, ak sa od supervidovaného vyžaduje, aby prichádzal do supervízie s presvedčením, že práca v supervízii je prospešná aj pre klienta, tak aj supervidovaný by mal odísť zo supervízie s vedomím, že tento proces urobí rozdiel, aj keby tým rozdielom malo byť vedomie, že nič hmotné sa nepotrebuje výrazne zmeniť. Most je v cyklickom modeli fáza, ktorá vytvára spojnicu medzi supervíziou a prácou s klientom pomáhajúceho profesionála. Most sa skladá z piatich častí, ktoré Page a Wosket (2002) v cyklickom modeli ilustrujú a opisujú nasledovne:

A – konsolidáca

B – poskytovanie informácií

C – stanovenie cieľov

D – plánovanie aktivít

E – klientova perspektíva

Počas predchádzajúcej fázy cyklického modelu supervízie získava supervidovaný mnoho nových podnetov, nápadov, myšlienok, ktoré môžu byť užitočné pre jeho prácu s klientom, preto ***konsolidácia*** (upokojenie a spevnenie) situácie je cesta k aplikácii nových poznatkov. Supervízor môže v sekvencii konsolidácie klásť supervidovanému otázky, ktoré ho nútia premýšľať o tom, čo sa udialo, čo sa nové dozvedel. Využitie nových nápadov si často vyžaduje aj doplnenie informácií, ktoré posúvajú proces k sekvencii ***poskytovania alebo hľadania zdrojov informácií.*** Aj keď poskytovanie informácií patrí viac do sekvencie upokojenia v predchádzajúcej fáze, aj tak môže byť veľmi užitočné, najmä pre začínajúcich pomáhajúcich profesionálov, ktorí uvítajú radu alebo odporučenie, kde informácie získať. Priama rada je jedna z foriem bezprostredného odporúčania, keď supervízor môže napr. na základe vlastných skúseností poradiť, ako sa on v danej chvíli správal, resp. kde vidí problém u supervidovaného. Takýto spôsob je pomerne direktívny, ale niekedy veľmi osožný. V procese supervízie môže nastať aj taká situácia, keď by mal supervízor ponúknuť supervidovanému niečo nové, aby

vystúpil zo svojho tieňa. Mal by ho zoznámiť s *novou technikou alebo spôsobom intervencie.* Často sa stane, že supervidovaný sa podvedome snaží urobiť radosť supervízorovi – súhlasí s ním a robí všetko presne podľa toho, čo mu supervízor ponúkne. Týmto sa samozrejme spomaľuje proces jeho profesionalizácie. Vtedy je vhodné, ak supervízor reaguje spôsobom, že ponúkne napr. dve možnosti (čo najodlišnejšie), ako pokračovať ďalej a spýta sa supervidovaného, ktorou cestou by sa vybral. *Hranie rolí* je technika, ktorá môže supervidovanému objasniť, príp. pomôcť lepšie pochopiť niektoré situácie. V supervízii sa môže využiť takým spôsobom, že supervízor na chvíľu prevezme rolu klienta a nechá supervidovaného, aby s ním pracoval. Po chvíli môže supervízor rolu prerušiť a hľadajú so supervidovaným možnosti, ako ďalej pokračovať. Supervízor môže supervidovanému odporučiť publikácie alebo odborné články týkajúce sa konkrétneho problému alebo k všeobecným otázkam, ktoré sú relevantné pre prebiehajúci proces. Tejto časti hovoríme *referencie.* Riziko poskytovania príliš veľkého množstva informácií pre supervidovaného je v tom, že sa môže vytrácať spontaneita a tvorivosť, ktorá by mala byť súčasťou fázy Priestor, kde je kreativita základnou črtou. ***Stanovenie cieľov*** je dôležitou súčasťou fázy mostu a môže mať dve roviny: terapeutické a študijné (sebarozvojové) ciele. *Terapeutické ciele* možno nazvať aj cieľmi pre supervidovaného prácu s klientom a stanovuje si ich supervidovaný pre zefektívnenie svojej práce. Pretože v priebehu supervízie sa často narazí aj na oblasti, v ktorých má supervidovaný nedostatky a musí ich zdokonaliť alebo rozvíjať, je potrebné si stanoviť aj *študijné a sebarozvojové ciele*. Supervidovaný môže byť totiž presvedčený, že konal podľa správnych postupov, ale po naštudovaní iných možných postupov (napr. v sociálnom poradenstve) alebo hlbšom preštudovaní platnej legislatívy si uvedomí, že nevyužil všetky možnosti, ktoré v práci s klientom mohol uplatniť. Systematické ***plánovanie aktivít*** pomáha napĺňať stanovené ciele. V supervízii je dôležité porozumieť tomu, že plánovanie aktivít vedúcich k cieľu je proces. Plán musí byť kreatívnym nástrojom pre supervíziu, je potrebné ho revidovať, meniť podľa potreby, aby sa nestal mechanickou záležitosťou, ale bol stále tvorivým procesom. Všetky aktivity, ktoré supervízor so supervidovaným vedie, by mali byť vyhodnocované z hľadiska ***klientovej perspektívy*.** Nie je možné, aby supervidovaný vykonal tieto aktivity priamo na klientovi, ale je potrebné vynaložiť úsilie a reálne si predstaviť, aký vplyv bude mať naplánovaná stratégia alebo postup na klientov stav.

Revízia je poslednou fázou cyklického modelu supervízie a orientuje sa na evaluáciu alebo zhodnotenie práce supervidovaného. Ak tomu tak podľa Pagea a Wosket (2001) je, nemalo by to byť iba hodnotenie, ktoré sa v supervízii deje. Bez ohľadu na to, či supervízor má alebo nemá nejaké formálne úlohy hodnotenia vo vzťahu k vývoju supervidovaného, ktoré má naplniť, mala by medzi nimi fungovať aj pravidelná, vzájomná a pretrvávajúca spätná väzba[81]. To by sa malo diať do istej miery pravidelne, pri každom sedení na mikro-úrovni. Malo by sa to však objaviť aj na makro-úrovni v pravidelných intervaloch, keď supervízor a supervidovaný odbočia od bezprostrednej práce a hodnotia pokrok a aktuálny stav ich vzťahu a úloh. Budovanie – vo fáze revízie – ako neoddeliteľnej súčasti supervízneho procesu zabezpečuje obom partnerom aktívnu reflexiu a možnosť sledovať úroveň a kvalitu vlastnej profesionálnej praxe a ich vzájomného úsilia. Fáza revízie sa skladá z nasledujúcich častí:

A – spätná väzba

B – uzemnenie

C – evaluácia

D – posúdenie

E – rekontraktovanie

Spätná väzba je neodmysliteľnou súčasťou supervízie a podľa Žilovej (2003, s. 35) je „reakciou vyjadrujúcou pocity jednotlivca na počuté alebo videné (slovo, čin) u toho druhého. Pri spätnej väzbe nehodnotíme, ale konštatujeme, ako na nás konkrétny čin, reakcia, slovo toho druhého pôsobili, aké pocity, myšlienky, reakcie v nás vyvolali.“

Miesto a vhodný čas na spätnú väzbu je nutné si nájsť vždy, keď sa vyskytne takáto potreba. Spätná väzba v supervízii zahŕňa oba aspekty supervízie, proces aj vedomosti. Pod týmto pojmom rozumieme poskytovanie a prijímanie reakcií a poznámok s cieľom zlepšiť kvalitu a užitočnosť supervízie. Vždy by sa malo jednať o obojstranný proces, v ktorom sú obe strany pripravené počúvať a otvorene podávať svoje myšlienky, pocity, postrehy v rámci spätnej väzby. Spätná väzba sa môže týkať rôznych aspektov spolupráce od dynamiky vo vzťahoch, špeciálnych vedomostí, zručností a intervencií, riadenia a organizácie sedení, štýlov práce až po používané prístupy, ako u supervízora, tak i u supervidovaného.

[81] Cielenou spätnou väzbou sa vo svojej publikácii zaoberajú Reitmayerová a Broumová (2007).

Uzemnenie podľa Pagea a Wosket (2002) nastáva niekde na konci fázy Most a pred začiatkom hodnotenia procesu. Fázu Uzemnenie môžeme chápať ako vedomé opustenie priestoru pre objavovanie a zamyslenie sa nad tým, čo sa už udialo a väčšinou nastáva vtedy, ak obe strany reflektujú, kde sa nachádzajú a čo práve prebehlo. Aj s humorom a pobavením dokážu hovoriť napríklad o tom, že už toho urobili dosť, nastáva akási úľava po ťažkej a úspešnej spoločnej práci. ***Evaluácia*** má pre supervízora a supervidovaného znaky hodnoty spoločnej práce, zamýšľajú sa nad možnosťami, príp. dôvodmi prípadných zmien v budúcej spolupráci. Spoločné vyhodnotenie je v tomto prípade vnímané ako vyhodnotenie buď jednotlivých sedení alebo celého trvania supervízie. Pokiaľ sú si supervízor aj supervidovaný vedomí toho, ako prebiehali všetky hlavné fázy a ich časti, môžu ich spoločne prejsť a „kontrolovať", ako a s akými výsledkami skončili. ***Posúdenie*** má svoje opodstatnené miesto v poslednej fáze cyklického modelu, pretože sa jedná o formálne hodnotenie pokroku supervidovaného. Posúdením v supervízii supervidovaný nadobúda pocit, že je posudzovaný ako človek, nie jeho práca a profesionalita, preto dôležitú úlohu pre vnímanie posúdenia zohráva pravidelnosť a kvalita poskytovanej spätnej väzby. Niektoré organizácie požadujú od supervízora písomnú formu hodnotenia. Hodnotiaca správa (správa zo supervízie) musí byť spoločnou správou jej aktérov, s ktorou budú súhlasiť obe strany a aj naformulujú jej obsah. Poslednú časť tejto fázy nazývame ***rekontraktovanie.*** Supervízor a supervidovaný sa môžu po vyhodnotení vrátiť k pôvodnému kontraktu a dohodnúť sa na ďalšom postupe[82]. Revíziou celého procesu, buď v rámci jedného sedenia, alebo aj v rámci celého priebehu supervízie sa supervízor a supervidovaný vracia späť na začiatok pomyselného kruhu, na ktorom je cyklický model supervízie založený.

Procesný (sedmooký) model supervízie

Sedmooký model je zjednodušený názov pre ***procesný model supervízie,*** ktorý rozpracovali Hawkins a Shohet (2004[83]) vo svojej publikácii *Supervízia v pomáhajúcich profesiách* (bola preložená a publikovaná v českom jazyku). Tento model je určený pre supervíziu

[82] U študentov je viac ako pravdepodobné, že sa kontrakt výraznejšie zmení, pretože ciele odborných praxí sú rôzne a študent by mal počas štúdia všetky dosiahnuť.

[83] V roku 1989 vyšlo prvé anglické vydanie a v roku 2000 druhé anglické vydanie úspešnej publikácie *Supervision in the Helping Professions* od autorov Peter Hawkins a Robin Shohet. České vydanie predmetnej publikácie vyšlo v roku 2004.

v pomáhajúcich profesiách[84]. Tento model sa vyznačuje tým, že rozdeľuje supervízny proces na dva vzájomne previazané systémy či matice:

- terapeutický systém, ktorý prepája klienta a sociálneho pracovníka prostredníctvom určitej uzatvorenej zmluvy, pravidelného spoločne tráveného času a spoločnej úlohy,
- supervízny systém či matica zahŕňajúca pomáhajúceho profesionála a supervízora prostredníctvom nimi uzatvorenej zmluvy, spoločne tráveného času a spoločnej úlohy.

Tento model podľa autorov (tamtiež) rozdeľuje supervízne štýly do dvoch hlavných kategórií:

- supervízia, ktorá zameriava pozornosť priamo na terapeutickú maticu prostredníctvom pomáhajúceho profesionála a supervízora, ktorí spolu rozoberajú a reflektujú správy, písané poznámky, či záznamy terapeutických sedení pomocou nahrávacej techniky (audio a video nahrávok a pod.),
- supervízia, ktorá venuje pozornosť terapeutickej matici podľa toho, ako sa tento systém odráža v zážitkových situáciách „tu a teraz“ supervízneho procesu.

Každý z týchto dvoch hlavných štýlov vedenia supervízneho procesu možno rozdeliť do troch kategórií v dvoch východiskových oblastiach (referovanie a reflektovanie terapeutického sedenia pri supervízii a zameranie na terapeutický proces, ako sa odráža v supervíznom procese). Takto vzniká šesť modov supervízie plus siedmy modus, ktorý je výnimočný tým, že sa zameriava na kontext, v ktorom sa supervízia odohráva.

Prvá oblasť ***referovanie a reflektovanie terapeutického sedenia pri supervízii*** zahŕňa nasledovné tri mody:

1. modus – *obsah supervízneho sedenia,*
2. modus – *zameranie na stratégie a intervencie,*
3. modus – *zameranie na terapeutický vzťah* (zameranie sa na vedomé a nevedomé interakcie medzi terapeutom a klientom).

Druhá oblasť ***zamerania na terapeutický proces – ako sa odráža v supervíznom procese*** zahŕňa ďalšie tri mody sedmookého modelu supervízie:

4. modus – *zameranie na terapeutov proces* (vnútorné procesy terapeuta, protiprenos),

[84] Pôvodne bol uvedený Petrom Hawkinsom v roku 1985 ako model dvojitej matice, ale neskôr vo svojom druhom anglickom vydaní knihy z roku 2000 autori prevzali pre svoj model názov sedmooký model – vychádzajúc z publikácie Francesci Inskipp a Brigid Proctor z roku 1995.

5. modus – *zameranie na supervízny vzťah a (fiktívny) vzťah supervízor – klient,*
6. modus – *zameranie na supervízorov vlastný proces* (ako terapeutický vzťah vstupuje do vnútorného prežívania supervízora).

Posledný, samostatný modus je orientovaný na širší kontext:

7. modus – *zameranie na širší kontext* (napríklad vplyv profesionálneho zaangažovania sa terapeuta, vplyv etických štandardov a zásad, vplyv legislatívnych predpisov a pod.)

Sedmooký supervízny model je využiteľný vo všetkých oblastiach, kde má supervízia dosah a je aplikovateľný na prácu v rôznych formách supervízie. Hawkins a Shohet (2004) uvádzajú, že dobrá supervízia dôkladnej práce s klientmi musí zahŕňať všetkých sedem modov, aj keď to nemusí byť nutné pri každom supervíznom sedení. Autori (tamtiež) ďalej konštatujú, že keď sa supervízori učia pracovať s týmto modelom je dôležité upriamiť pozornosť na procesy, ktoré užívajú bežne, a tie, s ktorými majú menšiu skúsenosť. Upozorňujú aj na riziká využívania len jedného jediného modelu, ktorý môže supervízorov (aj supervidovaných) príliš skoro deprimovať.

Tomka (2010, In Schavel – Tomka, 2010) tvrdí, že procesný model jasne spracováva oblasti zamerania v supervízii, v ktorých by mal byť supervízor zorientovaný a kompetentný v ich využívaní. Ponúka aj rôzne pohľady na prácu supervízora, metódy práce a špecifické postupy v rámci jednotlivých modov. Podľa neho sú prvky každého modu využiteľné i v procese supervízie v praktickej výučbe, ale upozorňuje na to, že prístup neposkytuje návod, resp. metodickú postupnosť ako pracovať so supervidovaným, čím sa tento model supervízie javí pre podmienky v praktickej výučbe ako veľmi špecifický.

Model 4x4x4 je podľa Wonnacott (2012) rámcom pre efektívnu supervíziu a je založený na Morrissonovom modeli z roku 2005, ktorý bol navrhnutý ako praktický nástroj, ktorý by pomáhal zviditeľniť reflektívnu supervíziu a pevne umiestniť supervíziu do kontextu, v ktorom sa odohráva.

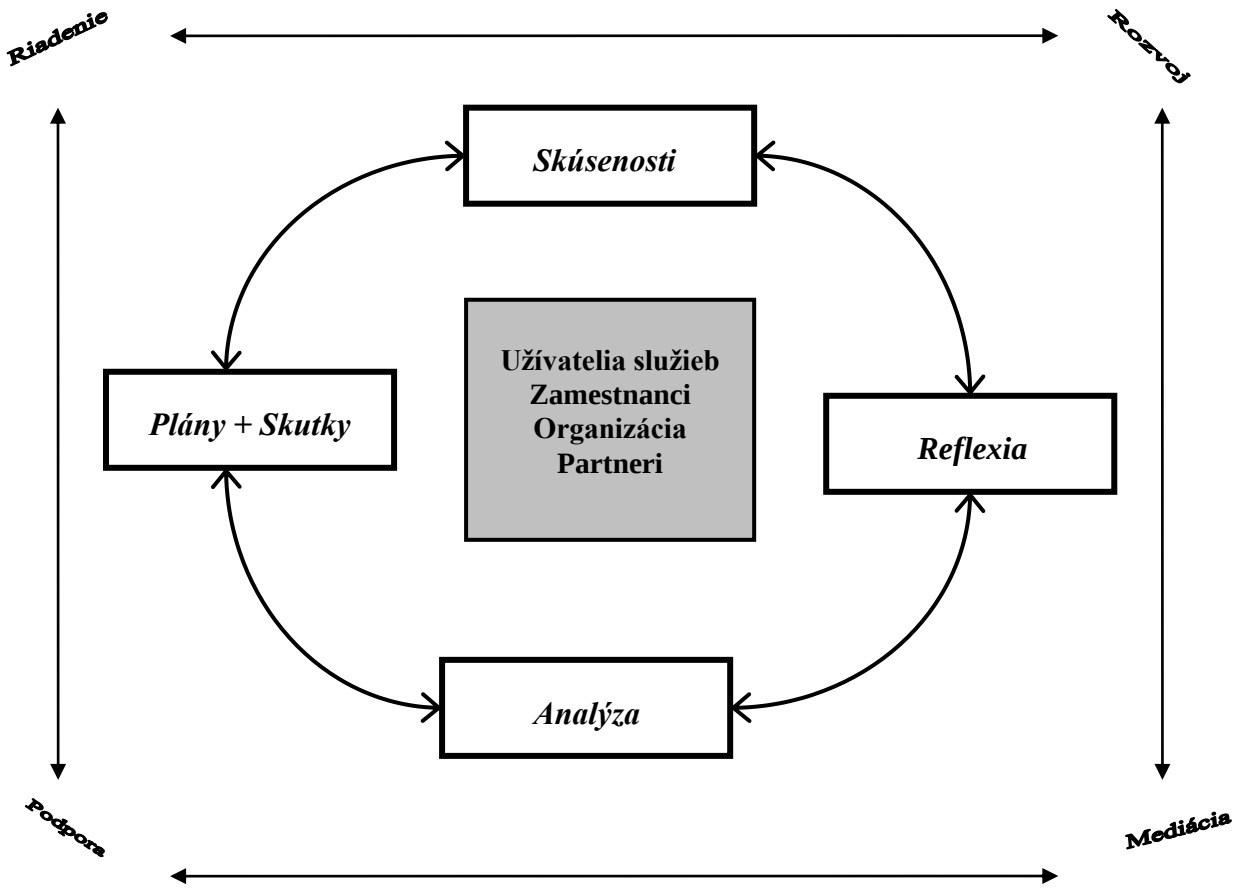
Model sa snaží spojiť:

- Štyri *záujmové strany* v supervízii
    - užívateľov služieb
    - zamestnancov
    - organizácie
    - partnerské organizácie
- Štyri *funkcie* supervízie
    - riadenie (manažment)
    - rozvoj
    - podpora
    - mediácia
- Štyri *elementy* supervízneho cyklu
    - skúsenosť
    - reflexia
    - analýza
    - akcia

Tento model (Obrázok 7) predstavuje dynamický spôsob realizácie supervízie, ktorý kladie vzťahy do srdca supervízneho procesu za použitia reflektívneho supervízneho cyklu k naplneniu štyroch funkcií a presadzovania pozitívnych vzťahov s kľúčovými záujmovými stranami[85].

[85] Pozri bližšie Wonnacott (2012).

Obrázok 7 *Model 4x4x4*



Zdroj: Wonnacott (2012)

V súčasnosti rozoznávame ešte niekoľko ďalších modelov a každý z nich kladie väčší dôraz na niektorý z aspektov supervízie. Napríklad ***kolaboratívny model,*** ktorý spracovali Vanja Orlansová a Dagmar Edwardsová (2004) zdôrazňuje *supervízny vzťah a proces učenia.* Vďaka rozdeleniu na tieto dve oblasti v kontexte supervízie sú autorky presvedčené, že odhalia dôvody, prečo záujem o supervízny vzťah a proces učenia významne ovplyvňuje kvalitu služby poskytovanú klientom, keď kvalitu služieb klientovi možno považovať za základný, najvyšší cieľ supervízneho procesu. Identifikovali dve konkrétne dimenzie, ktoré sú pre kvalitu kľúčové: *supervízny vzťah* a *súbor kooperatívnych princípov a spôsobov správania,* ktoré vo vnútri vzťahu fungujú, podporujú ho a ktoré v konečnom dôsledku ako výsledok podporujú kvalitu služby klientovi. Časom sa obe vo vnútri celého supervízneho procesu prepoja. V kontexte práce s klientom sa kvalita a usporiadanie vzťahu všeobecne považujú za „stabilnú stenu“ zaisťujúcu maximálnu efektivitu procesu práce s klientom. Autorky (tamtiež) konštatujú, že sa venuje stále malý priestor vzťahu v supervíznom procese a *spoluprácu* považujú za kľúčový

princíp integrácie u obidvoch aktérov – u supervízora aj supervidovaného. Väčší priestor dostáva častejšie v literatúre učenie supervidovaného a oveľa menej sa hovorí napr. o učení supervízora, ktorý je vyzbrojený súborom rolí, zodpovednosťou a spôsobilosťami a dohliada na učenie supervidovaného. Učenie má rôzne aspekty, ktoré vystupujú do popredia aj v supervíznom procese. Učiaci sa (či už supervízor alebo supervidovaný) má vďaka procesu učenia po prvé, väčšiu šancu zlepšiť svoje výsledky a po druhé, do procesu učenia vstupuje aj identifikácia rôznych druhov učenia. Autorky ďalej upozorňujú, že v supervízii je potrebné aktívne rozvíjať vlastnú kreativitu (nebyť len pasívnymi príjemcami vedomostí a spôsobilostí), byť schopný „reflektovania v akcii" (v ktorom je podiel zodpovednosti a spoľahlivosti rozdelený rovnomernejšie). Za kľúčové spôsobilosti, postoje a spôsoby správania v princípoch spolupráce a učenia autorky (tamtiež, s. 64) považujú najmä „fenomenologický postoj, keď sú supervízor a supervidovaný pripravení odstrániť zo svojich úvah svoje predsudky, chcú popisovať to, čo je v danom momente dostupné zmyslom, pomenovať nevypovedané a rôzne iné faktory, ktoré môžu ovplyvňovať vzťah a prácu v supervízii. V neposlednom rade sa chcú v priebehu procesu zamerať aj na úbytok a príval energie". Za významný moment v kontexte zamerania sa vo vnútri supervízneho vzťahu považujú „rozmer". Pri zameraní sa naň zaujímame veľmi presný prístup k množstvu faktorov, napríklad k mocenskému vzťahu, k pociťovanému, prežívanému veku, či stavom regresu, k nedostatku sebadôvery a úzkosti alebo k odlišnému prežívaniu toho, že niekoho kritizujeme, odsudzujeme, či pocitu, že sme sami kritizovaní. Pokiaľ sa v každom zmienenom stave naladíme na naše telesné pocity, zistíme, že náš zážitok vlastnej hodnoty (rozmeru) bude väčšinou premenlivý.

Ďalší model v supervízii niektorí autori (napr. Hawkins a Shohet, 2004; Page a Wosket[86], 2004; Tomka, 2010) nazývajú ***vývojovým modelom***[87] a zaoberá sa – zjednodušene povedané – štádiami (stupňami), v ktorých sa supervidovaný práve v supervízii nachádza. Podľa toho, v akom zo štyroch štádií sa nachádza, sa vymedzuje jeho prístup k supervízii, jeho postoje, sebahodnotenie a pod. Zároveň sa vymedzuje aj prístup a spôsoby správania supervízora v jednotlivých vývojových supervíznych štádiách:

[86] Page a Wosket (2002) tento model nazývajú modelom štyroch fáz spolupráce pri supervízii a publikovali ho vo svojom prvom vydaní knihy *Supervising the Counsellor. A Cyclical Model* v roku 1994, kde ho upravili na základe pôvodného autora tohto modelu, Richarda A. Hogana (1964) v článku *Issues and Approaches in Supervision, In Psychotherapy: Theory, Research and Practice I: 139-141.*

[87] Vývojovému modelu sa bližšie venujeme v časti zameranej na supervíziu začínajúcich sociálnych pracovníkov.

1. stupeň: ***Zameraný na seba samého:*** *„Uspejem v tejto práci?“*

2. stupeň: ***Zameraný na klienta:*** *„Pomôžem klientovi, aby uspel?“*

3. stupeň: ***Zameraný na proces****: „Aký je náš vzájomný vzťah, ako spolu komunikujeme?“*

4. stupeň: ***Zameraný na proces v kontexte:*** *„Ako sa procesy navzájom ovplyvňujú?“*

Predstavené modely vo svojom teoretickom rámci reflektujú viac-menej supervíziu vhodnú pre jednotlivca, príp. tandemu, menej však pre skupinu, aj keď prvky všetkých modelov sú využiteľné vo všetkých formách supervízie.

Za najviac využiteľný ***model skupinovej supervízie*** možno považovať ***balintovské skupiny***. Pre skupinovú supervíziu (či už pri pokročilých alebo začínajúcich sociálnych pracovníkoch) je vhodné využívať prvky balintovských skupinových supervízií, ktoré sú primárne zamerané na vzťahy. Pre naše potreby budeme hovoriť *o využití prvkov balintovských skupín* pre skupinovú supervíziu. Aj Pačesová (2004) uvádza, že skupiny, ktoré spĺňajú všetky charakteristiky balintovských skupín, je potrebné aj takto nazývať, resp. používať termín *„klasické balintovské skupiny“* a upozorňuje na to, že také, ktoré spĺňajú len niektoré charakteristiky, je vhodnejšie nazývať *„skupiny s balintovskými črtami“.* Podľa Kopřivu (2006) je balintovská skupina zvláštnou metódou supervízie v psychoterapii. V kvalifikačnej supervízii psychoterapeutov má len pomocný význam, ale má veľké uplatnenie v priebežnej supervízii aj v iných pomáhajúcich profesiách. Táto metóda bola pôvodne určená pre lekárov, no čoskoro sa rozšírila aj v ďalších pomáhajúcich profesiách – u sociálnych pracovníkov, psychológov, zdravotných sestier a pod. Kopřiva (2006) uvádza, že príslušníci niektorej z pomáhajúcich profesií sa stretávajú v stanovených (dohodnutých) intervaloch pod vedením kvalifikovaného vedúceho. Pačesová (2004) uvádza, že balintovské skupiny sa väčšinou skladajú z ôsmich až desiatich členov a vedúceho skupiny, eventuálne ko-vedúceho alebo jedného adepta na pozíciu vedúceho balintovských skupín, prípadne hostí[88]. Autorka (tamtiež) uvádza, že možná je aj účasť zapisovateľa alebo použitie nahrávacieho zariadenia. Základnými zásadami práce balintovských skupín je otvorenosť a úprimnosť všetkých členov a tým aj vytvorenie atmosféry dôvery. Dodržujú sa základné pravidlá, akými sú úcta a mlčanlivosť. Členovia skupiny majú

[88] V starších dielach niektorých autorov venujúcich sa balintovským skupinám v našich podmienkach (napr. Kratochvíl, 1998; Kondáš et al., 1989) nachádzame informáciu, že balintovské skupiny sa skladajú zo siedmich až deviatich účastníkov, jedného alebo dvoch vedúcich a schádzajú sa raz týždenne na dve hodiny po dobu dvoch a viac rokov.

rovnocenné postavenie, rovnaké práva a povinnosti a jazyk, ktorý používajú, musí byť zrozumiteľný pre všetkých jej členov. Je potrebné vyhýbať sa poučovaniu a hodnoteniu druhého, diskusia by mala byť o výmene osobných skúseností. Balintovská skupina trvá zvyčajne 60 až 120 minút[89].

Kopřiva (2006), ale i Pačesová (2004) upozorňujú na riziká situácie, ak sa účastníci skupín príliš dobre poznajú[90] – potom môže dôjsť k tomu, že nebudú schopní sa otvoriť a pravdivo vypovedať ani o subjektívnych pocitoch, ani o objektívnych starostiach s klientom[91].

Skupinová práca na prípade má podľa Kopřivu (2006) päť fáz:

- ***Expozícia prípadu*** (prednesenie prípadu) – na skupinovom sedení niekto z účastníkov ponúkne prípad, prednesie problém tak, ako si ho pamätá. Ide o subjektívny obraz prípadu, ktorý si v sebe nesie predkladateľ. Pačesová (2004) uvádza, že každý účastník si prináša so sebou nejaký prípad, o ktorom by mohol referovať a protagonista[92] by nemal mať u seba žiadnu dokumentáciu a mal by hovoriť čisto o tom, čo mu utkvelo v pamäti. Podľa zásad balintovskej práce by mal skôr hovoriť o tom, v čom vidí problém vo vzťahu k svojmu klientovi. Protagonista približne dvadsať minút referuje o prípade, o vzťahu s klientom, o ďalších súvislostiach, ktoré si myslí, že by mohli napomôcť k pochopeniu problému, dilemy. Ostatní účastníci skupiny sa do tejto fázy nezapájajú, ich úlohou je aktívne počúvanie.
- ***Otázky*** (diskusia) **–** účastníci skupiny sa pýtajú na okolnosti súvisiace s predneseným prípadom, ktoré potrebujú poznať, aby si objasnili, vytvorili obraz o tom, čo sa dialo v predkladateľovi, v klientovi, prípadne v ďalších osobách, ktoré v príbehu vystupujú (klientovi príbuzní, kolegovia, nadriadení a pod.).

V nasledujúcich dvoch fázach sa protagonista do procesu nezapája, zapojí sa až v poslednej fáze:

[89] Podľa Council for the British Balint Society – ktorá vymedzuje základné charakteristiky balintovských skupín – presné vymedzenie počtu skupín nie je dané, skupina je ale malá (6-12 ľudí), jedno sedenie by malo trvať jednu až dve hodiny a diskusia o každom novom prípade by mala trvať 30-90 minút (Pačesová, 2004).

[90] Aj respondenti zo študentských radov vo výskume Vasku a Čavojskej (2012) tieto situácie označili za problematické, keď uvádzali, že majú veľký problém otvoriť sa a rozprávať o svojich „nedostatkoch“ pred svojimi spolužiakmi, najmä vtedy, ak sa v skupine objavili spolužiaci, s ktorými nemajú optimálne vzťahy ani vybudovanú dostatočnú dôveru.

[91] Zároveň však Pačesová (2004) upozorňuje na výnimku, ktorá súvisí s organizovaním balintovských skupín na pracovisku v rámci tímu.

[92] Protagonista je ten účastník balintovskej skupiny, ktorý referuje svoj prípad a následne je jeho prípad/problém supervidovaný.

- ***Fantázie*** **–** účastníci skupiny hovoria o všetkom, čo ich k prípadu napadne, čo si predstavujú o citoch a vzťahoch jednotlivých aktérov prípadu. Pačesová (2004) uvádza, že účastníci hovoria, čo ich napadá, vyjadrujú rôzne asociácie, vytvárajú fantázie o tom, o čo podľa nich v danom prípade ide.

  Fantázie môžu byť aj iracionálneho charakteru, dôležité je, aby účastníci formulovali svoje fantázie za osoby, ktoré sa v prípade objavili. Fantázie sú preto fantáziami, lebo sú založené na subjektívnom prežívaní účastníkov prípadu a vzťahov v ňom a tieto fantázie prinášajú často veľmi podnetné informácie a otvárajú nové možnosti pre ďalšiu prácu s klientom[93].
- ***Praktické námety k riešeniu*** (odporúčania) – v tejto fáze účastníci vyjadria, ako by oni postupovali, riešili tento problém, aký praktický postup by zvolili na mieste predkladateľa problému. V tejto fáze je veľmi dôležitý spôsob formulovania odporúčaní. Vedúci skupiny by tu mal dbať na to, aby bol spôsob podania neobviňujúci a nepoučujúci.
- ***Vyjadrenie protagonistu*** (záverečná fáza, rekapitulácia) – protagonista sa vyjadrí k tomu, čo počul a čo ho oslovilo v predchádzajúcich dvoch fázach. Ocení to, čo bolo pre neho užitočné, podelí sa o to, ako skupinu prežil, s čím súhlasí a s čím nesúhlasí. Prípadne, ak niečomu nerozumel, resp. si potrebuje niečo ujasniť alebo niečo povedať skupine, tak sa k tomu môže vrátiť alebo vec skupine predostrieť.

Cieľom balintovskej supervízie nie je nájsť objektívnu pravdu, ale predostrieť pomáhajúcemu profesionálovi spektrum predstáv, z nich si potom vyberie tie, ktoré majú pre neho význam. Supervidovaný sa môže po čase k svojmu prípadu vrátiť a informovať o tom, či mu balintovská skupina, resp. jej prvky boli užitočné, ako svoj prípad riešil, príp. ako v ňom pokračuje ďalej. V súvislosti s uvedeným možno doplniť a súhlasiť s Pačesovou (2004): nie je nutné, aby protagonista odchádzal vždy s pocitom, že už vie, prečo sa mu v prípade nedarí a čo by mal robiť inak, pretože úlohou balintovských skupín je dať možnosť iného pohľadu a návod k vedeniu prípadu. Mnohí supervidovaní nezistia hneď na mieste, ale až časom, aký význam pre nich balintovská skupina mala a že informácie, ktoré v nej odzneli, môžu byť, resp. boli pre ďalšiu prácu s klientom veľmi užitočné.

[93] Vo výskume Vasku a Čavojskej (2012) bola respondentmi technika fantázií hodnotená veľmi pozitívne – ako vhodný, kreatívny a pozitívne stimulujúci prvok supervízie.

Ako sme už spomínali, účastníkom balintovských skupín je aj vedúci skupiny s príslušnými úlohami. Jeho hlavnou zodpovednosťou je podľa Pačesovej (2004) predovšetkým udržiavať skupinu a jej cieľ, čo znamená, že vedúci musí sledovať stanovené pravidlá a rámce, v ktorých skupina pracuje, a tiež ju má podporovať, aby stále smerovala k cieľu – a tým je nájsť čo najviac alternatív a možností riešenia prezentovaného problému, ktoré budú pre supervidovaných užitočné v ich ďalšej práci s klientom.

V modeli skupinovej supervízie v kontexte využitia prvkov balintovských skupín musí supervízor dbať na to, aby si z tejto supervízie odniesli všetci jej účastníci čo najviac a cez spätné väzby si overiť, či bola balintovská skupina pre nich prínosná a v čom. V tejto súvislosti možno použiť aj slová Pačesovej (2004), podľa ktorej by vedúci skupiny mal byť schopný vyjadrovať skupinové pocity, nálady, pokiaľ by mali prispieť k vývoju skupinového diania, ale mal by sa vyhýbať svojim interpretáciám tohto diania. Mal by vedieť zdieľať skupinový proces, harmonizovať ho, podporovať dosahovanie kompromisov, tolerovať neistoty, chyby, ticho, smútok, hnev. Ďalej by mal byť podľa autorky (tamtiež) schopný reprezentovať pocity klienta, pokiaľ tak nikto zo skupiny nekoná, byť empatickým, srdečným, priateľským, zodpovedným a mal by mať aj facilitačné spôsobilosti a rozpoznať efekt vlastnej potreby úspechu. A na koniec by mal byť aj „strážcom času“.

Užitočnosť prvkov tohto modelu supervízie pre skupinovú supervíziu sociálnych pracovníkov (pokročilých aj začínajúcich) je nesporná. Aj tradičné balintovské skupiny sa rokmi modifikovali, aby boli užitočné nielen pre lekárov a ich pacientov, ale aj pre ďalších profesionálov pracujúcich s ľuďmi a aby reflektovali najmodernejšie prístupy a ich techniky, ktoré sú aplikovateľné aj v daných balintovských skupinách (napr. využitie projektívnych techník). Základné princípy však zostávajú zachované. Štruktúra balintovských skupín sa nemení ani po jej aplikácii na rôzne oblasti. Mení sa, resp. nie striktne sa dodržiava to, že témou pre balintovskú supervíziu musí byť problém či dilema súvisiaca len so vzťahom pomáhajúceho a jeho klienta.

Za model v supervízii možno považovať v kontexte supervízie začínajúcich sociálnych pracovníkov aj ***študentskú supervíziu prebiehajúcu priamo na praxovom pracovisku alebo***

v teréne pri výkone odbornej praxe[94]. Tento model možno rozdeliť do troch hlavných fáz (upravené podľa Scherpnera et al., 1999):

- ***úvodná a orientačná fáza***
- ***skúšobná fáza***
- ***fáza konsolidácie a osamostatňovania***

Úvodná a orientačná fáza – v tejto fáze sprievodca študenta odbornou praxou na praxovom pracovisku oboznamuje študenta s organizáciou, náplňou práce a metodickou prácou s klientmi, príp. s administratívnou činnosťou (v závislosti od zamerania odbornej praxe), aby sa študent po ukončení tejto fázy vedel sám zorientovať v problematike v kontexte organizácie, kde prax vykonáva. Ďalšími cieľmi úvodnej a orientačnej fázy sú ustáliť, podporiť motiváciu, nájsť základný smer učenia v odbornej praxi, vytvorenie priestoru bezpečia pre študenta a sformulovanie študentových, spravidla len tušených potrieb. Preto v tejto fáze zohráva dôležitú úlohu otvorený rozhovor.

Charakteristické znaky úvodnej a orientačnej fázy sú:

- √ *prvé spoločné úvahy* – informácie, očakávania, nádeje, obavy, odborné postupy, stupeň vedomostí, motivácia, objasnenie záujmov, silných a slabých stránok, vypracovanie ústredných úloh, učebných cieľov a pracovných foriem, ciele vedúceho (tútora, príp. supervízora) praxe, ciele účastníka praxe,
- √ *uvedenie študenta do problematiky* – informácie, ako sú: predstavenie organizácie, kolegov, načrtnutie úloh, neskôr oboznámenie s úlohami, cieľmi a funkciami inštitúcie,

[94] V tomto modeli supervíziu realizuje zamestnanec organizácie, kde študent vykonáva odbornú prax. Je akýmsi sprievodcom študenta v jednotlivých fázach, ktoré daný model rozoznáva. Supervízor by mal byť vyškoleným pracovníkom pre sprevádzanie v praxi. Tento typ supervízie je špecifický, pretože explicitne nevyžaduje supervízora (pozn. autora pozri nižšie) po dlhodobom akreditovanom výcviku, no očakáva sa, že bude kompetentný vo vedení študenta a bude mať obdobné vzdelanie (možno krátkodobého charakteru). Ideálny stav by nastal, ak by sprievodcom študenta odbornou praxou na praxovom pracovisku bol akreditovaný supervízor, resp. ak by popri sprevádzaní bola realizovaná supervízia akreditovaným supervízorom napr. v školskom prostredí.
Považujeme však za dôležité upozorniť na to, že dané vnímanie je v rozpore s predstavovanou filozofiou supervízie v sociálnej práci, kde veľký dôraz dávame práve na erudovanosť supervízora a adekvátne vzdelanie v supervízii pre akýkoľvek typ a formu supervízie. Súčasná prax v sociálnej sfére (najmä v oblasti vedenia študentov sociálnej práce na praxových pracoviskách) však v niektorých prípadoch – a za dodržania uvádzaných fáz predmetného modelu – vykazuje charakteristiky supervízie. Napriek tomu (pokiaľ nemajú absolvované akreditované vzdelanie v supervízii) budeme nazývať ľudí, ktorí vedú študentov na praxi, sprievodcami študentov odbornou praxou a nie supervízormi.

oboznámenie s organizačnou štruktúrou, so služobnými predpismi, zaoberanie sa právnym postavením študenta (kompetencie, práva a povinnosti) atď.,

- √ *uvedenie študenta do problematiky v danom regióne* (sociologická, demografická štruktúra obyvateľstva, sociálne problémy, sociálna infraštruktúra regiónu atď.),
- √ *oboznámenie študenta s prácou s klientmi,*
- √ *prvé predbežné vyhodnotenie, kontrakt a plán vzdelávania*, ktorý závisí od dĺžky a zamerania odbornej praxe.

Skúšobná fáza – je náročnou fázou z pohľadu študenta, ale aj sprievodcu študenta odbornou praxou, pretože sa študent prvýkrát dostáva do konfrontácie s reálnym výkonom profesie a postupne sa učí zvládať všetky nástrahy a postupy, ktoré môže v budúcnosti využívať. Sprievodca študenta odbornou praxou zväčšuje a rozširuje v tejto fáze kompetencie študenta, a preto sa veľký dôraz kladie na všetky aktivity, ktoré sa počas výkonu odbornej praxe používajú, resp. používať budú. Sprievodca študenta odbornou praxou dbá na to, aby študent pracoval aktívne, bezúhonne a rozširoval svoj osobný a profesionálny rast s cieľom zvyšovania kvality svojej práce. Ako uvádza Scherpner et al. (1999), študent – praktikant sa učí samostatne riešiť úlohy pod odborným dozorom a rozdeľuje túto fázu na tri oblasti:

- ***spoločné plánovanie,***
- ***samostatná realizácia – prípadne s live poradenstvom (poradenstvom „naživo“),***
- ***spoločné vyhodnotenie.***

V tejto fáze môže ísť o rôzne metodické postupy pri odbornej praxi, pri ktorých je nevyhnutné zohľadňovať zameranie praxe:

- √ práca s konkrétnym prípadom, skupinová práca, práca v teréne, motivačné rozhovory, konkrétna práca s rodičmi, so sociálnym okolím atď.,
- √ prvý kontakt, vedenie rozhovoru, poradenstvo,
- √ vyhodnotenie správ a administratíva,
- √ spoznávanie životných podmienok a situácie klientov, ponuka pomoci v mestských častiach,
- √ komunikácia a kooperácia v organizácii a mimo nej a pod.

Fáza konsolidácie a osamostatňovania – je najmä z pohľadu študenta najťažšou fázou, no zároveň by mala byť pre neho najzaujímavejšou a najhodnotnejšou. Sprievodca študenta odbornou praxou poskytuje v tejto fáze dostatočne veľký priestor na samostatnú prácu a prenáša na študenta veľkú časť zodpovednosti. V tejto fáze študent pracuje s klientom a sprievodca študenta odbornou praxou zasahuje do jeho práce len v najnutnejších prípadoch. Intervaly odborných konzultácií medzi sprievodcom študenta odbornou praxou a študentom sa predlžujú. Konzultujú sa všetky používané metódy a stretnutia nadobúdajú charakter a metodickú formu kolegiálneho poradenstva. Sprievodca študenta odbornou praxou môže, ale aj nemusí byť prítomný pri všetkých študentových aktivitách. V každom prípade je potrebné, aby všetky študentove kroky, prípadne rozhodnutia, boli odkonzultované a odsúhlasené. Je ťažké určiť presnú štruktúru tejto fázy. Dôležité je zohľadňovať odbornosť, spôsobilosť a schopnosť samostatnej práce študenta.

Na záver odbornej praxe študent a sprievodca študenta odbornou praxou uzatvárajú celý jej proces a venujú sa v ňom nielen samotnému procesu vykonanej odbornej praxe, ale aj ďalšiemu profesionálnemu rastu študenta. Odborná prax sa uzatvára podrobným záverečným vyhodnotením, v ktorom si môžu obe strany vymedziť perspektívy pre svoj ďalší profesionálny rast. Sprievodca študenta odbornou praxou by mal napísať študentovi záverečné posúdenie a ohodnotenie odbornej praxe, príp. určiť úroveň dosiahnutých kompetencií. Toto vyhodnotenie by malo slúžiť študentovi na prípravu záverečnej správy, prezentácie na popraxový seminár, ktorý uzatvára daný typ odbornej praxe.

5 Študentská supervízia

Študentská supervízia (veľmi zjednodušeným konštatovaním) vychádza zo supervízie „všeobecnej“, resp. musí rešpektovať všetky jej zákonitosti. Má svoje špecifiká, ktorým sa budeme na najbližších stranách učebného textu venovať, no najprv si predstavíme históriu supervízie v sociálnej práci, kde mala takisto študentská supervízia svoje miesto a pre pochopenie všetkých súvislostí to považujeme za veľmi podstatné prierezovo sa prepracovať k študentskej supervízii a jej špecifikám.

5.1 Supervízia začínajúcich sociálnych pracovníkov

Supervíziu začínajúcich sociálnych pracovníkov možno rozdeliť do dvoch oblastí. Za prvú oblasť považujeme *supervíziu študentov sociálnej práce* v rámci odbornej praxe, kde študenti pracujú so klientom sociálnej práce, a za druhú oblasť považujeme *supervíziu „čerstvých“ absolventov sociálnej práce,* príp. supervíziu sociálnych pracovníkov, ktorí z rôznych dôvodov nevykonávali po skončení vysokoškolskej prípravy profesiu sociálneho pracovníka, resp. začali túto profesiu vykonávať po dlhšom období bez kontaktu so sociálnou prácou. Do druhej oblasti možno zaradiť aj absolventov prvého stupňa (bakalársky stupeň) vysokoškolského štúdia sociálnej práce (myslíme tým študentov, ktorí buď ukončili po tomto stupni svoje vysokoškolské vzdelávanie, ale aj takých, ktorí pokračujú na magisterskom stupni a počas štúdia pracujú s klientom sociálnej práce).

Havrdová a Hajný et al. (2008) upozorňujú na rýchly rozvoj supervízie v súvislosti so vznikajúcou novou profesiou sociálnej práce, najmä z dôvodu potreby uviesť študenta, či začínajúceho pracovníka do profesie, ktorú doteraz nepoznal. Nemôže sa totiž od začiatku diať to, že profesiu budú vykonávať len „od stola“, teoreticky, ale je nutné využívať učenie priamo v praxi. A to je úlohou *vzdelávacej (tútorskej) supervízie.*

Budeme sa teda hlbšie zaoberať vzdelávacou (tútorskou) supervíziou, pretože spĺňa všetky atribúty pre našu cieľovú skupinu – *začínajúci sociálny pracovník.* V súčasnosti je často v praxi zaužívaný aj pojem *študentská supervízia* (príp. supervízia v praktickej výučbe sociálnych pracovníkov), pod ktorým budeme pre naše účely rozumieť aj supervíziu začínajúcich sociálnych pracovníkov, ale len v kontexte vysokoškolského štúdia sociálnej práce a cieľovou

skupinou budú študenti (prvého a druhého stupňa vysokoškolského štúdia) sociálnej práce, ktorí počas svojho štúdia absolvujú supervidovanú odbornú prax.

5.2 Historický náčrt študentskej supervízie

Študentská supervízia a jej rozvoj sa spája s historickým vývojom vzdelávania sociálnych pracovníkov[95]. Tak, ako sa sociálna práca profesionalizovala a budúci sociálni pracovníci boli pripravovaní na výkon svojho povolania, tak sa zároveň začala vyvíjať supervízia, pretože študenti sociálnej práce potrebovali počas svojho štúdia supervidovanú odbornú prax a zároveň prax sociálnej práce potrebovala erudovaných supervízorov.

Kadushin a Harkness (2002) uvádzajú, že v roku 1898 bol *New York Charity Organization Society* ponúknutý šesťtýždňový letný tréningový program pre 27 študentov, ktorý je považovaný za vôbec prvý formálny a profesionálny vzdelávací program pre sociálnych pracovníkov na svete. Tento letný tréningový program sa niekoľko rokov opakoval a neskôr expandoval do novovzniknutej *New York School of Philantrophy*, prvej školy na svete, ktorá sa špecializovala na systematickú prípravu sociálnych pracovníkov. Podľa Tsuia (2005) vznikla v roku 1904 a ponúkala jednoročný program, v ktorom študentov pripravovala na prácu v teréne. Postupne sa táto škola vyvinula do prvej školy sociálnej práce – *Columbia University´s School of Social Work in New York*, ktorá dodnes poskytuje vzdelávanie sociálnym pracovníkom.

Do roku 1910 bolo v USA založených päť škôl sociálnej práce, ktoré prevzali hlavnú zodpovednosť za vzdelávanie profesionálnych sociálnych pracovníkov[96]. Organizácie poskytujúce služby sociálnej práce (ďalej len „sociálne organizácie“), ktoré dokázali zabezpečiť aj supervíziu, boli vnímané ako doplňujúce vzdelávacie zdroje. Keďže počet škôl sociálnej práce bol v tomto období taký obmedzený, najväčšia časť platených agentov (neskôr nazývaných charitatívni pracovníci a nakoniec sociálni pracovníci) stále získavala odbornú prípravu

[95] Pozri bližšie aj históriu sociálneho školstva a supervízie v predchádzajúcich kapitolách.

[96] V európskom priestore vznikali školy sociálnej práce napr. na území Nemecka (v roku 1908 Alice Salomon založila v Berlíne školu Soziale Frauenschule (Social School for Women/Sociálna škola pre ženy) – http://www.ash-berlin.eu.
Vo Veľkej Británii bol v roku 1908 otvorený jednoročný kurz sociálnych štúdií v Birmighame. Tento kurz bol ponúkaný ako kurz pre sociálnu a filantropickú prácu. The University of Birmingham začala ako prvá vo Veľkej Británii poskytovať systematické vzdelávanie v sociálnej práci – http://www.birmingham.ac.uk/.

(tréning) prostredníctvom učňovských programov v sociálnych organizáciách pod túrorstvom skúsenejších agentov – supervízorov. Aj keď sa na nich kládla zodpovednosť v kontexte študentskej supervízie, takmer žiaden zo supervízorov nemal formálne vzdelanie (tréning) v supervízii, pretože vzdelávanie v tejto oblasti nebolo k dispozícii.

Kadushin a Harkness (2002) približujú vývoj vzdelávania v supervízii, keď uvádzajú, že v roku 1911 bol prvýkrát[97] ponúknutý pod záštitou *Charity Organization Department of the Russell Sage Foundation*. Toto oddelenie v tom čase viedla svetová priekopníčka sociálnej práce Mary Richmond[98]. Tak ako sa začalo s rozvojom hnutia charitatívnych organizácií v osemdesiatych rokoch 19. storočia, postupne sa supervízia ukázala ako nevyhnutný aspekt práce dobročinných organizácií. Agent – supervízor organizoval, riadil a koordinoval prácu pracovníkov ako aj platených agentov a viedol ich k zodpovednosti za plnenie ich úloh. On alebo ona radili, vzdelávali a trénovali návštevníkov ako aj platených agentov vo výkone ich práce a podporovali a inšpirovali ich v obdobiach znechutenia a sklamania. Tri hlavné komponenty súčasnej supervízie – administrácia, vzdelávanie a podpora, sa tak stali identifikovateľnými medzi úlohami, ktoré mal spočiatku na starosti agent – supervízor. Záznam jednotlivých prípadov bol vymedzený ako hlavný nástroj pre supervíziu a individuálne sedenia ako hlavný kontext. Na prelome storočí bol vzdelávací aparát profesie organizovaný a bol považovaný za hlavný predpoklad v absolvovaní tréningu. Supervízia ďalej vykonávala vzdelávaciu funkciu, ale skôr ako doplnok vo formálnych vzdelávacích inštitúciách. V priebehu času supervízia dosiahla väčšiu viditeľnosť v štruktúre sociálnej organizácie v pozícii „vzdelávateľskej inštitúcie“, a samotný proces sa viac formalizoval. Čas, miesto, obsah, postupy a očakávania prijali jasnejšiu definíciu na poradách o supervízii, príp. na konferenciách o supervízii. Ako sa sociálna práca viac diverzifikovala, supervízia sa zakorenila nielen v organizáciách pomáhajúcich rodinám, kde má svoj pôvod, ale aj v oblasti nápravy a liečby v psychiatrickej sociálnej starostlivosti, zdravotníckych zariadeniach a na školách.

Primárna zodpovednosť za odborné vzdelávanie bola postupne prenesená zo sociálnych organizácií na univerzity. Sociálne organizácie však stále predstavovali hlavnú zodpovednosť

[97] Havrdová (2007) uvádza ako najranejšiu zmienku o výučbe supervízie u autora Belardiho (1998), ktorý spomína seminár o supervízii už v roku 1898 na School of Social Work v New Yorku a ako prvú knihu pojednávajúcu o supervízii s názvom *Supervision and Education in Charity* uvádza tiež Belardi od autora J. Bracketta z roku 1903 (pozri bližšie aj Munson, 1979).

[98] Mary Richmond (1861 – 1928) je považovaná za priekopníčku teórie sociálnej práce. Jej najväčším prínosom boli dve publikácie (Social Diagnosis, What is Social Case Work?), ktoré vypracovala na základe praktických skúseností z prípadovej sociálnej práce.

za administratívne a podporné aspekty supervízie a za reziduálnu, doplnkovú vzdelávaciu supervíziu. Prenesením supervízie na univerzity sa podľa Tsuia (2005) terénna supervízia[99] začala vnímať ako vzdelávací proces, ktorý poskytoval požadované hodnoty, odborné vedomosti a praktické spôsobilosti perspektívnym sociálnym pracovníkom. Podľa Munsona (2002) sa študenti učili z praxe sociálnej práce na individuálnych supervíznych sedeniach priamo v mieste, kde pracovali. Tento formát pochádzal podľa Tsuia (2005) zo vzdelávacieho systému realizovaného na britských univerzitách (Cambridge, Oxford) a neskôr boli tieto vzdelávacie základy, cvičenia a individuálne sedenia prijaté ako najbežnejšie formáty pre supervíziu sociálnej práce prebiehajúcu v sociálnych organizáciách. Forma a štruktúra supervízie podľa Munsona (2002) zostala konštantná od konca 19. storočia až dodnes, v priebehu rokov sa menil len jej obsah. Študentská supervízia vo svojej podstate ovplyvnila aj supervíziu pre pracovníkov v sociálnej sfére. Prax supervízorov (aj historicky, aj v súčasnosti) totiž odráža to, čo sa naučili v škole, a neskôr sa mnohí z nich stali supervízormi v sociálnej práci.

Dlhé obdobie bola študentská supervízia a zamestnanecká supervízia považovaná za to isté a až v polovici šesťdesiatych rokov 20. storočia si podľa Tsuia (2005) akademickí pracovníci a výskumníci začali uvedomovať konceptuálne, metodologické a praktické rozdielnosti medzi nimi. Bogo a Vayda (1987, In Tsui, 2005) skoncipovali rozdiely v podmienkach účelu a misie, aktivitách, časovej perspektíve, primárnom cieli, odmeňovaní správania, prístupoch a metódach kontroly. Neskôr autori (tamtiež) v roku 1998 uviedli sedem odlišností medzi študentskou supervíziou (nazývanou aj študentská terénna supervízia) a zamestnaneckou supervíziou:

- ***účelom a misiou*** študentskej supervízie je *vzdelávanie,* kým v zamestnaneckej je to *kvalita služieb pre klienta,*
- ***základnými aktivitami*** v školskom prostredí sú *vyučovanie a výskum,* kým v sociálnej organizácii kladú dôraz na *efektivitu a účinnosť poskytovaných služieb,*
- ***z časovej perspektívy*** sa školy zameriavajú na *ciele zamerané na budúcnosť*, napr. orientácia na hodnoty, vedomostné vzdelávanie a byť spôsobilý v zmysle nadobúdania

[99] Súčasne vnímaná ako študentská supervízia, príp. vzdelávacia supervízia.

kompetencií, kým sociálne organizácie sa *zameriavajú na ciele v prítomnosti,* čo znamená poskytovanie vysoko kvalitných služieb,

- ***primárny cieľ*** škôl je *analýza súčasnej praxe*, kým v sociálnych organizáciách sa zameriavajú na *udržanie, zlepšovanie a účinnosť súčasných programov poskytovaných služieb,*
- ***povinnosti študentov*** zahŕňajú *kritickú analýzu, rozvoj, testovanie a reportovanie nových ideí a zároveň nezávislú intelektuálnu aktivitu*, kým sociálna organizácia sa usiluje o *kompetentné vykonávanie práce, systém udržiavania a interaktívnu tímovú prácu,*
- ***prístup k sociálnej práci*** je na školách skôr *všeobecný a abstraktný,* kým v sociálnych organizáciách je skôr *špecifický a konkrétny,*
- ***metóda kontroly*** je v školskom prostredí *skôr kolegiálna a rozhodnutia sa prijímajú konsenzom*, kým v sociálnej organizácii je autorita *centralizovaná a hierarchická*, pokiaľ sa zodpovedá za svoju činnosť vrcholovému manažmentu (nadriadeným a pod.) a ich financovaniu.

5.3 Supervízia začínajúcich sociálnych pracovníkov v kontexte vývojového modelu

Supervidovaní študenti, začínajúci, ale aj skúsení sociálni pracovníci pristupujú k supervízii rôzne, závisí od toho, v akej pracovnej fáze sa nachádzajú a ako sú schopní reflektovať svoje profesionálne postupy. Supervidovaní sociálni pracovníci, ale i študenti sociálnej práce prechádzajú pri supervízii určitými vývojovými štádiami, ktoré si môžeme rozdeliť a zhrnúť do štyroch stupňov:

1. stupeň: ***Zameraný na seba samého:*** *„Uspejem v tejto práci?“*
2. stupeň: ***Zameraný na klienta:*** *„Pomôžem klientovi, aby uspel?“*
3. stupeň: ***Zameraný na proces****: „Aký máme spolu vzťah, ako spolu komunikujeme?“*
4. stupeň: ***Zameraný na proces*** *v kontexte: „Ako sa procesy navzájom ovplyvňujú?“*

Vývojový model u supervidovaných spracovaný podľa Pagea a Wosket (2001) približujeme v aplikácii na supervíziu sociálnych pracovníkov[100].

V prvom stupni je supervidovaný sociálny pracovník silne motivovaný, no úzkostlivý a závislý na supervízorovi. Má limitovanú schopnosť vnímať seba aj druhých, aj keď primárne a výrazne je v tejto fáze pozornosť orientovaná na seba. Supervízor by mal v tejto fáze poskytovať jasné, dobre štruktúrované a podporujúce prostredie. Je v role učiteľa a často dáva návody ako používať rôzne techniky pre prácu s klientom. Výrazné miesto má v tejto fáze *podpora* – k odvahe k integrácii teórie a praxe. Supervízor usmerňuje sociálneho pracovníka ohľadne udržania si hraníc a dodržiavania etických noriem pri práci so sociálnym klientom. Hajný (2008, In Havrdová – Hajný et al., 2008) opisuje začínajúceho sociálneho pracovníka ako neistého v práci, čo sa môže aj nemusí navonok prejaviť a tiež môže z dôvodu hľadania určitej stability táto situácia viesť k prejavom neistého a nekonzistentného rozhodovania, ale aj k zdanlivo pevnému, až zjavnému rigidnému zastávaniu určitých postojov či princípov. Nové zážitky, podnety, rôzne uhly pohľadu v práci môžu u začínajúceho sociálneho pracovníka vyvolávať až nepohodu a jeho konfrontácia s novými situáciami často koriguje jeho entuziazmus, ktorý sa zameriava skôr na pomoc druhým než na vlastný rozvoj a sebareflexiu.

V druhom stupni je motivácia u sociálneho pracovníka premenlivá, posúva sa od závislosti na supervízorovi k vlastnej autonómii. V tejto fáze sa u sociálneho pracovníka často strieda prílišné sebavedomie s pochybnosťami o vlastných schopnostiach v náročných situáciách v praxi. Sociálny pracovník si začína byť vedomý vlastnej identity, začína používať vo svojej práci rôzne nové postupy, experimentuje s novými technikami. Narastá u neho schopnosť empatie a hlbšieho pochopenia klienta. Je dôležité, aby v tejto fáze supervízor poskytoval emocionálnu podporu, proces supervízie by už nemal byť natoľko štruktúrovaný a nemal by obsahovať toľko didaktických metód. Dôležitá je supervízorova vyvážená podpora zameraná na perspektívy klienta a supervidovaného. V tejto súvislosti možno doplniť tvrdenie Hajného (2008, In Havrdová – Hajný et al., 2008), ktorý pri pracovníkoch so strednou dobou praxe uvádza, že v tejto fáze hrozí riziko upadnutia do osobných pascí, ktoré by mohli narušiť ich profesijný vývoj a preto je úlohou supervízora predovšetkým identifikovať spolu so supervidovaným jeho sily vhodné k ďalšiemu rozvoju a kultivácii. Ako príklady rizík v kontexte stavu tímu a organizácie uvádza upadnutie do limitujúceho stereotypu práce s klientmi,

[100] Zámerne nepoužívame termíny sociálny poradca alebo sociálny terapeut. Nie všetci sociálni pracovníci využívajúci supervíziu musia byť zákonite poradcami alebo terapeutmi.

v ktorom začne hroziť pocit nudy, opakovania a dokonca vyhorenia. Ďalšie riziká vidí autor (tamtiež) v tom, že niektorí pracovníci môžu príliš dlho zotrvávať v adaptácii na zavedenú prax, zatiaľ čo tí pracovníci, ktorí smerujú k hľadaniu autonómnych ciest, začínajú podnikať riskantné experimenty. Upozorňuje na tendenciu padnúť do profesijných pascí, ako sú nadmerne silný vzťah ku klientom, turbulencie vo vzťahu ku kolegom alebo manažmentu, príp. uzatvorenie sa v tímových vzťahoch a zároveň aj v tímových problémoch, ktoré podľa autora (tamtiež, s. 96) „tvoria úkryt pred frustráciou alebo zaťažujúcou prácou s klientelou".

Tretí stupeň sa vyznačuje stabilitou sociálneho pracovníka v oblasti osobnej autonómie a profesionálnej sebadôvery. Sociálny pracovník dokáže uvažovať nad svojimi slabými aj silnými stránkami a jeho motivácia k výkonu profesie je stabilná. Dokáže tvorivejšie a flexibilnejšie využívať postupy a techniky, vrátane schopnosti sebainštrumentalizácie. Je viac otvorený náhľadom z rôznych teoretických uhlov a sám od seba vyhľadáva (a využíva) pri supervízii projektívne techniky. Supervízor zase pristupuje v tejto fáze k supervidovanému kolegiálnejšie. Kolegiálnosť je zvýraznená väčším podielom zdieľania, ktoré je podložené výraznejšou osobnou a profesionálnou konfrontáciou. Supervízor sa viac sústredí na oblasti špecifické pre ďalší rozvoj supervidovaného a viac pozornosti venuje paralelne procesom v supervízii a v práci supervidovaného sociálneho pracovníka.

Posledný, *štvrtý stupeň* nedosahujú všetci sociálni pracovníci. Tí sociálni pracovníci, ktorí tento vývojový stupeň v supervízii dosiahnu, sa stávajú maximálne produktívnymi. Tento stupeň sa vyznačuje vysokou úrovňou osobnej autonómie a profesionálnej výbavy sociálneho pracovníka, ktorý sa často sám potom stáva supervízorom. Schopnosť sebainštrumentalizácie a kognitívnej sebadištancie je typická pre sociálneho pracovníka dosahujúceho tento stupeň. Supervízia ako taká začína mať charakter vzájomných konzultácií na rovnakej profesionálnej úrovni, pokiaľ ju ešte supervidovaný považuje za potrebnú.

Gabura (1999) rozoznáva tri úrovne profesionálneho vývinu supervidovaného sociálneho pracovníka v kontexte prístupu supervízora a špecifík supervízie sociálnych pracovníkov a upozorňuje, že prístup supervízora a metódy práce, ktoré používa, by mali byť modifikované podľa úrovne profesionálnej skúsenosti sociálneho pracovníka. Prvou úrovňou je ***študent*,** druhou úrovňou ***začiatočník*** a poslednou úrovňou ***zrelý sociálny pracovník***. V úrovni začiatočníka autor (tamtiež) upozorňuje najmä na to, že tak ako študent, tak aj začínajúci sociálny pracovník môže byť neistý vo svojej role alebo naopak prehnane motivovaný a aj z tohto dôvodu potrebuje na kvalitný vstup do svojej profesie špecifickú formu supervízie.

Niektoré pracoviská majú spracovaný adaptačný program pre začínajúcich sociálnych pracovníkov z toho dôvodu, aby pripravili sociálneho pracovníka na bezproblémový prechod z „teoretickej roviny“ do praktickej. Je dôležité, aby sa na začiatku čo najskôr zorientovali v profesii, aby rýchlo získali základné spôsobilosti a dokázali čo najskôr samostatne pracovať s klientmi. Zrelého sociálneho pracovníka vníma autor (tamtiež) ako profesionála schopného vidieť klienta v širšom kontexte, má potrebu diskutovať o svojich osobných a profesionálnych problémoch. Supervíziu pre zrelého sociálneho pracovníka opisuje ako kolegiálnejšiu, ktorej základom je výmena skúseností, hľadanie netradičných riešení, overovanie si správnosti postupov, prevencia protiprenosu. Tak, ako Page a Wosket (2001) opisujú svoj štvrtý stupeň vývinu (pozri vyššie), tak ho vníma aj Gabura a dopĺňa ho o informáciu, že pokiaľ sociálni pracovníci absolvujú primeraný výcvik a majú za sebou dostatočnú prax, väčšinou sa sami stávajú supervízormi.

> Výskumné zistenia prinášajú hodnotné informácie o tom, ako sa vyvíja sociálny pracovník pod supervíziou a zároveň aj jeho prístup k supervízii. U ***preventistov aj u terénnych pracovníkov*** (hlavne pokročilých) bolo zaznamenané konštatovanie istého (obsahového) posunu vo vzťahu k supervízii, tento však ***nie je jednosmerný od pocitov sociálneho pracovníka ku*** riešeniu (obsahovému, vecnému), postupom**,** čo robiť s **klientom**. Posun je možné sledovať skôr vo vyššej miere reflexie, schopnosti samostatne identifikovať problém, ktorý je potrebné riešiť supervíziou, schopnosť nadhľadu, odstupu, ***„pochopenie toho, o čo tam ide“.*** Pri supervidovaných študentoch a študentkách, na ***bakalárskom stupni*** zaznamenávame citeľný ***posun od „veľkého neznáma“ k „veľkému benefitu“.*** Po prvých skúsenostiach so supervíziou, po oboznámení sa so supervíziou viacerí potvrdzujú posun od formálneho vnímania supervízie („chcelo sa mi len tak preplávať“) k uvedomeniu si jej dôležitosti z hľadiska osobnostného prínosu (psychohygiena) aj profesionálneho prístupu (klient, „ja v práci s klientom“). Na rozdiel od študentov na bakalárskom stupni sme u supervidovaných ***študentov na magisterskom stupni*** takýto jednoznačne citeľný posun nezaznamenali. Hoci sa respondenti a respondentky snažili reflektovať nejaký posun (v témach, problémoch), poväčšine dospeli k záveru, že nejaký jednoznačný ***posun*** zatiaľ ***nezaznamenali***. ***Chýba*** im ***odstup***, nadhľad, nedokážu to jednoznačne zhodnotiť. Podobnú situáciu sme zaznamenali u terénnych pracovníkov – ***„začiatočníkov“.*** Ani v tomto prípade respondenti a respondentky nevedeli jednoznačne zadefinovať, či nastal nejaký obsahový posun v ich supervíziách. Dôvodom aj v tomto prípade môže byť chýbajúci odstup, nadhľad. Problémy, ktoré riešia, sú v podstate kontinuálne podobné a týkajú sa hlavne postupov práce s klientom, prípadne vnímajú supervíziu ako psychohygienu (Vaska – Čavojská, 2012).

5.4 Špecifiká supervízie začínajúcich sociálnych pracovníkov

Pri špecifikách supervízie začínajúcich sociálnych pracovníkov nadviažeme na predchádzajúcu časť konštatovaním Gaburu (1999), ktorý uvádza, že je vhodné, ak sa začínajúcim sociálnym pracovníkom venuje supervízor čo najintenzívnejšie, robí im akéhosi sprievodcu (je s nimi v dennodennom kontakte). V prvých fázach by mal byť adaptačný program konkrétne štruktúrovaný, supervízor využíva imitáciu, pozitívne posilňovanie i priame inštrukcie. Začínajúci sociálni pracovníci si po prvom kontakte s realitou sociálnej práce začnú uvedomovať, že nie sú vševediaci ani všemohúci a realita je často iná, ako očakávali – získavajú väčšiu úctu a pokoru ku klientom a profesii. Ako sme už uviedli na inom mieste, v prvom vývojovom stupni musí supervízor postupne otvárať priestor u sociálneho pracovníka pre jeho samostatnosť. Často sa totiž sociálny pracovník pohybuje v priestore medzi závislosťou a autonómiou, medzi sebadôverou a pocitom neschopnosti, začína si totiž uvedomovať, že práca s klientom je dlhodobý a komplikovaný proces.

V slovenskej praxi sociálnej práce sa však často stretávame s tým, že začínajúci sociálni pracovníci sú priamo „hodení do vody“ a tým pádom realizujú prácu s klientom pod značným tlakom a ich výkon sa spája s výraznou neistotou, neschopnosťou zreflektovať správnosť použitých postupov atď. Ak hovoríme o supervízii ako o metóde, ktorá zabraňuje okrem iného aj poškodeniu klienta, o to dôležitejšie je potom poskytovať (a využívať) supervíziu pravidelne práve u začínajúcich sociálnych pracovníkov a minimalizovať prácu s klientom spôsobom *„hodíme ťa do vody a ty sa nauč plávať!“*

> Vaska a Čavojská (2012) z výskumných zistení spracovali výpovede začínajúcich sociálnych pracovníkov, ktorí mali najmä v začiatkoch výkonu sociálnej práce veľmi intenzívnu potrebu supervízií (v týždňových intervaloch), pretože potrebovali čo najskôr nadobudnúť skúsenosti pre reálnu prácu s klientmi a väčší pocit istoty. Niektorí z nich dokonca v začiatkoch v mimoriadnych situáciách využívali aj krízovú supervíziu prostredníctvom telefónu. Pri nadobudnutí istôt v práci sa táto potreba postupne vytrácala, ale za ideálne uvádzali mať supervíziu minimálne raz mesačne. Študentí ako respondenti výskumu zase uvádzali, že frekvencia supervízií by mala reflektovať hlavne situácie či dianie v teréne.

„Vážnosť situácie“ potvrdzujú aj výsledky výskumu (pozri bližšie Vaska, 2008a), ktoré jasne hovoria o výraznej potrebe supervízie, keď témy[101], ktoré študenti prichádzajú konzultovať, sú napr. témy zamerané na ich pocity vlastnej nekompetentnosti, neistoty v práci (uvádzalo to až 25% respondentov). Necelých 24% respondentov zo študentských radov uvádzalo, že nevedia a nedokážu dosiahnuť stanovené ciele odbornej praxe alebo 23% ako prepojiť teóriu na prax. 27% respondentov si potrebuje verifikovať správnosť svojich postupov, 16% prichádza s témami ako skvalitniť svoju prácu a takmer 20% uvádzalo, že majú pocity vyhorenia a nevedia, ako syndrómu vyhorenia predchádzať. Nezanedbateľný je aj výsledok, ktorý ukazuje, že takmer 20% študentov nekonzultuje svoje problémy týkajúce sa výkonu odbornej praxe nikde a s nikým. Za dôležité považujeme upozorniť aj na druhú stranu mince, keď vedúci študentov (túto ri, príp. supervízori) na praxových pracoviskách[102] uvádzali veľmi často témy, s ktorými za nimi študenti prichádzajú konzultovať, podobné tým, ktoré uvádzali študenti. Až 71% respondentov z radov ľudí, ktorí vedú študentov na praxovom pracovisku, uviedlo, že študenti za nimi prichádzajú s témou ako prepojiť teóriu na prax. Tento výsledok môžeme považovať za alarmujúci pre samotných vzdelávateľov v sociálnej práci, pretože núti, okrem iného, zamyslieť sa aj nad systémom vzdelávania. Takmer 30% respondentov uvádzalo, že študenti prichádzajú s pocitmi nekompetentnosti, neistoty a s témou, ako dosiahnuť ciele odbornej praxe. 41,9% uviedlo, že študenti si prichádzajú overiť správnosť svojich postupov a takmer 20% respondentov uviedlo, že študenti majú problém riešiť komplikované prípady a potrebujú vedieť, ako môžu zefektívniť svoju prácu.

Zhrnieme témy, s ktorými začínajúci sociálni pracovníci najčastejšie do supervízie prichádzajú:

- *Ako začať? Ako zrealizovať prvý kontakt s klientom?*
- *Ako mám postupovať? Čo ďalej?*
- *Ako si stanoviť ciele s klientom?*
- *Aký mám vlastne cieľ ja?*
- *Ako klásť otázky? Ako motivovať klienta k spolupráci?*
- *Postupoval som správne?*

[101] V súvislosti s témami objavujúcimi sa v supervízii „pokročilých“ sociálnych pracovníkov – vychádzajúc z výskumu, ktorý bol zrealizovaný medzi supervízormi a poskytovateľmi služieb určených pre užívateľov drog v Českej republike – možno uviesť pre porovnanie, že najčastejšie témy, ktoré sa v skupinovej supervízii objavili, boli podľa Brožu (ed., 2009) z pohľadu supervidovaných: vzťahy v tíme (35 %), prípadová práca s klientmi (29 %), programové otázky (18 %), práca so skupinou klientov (10 %) a iné témy (8 %) a z pohľadu supervízorov: vzťahy v tíme (42 %), prípadová práca s klientmi (26 %), programové otázky (22 %), práca so skupinou klientov (2 %) a iné témy (8 %).

[102] Supervízormi si ešte nedovolíme nazvať všetkých sociálnych pracovníkov, ktorí vedú študentov, pretože mnohí nemajú supervízorské vzdelanie, avšak to neznamená, že nemôžu sprevádzať študentov na praxi a využívať prvky rôznych modelov a prístupov v supervízii.

- *Ako pracovať s celou rodinou?*

V supervízii tandemu sa okrem vyššie uvedených objavujú aj témy súvisiace s prácou vo dvojici:

- *Ako často vstupovať a kedy je vhodné zapojiť sa do procesu práce s klientom?*
- *Akú úlohu mám, keď pracujeme s kolegom na jednom prípade? Ako efektívne spolupracovať?*

Tieto a podobné témy, otázky a dilemy sa opakovane objavujú na prvých supervíziách u väčšiny začínajúcich sociálnych pracovníkov. Prvé supervízie sa preto často orientujú najmä na základné otázky týkajúce sa prvého kontaktu s klientom, stanovenie si spoločného cieľa (cieľov) s klientom a pod. Supervízie majú skôr „školiaci“ charakter – supervízor sa so supervidovaným väčšinou zameriava na riešenie aktuálnych otázok spojených s prežívaním (väčšinou negatívnym) riešeného prípadu – hľadajú sa najmä alternatívy (väčšinou ich formuluje supervízor) pre ďalšiu prácu s klientom. Neznamená to však, že supervízor dáva supervidovanému priamo „recept“ na prácu s klientom. Formulácia témy supervízie je na prvých supervíziách oveľa náročnejšia, resp. formuluje ju väčšinou supervízor a týka sa najmä neistôt spojených s prvým kontaktom a stanovením si cieľov (viď vyššie). Ďalšia významná téma, ktorú začínajúci terénni sociálni pracovníci často do supervízie prinášajú, je napr. *„strach“* z účasti ďalšieho člena rodiny pri stretnutiach s klientom[103]. Pritom si supervidovaní ešte nedokážu uvedomiť, akú významnú úlohu môže v procese práce zohrať aj ďalší člen (členovia) rodiny, príp. iní ľudia z klientovho sociálneho okolia. Už Richmond (1917) vo svojej knihe uviedla, aké dôležité je vnímať príbuzných a pracovať s nimi ako s hodnotným zdrojom pre prácu so sociálnym klientom. Opisuje príklad, keď začínajúci sociálny pracovník, ktorý pracoval s dysfunkčnými rodinami, urobil počas svojej prvoročnej praxe niekoľko chýb a dostatočne nevyužil priestor, ktorý sa mu v práci s príbuznými otváral, pritom mohol v konečnom dôsledku oveľa efektívnejšie pracovať so svojimi klientmi. Sociálny pracovník bol presvedčený, že pri práci s príbuznými urobil viac škody ako osohu.

U začínajúcich sociálnych pracovníkov prevládajú:

- *pocity neistoty (strach z nepoznaného) – „čo ak to nezvládnem?“*

[103] Väčšinou supervidovaní uvádzali otca rodiny (pozn. autora).

- *neschopnosť pomenovať cieľ práce,*
- *prílišný strach z klientov,*
- *neschopnosť uchopiť proces práce,*
- *problémy v spolupráci s kolegom/kolegyňou,*
- *pocity zlyhania, neúspechu a iné.*

Začínajúci sociálni pracovníci majú často prehnané očakávania týkajúce sa viditeľných (najmä pozitívnych) výsledkov ich práce s klientom. Príliš veľké očakávania rýchlych a významných výsledkov spôsobujú začínajúcim sociálnym pracovníkom veľkú frustráciu a znásobujú v nich pocity zlyhania a neúspechu. Domnievame sa, že mnoho momentov (neefektívnych postupov, dilem, problémov), ktoré sme pomenovali vyššie, vychádzajú z nedostatočnej prípravy, či už na prvý kontakt alebo na ďalšie stretnutia s klientmi. Niekedy táto nedostatočná príprava pramení z nedostatku informácií, ktoré začínajúci sociálni pracovníci o klientoch majú. Mnohokrát sa totiž stáva, že sociálni pracovníci nemajú dostatočné informácie z toho dôvodu, že nevedia, kde tieto informácie získať, príp. im tieto informácie kompetentní odmietnu poskytnúť. Aj pre tieto situácie je potrebné uskutočňovať *„predsupervíziu“*[104]. Nezadefinovanie cieľa je ďalším ohrozujúcim momentom plynulej práce s klientmi a súvisí aj s očakávaniami sociálnych pracovníkov. Cieľ by mal byť zadefinovaný nielen pre samotného sociálneho pracovníka, ale aj pre klienta, s ktorým pracuje. Dôležité je v supervíziách formulovať reálne naplniteľné ciele sociálneho pracovníka a klienta, ktoré je potrebné špecifikovať pre každé stretnutie a ktoré sa môžu priebežne meniť a upravovať podľa aktuálneho diania v procese práce s klientom.

Čo je teda úlohou supervízora? Z vyššie uvedeného vyplýva, že supervízor sa musí zameriavať najmä na *rozširovanie možností,* pretože sociálni pracovníci majú veľmi často „obmedzený, zúžený“ pohľad na „problémovú“ situáciu a na hľadanie *ďalších alternatív riešenia* prípadu/-ov. Podľa Hajného (2008, In Havrdová – Hajný et al., 2008, s. 96) by supervízia začínajúcim sociálnym pracovníkom „mala dokázať poskytnúť väčšiu štruktúru pre reflexiu ich práce, ale taktiež citlivé rozšírenie niekedy dočasne zúženého spektra stratégií, metód či postojov“.

[104] Domnievame sa, že predsupervízia, prípadne by sme si ju mohli nazvať „nultá“ supervízia, je dôležitým elementom procesu práce s klientom, pretože môže výrazne uľahčiť vstup začínajúceho sociálneho pracovníka do celého procesu práce s klientom a zefektívniť jeho budúcu prácu (pozn. autora).

Musí dbať na to, aby boli *jasne zadefinované ciele* v práci s klientom, ale aj jasne zadefinovať „zákazku“. To znamená, že aj samotná supervízia musí mať jasný cieľ. Až pri optimálnom zacielení supervízie môžeme totiž *korigovať prípadné neefektívne postupy* sociálnych pracovníkov. Supervízor musí často označiť a vyzdvihovať všetky vhodné postupy, ktoré sociálny pracovník použil, ale takisto musí poukázať aj na tie menej vhodné, resp. neefektívne rovnako ako na postupy, ktoré mohli spôsobiť komplikácie, príp. negatívne pocity a pod. Významnou zložkou supervízie, najmä pre začínajúcich sociálnych pracovníkov, je *podpora ich nezdolnosti, resiliencia*[105].

Ak chceme v praxi minimalizovať neoptimálne postupy, resp. optimalizovať pracovný výkon začínajúcich sociálnych pracovníkov, môžeme hovoriť o využití, opodstatnenosti a dôležitosti preventívnych opatrení. Ideálne by bolo, ak by už počas štúdia mali v školskom prostredí všetci študenti sociálnej práce supervíziu v jej pravom slova zmysle a okrem skupinových supervíznych stretnutí (mali by byť povinné) by absolvovali aj individuálne supervízie (mali by byť dobrovoľné). Tieto supervízie je potrebné realizovať nie post, ale počas výkonu odbornej praxe. Môžu byť tematicky zamerané (ideálne by bolo, ak by mali študenti možnosť výberu spomedzi viacerých supervízorov ponúkajúcich rôzne supervízne témy[106]) a situačné (téma by vychádzala z potrieb študentov). Na praxovom pracovisku by podobne mali byť realizované supervízie čo najčastejšie. Ak sa začínajúci sociálny pracovník rozhodne na sociálnom prípade pracovať vo dvojici, ideálne by bolo, ak by bol jeho „kolega“ sociálnym pracovníkom s niekoľkoročnou praxou. Pre začínajúcich sociálnych pracovníkov, ktorí sa po skončení školy zamestnajú v sociálnej sfére, je nevyhnutné vytvoriť adaptačný program a poskytovať (a zabezpečiť) pravidelnú a častú supervíziu.

> Vo výskume boli zisťované aj *potreby začínajúcich sociálnych pracovníkov* v supervízii. Dobrovoľníci realizujúci preventívne programy na základných školách akcentovali práve rovinu minimalizovania vnútornej neistoty ako hlavný problém, ktorý bolo v ich začiatkoch potrebné riešiť. V tomto zmysle vyzdvihujú supervíziu, ktorá im bola poskytovaná, ako cennú výbavu pri svojej práci, ktorá viacerým priniesla nielen *vnútornú istotu*, ale znamenala aj *osobnostné obohatenie* či *osobnostný rozvoj*. Vnútorná istota znamená v mnohom aj

[105] Koncept resiliencie približuje napr. Punová – Navrátilová a kol. (2014); Šišláková (2007).

[106] Mnohí študenti nemajú možnosť absolvovať počas priebežnej výučby odbornú prax (keďže u niektorých vzdelávateľov systém organizovania výučby umožňuje aj kombináciu priebežnej a blokovej výučby). Týmto spôsobom by sa mohli zúčastňovať tematických supervízií, ktoré by sa prepájali so zážitkami, skúsenosťami tých študentov, ktorí kontakt so sociálnou prácou/klientom majú (pozn. autora).

istotu v pracovných postupoch, riešenie konkrétnych situácií v praxi. V tomto zmysle teda supervízia zároveň znamenala posilnenie, až rast profesionality. Pri tejto skupine bola z potrieb ešte identifikovaná *potreba bezpečia, podpory a dobrej atmosféry* a tiež *podpora „skúseného a dobrého" supervízora*. Paradoxné sú výsledky u zdanlivo najmenej skúsenej skupiny respondentov a respondentiek. Ich očakávania smerovali skôr k rozšíreniu znalostí, skúseností a zážitkov z praxe a deklarovali, že ich potreba bola hlavne *zdieľanie,* pokiaľ ide o získanie prehľadu pri konkrétnych situáciách alebo postupoch z praxe, ktoré zaznamenali ich kolegovia. Pri študentoch a študentkách na magisterskom stupni štúdia bola len okrajovo zaznamenaná potreba spoznania postupov a skúseností z praxe od kolegov a kolegýň, do popredia sa dostáva potreba riešenia vlastných vnútorných neistôt a obáv, potreba podpory, posilnenia pocitu kompetencie pri riešení konkrétnych situácií. (Vaska – Čavojská, 2012)

5.5 Študentská supervízia a jej špecifiká

Keďže študent vykonávajúci odbornú prax v niektorej zo sociálnych organizácií ešte nie je profesionálnym sociálnym pracovníkom, ale študentom sociálnej práce, o to je supervízia študentskej odbornej praxe náročnejšia a dôležitejšia. Supervízor, resp. človek, ktorý vedie študenta počas výkonu odbornej praxe, musí byť odborníkom na svojom mieste, aby sa vďaka jeho intervenciám predišlo možnému nekompetentnému rozhodnutiu, riešeniu supervidovaného študenta. Študent síce prichádza na prax s teoretickým vybavením, ale práve neskúsenosť v praxi pridáva študentskej supervízii na dôležitosti.

Supervízia študentov sociálnej prace je v súvislosti s ich štúdiom významnou súčasťou a nástrojom zvyšovania kvality ich vykonávanej odbornej praxe. Gabura (2007) v tejto súvislosti uvádza, že najmä v oblasti sociálnej práce nie sú akademické a teoretické základy tým jediným, dostatočným základom pre úspech v profesii. Ďalej autor (tamtiež) uvádza, že supervízia prepája teóriu a prax sociálnej práce, tvorí medzi nimi spojovací most a v kontexte štúdia je supervízia považovaná za jeden z významných nástrojov zvyšovania odbornej kompetencie študentov. Supervízia uľahčuje študentom nielen lepšie pochopiť a zvládnuť prepojenie teórie s praxou, ale študentom pomáha aj v procese adaptácie po nástupe do zamestnania a minimalizuje neoptimálne postupy a intervencie.

Gabura (1995, s. 97) upozorňuje v súvislosti so študentskou supervíziou, že tento proces je charakteristický „neistotou supervidovaného, jeho závislosťou na supervízorovi, anxiozitou,

potrebou jasnej štruktúry, pozitívnou spätnou väzbou. Treba strážiť supermotivovanosť niektorých študentov, ktorí majú tendenciu skúsiť si pracovať s klientom (priateľ, známy, deti, atď.) bez účasti supervízora v provizórnych podmienkach. Študenti musia byť jasne informovaní o rizikách práce takýchto postupov."

Študentská supervízia je formou tútorskej supervízie a môže mať dve roviny. Keďže cieľovou skupinou študentskej supervízie sú študenti sociálnej práce, budeme sa na ňu pozerať z pohľadu vysielajúcej inštitúcie – školy (v našom prípade vysokej školy). Študentská supervízia môže prebiehať priamo na školách, kde študentskú supervíziu zabezpečujú *interní supervízori (školskí supervízori)*. Druhou rovinou je študentská supervízia prebiehajúca priamo na praxovom pracovisku – v sociálnej organizácii, resp. pod jej hlavičkou – kde študenti odbornú prax vykonávajú. Supervíziu na praxovom pracovisku realizujú z pohľadu vzdelávacej inštitúcie *externí supervízori,* ktorí úzko spolupracujú so školou. Supervízori, ktorí vykonávajú študentskú supervíziu v oboch rovinách, by mali byť kvalifikovaní pracovníci s certifikovaným vzdelaním v supervízii.

V odborných kruhoch prebiehajú mnohé diskusie o obsahu prípravy supervízorov pre študentskú supervíziu – či príprava supervízorov pre študentské praxe má mať iný obsah, resp. sa má dávať väčší dôraz na niektoré stránky supervízie (napr. na vzdelávaciu funkciu, na vzťah a pod.). V tejto súvislosti možno uviesť Oláhovo (2005, s. 33) konštatovanie, že existujú „dva typy supervízorov v kontexte odborných praxí. Tí, ktorí pôsobia v školách, a tí, ktorí zodpovedajú za supervíziu študentov na praxi. Výcvikový kurz v supervízii pre oba tieto typy supervízorov študentov musí zahŕňať väčšinou všetok materiál odporúčaný pre nových supervízorov, avšak kontext a dôraz kurzu musia byť trochu odlišné. Supervízor pracujúci so študentmi v škole má odlišnú supervíznu zmluvu, v ktorej sa kladie dôraz na vzdelávacie a podporné stránky supervízie, pričom riadiacu stránku uskutočňuje supervízor praxe alebo manažér (metodik praxe). Aj supervízor študentskej praxe kladie väčší dôraz na vzdelávaciu stránku supervízie. Pre supervízorov pôsobiacich v školách býva jedným z hlavných problémov, že sa často cítia viac doma v úlohe učiteľa ako v úlohe supervízora. Nebezpečenstvo potom spočíva v tom, že sa z ich supervízie môže stať séria didaktických prednášok a namiesto toho, aby supervidovaní mali možnosť reflektovať vlastné skúsenosti, sú zahrňovaní teoretickými výkladmi, ktoré sa týkajú ich nedostatkov."

Domnievame sa, že príprava supervízorov by nemala mať odlišné obsahy, ideálne by bolo, ak by sa pri vzdelávaní supervízorov dával väčší dôraz na špecifiká začínajúcich sociálnych pracovníkov. Supervízor je len jeden – akékoľvek adjektívum mu priradíme, či školský, poradenský, externý, interný a pod. – jeho vzdelanie musí byť dostatočné pre všetky formy a typy supervízií. Ekvivalent používame pre rozlíšenie miesta pôsobenia supervízora.

Školský supervízor (supervízor v školskom prostredí) je človek, ktorý často zastupuje aj rolu manažéra (metodika) praxí[107]. Školský supervízor, ktorý je zároveň aj manažérom (metodikom) odbornej praxe, zastáva teda dve role – tie sa vzájomne často prekrývajú, no nevylučujú, môžu byť práve pre zvýšenie kvality odbornej praxe a supervízie výhodou, pretože manažérsky vybavený supervízor hlbšie pozná danú problematiku a otvára sa mu pri supervízii väčší priestor pre rôzne metódy a techniky práce so supervidovaným študentom. Ak supervízor zastupuje aj rolu manažéra (metodika), v tom prípade by to mal byť kvalifikovaný zamestnanec vysokej školy, ktorý je študentom k dispozícii, a je nápomocný pri výbere vhodného praxového pracoviska, pri formulovaní spoločných cieľov. Takisto by mal mať vytvorenú databázu organizácií, s ktorými aktívne komunikuje a spolupracuje a spoluvytvára postupy a pravidlá, ktoré skvalitňujú proces študentskej supervízie. Okrem organizačno-technicko-administratívnej stránky by mal študentom poskytovať individuálnu alebo skupinovú supervíziu. My sa však zameriame na supervízora, ktorý zastáva len rolu supervízora a nevylučujeme, že môže byť aj manažérom (metodikom) praxí, považujeme však za potrebné upozorniť na to, že v našich podmienkach sa rola supervízora často zamieňa s rolou manažéra (metodika) praxí. Manažér (metodik) praxí, v prípade ak nemá adekvátne vzdelanie na poskytovanie supervízie, nemôže študentskú supervíziu poskytovať a ani ho nemôžeme nazývať supervízorom.

Podľa Gaburu (2007, s. 43) by školskí supervízori mali byť „kvalifikovaní na odborné zabezpečenie nepriamej supervízie, prostredníctvom moderovaných diskusií, ktoré vychádzajú z písomných správ z praxe a ústnych podaní študentov. Supervízne stretnutia sa realizujú väčšinou skupinovou formou, študenti však majú možnosť vyhľadať interného supervízora aj individuálne a požiadať ho o pomoc a podporu.“ V súčasnosti sa aj v našich podmienkach začína častejšie v školskom prostredí objavovať individuálna supervízia. Táto sa

[107] Pozri bližšie Vaska (2007).

ale častejšie uskutočňuje priamo na praxovom pracovisku, resp. môžeme skôr hovoriť o odborných konzultáciách[108].

V tejto súvislosti možno uviesť konštatovanie Hanákovej (2007), že ak si študent nevie poradiť s problémom, ktorý sa počas praxe vyskytol, môže požiadať, resp. väčšinou využije individuálnu supervíziu ešte predtým, ako absolvuje skupinové stretnutie. Študent má možnosť využiť individuálnu supervíziu po dohode so supervízorom kedykoľvek ju v priebehu praxe potrebuje. Často sú však školskí supervízori zaťažení inými aktivitami (napr. priamou výučbou, administratívou), a preto nie je vytvorený dostatočný priestor pre realizáciu pravidelnej individuálnej študentskej supervízie. Niektorí vzdelávatelia v sociálnej práci majú už v súčasnosti v študijných programoch vymedzené supervízie s minimálne jednohodinovou dotáciou za týždeň (t. j. približne 12 hodín za semester), sú však určené pre skupinové supervízie. Aj z týchto dôvodov je ideálne, ak na praxovom pracovisku pôsobí erudovaný pracovník – externý supervízor (z pohľadu školy), ktorý realizuje študentskú supervíziu v priamej forme na praxovom pracovisku. V mnohých prípadoch však študentská supervízia zlyháva v podobných situáciách ako v školskom prostredí, na preťaženosti sociálnych pracovníkov so supervíznym vzdelaním v praxi, no často aj na ich nekvalifikovanosti a po druhé, študenta na praxi mnohí ich vedúci (túto ri, príp. supervízori) vnímajú ako záťaž a nutné zlo.

> Aj výsledky výskumu (Vaska, 2008a) priniesli zistenia, že študent je ešte často vnímaný na praxovom pracovisku ako záťaž alebo nutné zlo. V odpovediach pracovníkov sociálnych organizácií, ktorí vedú študentov na praxi, na otázku prínosu vs. záťaže, ktorú prítomnosť študenta na praxi predstavuje, sa často objavovalo, že študent je *enormná záťaž* (10 % v sociálnych zariadeniach v bratislavskom regióne a 25 % v ružomberskom regióne), *strata času* (10 % v bratislavskom regióne, 28 % v ružomberskom regióne) a *lacná pracovná sila* (6,5 % v bratislavskom regióne a 34,5 % v ružomberskom regióne). Výsledky však prinášajú aj pozitívne vnímanie študenta, keď respondenti uvádzali vo svojich odpovediach, že sú pre nich *výbornou pomocou* (13 % v bratislavskom regióne a 31 % v ružomberskom regióne), prínosom v oblasti *skvalitňovania pracoviska* (29 % v bratislavskom regióne a 25 % v ružomberskom regióne), *motiváciou k práci* (23% v bratislavskom regióne a 38 % v ružomberskom regióne). Za veľmi pozitívne pre profesiu sociálneho pracovníka môžeme

[108] Aj z výskumu vyplynulo (Vaska, 2008a), že len približne 5% spracovaných odpovedí podľa identifikačných znakov (frekvencia a dĺžka stretnutí, zadefinovanie cieľa, prejednávaná téma) vykazuje charakteristiky supervízie – u študentov konzultujúcich svoje témy/problémy/dilemy súvisiace s výkonom odbornej praxe. To možno vnímať ako doposiaľ nedostatočné využívanie supervízie v študentskej odbornej praxi.

považovať aj to, že účasť študentov a realizáciu študentskej odbornej praxe považujú pracovníci, ktorí ich vedú, za svoj *odborný rast* (22,6 % v bratislavskom regióne a 44 % v ružomberskom regióne) a za *zodpovednosť k profesii* (52 % v bratislavskom regióne a 44 % v ružomberskom regióne).

Z pohľadu študentov sú tiež zaujímavé výsledky, keď sa v ich odpovediach na otázku prínosu vs. záťaže, ktorú predstavuje prítomnosť študenta na praxovom pracovisku, často objavovalo, že sú *enormnou záťažou* (22 % bratislavských študentov a 31 % ružomberských), *nutným zlom* (12 % bratislavských študentov a 9 % ružomberských študentov), *človekom pre pomocné práce* (20 % bratislavských študentov a 26 % ružomberských študentov). Výsledky však prinášajú aj pozitívne vnímanie študenta z ich vlastného pohľadu, keď respondenti uvádzali vo svojich odpovediach, že sú *príjemným spestrením dní na pracovisku* (36 % bratislavských študentov a 19 % ružomberských študentov), a ich názor je, že ich pracovníci na praxi vedú pre to, že cítia *zodpovednosť k profesii,* ktorú vykonávajú (41 % bratislavských študentov a 33 % ružomberských študentov).

Situácia sa za posledné roky zlepšila a veľmi dôležitú úlohu v kvalitnej príprave budúcich sociálnych pracovníkov zohrávajú práve absolventi sociálnej práce pôsobiaci v sociálnej sfére a na pracovisku, ktoré škola ponúka ako možnosť pre absolvovanie odbornej praxe[109]. Podľa Gaburu (2007, s. 44) sú externí supervízori pripravovaní na priamu supervíziu „a vedú študentov systematickou filozofiou praxí, uľahčujú študentom identifikovať zdieľané hodnoty, normy a pravidlá, ktoré vedú sociálnu organizáciu k naplneniu svojich vízií, zámerov a cieľov. Pod ich vedením študenti zisťujú relevantné informácie o pracovných podmienkach, pracovnom prostredí, efektívnosti komunikácie v organizácii, štýloch riadenia, motivácii pracovníkov, možnostiach vzdelávania, preferovaných postupoch práce, monitorovaní kvality služieb a evaluácii výsledkov práce.“

Jednou z najfrekventovanejších foriem študentskej supervízie býva prípadová supervízia. Ako uvádza Gabura (2007), v prvej fáze supervízori na praxovom pracovisku študentom umožňujú, aby sa priamo zúčastňovali procesu práce s klientom, skupinou atď. ako pozorovatelia a potom tento proces analyzujú a uvažujú o možnostiach alternatívnych riešení. Vo vyšších ročníkoch by mali mať študenti priamo možnosť pracovať s klientom, za prítomnosti

[109] Vychádzajúc z výskumu už v roku 2008 viedli študentov sociálnej práce počas ich výkonu odbornej praxe zamestnanci vo vybraných bratislavských sociálnych organizáciách najmä so vzdelaním v sociálnej práci (48,4 %), ale aj v psychológii (9,7 %) a v sociálnej pedagogike (6,5 %), väčšinou s ukončeným vysokoškolským vzdelaním druhého stupňa (58 %). Z celkového počtu respondentov malo 24 % ukončený supervízny výcvik a 32 % dlhodobý výcvik, čo je predpokladom pre kvalitné poskytovanie odbornej praxe pre študentov a zároveň výsledky predikujú priestor pre kvalitné poskytovanie supervízie priamo na praxovom pracovisku (Vaska, 2008b).

externého supervízora. Tomka a Páleníková (2007) opisujú spôsob organizovania študentskej supervízie ako náročný proces, pretože je ovplyvnený procesuálnou a obsahovou stránkou supervízie (kombináciou rôznych možností výkonu supervízie z hľadiska času, rôznych foriem supervízie a v rôznych prostrediach), a je možné vypracovať viacero konštelácií priebehu supervízie v odbornej praxi. V navrhnutom modeli[110] potenciálnych konštelácií individuálnej a skupinovej študentskej supervízie autori preferujú variant individuálnej študentskej supervízie uskutočňovanej na praxovom pracovisku v priebehu praxe.

5.6 Dilemy o študentskej supervízii

Súčasné diskusie okolo študentskej supervízie sú nekonečné, ale plodné a užitočné. Mnohí vzdelávatelia a odborníci z praxe považujú za supervíziu aj sprevádzanie v praxi, čo nepopierame, pretože sprevádzanie v praxi vnímame ako jeden z modelov študentskej supervízie, pretože spĺňa všetky atribúty kvalitného supervízneho procesu (agogické učenie[111]). Nevyhnutne však musí proces, ktorý na praxi prebieha, vykazovať supervízne charakteristiky (zadefinovanie cieľa, obsah, dĺžka a frekvencia stretnutí a pod.). V tomto kontexte možno spomenúť, že aj bežné konzultácie na praxovom pracovisku sa často mylne zamieňajú so supervíziou. Študentskej supervízii na praxovom pracovisku sa vo svojom diele podrobne venujú aj Ford a Jones (1987), ktorí upozorňujú na to, že je potrebné rozlišovať medzi supervíziou a konzultáciou, lebo to, čo sa niekedy nazýva študentská supervízia, je v skutočnosti konzultáciou. Supervíziou na praxovom pracovisku autori (tamtiež) rozumejú plánované, pravidelné časové úseky, ktoré študent a supervízor strávia spoločnými diskusiami o práci študenta na praxovom pracovisku a preverujú pokroky v učení.

Na Slovensku sa študentská supervízia začala reálne objavovať až okolo roku 2000 (keď boli vyškolení prví supervízori a aj reálne začali supervíziu v praxi realizovať), dlhšiu dobu však len okrajovo v praktickom vzdelávaní sociálnych pracovníkov. Niektorí vzdelávatelia v sociálnej práci majú zaradenú odbornú prax ako povinný predmet a už niekoľko rokov sa používa v jej názve aj slovo supervízia (napr. *„Odborná prax a supervízia k odbornej praxi“*, príp. *„Praktické cvičenia a supervízia“* alebo *„Supervízny seminár a odborná prax“*). Často sa však supervízia

[110] Pozri bližšie Tomka – Páleniková (2007, s. 31).
[111] Pozri bližšie Scherpner et al., (1999).

v školskom prostredí mylne zamieňala s praxovými seminármi[112] a na praxových pracoviskách – ako uvádzame vyššie – s bežnými konzultáciami[113]. Tieto stretnutia so študentmi v podobe konzultácií a praxových alebo popraxových seminárov nemali supervízny charakter a väčšinou nasledovali až po ukončení odbornej praxe. Semináre v školskom prostredí slúžili zväčša na prezentáciu a obhajobu prác, uzatvorenie administratívy spojenej s realizáciou praxe a „dokazovanie“ naplnenia cieľov praxe. Konzultácie na praxovom pracovisku boli väčšinou krátkymi stretnutiami, ktoré boli väčšinou tiež spojené s úkonmi spojenými s administráciou praxe (referencie, výkazy, vyplnenie portfólia). V školskom prostredí ani na praxových pracoviskách tak supervízia reálne poskytovaná nebola. Môžeme však konštatovať, že mnohé tieto nedostatky vyplývali aj z nevedomosti (supervízia bola na Slovensku posledných dvadsať rokov 20. storočia naozaj „v plienkach“) a z neefektívneho manažovania odborných praxí[114].

Ako teda uvádzame už vyššie, supervízia sa mylne zamieňala a niekedy ešte stále zamieňa aj s praxovými seminármi, ktoré sa uskutočňujú v školskom prostredí. Nechceme tým ale naznačiť, že by sa praxové semináre, príp. konzultácie k odbornej praxi, mali z akademickej pôdy vytratiť, práve naopak – majú svoj zmysel a študenti ich môžu využívať paralelne so supervíziou. Je však dôležité vnímať ich vzájomné rozdiely a diskutovať o nich. Základné rozdiely medzi praxovými seminármi a študentskou supervíziou sú v nasledujúcich oblastiach[115]:

- *cieľ*
- *formy a metódy*
- *proces*
- *vzťah*
- *hodnotenie*

[112] Rozdiely medzi praxovými seminármi a supervíziou odbornej praxe približujeme v Tabuľke 2.
[113] Pozri bližšie Vaska (2011, 2010, 2009); Vaska – Kamanová (2009); Watson – West (2006); Parker (2005); Ford – Jones (1987).
[114] Spôsob manažovania odbornej praxe tiež úzko súvisí s jej kvalitou a v konečnom dôsledku aj s poskytovaním supervízie na praxovom pracovisku. Vychádzajúc z výskumu boli formulované výsledky súvisiace s manažovaním odbornej praxe a výrazne sa do popredia dostávali odpovede respondentov (zamestnancov sociálnych organizácií, ktorí vedú študentov na praxi), že praxové pracoviská a ich zamestnanci ani len netušia, aké ciele odbornej praxe má škola zadefinované, aké sú očakávania od praxových pracovísk, aké kompetencie má študent po absolvovaní praxe mať, ako ho hodnotiť a pod. (pozri bližšie Vaska – Kamanová, 2009).
[115] Podrobnejšie pozri Tabuľka 2.

Tabuľka 2: Rozdiel medzi praxovými seminármi a študentskou supervíziou

Praxové semináre	***Študentská supervízia***
Cieľ	
absolvovať povinný predmet „Odborná prax“	zlepšiť kvalitu procesu práce
získať hodnotenie (kredity)	podpora
administratívne úkony	alternatívne videnie problému, nové podnety
naplnenie cieľov odbornej praxe	reflexia
rozvoj spolupráce s praxovými pracoviskami	profesionálna istota
	prevencia burn-out syndrómu
Formy a metódy	
skupinová forma	individuálna, skupinová[116]
individuálna forma (v školskom prostredí minimálne využívaná)	balintovské skupiny
povzbudenie	modelovanie, sochanie
vedenie	hranie rolí
rozhovor	projektívne metódy a techniky[117]
skúšanie	abstrakcia, brainstorming
zamerané na dosiahnutie cieľov odbornej praxe	zamerané na obsah, proces a vzťah

[116] V rámci uvádzaných foriem supervízie (individuálnej alebo skupinovej) je možné využívať rôzne metódy a konkrétne techniky, ktoré zefektívňujú supervízny proces, najmä v situáciách, keď je vhodné posilniť kooperatívnosť (najmä v skupine študentov, ako to potvrdzujú aj výsledky výskumu – pozri bližšie Vaska a Čavojská, 2012). Inšpirovať sa možno aktivitami zameranými na nácvik kooperatívneho správania od autorov Jablonského (2006), Labátha et al. (2011).

[117] Rôznymi projektívnymi metódami a technikami v dramatoterapii a ergoterapii sa zaoberá Kováčová (2014; 2011a, 2011b). Mnohé z projektových hier, ktoré autorka uvádza, sú využiteľné aj v supervízii.

Proces	
krátkodobý	dlhodobejší
plánovaný, termínovaný	podporený a rozvíjajúci proces
väčšinou neštruktúrovaný	štruktúrovaný
proces hodnotiaci	nehodnotiaci
nie vždy časovo obmedzený (závisí napríklad aj od počtu študentov prezentujúcich výstupy z praxe)	časovo obmedzený
je väčšinou ukončený	bez kontinuity
zameraný na naplnenie cieľov	zameraný na riešenia
Vzťah	
asymetrický	záleží od typu supervízie
„učiteľ – žiak“ [118]	v školskom prostredí sa odborná prax hodnotí, preto bude tento vzťah vždy asymetrický
hodnotiaci	kolegiálny (na praxovom pracovisku)
mocenský	symetrický (na praxovom pracovisku)
Hodnotenie[119]	
objektívnejšie (splnením formálnych kritérií – potvrdenie, počty hodín, seminárna práca, hodnotenie sprievodcu študenta odbornou praxou)	subjektívnejšie
hodnotenie dosiahnutých cieľov	nehodnotiace
povinné hodnotenie	hodnotí supervidovaný
konkrétne ciele	evaluácia
spätná väzba	

[118] Bližšie sa významu vzťahu „učiteľ – žiak“ venuje Ficová (2011); Koščo et al. (1987).

[119] Hodnoteniu ako dileme v študentskej supervízii sa podrobne venuje Brnula vo svojom článku *Hodnotenie študentov z odbornej praxe*. *Hodnotiť – áno alebo nie?* (pozri bližšie Brnula, 2009a).

5.7 Individuálna, tandemová a skupinová supervízia začínajúcich sociálnych pracovníkov

Forma, ktorú si začínajúci sociálni pracovníci pre svoj profesionálny rozvoj prostredníctvom supervízie zvolia, závisí od rôznych faktorov. Začínajúci sociálny pracovník, pokiaľ tú možnosť má, si na úplnom začiatku svojej profesionálnej dráhy zväčša vyberá supervízora a formu supervízie podľa sympatií a podľa pocitov, ktoré v tej-ktorej forme prežíva. Ak vychádzame z konceptu, že začínajúci sociálny pracovník je aj študent sociálnej práce[120], tak pravdepodobne prvou supervíziou, ktorú zažije, je supervízia realizovaná skupinovou formou. Ak by sme zohľadňovali bez ďalších súvislostí len výsledky výskumu (Vaska – Čavojská, 2012), tak by sme museli konštatovať, že sa tejto forme v budúcnosti sociálni pracovníci budú vyhýbať, pretože ju vnímajú ako priestor, kde sa dá ľahko „zašiť“, kde nie sú ochotní pred svojimi spolužiakmi o svojich problémoch a dilemách rozprávať, pretože sú medzi nimi komplikované vzťahy a pod. Toto je však len jeden uhol pohľadu, ktorý väčšinou neovplyvňuje jej výber. Každá z foriem má totiž svoje výhody aj nevýhody. Tí, ktorí potrebujú väčší pocit bezpečia, viac konfrontácií, nápadov, uhlov pohľadu si pre svoj profesionálny rast zvolia skupinovú supervíziu a tí, ktorí sa rozhodnú „zostať v anonymite“, nedokážu pred skupinou otvárať citlivé témy, odhaľovať svoje „nedostatky“ v práci atď., si zvolia radšej pre svoj rast individuálnu supervíziu. Supervízia tandemu je v našich podmienkach veľmi málo využívaná z rôznych dôvodov (kapacitných, finančných, nevhodnosť použitia „tandemového prístupu“ v práci s klientom, preferencia individuálneho prístupu klientmi atď.). V praxi sociálnej práce sa len vo výnimočných prípadoch objavuje „práca dvojice na jednom sociálnom prípade“, ktorých aktérov je potrebné supervidovať. Tandemová supervízia má taktiež svoje výhody aj nevýhody, za najväčšiu výhodu možno považovať to, že dvojica môže oveľa efektívnejšie pracovať s klientom z dôvodu zapojenia „štyroch očí a štyroch uší“, možnosti vzájomného konzultovania, podpory atď. V každej forme supervízie využívanej sociálnymi pracovníkmi sa však objavujú aj spoločné charakteristiky, na ktoré je potrebné upriamovať pozornosť – a sú nimi poskytnutie podpory a vytvorenie bezpečného a tvorivého priestoru pre profesionálny rast supervidovaných.

Najčastejšie využívané *formy supervízie* začínajúcich sociálnych pracovníkov z *hľadiska počtu supervidovaných osôb* rozoznávame typy:

[120] Má reálny kontakt so sociálnou prácou a klientom sociálnej práce prostredníctvom praktického vzdelávania, príp. vykonáva počas štúdia dobrovoľnícku činnosť, resp. už pracuje s klientom v sociálnej sfére.

- ***individuálna supervízia***
- ***tandemová supervízia (supervízia tandemu/dvojice)***
- ***skupinová supervízia***

Individuálna supervízia sa vyznačuje jasnou štruktúrou stretnutia a prebieha v dyáde medzi supervízorom a sociálnym pracovníkom. Cieľom individuálnej supervízie je reflexia profesionálneho konania sociálneho pracovníka a schopnosť ohodnotenia vlastných postupov, ktoré by mali smerovať k rozvoju profesionálnych kompetencií sociálneho pracovníka. Spolupráca by mala byť dobrovoľná a zakontraktovaná. Kontrakt musí byť akceptovaný oboma zúčastnenými stranami a obsahovať všetky náležité detaily spolupráce (dĺžka supervízie, frekvencia stretávania, finančné vysporiadanie, dodržiavanie etických noriem, určenie pravidiel kontaktu a prípadné sankcie za zrušenie sedenia atď.). Žilová (2003, s. 33) charakterizuje individuálnu supervíziu ako „formu supervízie, ktorú využívajú sociálni pracovníci na reflexiu vlastnej profesionálnej role, na lepšie zvládnutie problémov v súvislosti s klientmi, spolupracovníkmi a nadriadenými, na prekonanie profesijných kríz, na prípravu rozhodnutí, na vyjadrenie otázok „hraníc medzi osobnosťou a profesiou“ alebo na podporu plnení nových úloh alebo novej sociálnej pozície, prvých profesionálnych skúseností aj v rámci praxe študentov. Je realizovaná vo dvojici: supervízor a supervidovaný“.

> Vychádzajúc z výskumných zistení (Vaska – Čavojská, 2012) sa z pohľadu začínajúcich sociálnych pracovníkov v individuálnej supervízii vytvára priestor pre riešenie *citlivejších otázok*. Z tohto pohľadu výhodou individuálnej supervízie je podľa respondentov hlavne *„diskrétnosť“, „intimita“,* príležitosť riešiť *„delikátnejšie problémy“,* ktoré jednotlivec *„nie je pripravený“ otvoriť v skupine*. Tí respondenti, ktorí uprednostňujú individuálnu supervíziu pred skupinovou, za nevýhodu skupinovej supervízie považujú *neistotu o podobe skupiny* v zmysle nakoľko sa dokáže v skupine *„vytvoriť priaznivá konštelácia“,* či vznikne priaznivá atmosféra plná dôvery pre riešenie hlbších individuálnych problémov. Od tejto atmosféry potom záleží aj schopnosť či ochota jednotlivca, účastníka supervízneho skupinového stretnutia, prezentovať svoj problém, témy a pocity. Mnohí respondenti boli vo svojich profesionálnych začiatkoch radi, keď nemuseli ako prvú absolvovať individuálnu supervíziu, pretože v nich vyvolávala rôzne obavy až strach, že budú *„so svojou neschopnosťou tvrdo konfrontovaní alebo budú stredobodom pozornosti“* a preto radšej privítali buď skupinovú alebo (pokiaľ pracovali na jednom prípade dvaja) tandemovú supervíziu. Ako ďalšie dôležité momenty pri „zvládnutí“ individuálnej supervízie označovali, že veľkú úlohu na začiatku

zohrala *osobnosť supervízora a atmosféra vytvorená počas stretnutia.* Tento moment považujú za jeden z najdôležitejších, aj pri každej ďalšej supervízii. Individuálnu supervíziu niektorí respondenti považujú za prínosnú aj z toho dôvodu, že sa v nej lepšie využívajú rôzne supervízne *projektové techniky (použitie zvieratiek, loptičiek a pod.)*, ktoré im pomohli lepšie pochopiť súvislosti v riešenej dileme, pretože mali časopriestor len pre seba za využitia *podporných techník*. Pri študentoch sociálnej práce (na oboch stupňoch) prevažuje skupinová supervízia z dôvodu jej zaradenia do študijného programu. Respondenti spomedzi študentov uvádzali ako výhodu tejto formy, že pre niektorých študentov je jednoznačne uprednostňovanou a veľmi vítanou pred individuálnou supervíziou, pretože umožňuje takpovediac pasívnu účasť („stačí počúvať"). Druhou stranou tejto mince je fakt, že v prípade nezáujmu o prax, štúdium či odbor umožňuje táto forma cez systém relatívne „pohodlne preplávať". Ak by však bola individuálna supervízia povinná a brali by sme do úvahy uvádzané súvislosti a snažili sa do nej študentov nútiť – bolo by to v rozpore s poslaním supervízie.

K individuálnej forme možno priradiť aj ***kazuistiku,*** ktorú vnímame ako typ supervízie a Žilová (2003) ju opisuje ako spracovanie konkrétneho prípadu, problému z praxe a jej cieľom je rozšírenie vnímania a hlbšieho pochopenia problému ako základu pre zmenu postojov supervidovaného. Tento druh supervízie je najčastejšie realizovaný individuálnou formou a v rámci praxovej študentskej supervízie najčastejším zmyslom a cieľom pre študentov je:

- pomôcť študentovi pri profesionálnej práci s problémovým klientom,
- pomôcť mu rozviazať prípadnú citovú naviazanosť na klienta,
- emocionálne študenta odbremeniť,
- zlepšiť komunikačné a kooperačné schopnosti študenta,
- pomôcť študentovi vyrovnať sa s následkami interpersonálnych a intrapersonálnych konfliktov,
- zlepšiť jeho schopnosť predchádzať konfliktom,
- zvýšiť u študenta vnímavosť voči iným a voči sebe samému,
- pomáhať prekonať tvrdošijné tradičné správanie a nazeranie na iných a na seba samého,
- predchádzať popraxovému stresu, resp. ho eliminovať, podobne to platí aj pre prípadné iné problémy emocionálnej a sociálnej povahy spôsobené realitou, zažitou pri práci s klientom, inými profesionálmi, sociálnym prostredím v rámci vykonávanej praxi ako súčasti štúdia.

Skupinová supervízia má za cieľ profesionálny rozvoj jednotlivcov v kontexte skupiny. Skupinová supervízia začínajúcich sociálnych pracovníkov sa vyznačuje tým, že supervidovaní netušia, čo môžu od supervízií očakávať a väčšinou spájajú supervíziu s kontrolou. Preto je dôležité, ako supervízor priblíži podstatu a význam supervízie formujúcej sa supervíznej skupine. Havrdová (2008, In Havrdová – Hajný et al., 2008) konštatuje, že supervízor sa u začínajúcej skupiny musí zamerať na dve hlavné úlohy: *téma* pre skupinovú supervíziu a *práca na naplnení potrieb* supervidovaného.

Pre začínajúcich sociálnych pracovníkov je príprava a voľba témy pre supervíziu úplne novou skúsenosťou, ktorá ich často rozruší. Témy, ktoré v sebe sociálni pracovníci „riešia“, a ich následné otvorenie vnímajú ako ohrozenie, majú strach otvoriť sa so svojimi starosťami, dilemami, problémami pred ostatnými členmi skupiny (mnohokrát pred kolegami z práce, spolužiakmi; sú v spoločnom programe, projekte atď.) a ochota zverejniť svoj problém môže byť ovplyvnená aj vzťahom k autoritám (napr. supervíziu poskytuje v školskom prostredí väčšinou učiteľ študentov alebo je supervízor pre supervidovaných výraznou autoritou z dôvodu, že je uznávaným odborníkom atď). Ako uvádza Havrdová (2008, In Havrdová – Hajný et al., 2008), len vďaka bezpečnej atmosfére v skupine a novým skúsenostiam je možné umožniť zmenu postoja – dostať sa od ťažkostí k otáznikom a od nich k reflexii. Supervidovaný sa neučí len pripravovať si témy, ale tiež počas supervízie aktívne pracovať na naplnení svojich potrieb a využívať pomoc supervízora a skupiny. Supervízor by mal byť u začínajúcich supervidovaných sociálnych pracovníkov aktívnejší, jeho aktivita by však mala spočívať najmä v ponúkaní možností a príkladov, objasňovaní cieľov a prostriedkov, v motivovaní a oceňovaní. Havrdová (2008, In Havrdová – Hajný et al., 2008) uvádza, že „čím viac sa mu darí ponechávať angažovanosť v dosahovaní dohodnutých cieľov na supervidovaných, tým lepšie pre neho i pre supervidovaných. Podnecuje ich tak k participácii a preberaniu zodpovednosti za svoje učenie. Chybou by však bolo neposkytnúť začínajúcim supervidovaným dostatok podnetov, ktoré im umožnia zmysluplne sa angažovať.“

Pre mnohých začínajúcich sociálnych pracovníkov poskytuje skupinová supervízia väčší pocit bezpečia ako individuálna, ale často aj v tom zmysle, že sa „bez ujmy zvezie“ s ostatnými členmi skupiny. V pozitívnom zmysle však môže byť skupinová supervízia podnetnejším priestorom ako individuálna a môže priniesť supervidovanému väčšiu podporu, ktorá je zvýraznená nielen supervízorom, ale aj ostatnými členmi skupiny. Podľa Tsuia (2005) je popri

individuálnej supervízii druhou najčastejšie používanou formou supervízie práve skupinová, a je len na záujemcoch o supervíziu, ktorú z týchto dvoch foriem využijú, resp. preferujú. Ďalej uvádza, že skupinová supervízia sa týka širokého spektra aktivít, a môže byť aj súčasťou rôznych mítingov, tímových stretnutí a prípadových konferencií, kde sa stretávajú odborníci zo sociálnej práce, z poradenstva, kde môžu riešiť svoje profesionálne úskalia.

Skupinová supervízia má svoje výhody aj nevýhody. Prvú z výhod môžeme spájať s ekonomickým využitím času a s financiami. V aplikácii na študentskú odbornú prax, ak je málo ľudí, ktorí môžu študentov supervidovať, alebo je málo času na supervíziu, vtedy môžu supervízori vďaka skupinovej supervízii „obsiahnuť" väčšie množstvo supervidovaných študentov. Skupinová supervízia by však mala byť vecou slobodnej voľby, a nie kompromisu nanúteného skupine študentov a supervízorovi[121]. Druhou výhodou skupinovej supervízie je, že na rozdiel od supervízie individuálnej sa v skupine vytvára podporná atmosféra, v ktorej sa noví účastníci môžu podeliť o svoje problémy, neistoty, úzkosti a zistiť, že aj ostatní môžu mať podobné problémy. Treťou výhodou je, že pri skupinovej supervízii sa objavuje širší rozsah a frekvencia vstupov, reflexií, spätných väzieb ako pre supervidovaných, tak aj pre supervízora[122]. Ďalšou výhodou je, že skupina môže ponúknuť širšiu škálu životných skúseností, a preto je väčšia pravdepodobnosť, že niekto zo skupiny sa dokáže vcítiť ako do supervidovaného, tak aj do klienta. V skupine je tiež možné využiť rôzne techniky, modelovanie situácií, hranie rolí a pracovať s nimi. Výhodou v skupinovej supervízii je aj to, že supervízor má možnosť učiť sa z úspechov a chýb supervidovaných začínajúcich sociálnych pracovníkov a zo strany účastníkov vzniká menšia závislosť na supervízorovi.

> *Skupinová supervízia* podľa výsledkov výskumu (Vaska – Čavojská, 2012) poskytuje začínajúcim sociálnym pracovníkom (vynímajúc študentov) *možnosť viacerých pohľadov iných ľudí, skúsenosti iných ľudí* – ide teda *o obohacujúci prínos organizovaného, relatívne širšieho sociálneho zázemia.* Keďže sa v tejto forme stretávajú osoby, ktoré majú podobné pracovné skúsenosti, resp. pracujú v rovnakej oblasti, vytvára sa silný pocit spolupatričnosti

[121] Táto dilema je často diskutovanou medzi odborníkmi. V školskom prostredí v súčasnosti nie je možné zabezpečiť individuálne supervízie každému študentovi a vzhľadom k tomu, že skupinové supervízie sú povinnou zložkou vo vysokoškolskej príprave sociálnych pracovníkov, nie je ani možné aby bolo potom rozhodnutie na samotnom študentovi. Je však možné realizovať supervízie tak, aby neboli vnímané ako „povinný strašiak", ale ako „príjemná povinnosť". Toto je však možné zabezpečiť pokiaľ praktická výučba prebieha v intenciách prínosu a nie strašenia a zabezpečujú ju erudovaní supervízori.

[122] Výhodami skupinovej študentskej supervízie sa zaoberá aj Doel (2012).

– *„psychická podpora“.* Vyzdvihovaná je tiež dynamika skupinovej supervízie, ktorá umožňuje striedanie rolí jej účastníkov.

Supervízia v skupine môže mať podľa Gaburu (1995, In Gabura – Pružinská, 1995, s. 59) aj svoje nevýhody, pretože dynamiku individuálnej práce so sociálnym klientom zrkadlí nejasnejšie ako individuálna supervízia. Nevýhodou pre študentov môže byť to, že supervízor, či už v školskom prostredí alebo na praxovom pracovisku, bude mať menej času na ich dilemy a reflexie z práce ako pri individuálnej supervízii a nie každý „odprezentuje“ svoje témy, ktoré môžu študenta ťažiť, resp. študent má potrebu sa s nimi s ostatnými podeliť.

Ak by sme aplikovali takto chápanú skupinovú supervíziu na praxové pracovisko v kontexte študentskej odbornej praxe, znamenalo by to, že supervízor na praxovom pracovisku by mal na základe kontraktu na starosti v rovnaký čas niekoľko supervidovaných študentov súčasne. Často sa stáva, že na praxovom pracovisku vykonáva odbornú prax v jednom termíne a v rovnakých časoch viac študentov, čo nie je výhodné, pretože sa takto môže vytrácať individuálny prístup. Na druhej strane, pri dobre zorganizovanej a vedenej skupinovej praxi by to mohlo mať aj veľmi pozitívne výsledky, pretože sa študenti môžu vzájomne podporovať, pomáhať si, poskytovať si spätnú väzbu, spoločne hľadať riešenia, naučiť sa spoločne rozhodovať a učiť sa jeden od druhého. Dôležitú úlohu tu zohráva aj skupinová dynamika, ale nie v terapeutickom chápaní. Supervízna skupina sa zásadne líši obsahom a cieľom supervízie. V súčasnosti sa v odbornej praxi na praxovom pracovisku využíva viac individuálna supervízia ako skupinová. V školskom prostredí je to skôr naopak, tam sa využíva skupinová forma supervízie v podobe praxových supervíznych seminárov.

Za zaujímavý výsledok v kontexte skupinovej supervízie možno považovať aj výskumné zistenie (Vaska a Čavojská, 2012), že celkový postoj k skupinovej študentskej supervízii u študentov a študentiek na bakalárskom stupni *nie je* celkom *priaznivý*. Respondenti a respondentky formulovali viacero výhrad. Najviac rušivý je práve moment vzájomných (často problematických) vzťahov, ktoré majú študenti medzi sebou, chýba anonymita, pocit spolupatričnosti a podpory. Často sa tam prenášajú vzájomné nie vždy najjednoduchšie a problematické vzťahy študentov, ktoré potom pôsobia ako bariéra pre otvorenie sa jednotlivca takejto skupine s citlivejšími otázkami. Respondenti a respondentky zhodne upozorňujú na to, že v študentských skupinách (aj vzhľadom na limitované možnosti výberu) často chýba pocit dôvery, istoty a podpory. Niektorí študenti a študentky skupinovú supervíziu dokonca vítajú aj preto, že umožňuje takpovediac pasívnu účasť. Študenti

a študentky za výhody skupinovej supervízie považujú skupinový efekt, možnosť využiť na riešenie individuálneho problému pohľady ostatných účastníkov supervíznej skupiny, možnosť učiť sa, obohatiť sa, pluralitu pohľadov v zmysle *„viac hláv – viac rozumu“.* Z výskumu ďalej vyplýva, že aj keď majú všetci respondenti a respondentky zo študentských radov možnosť využívať aj individuálne supervízie, nevyužívajú ich a ak aj áno, tak skôr len v krízových situáciách, príp. by ju uprednostnili len z dôvodu anonymity a vyššie uvádzaných výhrad voči skupinovej supervízii.

Za špecifickú formu supervízie možno považovať **supervíziu dvojice** nazývanú aj **supervíziou tandemu**. Jedná sa o supervíziu sociálnych pracovníkov, ktorí pracujú na spoločnom prípade vo dvojici. V praxi sa často stáva, že sociálni pracovníci pracujú so sociálnym klientom vo dvojici (napr. v terénnej sociálnej práci[123] pracuje dvojica sociálnych pracovníkov v prirodzenom prostredí klienta alebo ako ďalší príklad možno uviesť dvojicu sociálnych pracovníkov pracujúcich so skupinou detí, mládeže[124], nezamestnaných[125], či už v ambulantnej alebo rezidenciálnej starostlivosti[126] a pod.). Z tejto formy práce s klientom vychádzajú aj špecifické a veľmi podnetné témy pre supervíziu a zároveň sa tu vyžaduje špecifický prístup supervízora. Častou témou, ktorá sa objavuje v *supervízii tandemu,* je *téma rolí*[127] v procese práce s klientom. Vyjasniť si role je v procese práce dôležitý prvok a mnohí sociálni pracovníci majú pri práci vo dvojici pocit, že sú tí menej „aktívni“, že ich postavenie s kolegom nie je rovnocenné [128]. V supervízii je dôležité „nájsť a pomenovať“ miesto každého zúčastneného v práci s klientmi a posunúť tieto zistenia do vedomej roviny supervidovaných, aby sa so svojou rolou dokázali zžiť a vyrovnať, a tiež ju vnímať ako jedinečnú a nespochybniteľnú. Ďalšou častou témou je profesionálny vzťah medzi sociálnymi pracovníkmi pracujúcimi vo dvojici (ktorý úzko súvisí s vyššie uvedeným) a odlišnosť vzťahov a prístupu každého z dvojice ku klientom.

[123] Pozri bližšie Holeček (2012); Gejdošová et al. (2009); Klenovský (2006).
[124] Problematikou sociálnej práce s deťmi a mládežou, záškoláctva a iných sociálne rizikových fenoménov sa zaoberajú napr. Ficová (2011); Grófová (2010); Koscurová (2008b); Labáth et al. (2001).
[125] Problematike služieb zamestnanosti a sociálnej práce s nezamestnanými a ich špecifikám sa venujú viacerí autori – pozri bližšie napr. Čierna (2014, 2012), Čavojská (2014); Jusko – Halásková (2012); Hoľvová – Mózeš (2012); Kuchař (2007)
[126] Pozri bližšie Labáth (2004); Kopinec (2006).
[127] Problematikou pracovných rolí a rolového napätia sa vo svojej publikácii zaoberá Almašiová (2012).
[128] Pozri bližšie Vaska – Čavojská (2012).

Tento špecifický typ supervízie respondentky vo výskume (Vaska a Čavojská, 2012) zhodne vyzdvihovali hlavne preto, lebo korešponduje priamo s formou ich práce v teréne (vo dvojici), *je dobrou spätnou väzbou vo vzťahu k situáciám, problémom a témam, ktoré riešia,* pričom spoločná interakcia tandemu *umožňuje využiť potenciál tohto vzťahu aj vo vzťahu k supervízii*. Čo sa týka focusovej skupiny „pokročilých" sociálnych pracovníkov a pracovníčok, v tomto prípade boli zastúpené účastníčky s relatívne najdlhšou a najpestrejšou praxou. Zároveň tieto účastníčky mali najbohatšie skúsenosti s rôznymi typmi a formami supervízie. V týchto skupinách bol zároveň zaznamenaný spôsob vnímania supervízie odlišný od ostatných skupín. Skúsenejšie respondentky dokážu hlbšie reflektovať rozdiely medzi druhmi supervízie a tiež ich potenciálnymi výhodami a nevýhodami. Typy supervízie pritom reflektujú hlavne cez potreby „problému", ktorý je potrebné riešiť.

Individuálne supervízie vyhľadávajú tieto respondentky vtedy, keď je v hre „osobnostná a profesionálna stránka", keď je teda potrebné riešiť „vnútorný svet" profesionálneho pracovníka. Výhodou individuálnej supervízie je opäť prízvukovaná dôvera, intimita vzťahu medzi supervízorom a supervidovaným, ktorá umožňuje otvárať vysoko súkromné témy. Skupinová supervízia sa zdá byť v tejto skupine vhodnejšia vtedy, keď je potrebné riešiť obsahovú stránku, pracovné postupy, riešenia konkrétnych situácií. Aj v tejto skupine respondentky vyzdvihujú pluralitu pohľadov „podobných druhých" ako hlavný prínos skupinovej supervízie.

Tímovou supervíziou a supervíziou organizácie sa zaoberáme, resp. odvolávame sa na jej ďalšie rozpracovania v inej časti učebných textov. V súvislosti so študentskou supervíziou je však potrebné doplniť, že ideálny stav by nastal vtedy, ak by študenti mali možnosť zúčastňovať sa supervízie tímu, príp. celej organizácie, pokiaľ by prebiehala počas ich odbornej praxe. Študenti sú totiž tiež súčasťou tímu a organizácie a mnohé sociálne organizácie, ktoré prijímajú študentov na odborné praxe, vnímajú študentov ako plnohodnotných členov tímu, resp. organizácie. Niektoré výskumné zistenia však ukazujú aj druhú stránku mince, keď sú študenti v organizácii vnímaní ako záťaž (týmto zisteniam sa venujeme v inej časti učebného textu).

Ak by organizácia dokázala akceptovať a rešpektovať študenta a primerane ho zaťažovať, mohlo by to len zefektívniť prácu celého tímu a v konečnom dôsledku aj efektívnejšie plniť poslanie, ciele a úlohy celej organizácie. Dobrá pracovná atmosféra za účasti študentov môže totiž prinášať väčšiu pohodu a zvýšenie kvality života pre tých, čo to najviac potrebujú – pre klientov organizácie, kde sa odborná prax vykonáva. Často sa stáva, že študent je aj potenciálnym zamestnancom organizácie, kde prax vykonáva, a organizácia si ho môže

dostatočne pripraviť na plynulý prechod do pracovného procesu, pokiaľ mu miesto v organizácii po skončení štúdia ponúkne. Vzájomná inšpirácia by mala byť prirodzenou súčasťou zainteresovaných strán a nemali by chýbať také dôležité aspekty skvalitňovania práce akými sú poskytovanie spätnej väzby, byť súčasťou hodnotiaceho systému a pod.

5.8 Využitie autosupervízie v práci začínajúcich sociálnych pracovníkov

Zamýšľanie sa nad sebou a sebapoznanie[129] by malo byť v profesionálnom kontexte samozrejmosťou pre každého pomáhajúceho profesionála a zvlášť začínajúceho sociálneho pracovníka. Nielen za účasti ďalších osôb (supervízora, členov supervíznych skupín, kolegov, študentov), ale aj pri stretnutí samého so sebou. Stretnutie samého so sebou môžeme chápať ako priestor pre sebareflexiu, vyhodnotenie svojho pracovného dňa, vzťahov, postupov, či konkrétnych krokov vo všeobecnosti, ktoré boli v práci použité. Najmä by však malo ísť o priestor pre zamyslenie sa nad konkrétnym klientom, rodinou, skupinou, pri ktorých boli použité rôzne metódy či techniky (buď priamo v procese práce alebo mimo neho). To, či pôjde o incident, jedno stretnutie s klientom, časť prípadu alebo o celý prípad – závisí od začínajúceho sociálneho pracovníka, príp. aj od samotného supervízora, ktorý môže začínajúcemu sociálnemu pracovníkovi pomôcť pri rozvíjaní tejto veľmi dôležitej profesionálnej kompetencie.

Autosupervízii sa nevenuje veľký priestor ani v slovenských odborných kruhoch a považuje sa viac-menej za samozrejmosť, ale skúsenosti s ňou, resp. s jej štruktúrou, správnym použitím, postráda mnoho sociálnych pracovníkov.

> Vaska a Čavojská (2012) vo svojom výskume zisťovali aj význam a využitie autosupervízie v práci sociálnych pracovníkov. Jednotlivé skupiny respondentov a respondentiek vyhodnotili autori výskumu z dôvodu hlbokých diferencií medzi jednotlivými skupinami samostatne. V skupine preventistov sa väčšina respondentov a respondentiek zhodovala v postupoch, pokiaľ ide o individuálne vyhodnocovanie svojej práce. Väčšina z nich si nejakým spôsobom „prechádza“ dianie počas aktivity („Čo sa dialo?“ „Mohlo sa to urobiť inak?“), menšia časť si robí aj poznámky, ale skôr kvôli

[129] Pozri bližšie Kuneš (2009) a Géringová (2011).

potrebám budúcej skupinovej supervízie než za účelom subjektívneho vyhodnocovania. Pripúšťajú tiež, že v tomto smere využívajú naučené postupy zo supervízií. Väčšina sa však zároveň skôr obáva subjektívneho vyhodnocovania, cítia riziko neobjektivity, resp. preváženia vlastnej subjektivity, chýba objektívny prvok – profesionál zvonka, ktorý by sa k položeným otázkam mohol vyjadriť „objektívne“. Len v jednom prípade respondentka vyhodnocuje svoje postupy a len vyslovene problematické prvky, s ktorými si „nedokáže poradiť sama“, rieši následne na skupinovej supervízii. Jeden respondent svoje situácie nezaznamenáva a nevyhodnocuje spätne samostatne, a to programovo. Snaží sa uplatňovať postup „tu a teraz“, potrebu individuálneho spätného subjektívneho vyhodnocovania odmieta. Pričom takéto svoje nastavenie hodnotí ako naučené a je s ním spokojný. Pojem autosupervízie väčšine študentov a študentiek bakalárskeho stupňa evokuje znalosť tohto pojmu z prípravy na skúšky. Väčšina respondentov a respondentiek zároveň pojem interpretuje doslovne, priamym prekladom termínu: supervízia „ako autoportrét“, sebareflexia, či supervízia „sám na sebe“. Pokiaľ ide o uplatňovanie autosupervíznych postupov (otázky po práci s klientmi a ich vyhodnocovanie), odpovede respondentov a respondentiek boli v nadväznosti na takto pochopený a subjektívne interpretovaný obsah autosupervízie skôr intuitívne až hypotetické. Postoj k možnostiam autosupervízie je aj v tejto skupine skeptický, obavy sú opäť z limitovanej objektivity pri vyhodnocovaní postupov. Respondentky a respondenti takýto postup skôr odmietajú, hlavne z obavy zo straty odstupu, z možnosti byť pohltený situáciou. U respondentiek, ktoré takéto postupy uplatňujú, zaznamenávame aj prvky objektivizácie – v jednom prípade spracovávanie faktických aspektov postupu pri práci s klientom písomnou formou, čo zároveň umožnilo respondentke vytvárať si aspoň minimálny odstup od situácie a dokázať ju vyhodnotiť bez emócií. V druhom prípade síce respondentka postupy nezaznamenáva písomne, ale konfrontuje ich s internými pravidlami a etickým kódexom organizácie, pripúšťa tiež konzultácie s kolegami, tímové stretnutia – a to všetko jej napomáha

vyhodnocovať situácie v teréne aj relatívne samostatne. Študenti magisterského stupňa interpretovali autosupervíziu tiež ako postup, pri ktorom jednotlivec analyzuje sám seba, svoje postupy pomocou otázok. Jednotlivo sa ešte objavil názor, že by to mohlo byť tiež aplikovanie postupov adaptovaných pri skupinovej supervízii v praxi. Realizácia autosupervíznych postupov, tak ako bola v tejto skupine zaznamenaná, bola tiež len veľmi limitovaná, systematické zapisovanie postupov a situácií po stretnutí s klientom boli uvedené len v jednom prípade. Väčšina z tých respondentov a respondentiek, ktorí už pracujú nejakou formou aj s klientmi, si situácie vyhodnocujú len „sám/a v sebe“, chýba znalosť postupov, možností „ako nato“ *(„chcela som si zapísať, ale nevedela som čo“).* Postupy tzv. vnútorného supervízora boli týmto respondentom prakticky úplne neznáme, nevyužívali ich a ani imaginatívne nedokázali projektovať, ako by ich mohli v praxi využívať. Terénni pracovníci – „začiatočníci“ – autosupervíziu a jej obsah interpretovali spontánne vo vzťahu k tomu, ako to robia v praxi „oni“. Pod autosupervíziou rozumeli zaznamenávanie postupov a situácie po stretnutí písomnou formou (bez vyhodnocovania), ale tiež vyhodnotenie postupov a situácie s klientom po stretnutí v tandeme s kolegyňou – spolu s návrhmi *„čo by sa ešte dalo“.* Pojem autosupervízie interpretujú v tomto kontexte ako kritické spracovanie tohto materiálu po čase (v tomto prípade je to respondentkin odhad postupu). Autosupervízne postupy, ktoré sú v praxi týmito respondentmi a respondentkami uplatňované, sú hlavne v podobe (viac alebo menej detailného) zapisovania si postupov a situácie, no bez použitia predpísanej štruktúry a bez vyhodnocovania podľa akejkoľvek schémy. Jednotlivo respondentky a respondenti upozorňujú, že v takomto supervíznom postupe vidia riziko straty objektivity a preváženie subjektivity, chýba odstup, nadhľad z externého prostredia.

Vnútorný supervízor bol v tejto skupine pomerne ťažko uchopiteľný a použiteľný. Vzhľadom na to, že prevažujúcou formou terénnej práce je tandemová práca vo dvojici, respondentky a respondenti vzťahovali tento postup na prácu dvojice. V takomto chápaní sa dvaja sociálni pracovníci navzájom reflektujú, vyhodnocujú situáciu priamo v teréne a dokážu

reagovať, navzájom sa dopĺňať. Aj takáto spôsobilosť však prichádza až po nadobudnutí skúseností a zosúladenia tímu. K nadobudnutiu tejto spôsobilosti pritom značne prispievajú supervízie.

Terénni pracovníci – „pokročilí“ – zhodne potvrdili, že s pojmom autosupervízie sa ešte nestretli, spontánne interpretujú pojem ako „vnútorné, individuálne vyhodnocovanie“ situácií, postupov, reakcií, či priestor na sebareflexiu, alebo dokonca „spytovanie svedomia“ po práci s klientom. Autosupervízia tiež evokuje písanie záznamových hárkov z terénu, s ktorým majú respondenti a respondentky skúsenosť, a ktoré sa u viacerých spájalo so spontánnym vyhodnocovaním zaznamenaných situácií. Jednotlivo uvádzajú skúsenosť s „neprogramovým“ vnútorným individuálnym vyhodnocovaním situácií, pričom ide skôr o reflektovanie negatív, zlyhaní, nevhodných postupov, odporúčaní sprostredkovaných klientovi a pod. Skúsenosť je aj s tandemovou prácou a vyhodnocovaním postupov s partnerkou/rom.

Vnútorný supervízor evokuje u jednotlivých respondentov postupy uplatňované v praxi. Ide hlavne o vnútorné uvedomenie si cieľov, metód, racionalizácia postupov, uplatnenie pripravenej štruktúry v situácii a pod.

V jednom prípade mala respondentka skúsenosť so zhotovením videonahrávky, ktorá jej umožnila vyhodnocovať svoje pôsobenie s klientom po všetkých stránkach. Túto skúsenosť hodnotí ako veľmi prínosnú, hlavne pokiaľ ide o sebapoznávanie priamo pri práci, v jej procese.

Autosupervíziu niektorí autori nazývajú autovíziou alebo sebasupervíziou (z anglického prekladu termínu self-supervision[130]) a Koláčková (2003, in Matoušek et al., 2003) ju aj

[130] Morrissette (2001) sa zaoberá sebasupervíziou (self-supervision) vo svojej publikácii s rovnomenným názvom. Uvádza sebaintrospekciu (self-introspection) a jej modely ako modely poradenskej seba-introspekcie, ktorých označenie sa postupom času zmenilo na seba-supervízne modely (self-supervision models). Napriek rozdielom medzi týmito modelmi, konzistentným zostáva zameranie na rozvoj sebauvedomenia a rozvoj spôsobilostí poradcu/terapeuta. Morrissette (2001) uvádza niekoľko modelov sebaintrospekcie, pričom konštatuje, že existuje niekoľko metód popisujúcich procesy, keď študenti a pomáhajúci profesionáli premýšľajú o svojich klinických interakciách s klientmi. Príklady zahŕňajú interpersonálne procesy odvolania, sebakritiku (self-critique), sebamanažovanie (self-management), sebamonitorovanie (self-monitoring) sebaanalýzu (self-analysis), sebou poskytnutá spätná väzba o vlastnom výkone (self-generated performance feedback), seba-inštruktáž (self-instruction) a sebahodnotenie (self-evaluation).

považuje za proces sebareflexie pracovníka (supervízora), keď pracovník (supervízor) sám sebe kladie otázky, na ktoré hľadá odpovede. Podobne uvádza Bärtlová (2007), že úspešnú prácu s klientom môže determinovať taktiež autosupervízia. Podľa nej autosupervízia znamená predovšetkým kladenie si otázok smerujúcich k reflexii vlastných aktivít, pocitov, reakcií na správanie a pocity klienta.

Hawkins a Shohet (2004) konštatujú, že proces reflektovania sa môže prehlbovať, ak si supervidovaný vytvorí vlastný systém zapisovania práce na prípadoch, pričom nejde len o zaznamenávanie skutočností nevyhnutných pre vykonávanie profesie, ale tiež o reflektovanie procesu a sledovanie telesných vnemov, dychu, pocitov, myšlienok a skutkov počas doby strávenej s klientom. Podobne Havrdová (1999) aplikuje tento proces na študentskú odbornú prax, keď dopĺňa, že tento proces písomnej reflexie môže študent ďalej prehlbovať využívaním audio a video záznamov práce s klientom a zároveň si ich vyhodnotiť – v autosupervízii alebo za pomoci supervízora v škole.

Borders a Leddick (1987, In Hawkins a Shohet, 2000, s. 30) rozdeľujú autosupervíziu do dvoch hlavných oblastí reflektovania vlastnej práce a uvádzajú otázky, ktoré sú pre tento proces veľmi užitočné:

Sebapozorovanie *(prepájanie myšlienok, pocitov, postupov poradcu so správaním klienta):*

- Čo som počul klienta hovoriť a/alebo čo som videl klienta vykonávať?
- Čo som si o svojich pozorovaniach myslel a čo som cítil?
- Aké boli moje alternatívy toho, čo som povedal alebo mohol v danej chvíli urobiť?
- Ako som si medzi alternatívami vyberal?
- Čo som týmto výberom zamýšľal ďalej?
- Čo som v skutočnosti naozaj urobil?

Sebahodnotenie *(hodnotenie výkonu poradcu pozorovaním reakcií klienta):*

- Aký účinok mala moja reakcia, aký bol účinok môjho výberu medzi alternatívami na klienta?
- Ako by som zhodnotil účinnosť svojho výberu?

Autosupervízii môžeme teda rozumieť ako procesu, ktorý sa odohráva v podobe vnútornej reflexie prebiehajúcej u sociálneho pracovníka pomocou využitia rôznych techník na dosiahnutie čo najväčšej pracovnej efektivity. V autosupervízii pracuje sociálny pracovník nielen so sebapozorovaním, ale i sebahodnotením v podobe kladenia si otázok smerujúcich k reflexii svojich vlastných postupov, pocitov, reakcií na správanie a pocity klienta. Sebareflexia však môže mať aj ďalší rozmer, keď sociálny pracovník vyhodnocuje nielen kontaktnú prácu s klientom, ale aj širšie súvislosti svojej práce a procesy, ktoré prácu s klientom ovplyvňujú (rodina klienta a práca s ňou, ďalšie sociálne vzťahy klienta, vzťahy na pracovisku a ich vplyv na profesionálny výkon a pod.).

Williamson (1984) v úvode knihy *Hledání a objevování* od autora Patricka Casementa (1999) uvádza, že vnútorná supervízia je procesom sledovania seba samého pri psychoanalytickom sedení. Píše o autorovom spôsobe spracovania knihy a vyzdvihuje práve to, že Casement približuje sebapozorovanie a jeho prínos pre monitorovanie terapeutického procesu, vyzdvihuje jeho pomocnú funkciu pri získaní poznania – ako klient pomáhajúceho profesionála vidí jeho zmysel pre predvídanie toho, čo všetko by v sebe mohli rôzne použité intervencie obsahovať, a na sledovanie dôsledkov týchto intervencií.

Ak by sme rozumeli autosupervízii ako vnútornej supervízii (Casement, 1999), tak by sme okliešťili tento proces len na psychoanalytický (psychodynamický) pohľad, ktorý sa využíva v práci psychoterapeutov. Casement (1999) zámerne používa výraz psychoterapeut, pretože za psychoterapeuta považuje akéhokoľvek profesionála v oblasti starostlivosti o človeka, ktorý pracuje psychodynamicky. Aj z tohto dôvodu uvádzame menovaného autora v kontexte supervízie v sociálnej práci a stotožňujeme sa s jeho vnímaním vnútornej supervízie v práci sociálneho pracovníka v role psychoterapeuta. Casement (1999, s.12) uvádza, že „pre každého človeka existujú vždy dve reality – vonkajšia a vnútorná. Vonkajšiu realitu každý prežívame prostredníctvom našej vnútornej reality, ktorá je zas formovaná minulou skúsenosťou a priebežnou tendenciou vidieť prítomnosť filtrom minulosti. Psychoterapeut teda musí nájsť spôsob, ako prijať (uznať) obe reality a ich neustále vzájomné ovplyvňovanie sa“. Autor na základe svojich skúseností ďalej popisuje, akým spôsobom formálne rozvinul proces vnútornej supervízie a analyzoval z perspektívy klienta to, čo si myslí, že sa deje. Podrobne popisuje, ako sa od klienta dá učiť (autor používa výraz pacient), ako pracovať s nevedomím, prenosom

a protiprenosom, ako si interpretovať zistené poznatky a pod[131]. Pre naše potreby pracujeme s autorovými myšlienkami aj v nasledujúcom texte, nebudeme však vnútornú supervíziu stotožňovať s autosupervíziou. Hajný (2008, In Havrdová – Hajný et al., 2008, s. 120) uvádza, že „vnútorná supervízia je spôsob myslenia, ktorý sa snaží zachytiť aj zdanlivo nepodstatné či neadekvátne pocity a myšlienky prebiehajúce u terapeuta. Deje sa to prirodzene v rámci sedenia s klientom, ale i v dobe mimo sedenia, takáto forma supervízie sa však vedome málo využíva a kultivuje“. Autor (tamtiež) uvádza, že vnútornú supervíziu ako činnosť môžeme chápať dvomi spôsobmi:

- Ako náš ***profesionálny postoj*** prítomný v celej našej práci, v rámci ktorého rešpektujeme vzájomnú interaktívnu komunikáciu s druhým, možnosť nášho aj nevedomého podielu na nej. Venujeme jej pozornosť aj význam.
- Ako ***praktickú činnosť,*** čiže zaznamenávanie svojich nápadov a opätovné zvažovanie priebehu interakcie s klientom (napr. formou dodatočných komentárov k záznamom konzultácií). Väčšinou do týchto poznámok prenášame a kladieme väčší dôraz predovšetkým na vlastné osobné pocity a súvislosti, ktoré sme si priamo v akcii nemuseli uvedomovať.

Autosupervízia (ako uvádzame na začiatku tejto podkapitoly) má však význam aj v práci supervízora. V súvislosti s prácou supervízora môžeme súhlasiť s Hajným (2008, In Havrdová – Hajný et al., 2008), keď konštatuje, že pre supervízora, ktorý má pred sebou hneď niekoľko prekrývajúcich sa oblastí, polí pozorovania je možnosť vnútornej supervízie značne limitovaná, až zbytočná. Supervízor totiž pozorne načúva a sleduje supervidovaného, pričom vníma a obvykle si predstavuje tieto polia:

- pole klienta – aktuálny a historický kontext jeho života a problematiky,
- pole supervidovaného – spôsob jeho práce v kontexte s ďalšími okolnosťami, osobnosťami,
- pole interakcií medzi supervidovaným a klientom,
- pole svojich aktuálnych interakcií so supervidovaným,
- pole svojich vlastných nápadov, spomienok a pocitov.

[131] Pozri bližšie Casement (1999).

Keď píšeme o autosupervízii aj ako istej forme sebareflexie, môžeme súhlasiť s autorkou Weld (2012), ktorá o nej píše v súvislosti s tým, keď sa supervízor zamýšľa sám nad sebou. Supervízori ako účastníci supervízneho procesu by mali tiež uskutočňovať svoju autosupervíziu, pričom si Weld (2012) hneď po sedení vytvorila jednoduchú pomôcku *„5 What“*[132], súbor piatich bodov, ktoré si v duchu zreviduje po poskytnutí supervízie:

1. Aké sú moje bezprostredné myšlienky a pocity, keď si reflektujem sedenie so supervidovaným? Ako by som ho mohol/a ohodnotiť na stupnici od nuly po desať?
2. Čo išlo dobre na našom spoločnom sedení?
3. Čo som mohol/a urobiť inak?
4. Čo som sa naučil/a na našom sedení?
5. V čom sa budem snažiť urobiť nabudúce viac/menej, aby som dosiahol/a požadovaný efekt?

Autosupervízia nemá psychoanalytický charakter, aj keď sa sebaanalýza nedá od tohto procesu odstrihnúť, možno ju však chápať všeobecnejšie. Pracuje s dvomi oblasťami reflektovania vlastnej práce a tými sú sebapoznávanie a sebahodnotenie. Vnútorná supervízia je proces úzko spätý so sebapozorovaním a sebaanalýzou a má psychoanalytický charakter.
Autosupervízia má svoje opodstatnené miesto nielen v práci „pokročilých“ sociálnych pracovníkov, ale i v práci začínajúcich sociálnych pracovníkov. Nájsť si vlastný, vyhovujúci systém autosupervízie nie je jednoduché. Dalo by sa predpokladať, že skúsenejší sociálni pracovníci by mali tento typ supervízie ovládať automaticky a využívať ho pravidelne. Pri autosupervízii možno využívať okrem „technických“ spôsobov (audio/video nahrávky, zápisky) aj rôzne iné techniky, ktoré majú kreatívny charakter, napríklad arteterapeutické techniky v autosupervízii[133], príp. aj rôzne projektívne techniky. Práve tieto techniky môžu pomôcť začínajúcim sociálnym pracovníkom efektívnejšie pracovať so svojím vnútorným prežívaním a zodpovedať si otázky, ktoré si sami pre seba kladú a vyhodnocujú. Tieto pomocné techniky môžu potom okrem autosupervízie následne efektívne využívať aj v ďalších formách

[132] Pre účely knihy používame pôvodný výraz z autorkinej publikácie.
[133] Pozri bližšie Lahad (2000).

supervízie, „priniesť a preniesť“ ich so sebou spolu so svojím problémom (témou, dilemou) do „klasickej supervízie za účasti supervízora“ a použiť ich pre svoj profesionálny rast[134].

[134] Považujeme za dôležité upozorniť na to, že autosupervíziu vnímame hlavne ako podporný prostriedok k systematickej supervízii a nepovažujeme ju za dostatočnú pre „celoživotný profesionálny rast“ ako samostatnú jednotku. Predpokladom je, že tí sociálni pracovníci, ktorí budú autosupervíziu pravidelne využívať, budú jej význam a obsahy prenášať do supervízie, pretože im umožní lepšie pochopiť, efektívnejšie postupovať a v konečnom dôsledku rýchlejšie profesionálne rásť (pozn. autora).

ZÁVER

Zvyšovanie kvality poskytovaných sociálnych služieb a sociálneho poradenstva je primárnym cieľom sociálnej práce. Študenti sociálnej práce sa pri realizácii odbornej praxe počas štúdia stávajú spoluzodpovednými za klienta sociálnej práce, riešenú sociálnu situáciu, riešený klientov problém, príp. sa zaoberajú otázkami legislatívnymi v kontexte skvalitnenia poskytovaných sociálnych služieb. Túto činnosť vykonávajú pod vedením erudovaného pracovníka – supervízora odbornej praxe. Práca poukazuje na význam študentskej supervízie v pregraduálnej príprave sociálnych pracovníkov a aktuálne otázky poskytovania študentskej supervízie v školskom alebo inom prostredí, ako sú praxové pracoviská.

Ako sme už uvádzali, štúdium sociálnej práce stojí na troch nosných pilieroch, ktorými sú teória, odborná prax a výcviky v sociálnych zručnostiach. Učebné texty sa zaoberali študentskou supervíziou, ktorá je súčasťou jedného z pilierov štúdia sociálnej práce – odbornej praxe (praktického vzdelávania). Za svoju prioritnú úlohu všetci vzdelávatelia v sociálnej práci pokladajú odborný rast študentov sociálnej práce. Študentská supervízia je jedným z významných nástrojov zvyšovania odborného rastu študentov a môžeme konštatovať, že študentská supervízia má jednoznačne miesto vo vzdelávacom procese.

Zostáva len dúfať, že nadšenie vzdelávateľov a hlavne metodikov odborných praxí bude aj naďalej pretrvávať a budú svojim prístupom, inováciami odbornú prax a študentskú supervíziu naďalej rozvíjať pre objekt sociálnej práce, ktorým je klient sociálnej práce a stáva sa tak súčasťou „profesionálneho života“ študenta sociálnej práce už počas jeho vysokoškolského štúdia.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

ALMAŠIOVÁ, A. 2009. Kvalifikačná a profesijná pripravenosť sociálnych pracovníkov a ich motivácia pre výkon povolania. 1. vyd., Ružomberok : Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity, 2009. 96 s. ISBN 978-80-8084-489-9.

ALMAŠIOVÁ, A. 2012. Sociológia. 1. vyd., Ružomberok : VERBUM - vydavateľstvo KU, 2012. 218 s. ISBN 978-80-8084-894-1, 2012. 131 s. ISBN 978-80-8084-878-1.

ALMAŠIOVÁ, A. – GEJDOŠOVÁ, Z. 2009. Študentské odborné praxe v Globálnych štandardoch vzdelávania v sociálnej práci. s. 80-82. In VASKA, L. – BRNULA, P. – KOSCUROVÁ, Z. (eds.) Odborná prax ako súčasť pregraduálnej a graduálnej prípravy sociálnych pracovníkov. Manažment. Etika. Supervízia. Pavol Šidelský – Akcent print : Prešov. 2009. 144 s. ISBN: 978-80-89295-17-3.

BALINT, M. 1999. Lékař, jeho pacient a nemoc. 1. vyd., Praha : GRADA. 1999. 336 s. ISBN 80-7169-734-6.

BALEK, P. – BÄRTLOVÁ, E. – PETRŮ, A. – SINECKÁ, J. – ŠTYVAROVÁ, D. – VAŠAT, J. 2012. Výukové materiály pro obor sociální práce – KSP FSE UJEP Ústí n.L., 1. vyd., Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2012. 184 s. ISBN 978-80-7414-452-3.

BALOGOVÁ, B. 2008. Manuál k odbornej a preddiplomovej praxi ako prostriedok portfólia po nástupe do zamestnania. s. 54-58. In TRUHLÁŘOVÁ, Z. – KOŘÍNKOVÁ, J. (eds.). 2008. Vývoj a směrování odborných praxí na vysokých školách v oborech sociální práce. 1. vyd., Hradec Králové : Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové, 2008. 90 s. ISBN 978-80-704-347-0.

BAŤOVÁ, K. – MYDLÍKOVÁ, E. 2012. Systémový prístup v sanácii rodinného prostredia. s. 203-209. In TRUHLÁŘOVÁ, Z. – LEVICKÁ, K. (eds.). 2012. Od teorie k praxi. Od praxe k teorii. 1. vyd., Hradec Králové : Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové, 2012. 682 s. ISBN 978-80-7435-138-9.

BÄRTLOVÁ, E. 2007. Supervize v sociální práci. 1. vyd., Ústí nad Labem : Fakulta sociálně ekonomická UJEP, Ústí nad Labem, 2007. 62 s. ISBN 978-80-7044-952-3.

BLASER, A. – HEIM, E. – RINGER, CH. – THOMMEN, M. 1994. Na problém orientovaná psychoterapia. Koncept integrovanej krátkodobej psychoterapie. 1. vyd., Trenčín : Vydavateľstvo F. 1994. 302 s. ISBN 80-967277-0-2.

BRNULA, P. 2008. Potreba etického kódexu študenta sociálnej práce na odbornej praxi v rámci novovytváranej koncepcie odborných praxí. s. 59-63. In TRUHLÁŘOVÁ, Z. – KOŘÍNKOVÁ, J.

(eds.). 2008. Vývoj a směrování odborných praxí na vysokých školách v oborech sociální práce. 1. vyd., Hradec Králové : Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové, 2008. 90 s. ISBN 978-80-704-347-0.

BRNULA, P. 2009a. Hodnotenie študentov z odbornej praxe. Hodnotiť – áno alebo nie? s. 95-102. In VASKA, L. – BRNULA, P. – KOSCUROVÁ, Z. (eds.) Odborná prax ako súčasť pregraduálnej a graduálnej prípravy sociálnych pracovníkov. Manažment. Etika. Supervízia. Pavol Šidelský – Akcent print : Prešov. 2009. s. 144 s. ISBN: 978-80-89295-17-3.

BRNULA, P. 2009b. Poskytuje odborná prax skutočne prínos vo vzdelávaní v sociálnej práci? (Dilema kvalitatívneho verzus kvantitatívneho aspektu vzdelávania). s. 45-52. In ZRUBÁKOVÁ, K. – KAMANOVÁ, I. (eds.) 2009. Prínos študentskej odbornej praxe v sociálnej práci, ošetrovateľstve a pôrodnej asistencii. Ružomberok : Katolícka univerzita v Ružomberku, 2009. 179 s. ISBN 978-80-8084-458-5.

BRNULA, P. 2012. Sociálna práca. Dejiny, teória a metódy. 1. vyd., Bratislava : IRIS, 2012. 256 s. ISBN 978-80-89256-91-4.

BRNULA, P. - ČAVOJSKÁ, K. – MÓZEŠOVÁ, K. - MÓZEŠ, P. - SMREK, M. 2015. Úvod do teórií sociálnej práce. Učebné texty/skriptá. Bratislava : Iris - Vydavateľstvo a tlač, s. r. o., 1. vyd. 214 s. ISBN 978-80-89726-36-3.

BRNULA, P. – ČAVOJSKÁ, K. 2011. Výskum v sociálnej práci alebo hra na „vedca a pokusné myšky“? s. 140-146. In ONDRUŠKOVÁ, E. – KOSCUROVÁ, Z. (eds.) 2011. Realita a vízia sociálnej práce. Zborník z medzinárodnej konferencie. 1. vyd., Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave. 2011. 394 s. ISBN 978-80-223-3075-6.

BRNULA, P. - VASKA, L. 2003. Význam praxe študentov sociálnej práce – využitie teoretických poznatkov a ich overenie v praxi. In Odborná prax v príprave sociálnych pracovníkov. 1. vyd., Nitra : FSV UKF Nitra, 2003. s. 102- 106. ISBN 80-8050-655- 8.

BRNULA, P. – GABURA, J. – LABÁTH, V. – VASKA, L. 2011. Sociálna práca – dve dekády existencie študijného odboru sociálna práca. s. 229-251. In Kolektív autorov. 2011. Quo vadis, univerzitné vzdelávanie, veda a výskum na pedagogických fakultách? 2011. 1. vyd., Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave. 2011. 262 s. ISBN 978-80-223-3097-8.

BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, A. 2014. Service-learning. Inovatívna stratégia učenia (sa). 1. vyd, Banská Bystrica : Vydavateľstvo UMB v Banskej Bystrici - Belianum, 2014. 200 s. ISBN 978-80-557-0829-4.

BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, A. 2007. Odborná prax v pregraduálnej príprave sociálnych pracovníkov a pracovníčok na PF UMB v Banskej Bystrici. In Význam študentskej odbornej praxe pre prípravu sociálnych pracovníkov. 1. vyd., Ružomberok : ÚSV, KSP PF KU v Ružomberku, 2007, s. 18-21. ISBN 978-80-8084-208-6.

BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, A. 2006. Tvorba a manažment projektov v sociálnej práci. 1. vyd., Banská Bystrica : Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2006. 102 s. ISBN 80-8083-256-0.

BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, A. – MATULAYOVÁ, T. – MRAČKOVÁ, A. – VAVRINČÍKOVÁ, L. – VLAŠIČOVÁ, J. – KORÓNY, S. 2012. Dobrovoľníctvo na Slovensku – výskumné reflexie. 1. vyd., Bratislava : Iuventa – Slovenský inštitút mládeže, 2012. 208 s. ISBN 978-80-8072-119-0.

BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, A. – MRAČKOVÁ, A. 2014. Manažment dobrovoľníkov a dobrovoľníčok. Manuál na tvorbu dobrovoľníckeho programu v organizácii. 1. vyd., Banská Bystrica : Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici a Platforma dobrovoľníckych centier a organizácií, 2014. 68 s. ISBN 978-80-557-0711-2.

BROŽOVÁ, D. 2003. Spoločenské souvislosti trhu práce. 1. vyd., Praha : SLON, 2003. 140 s. ISBN 80-86429-16-4.

BROWN, A. – BOURNE, I. 2002. The Social Work Supervisor. 4th ed., Buckingham : Open University Press, 2002. 194p. ISBN 0-335-19458-3.

BROŽA, J. (ed.) 2009. Supervize v adiktologické praxe. 1. vyd., Praha : TRITON, 2009. 156 s. ISBN 978-80-7387-209-0.

CARROLL, M. 2004. Supervize v organizacích a supervize pro organizace. s. 67-85. In CARROLL, M. – THOLSTRUPOVÁ, M. (eds.) 2004. Integrativní přístupy k supervizi. 1. vyd., Praha : TRITON, 2004. 281 s. ISBN 80-7254-582-5.

ČAVOJSKÁ, K. – VASKA, L. 2012. Štúdium sociálnej práce : Predstavy a realita podľa študentov. s. 210-219. In TRUHLÁŘOVÁ, Z. – LEVICKÁ, K. (eds.). 2012. Od teorie k praxi. Od praxe k teorii. 1. vyd., Hradec Králové : Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové, 2012. 682 s. ISBN 978-80-7435-138-9.

ČAVOJSKÁ, K. 2014. Otázky efektivity aktívnej politiky trhu práce v limitovaných podmienkach marginalizovaného regiónu. s. 304-315. In Profesionalita, perspektívy a rozvoj sociální práce = Professionalism, perspectives and the development of social work. 1. vyd., Hradec Králové : Gaudeamus, 2014. Hradec Králové : Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-359-8.

ČIERNA, M. 2012. Služby zamestnanosti v slovenských podmienkach a ich hodnotenie zamestnávateľmi. s. 169-179. In TRUHLÁŘOVÁ, Z. – LEVICKÁ, K. (eds.). 2012. Od teorie k praxi. Od praxe k teorii. 1. vyd., Hradec Králové : Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové, 2012. 682 s. ISBN 978-80-7435-138-9.

ČIERNA, M. 2014. Súčasná situácia na trhu práce SR ako východisko pre definovanie nástrojov politiky zamestnanosti. s. 296-303. In TRUHLÁŘOVÁ, Z. – LEVICKÁ, K. (eds.). 2014. Profesionalita, perspektívy a rozvoj sociální práce = Professionalism, perspectives and the development of social work. 1. vyd., Hradec Králové : Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové, 2014. ISBN 978-80-7435-359-8.

DAVIDEKOVÁ, M. 2007. Vzdelávanie v sociálnej práci a Bolonský proces. 1. vyd., Bratislava : OZ Sociálna práca, 2007. s. 35-37. ISBN 978-80-89185-27-6.

DOEL, M. 2012. Social Work. The Basics. 1st ed., London & New York : Routledge, 2012. 206p. ISBN 978-0-415-60399-7.

DVOŘÁČKOVÁ, D. 2014. Supervize v sociální práci – součást vzdělávání sociálních pracovníků. s. 41-46. In TUHLÁŘOVÁ, Z. – LEVICKÁ, K. 2014. Profesionalita, perspektivy a rozvoj sociální práce. 1.vyd., Hradec Králové - GAUDEAMUS, 2014. 724 s. ISBN 978-80-7435-359-8.

FREEDMAN, J. – COMBS, G. 2009. Narativní psychoterapie. 1. vyd., Praha : Portál, 2009. 319 s. ISBN 978-80-7367-549-3.

FICOVÁ, L. 2011. Záškoláctvo ako problém súčasnej základnej školy. 1. vyd., Bratislava : OZ V4, 2011. 101 s. ISBN 978-80-89443-06-2.

FORD, K. – JONES, A. 1987. Student supervision. 1st ed., London : The Macmillan Press LTD, 1987. 162p. ISBN 0-333-37673-0.

GABBARD, G. O. 2009. Protiprenos – problematika v psychiatrickej liečbe. 1. vyd., Trenčín : Vydavateľstvo F, Pro mente sana s. r. o., 2009. 93 s. ISBN 978-80-88952-58-9

GABURA, J. – PRUŽINSKÁ, J. 1995. Poradenský proces. 1. vyd., Praha : SLON, 1995. 147 s. ISBN 80-85850-10-9.

GABURA, J. 1999. Supervízia v sociálnej práci. s. 157-175. In SCHERPNER, M. – RICHTER-MARKERT, W. – SITZENSTUHL, I. 1999. Sprevádzanie v praxi (vedenie), poradenstvo a učenie: Princípy sociálnej práce, Dolný Kubín : Vydavateľstvo Peter Huba. 1999. 175 s. ISBN 80-88803-28-4.

GABURA, J. 2005. Sociálne poradenstvo. 1. vyd., Bratislava : Občianske združenie Sociálna práca, 2005. 221 s. ISBN 80-89185-10-X.

GABURA, J. 2007. Supervízia v príprave sociálnych pracovníkov. s. 43-44. In BRNULA, P. – KOSCUROVÁ, Z. (eds.) 2007. Nové trendy v príprave a uplatnení sociálnych pracovníkov. 1. vyd., Bratislava : Občianske združenie Sociálna práca, 2007. 296 s. ISBN 978-80-89185-27-6.

GABURA, J. – PRUŽINSKÁ, J. 1995. Poradenský proces. 1. vyd., Praha : SLON, 1995. 147 s. ISBN 80-85850-10-9.

GABURA, J. 2010. Supervízia v pomáhajúcich profesiách. s. 27-42. In SCHAVEL, M. a kol. 2010. Supervízia a jej využitie v sociálnej praxi. 1. vyd., Bratislava : VŠZaSP sv. Alžbety, n. o. , 2010. 81 s. ISBN 978-80-89271-79-5.

GEJDOŠOVÁ, Z. a kol. 2009. Terénna sociálna práca. 1. vyd., Ružomberok : Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2009. 106 s. ISBN 978-80-8084-502-5.

GEJDOŠOVÁ, Z. 2012. Sociálne zabezpečenie v systéme verejnej správy na Slovensku. 1. vyd., Ružomberok : VERBUM - vydavateľstvo KU, 2012. 218 s. ISBN 978-80-8084-894-1.

GÉRINGOVÁ, J. 2011. Pomáhající profese. Tvořivé zacházení s odvrácenou stranou. 1. vyd., Praha : Triton, 2011. 198 s. ISBN 978-80-7387-394-3.

GREGOROVÁ, A. 2003. Praktická príprava študentov odboru sociálna práca a sociálna pedagogika na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Odborná prax v príprave sociálnych pracovníkov. Nitra : FSV UKF Nitra, 2003, s. 111-117. ISBN 80-8050-655-8.

GRÓFOVÁ, H. 2009. Vybrané sociálno-patologické javy v spoločnosti. 1. vyd., Bratislava : Občianske združenie Sociálna práca, 2009. 124 s. ISBN 978-80-89185-34-4

GUGGENBÜHL-CRAIG, A. 2007. Nebezpečí moci v pomáhajících profesích. 1. vyd., Praha : Portál, 2007. 113 s. ISBN 978-80-7367-302-4.

HAMBÁLEK, V. 2011. Postmoderné a kritické prístupy v teórii sociálnej práce a ich aplikácia v kontexte prípradovej sociálnej práce s klientmi. s. 156-163. In ONDRUŠKOVÁ, E. – KOSCUROVÁ, Z. (eds.). 2011. Realita a vízia sociálnej práce. Zborník z medzinárodnej konferencie. 1. vyd., Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave. 2011. 394 s. ISBN 978-80-223-3075-6.

HANÁKOVÁ, A. 2007. Supervize odborné praxe – její místo ve vzdelávacím procesu. In Nové trendy v príprave a uplatnení sociálnych pracovníkov. 1. vyd., Bratislava : OZ Sociálna práca, 2007. s. 62-65. ISBN 978-80-89185-27-6.

HAVRDOVÁ, Z. 1999. Kompetence v praxi sociální práce. 1. vyd., Praha : OSMIUM, 1999. 167 s. ISBN 80-902081-8-5.

HAVRDOVÁ. Z – HAJNÝ, M. et al. 2008. Praktická supervize. 1. vyd., Praha : Galén. 2008. 213 s. ISBN 978-80-7262-532-1.

HAVRDOVÁ, Z. et al. 2011. Kultura organizace a supervize ve vzájemném působení. 1. vyd., Praha : Fakulta humanitných studií Univerzity Karlovy v Praze, 2011. 102 s. ISBN 978-80-87398-14-2.

HAWKINS, P. – SHOHET, R. 2003. Supervision in the Helping Professions. 2nd ed., Maidenhead, Berkshire, Great Britain : Bell & Bain Ltd., 2003. 229p. ISBN 0-335-20117-2.

HAWKINS, P. – SHOHET, R. 2004. Supervízia v pomáhajúcich profesiách. 1. vyd., Praha : Portál, 2004. 208 s. ISBN 80-7178-715-9.

HAWKINS, P. – SMITH, N. 2006. Coaching, Mentoring and Organizational Consultancy. Supervision and Development. 1st ed., Berkshire & New York : Open University Press. 2006. 348p. ISBN 0-335-21815-6.

HOLEČEK, B. 2012. Sociálna práca v teréne s ľuďmi bez domova užívajúcimi alkohol (reflexia reality v Bratislave). s. 180-187. In TRUHLÁŘOVÁ, Z. – LEVICKÁ, K. (eds.). 2012. Od teorie k praxi. Od praxe k teorii. 1. vyd., Hradec Králové : Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové, 2012. 682 s. ISBN 978-80-7435-138-9.

HOĽVOVÁ, N. – MÓZEŠ, P. 2012. Možnosti nezamestnaných mladých ľudí v procese prípravy na budúce zamestnanie v kontexte služieb zamestnanosti Úradov práce sociálnych vecí a rodiny na Slovensku. s. 228-239. In GALLOVÁ, I. – SOLLÁR, T. – JUHÁSOVÁ, A. (eds.). 2012. VII. medzinárodná konferencia doktorandov odborov psychológia a sociálna práca. 1. vyd., Nitra : FSVaZ, 2012. 360 s. ISBN 978-80-558-0125-4.

HOUSTON, G. 1995. Supervision and counselling. 2nd rev. edn., London : Red book., 1995. 107p. ISBN 0 9510323 5 6-

HUDECOVÁ, A. – JUSKO, P. a kol. 2010. Profesijné kompetencie sociálnych pracovníkov v kontexte intencionálnych a inštitucionálnych reflexií. 1. vyd., Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici. 2011. 150 s. ISBN 978-80-557-0112-7.

JABLONSKÝ, T. 2006. Moderné trendy vo výučbe. Kooperatívny spôsob výučby 2. Aktivity zamerané na nácvik kooperatívneho správania. 1. vyd., Ružomberok : Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2006. 76 s. ISBN 80-8084-074-1.

JANIGOVÁ, M. – ALMAŠIOVÁ, A. 2011. Trendy ďalšieho vzdelávania sociálnych pracovníkov v kontexte EÚ. s. 196-199. In MARÁŠKOVÁ, I. (ed.) 2011. Politiky a paradigmata sociální práce.

Co jsme zdědili a co s tím uděláme? 1. vyd., Zlín : Univerzita Tomáše Bati v Zlíne, Fakulta humanitních studií, 2011. 200 s. ISBN 978-80-7318-994-5.

JUSKO, P. – HALÁSKOVÁ, R. 2012. Politika zamestnanosti. 1. vyd., Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Pedaogická fakulta v Banskej Bystrici, 2012. 164 s. ISBN 978-80-557-0339-8.

KADUSHIN, A. – HARKNESS, D. 2002. Supervision in Social Work, 4th. ed., New York & Chichester, West Sussex : Columbia University Press, 2002. 583p. ISBN 0-231-12094-X.

KAMANOVÁ, I. – GEJDOŠOVÁ, Z. – ALMAŠIOVÁ, A. 2007. s. 6-9. Význam študentskej odbornej praxe pre prípravu sociálnych pracovníkov. In RUSNÁKOVÁ, M. – KAMANOVÁ, I. (eds.) 2007. Význam študentskej odbornej praxe pre prípravu sociálnych pracovníkov. Ústav sociálnych vied, Katedra sociálnej práce PF KU v Ružomberku, 2007. 60 s. ISBN 978-80-8084-208-6.

KAMANOVÁ, I. 2009. Etické problémy študentov sociálnej práce počas odbornej praxe. s. 15-21. In VASKA, L. – BRNULA, P. – KOSCUROVÁ, Z. (eds.) 2009. Odborná prax ako súčasť pregraduálnej a graduálnej prípravy sociánych pracovníkov : Manažment. Etika. Supervízia. 1. vyd., Prešov : Pavol Šidelský – Akcent print, 2009. 144 s. ISBN 978-80-89295-17-3.

KEČKÉŠOVÁ, M. 2010. Etika v práve sociálneho zabezpečenia. s. 229-233. In KAPPL, M. – SMUTEK, M. – TRUHLÁŘOVÁ, Z. 2010. Etika sociální práce. 1. vyd., Hradec Králové : Gaudeamus. 487 s. ISBN 978-80-7435-037-5.

KLENOVSKÝ, L. 2006. Terénna sociálna práca. 1. vyd., Bratislava : Občianske združenie Sociálna práca, 2006. 97 s. ISBN 80-89185-18-5.

KODYMOVÁ, P. 2001. Sociální práce do druhé světové války. s. 111-138. In MATOUŠEK, O. a kol. 2001. Základy sociální práce. 1. vyd., Praha : Portál, 2001. 309 s. ISBN 80-7178-473-7.

KONDÁŠ, O. – KRATOCHVÍL, S. – SYŘIŠŤOVÁ, E. et al. 1989. Psychoterapia a reedukácia. 2. dopl. vyd., Bratislava : Vydavateľstvo OSVETA, 1989. 296 s. ISBN 80-217-00149.

KOPCOVÁ, E. – BAŤOVÁ, K. 2004. Dištančné vzdelávanie koordinátorov dobrovoľníkov na Slovensku. Dobrovoľníctvo ako životný štýl II: hodnota dobrovoľníckej práce. 1. vyd. Trnava : ASSP, 2004. s. 1-7 [CD ROM]. ISBN 80-969215-1-7.

KOPINEC, P. 2006. Praktický manuál sociálneho pracovníka v azylových zariadeniach na Slovensku. 1. vyd., Bratislava : Občianske združenie Sociálna práca, 2006. 71 s. ISBN 80-89185-24-X.

KOPŘIVA, K. 2006. Lidský vztah jako součást profese *s předmluvou Jiřiny Šiklové.* 5. vyd., Praha : Portál, 2006. 147 s. ISBN 80-7367-181-6.

KOSCUROVÁ, Z. 2008a. Miesto a význam exkurzií v systéme odborných praxí v kontexte vzdelávania sociálnych pracovníkov. s. 59-63. In TRUHLÁŘOVÁ, Z. – KOŘÍNKOVÁ, J. (eds.). 2008. Vývoj a směrování odborných praxí na vysokých školách v oborech sociální práce. 1. vyd., Hradec Králové : Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové, 2008. 110 s. 978-80-704-347-0.

KOSCUROVÁ, Z. 2008b. Úloha sociálneho pracovníka pri práci s klientmi na základných školách v kontexte novej legislatívy. s. 249-254. In JANEBOVÁ, R. – SMUTEK, M. (eds.). Posuzování životní situace v sociální práci. Hradec Králové : Gaudeamus, Hradec Králové. 2008. 321 s. ISBN 978-80-7041-419-4.

KOSCUROVÁ, Z. 2013. Sociálna práca v škole. Teoreticko-výskumné reflexie v školskom prostredí. 1. vyd. Bratislava: IRIS, 2013. ISBN 978-80-89238-91-0.

KOŠČO, J. a kol., 1987. Poradenská psychológia. 1. vyd., Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo Bratislava, 1987. 448 s.

KOVÁCS, K. – MRÁZKOVÁ, I. 2010. Právna úprava supervízie v sociálnej oblasti. s. 43-46. In SCHAVEL, M. a kol. 2010. Supervízia a jej využitie v sociálnej praxi. 1. vyd., Bratislava : VŠZaSP sv. Alžbety, n. o. , 2010. 81 s. ISBN 978-80-89271-79-5.

KOVÁČOVÁ, B. 2011a. Práca s bábkou. Námety pre pedagógov v materskej škole. 1. vyd., Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave. 66 s. ISBN 978-80-223-3005-3

KOVÁČOVÁ, B. 2011b. Vývinovo orientovaná dramatoterapia. Možnosti a limity vo výchove a včasnej intervencii. 1. vyd., Bratislava : MUSICA LITURGICA s. r. o., 2011. 137 s. ISBN 978-80-970418-1-6.

KOVÁČOVÁ, B. 2014. Ergoterapia v ranom a v predškolskom veku. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. 2014. ISBN 978-80-223-3737-3.

KOVÁČOVÁ, B. 2015. Liečebná pedagogika III. Základy liečebnej pedagogiky. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. 2015. ISBN 978-80-223-4015-1.

KÖVÉROVÁ, Š. 2010. Sociálny pracovník ako spolutvorca sociálnej reality? s. 206-212. In SMUTEK, M. – SEIBEL W., F. – TRUHLÁŘOVÁ, Z. (eds.) 2010. Rizika sociální práce. 1. vyd., Hradec Králové : Gaudeamus, 2010. 565 s. ISBN 978-80-7435-086-3.

KRAKEŠOVÁ-DOŠKOVÁ, M. 1946. Psychogenese sociálních případů. 1. vyd., Praha : Nová Osvěta v Praze, 1946. 344 s.

KRATOCHVÍL, S. 1998. Základy psychoterapie. 2. dopl a preprac. vyd., Praha : Portál, 1998. 400 s. ISBN 80-7178-179-7.

KRUPA, S. 2010. Supervízia v organizácii. s. 53-69. In SCHAVEL, M. a kol. 2010. Supervízia a jej využitie v sociálnej praxi. 1. vyd., Bratislava : VŠZaSP sv. Alžbety, n. o. , 2010. 81 s. ISBN 978-80-89271-79-5.

KUCHAŘ, P. 2007. Trh práce. Sociologická analýza. 1. vyd., Praha : Karolinum, 2007. 183 s. ISBN 978-80-246-1383-3.

KUNEŠ, D. 2009. Sebepoznání. Psychoterapeutické principy a postupy. 1. vyd., Praha : Portál, 2009. 152 s. ISBN 978-8073-67-541-7.

KUSIN, V. – MAJZLAN, O. – VALAŠÍKOVÁ, M. 2012. Environmentálna etika a sociálne prostredie (Eko-filozofické a sociálne reflexie). 1. vyd., Sládkovičovo : Vysoká škola Visegrádu, s. r. o., Vysoká škola v Sládkovičove, 2012. 144 s. ISBN 978-80-89267-78-1.

KUTNOHORSKÁ, J. 2010. Historie ošetřovatelství. 1. vyd., Praha: Grada Publishing, 2010. 208 s. ISBN 978-80-247-3224-4.

LABÁTH, V. a kol. 2001. Riziková mládež. Možnosti potenciálnych zmien. 1. vyd., Praha : SLON, 2001. 157 s. ISBN 80-85850-66-4.

LABÁTH, V. 2004. Rezidenciálna starostlivosť. 1. vyd., Bratislava : Občianske združenie Sociálna práca, 2004. 144 s. ISBN 80-85850-66-4.

LABÁTH, V. – SMIK, J. – MATULA, Š. 2011. Expoprogram. Intervenčný program pre skupinovú prácu s deťmi a mládežou. 2. uprav. a dopl. vyd., Bratislava : Univerzita Komenského Bratislava, 2011. 276 s. ISBN 978-80-223-2756-5.

LAHAD, M. 2000. Creative Supervision : The Use of Expressive Arts Methods in Supervision and Self-Supervision. 1st ed., London and Philadelphia : Jessica Kingsley Publishers, 2000. 128p. ISBN 978-1-85302-828-1.

LEVICKÁ, J. 2002. Teoretické aspekty sociálnej práce. 1. vyd., Trnava: ProSocio, 2002. 278 s. ISBN 80-89074-39-1.

LEVICKÁ, J. 2005. Od konceptu k technike. 1. vyd., Trnava : Vydavateľstvo TŠ pre Spoločnosť pre podporu vedy a vzdelávania na FZaSP TU, 2005. 222 s. ISBN 80-968952-6-5.

LEVICKÁ, J. a kol. 2007. Sociálna práca I. 1. vyd., Trnava : OLIVA – edícia ProSocio, 2007. 168 s. ISBN 978-80-969454-2-9.

LEVICKÁ, J. a kol. 2009. Sociálna práca II. 1. vyd., Trnava : OLIVA – edícia ProSocio, 2009. 156 s. ISBN 978-80-89332-06-9.

LEVICKÁ, J. – TRUHLÁŘOVÁ, Z. 2009. Rola individuálneho rozvojového plánu pri príprave študentov. s. 22-28. In VASKA, L. – BRNULA, P. – KOSCUROVÁ, Z. (eds.). 2009. Odborná prax

ako súčasť pregraduálnej a graduálnej prípravy sociálnych pracovníkov. Manažment. Etika. Supervízia. Pavol Šidelský – Akcent print : Prešov pre Katedru sociálnej práce Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave v roku 2009. 144 s. ISBN: 978-80-89295-17-3.

LOVČÍ, R. 2007. Alice Garrigue Masaryková. Život ve stínu slavného otce. 1. vyd., Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2007. 485 s. ISBN 978-80-7308-189-8.

MAROON, I. – MATOUŠEK, O. – PAZLAROVÁ, H. 2007. Vzdělávání studentů sociální práce v terénu. Model pro supervizi. 1. vyd., Praha : Karolinum, 2007. 141 s. ISBN 978-80-246-1307-9.

MAROON, I. 2012. Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků. Teorie, praxe, kazuistiky. 1. vyd., Praha : Portál, 2012. 152 s. ISBN 978-80-262-0180-9.

MATOUŠEK, O. a kol. 2003. Metody a řízení sociální práce. 1. vyd., Praha : Portál, 2003. 380 s. ISBN 80-7178-548-2.

MATOUŠEK, O. a kol. 2007. Základy sociální práce. 2. vyd., Praha : Portál, 2001. 312 s. ISBN 978-80-7367-331-4.

MATULAYOVÁ, T. 2002. K niektorým otázkam odbornej praxe v odbore sociálna práca na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. s. 93-100. In STRIEŽENEC, Š. (ed.). 2002. Súčasný stav sociálnej práce na Slovensku a perspektívy jej rozvoja. PdF UK v Bratislave, 2002. 203 s. ISBN 80-88868-80-7.

MÁTEL, A. – OLÁH, M. - SCHAVEL, M. 2011. Vybrané kapitoly z metód sociálnej práce I. 1. vyd., Bratislava : VŠ ZaSP sv. Alžbety, 2011. 214 s. ISBN 978-80-8132-027-9.

MÁTEL, A. 2013. Metódy a prístupy sociálnej práce. 1. vyd., Nitra : FSVaZ UKF v Nitre, 2013. 240 s. ISBN 978-80-558-0243-5.

MÁTEL, A – SCHAVEL, M. a kol. 2013. Teória a metódy sociálnej práce I. 1. vyd., Bratislava : VŠ ZaSP sv. Alžbety, 2013. 446 s. ISBN 978-80-971445-1-7.

MICHELOVÁ, R. 2009. Supervize odborné praxe – možnosti a limity. s. 118-123. In VASKA, L. – BRNULA, P. – KOSCUROVÁ, Z. (eds.) 2009. Odborná prax ako súčasť pregraduálnej a graduálnej prípravy sociánych pracovníkov : Manažment. Etika. Supervízia. 1. vyd., Prešov : Pavol Šidelský – Akcent print, 2009. 144 s. ISBN 978-80-89295-17-3.

MICHELOVÁ, R. 2012. Odborná praxe na Katedře sociální práce FSE UJEP Ústí n. L. Příručka pro poskytovatelé praxí. 1. vyd., Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2012. 52 s. ISBN 978-80-7414-449-3.

MIKULÁŠOVÁ-ŠKRIDLOVÁ, V. 1996. Pamätnica Živeny. 1. vyd. Martin: Živena, 1996 s. 93 ISBN 80-85186-96-9.

MLČÁK, Z. (ed.). 2005. Profesní kompetence sociálních pracovníku a jejich hodnocení klienty. 1. vyd., Ostrava : Ostravská univerzita, 2005. 351 s. ISBN 80-7368-129-3.

MOJŽÍŠOVÁ, A. 2002. Etika v supervizi sociální práce. s. 40-41. In LEVICKÁ, J. (ed.). 2002. Etika a sociálna práca. Trnava : FZaSP TU v Trnave, 2002. 101 s. ISBN 80-88774-20-9.

MORRISSETTE, J. P. 2001. Self-Supervision. A Primer for Counselor and Helping Professionals. 1st ed., New York and London : Routledge – Taylor & Francis Group, 2001. 166p. ISBN 978-1-58391-075-7.

MYDLÍKOVÁ, E. – GYMERSKÁ M. – KOPCOVÁ, E. – VASKA, L. 2007. Dobrovoľníctvo – efektívna študentská prax. 1. vyd., Bratislava : Asociácia supervízorov a sociálnych poradcov, 2007. 68 s. ISBN-978-80-968713-4-6.

MYDLÍKOVÁ, E. a kolektív. 2002. Dobrovoľníctvo na Slovensku alebo „Čo si počať s dobrovoľníkom“. 1. vyd., Bratislava : Asociácia supervízorov a sociálnych poradcov, 2002. 55 s. ISBN 80-968713-0-7.

MYDLÍKOVÁ, E. – GABURA, J. – SCHAVEL, M. 2002. Sociálne poradenstvo. 1. vyd., Bratislava : Asociácia supervízorov a sociálnych poradcov, 2002. 66 s. ISBN 80-968713-1-5.

MUNSON, C., E. (ed.) 1979. Social Work Supervision. Classic Statements and Critical Issues. 1st ed., New York : The Free Press, 1979. 394p. ISBN 0-02-922280-X.

MUNSON, C., E. 2002. Handbook of Clinicial Social Work Supervision. 3rd ed., Binghampton, NY : The Haworth Press, 2002. 635p. ISBN 0-7890-1078-X.

MURPHY, C. H. – ŠVEC, Š. 2000. Úspešné uplatňovanie portfólia: Podnety pre riaditeľov škôl. In Pedagogická revue, 2000. č. 5. roč. 52. s. 437-447. ISSN 1335-1982.

MUŽÍKOVÁ, J. – BÄRTLOVÁ, E. 2007. Odborná praxe v sociální práci. 1. vyd., Ústí nad Labem : Fakulta sociálně ekonomická, UJEP, Ústí nad Labem, 2007. 51 s. ISBN 978-80-7044-951-6.

NAVRÁTIL, P. 2007. Poslání a účel praktického vzdělávání na univerzitě a role instruktore v něm. s. 194-198. In BRNULA, P. – KOSCUROVÁ, Z. (eds.) 2007. Nové trendy v príprave a uplatnení sociálnych pracovníkov. 1. vyd., Bratislava : Občianske združenie sociálna práca, 2007. 296 s. ISBN 978-80-89185-27-6.

NAVRÁTIL. P. 2009. Metody práce s klientom v modelu zaměřeném na úkoly (úkolově orientovaný přístup) s. 138-159. In OLÁH, M. – SCHAVEL, M. et al. 2009. Sociálna práca –

vybrané kapitoly z dejín, teórie a metód sociálnej práce. 3. dopl. a preprac. vyd., Bratislava : VŠ ZaSP sv. Alžbety, n. o., 2009. 228 s. ISBN 80-969449-6-7.

NAVRÁTILOVÁ, J. 2007. Teorie a praxe ve vzdělávání sociálních pracovníků. s. 20-27. In NAVRÁTIL, P. – ŠIŠLÁKOVÁ, M. (eds.). 2007. Praktické vzdělávání v sociální práci. Svazek 1., Brno : Tribun EU s. r. o., 2007. 187 s. ISBN 978-80-7399-343-6.

NOVOTNÁ, V. – SCHIMMERLINGOVÁ, V. 1992. Sociální práce, její vývoj a metodické postupy. 1. vyd., Praha: Univerzita Karlova Praha 1992. 128 s. ISBN 80-7066-483-5.

NOVOTNÁ, A. 2003. Sebareflexia u študentov sociálnej práce. s. 26-31. In TOMKA, M. (ed.). 2003. Odborná prax v príprave sociálnych pracovníkov. FSV UKF Nitra, 2003. 152 s. ISBN 80-8050-655-8.

NOVOTNÁ, A. – ŽILOVÁ, A. 2011. Chudoba a dobrovoľná skromnosť. 1. vyd., Ružomberok : VERBUM - vydavateľstvo KU, 2011. 131 s. ISBN 978-80-8084-878-1.

OLÁH, M. 2005. Supervízia v sociálnej práci – jej filozofia, formy, školy, ciele a súčasný stav. 1. vyd., Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, Pravoslávna bohoslovecká fakulta, 2005. 85 s., ISBN 80-8068-307-7.

OLÁH, M. – SCHAVEL, M. 2006. Úvod do štúdia a dejín sociálnej práce. 1. vyd., Bratislava : Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, n. o., 2006. 174 s. ISBN 80-969449-6-7.

ONDREJKOVIČ, P. 2003. Prolegomena k praktickej výučbe sociálnej práce. In Odborná prax v príprave sociálnych pracovníkov. 1. vyd., Nitra : FSV UKF Nitra, 2003. s. 8-13. ISBN 80-8050-655-8.

ONDRUŠKOVÁ, E. 2008. Rodové hľadisko v sociálnej práci – sociálno konštruktivistická paradigma v posudzovaní životnej situácie klientiek/klientov. s. 70-78. In JANEBOVÁ, R. – SMUTEK, M. (eds.). Posuzování životní situace v sociální práci. Hradec Králové : Gaudeamus, Hradec Králové. 2008. 321 s. ISBN 978-80-7041-419-4.

ONDRUŠKOVÁ, E. 2009. Základy psychológie pre štúdium sociálnej práce. 1. vyd., Bratislava : Občianske združenie Sociálna práca, 2009. 131 s. ISBN 978-80-89185-33-7.

ONDRUŠKOVÁ, E. – VITÁLOŠOVÁ, I. 2010. „Čo sa deje cestou v tuneli?“ Na „neosvetlenej“ ceste od teórie k praxi sociálnej práce. s. 33-39. In SMUTEK, M. – SEIBEL W., F. – TRUHLÁŘOVÁ, Z. (eds.) 2010. Rizika sociální práce. 1. vyd., Hradec Králové : Gaudeamus, 2010. 565 s. ISBN 978-80-7435-086-3.

ORLANSOVÁ, V. – EDWARDSOVÁ, D. 2004. Kooperativní model supervize. s. 57-66. In CARROLL, M. – THOLSTRUPOVÁ, M. (ed.) 2004. Integrativní přístupy k supervizi. 1. vyd., Praha : TRITON, 2004. 281 s. ISBN 80-7254-582-5.

PAČESOVÁ, M. 2004. Lékař, pacient a Michael Balint. 1. vyd., Praha : TRITON, 2004. 170 s. ISBN 80-7254-491-8.

PAGE, S. – WOSKET, V. 2002. In Úvod do supervize. Cyklický model. Za použitia knihy: Steve Page a Val Wosket. Supervising the Counsellor / A Cyclical Model (New York, 1994). Preložila a edične upravila: Petra Svobodová. 1. vyd., Tišňov : Sdružení SCAN, 2002. 88 s. ISBN 80-86620-00-X.

PAGE, S. – WOSKET, V. 2001. Supervising the Counsellor. A Cyclical Model. 2nd ed., Easte Sussex : Brunner-Routledge, 2001. 306p. ISBN 0-415-20774-6.

PARKER, J. 2005. Effective Practice Learning in Social Work. 2nd ed., Glasgow : Great Britain by Bell & Bain Ltd., 2005. 131p. ISBN 1-84445-015-5.

PAVELOVÁ, Ľ. – TOMKA, M. 2010. Aké sú požiadavky na profesionálny profil absolventa študijného programu sociálna práca? s. 416-424. In SMUTEK, M. – SEIBEL W., F. – PROCHÁZKOVÁ, J. 2002. Systém supervize v oblasti krízové pomoci a služeb. s. 180-183. In VODÁČKOVÁ, D. a kol. 2002. Krizová intervence. 1. vyd., Praha : Portál, 2002. 544 s. ISBN 80-7178-696-9.

TRUHLÁŘOVÁ, Z. (eds.) 2010. Rizika sociální práce. 1. vyd., Hradec Králové : Gaudeamus, 2010. 565 s. ISBN 978-80-7435-086-3.

PIERSON, J. – THOMAS, M. 2002. Dictionary of Social Work. 2nd ed., Glasgow : Harper Collins Publishers, 2002. 527p. ISBN 0-00-714396-6.

PISOŇOVÁ, M. 2009. Teória a prax efektívneho sebariadenia. Tvorba osobných cieľov a organizácia času. 1. vyd., Nitra : Univerzita Koštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, 2009. 141 s. ISBN 978-80-8094-469-8.

PISOŇOVÁ, M. 2012. Osobnostný rozvoj riaditeľa školy. Východiská a determinanty. Výskumné závery a odporúčania pre školskú riadiacu prax. 1. vyd., Bratislava : IURA Edition, 2012. 126 s. ISBN 978-80-8078-470-6.

POLÁK, A. 2004. Supervízia terapeutického prípadu – Gestalt-perspektíva. s. 131-141. In ŠIMEK, A. 2004. Supervize – kazuistiky. 1. vyd., Praha : TRITON, 2004. 171 s. ISBN 80-7254-496-9.

PORUBSKÝ, Š. 2001. Využitie žiackeho portfólia vo vyučovaní orientovanom na osobnosť žiaka. In Pedagogická revue, 2001. č. 4. roč. 53. s. 331-340. ISSN 1335-1982.

PROCTOR, B. 2008. Group Supervision. A Guide to Creative Practice. 2nd ed., London : SAGE Publications Ltd, 2008. 230p. ISBN 978-1-84787-335-4.

PRUŽINSKÁ, J. 2005. Psychológia osobnosti. 1. vyd., Bratislava : Občianske zduženie Sociálna práca, 2005. 152 s. ISBN 80-89185-05-3.

PRUŽINSKÁ, J. a kol., 2011. Inšpirácie pre prax sociálnej práce. 1. vyd., Bratislava : IRIS, 2012. 235 s. ISBN 978-80-89238-53-8.

PUNOVÁ, M. – NAVRÁTILOVÁ, J. a kol. 2014. Praktické vzdělávání v sociální práci optikou resilience. 1. vyd., Brno : Masarykova univerzita, 2014. 231 s. ISBN 978-80-210-7337-1.

REITMAYEROVÁ, E. – BROUMOVÁ, V. 2007. Cílená zpětná vazba : metody pre vedoucí skupin a učitele. 1. vyd., Praha : Portál, s. r. o., 2007. 176 s. ISBN 978-80-7367-317-8.

RICHMOND, E. M. 1917. Social Dagnosis. New York : The Free Press; London : Collier-Macmillan Limited edition, 1965. 511p.

RUSNÁKOVÁ, M. – KOVALČÍKOVÁ, N. 2007. Popis a analýza praktickej výučby na Katedre sociálnej práce, ÚSV PF KU v Ružomberku. s. 14-17. In RUSNÁKOVÁ, M. – KAMANOVÁ, I. (eds.) 2007. Význam študentskej odbornej praxe pre prípravu sociálnych pracovníkov. Ústav sociálnych vied, Katedra sociálnej práce PF KU v Ružomberku, 2007, 60 s. ISBN 978-80-8084-208-6.

SEDLÁK, M. 2001. Manažment. 2. prepr. a dopl. vyd. Bratislava : IURA Edition, 2001. 378 s. ISBN 80-89047-18-1.

SCHAVEL, M. 2003. Prax študentov odboru sociálna práca v podmienkach štátnej správy. In: Zborník: Odborná prax v príprave sociálnych pracovníkov. FSV UKF Nitra, 2003. s. 66- 73. ISBN 80-8050- 655- 8.

SCHAVEL, M.. 2004. Sociálne poradenstvo a supervízia v sociálnej práci. 1. vyd. Bratislava : Vydavateľstvo Gerthoffer, 2004. 132 s. ISBN 1335-05378.

SCHAVEL, M. 2007. Niektoré otázky organizácie praxe študentov v odbore sociálna práca. In Význam študentskej odbornej praxe pre prípravu sociálnych pracovníkov. ÚSV, KSP PF KU v Ružomberku, 2007, s. 26-28. ISBN 978-80-8084-208-6.

SCHAVEL, M. - DAVIDEKOVÁ, M. 2005. Vzdelávanie v sociálnej práci, porovnanie obsahu štúdia na vybraných fakultách. In Sociální práce - Sociálna práca, 2005. č. 1. s. 88 – 100. ISSN 1213-624.

SCHAVEL, M. – TOMKA, M. 2010. Základy supervízie a supervízia v praktickej výučbe v sociálnej práci. 1. vyd., Bratislava : VŠZaSP sv. Alžbety, n. o., Bratislava, 2010. 193 s. ISBN 978-80-89271-87-0 .

SCHERPNER, M. – RICHTER-MARKERT, W. – SITZENSTUHL, I. 1999. Sprevádzanie v praxi (vedenie), poradenstvo a učenie: Princípy sociálnej práce, Dolný Kubín : Vydavateľstvo Peter Huba. 1999. 175 s. ISBN 80-88803-28-4.

SCHWARTZ, B. – FLOWERS, J. V. 2007. Ako zlyháva terapeut. 50 spôsobov ako stratiť alebo poškodiť vašich pacientov. 1. vyd., Trenčín : Vydavateľstvo F, Pro mente sana s. r. o., 2007. 165 s. ISBN 978-80-88952-42-5.

SKYBA, M. 2014. Školská sociálna práca. 1. vyd., Prešov : FF PU v Prešove, 2014. 214 s. ISBN 978-80-555-1153-5.

SKYBA, M. – ŠOLTÉSOVÁ, D. 2014. Service-learning vo vzdelávaní (školských) sociálnych pracovníkov a pracovníčok. 1. vyd., Prešov : FF PU v Prešove, 2014. 149 s. ISBN 978-80-555-1156-6.

SLOBODOVÁ, L. 2011. Migrácia v minulosti a dnes. s. 484-491. In GALLOVÁ, I. – SOLLÁR, T. – JUHÁSOVÁ, A. (eds.). 2011. VI. medzinárodná konferencia doktorandov odborov psychológia a sociálna práca. 1. vyd., Nitra : UKF, FSVaZ, 2011. 581 s. ISBN 978-80-8094-936-5.

SLOBODOVÁ, L. 2012. Zmena v príprave na prácu s migrantmi na základe požiadaviek z praxe. s. 380-384. In TRUHLÁŘOVÁ, Z. – LEVICKÁ, K. (eds.) 2012. Od teorie k praxi. Od praxe k teorii. 1. vyd., Hradec Králové : Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové, 2012. 682 s. ISBN 978-80-7435-138-9.

SPEEDYOVÁ, J. 2004. Narativní přístup k supervizi. s. 45-56. In CARROLL, M. –THOLSTRUPOVÁ, M. (ed.) 2004. Integrativní přístupy k supervizi. 1. vyd., Praha : TRITON, 2004. 281 s. ISBN 80-7254-582-5.

STEVENSOVÁ, D. H. 2004. Anti-opresivní praxe v supervizním vztahu. s. 205-216. In CARROLL, M. – THOLSTRUPOVÁ, M. (ed.) 2004. Integrativní přístupy k supervizi. 1. vyd., Praha : TRITON, 2004. 281 s. ISBN 80-7254-582-5.

STRAKA, J. – STRAKOVÁ, D. 2010. Ochrana ľudských práv a základných slobôd pre sociálnych pracovníkov. 1. vyd., Sládkovičovo : Vysoká škola Visegrádu s. r. o., Vysoká škola v Sládkovičove, 2010. 216 s. ISBN 978-80-89267-51-4.

STRIEŽENEC, Š. 2001. Úvod do sociálnej práce. 2. vyd., Trnava : Tripsoft, 2001. 197 s. ISBN 80-968294-6-7.

STRIEŽENEC, Š. 2003. Praktická výučba sociálnej práce. In Odborná prax v príprave sociálnych pracovníkov. FSV UKF Nitra, 2003. s. 14-18. ISBN 80-8050-655-8.

STRIEŽENEC, Š. 2006. *Teória a metodológia sociálnej práce.* 1. vyd., Trnava: Tripsoft, 2006. 296 s. ISBN 80-969390-4-1.

STUDENCOVÁ, V. 2011. Prínos Alice Garrigue Masarykovej a Eleny Maróthy-Šoltésovej pre rozvoj sociálnej práce. Práca ŠVOČ. 1. vyd., Bratislava : Katedra sociálnej práce PdF UK v Bratislave, 2011. 45 s.

SUCHÁ, L. 2012. Špecifiká práce s rodinou, ktorá má člena vo/po výkone trestu (a ich teoretické deficity). s. 585-591. In TRUHLÁŘOVÁ, Z. – LEVICKÁ, K. (Eds.) 2012. Od teorie k praxi. Od praxe k teorii. 1. vyd., Hradec Králové : Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové, 2012. 682 s. ISBN 978-80-7435-138-9.

SUCHÁ, L. 2014. Úloha rodiny v penitenciárnej a postpenitenciárnej starostlivosti. s. 426-432. In Profesionalita, perspektívy a rozvoj sociální práce = Professionalism, perspectives and the development of social work. 1. vyd., Hradec Králové : Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové, 2014. ISBN 978-80-7435-359-8.

ŠAVRNOCHOVÁ, M. 2011. Sociálne poradenstvo pre rodinných príslušníkov závislého klienta v kontexte spoluzávislosti. 1. vyd., Ružomberok : VERBUM – vydavateľstvo KU, 2011. 81 s. ISBN 978-80-8084-810-1.

ŠAVRNOCHOVÁ, M. 2015. Závislosť od alkoholu v kontexte rodinného systému. 1. vyd., Banská Bystrica : Belianum - Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2015. 144 s. ISBN 978-80-557-0833-1.

ŠEBOVÁ, N. – MRÁZKOVÁ, I. – KOVÁCS, K. 2011. Aktuálne zmeny v systéme sociálnoprávnej ochrane detí a sociálnej kuratele. s. 33-36. In Sociální práce/Sociálna práca. 2/2011, roč. 11. 170 s. ISSN 1213-6204.

ŠIKLOVÁ, J. 2001. Sociální práce v našem státě od druhé světové války do současnosti. s. 139-154. In MATOUŠEK, O. a kol. 2001. Základy sociální práce. 1. vyd., Praha: Portál, 2001. 309 s. ISBN 80-7178-473-7.

ŠIMEK, A. (ed.) 2004. Supervize – kazuistiky. 1. vyd., Praha : TRITON, 2004. 171 s. ISBN 80-7254-496-9.

ŠIŇANSKÁ, K. 2011. Dobrovoľnícka činnosť študentiek a študentov Katedry sociálnej práce Filozofickej fakulty UPJŠ v Košiciach. s. 336-342. In ONDRUŠKOVÁ, E. – KOSCUROVÁ, Z. (eds.)

2011. Realita a vízia sociálnej práce. Zborník z medzinárodnej konferencie. 1. vyd., Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave. 2011. 394 s. ISBN 978-80-223-3075-6.

ŠIŠLÁKOVÁ, M. 2007. Podpora resilience v supervizi studentů. s. 31-40. In NAVRÁTIL, P – ŠIŠLÁKOVÁ, M. (eds.) 2007. Praktické vzdělávání v sociální práci. Svazek 1., Brno : Tribun EU s. r. o., 2007. 187 s. ISBN 978-80-7399-343-6.

ŠKVRNDA, F. 2003. Využitie sociálnej analýzy v praxi študentov sociálnej práce. In: Zborník: Odborná prax v príprave sociálnych pracovníkov. FSV UKF Nitra, 2003. s. 61-65. ISBN 80-8050-655- 8.

ŠOLTÉSOVÁ, D. 2005. Význam tútorskej supervízie v pregraduálnej príprave sociálnych pracovníkov. s. 74 - 77. In BALEK, P. (ed.). 2005. Supervize v sociální práci a její institucionální souvislosti. 1. vyd., Ústí nad Labem: FSE, 2005. 81 s. ISBN 80-7044-698-6.

ŠOLTÉSOVÁ, D. 2013. Supervízia ako prostriedok zvyšovania reflexivity budúcich pomáhajúcich profesionálov a profesionálok. s. 240-249. In LUKÁČ, M. (ed.). 2013. Edukácia človeka - problémy a výzvy pre 21. storočie. Prešov : Prešovská univerzita, 2013. 436 s. ISBN 978-80-555-0825-2.

THOMPSON, N. 2005. Understanding Social Work. Preparing for Practice. 2nd ed., New York : Palgrave Macmillan, 2005. 200p. ISBN 1-4039-4202-1.

TIMUĽÁK, L. 2006. Základy vedení psychoterapeutického rozhovoru. Integrativní rámec. 1. vyd., Praha : Portál, s. r. o., 2012. 184 s. ISBN 80-7367-106-9.

TOKÁROVÁ, A. a kol. 2003. Sociálna práca. Kapitoly z dejín, teórie, metodiky sociálnej práce. 2. vyd., Prešov : Akcent Print, 2003. 573 s. ISBN 80-968367-5-7

TOMKA, M. – PÁLENÍKOVÁ, M. 2007. Krátka analýza možnosti individuálnej a skupinovej supervízie v škole a na pracovisku. s. 29-32. In RUSNÁKOVÁ, M. – KAMANOVÁ, I. (eds.). 2007. Význam študentskej odbornej praxe pre prípravu sociálnych pracovníkov. Ústav sociálnych vied, Katedra sociálnej práce PF KU v Ružomberku, 2007. 60 s. ISBN 978-80-8084-208-6.

TRUHLÁŘOVÁ, Z. 2010a. Identifikace rizik v rámci využití kompetenčního modelu ve vzdělávání sociálních pracovníků/pracovnic v bakalářských oborech sociální práce. In Sociální práce/Sociálna práca. 3/2010, roč. 10. s. 122-131. ISSN 1213-6204.

TRUHLÁŘOVÁ, Z. 2010b. Taxonomie profesionálních kompetencí v sociální práci v kontextu profesní přípravy sociálních pracovníků. s. 70-83. In Revue sociálnych služieb. 1/2010, roč. II., 96 s. ISSN 1338-1075.

TRUHLÁŘOVÁ, Z. – KOŘÍNKOVÁ, J. 2008. Koncepce praxí na VŠ v České republice v oboru sociální práce. s. 6-14. In TRUHLÁŘOVÁ, Z. – KOŘÍNKOVÁ, J. 2008. Vývoj a směřování odborných praxí na vysokých školách v oborech sociální práce. 1. vyd., Hradec Králové : Gaudeamus, 2008. 90 s. ISBN 978-80-704-347-0.

TRUHLÁŘOVÁ, Z. 2015. Odborné praxe v kontextu pregraduální přípravy sociálních pracovníků. Hradec Králové : Gaudeamus, 2015. 109 s. ISBN: 978-80-7435-412-0.

TSUI, M. 2005. Social Work Supervision. Contexts and Concepts. 1st ed., California : SAGE Publications, Inc. 2005. 178p. ISBN 0-7619-1767-5.

ÚLEHLA, I. 2007. Umění pomáhat. 2. vyd., Praha : SLON, 2007. 128 s. ISBN 978-80-86429-36-6.

VASKA, L. - BRNULA, P. 2003. Praktická výučba v odbore sociálna práca, jej fungovanie a efektivita pre profesiu. In Sociální práce - Sociálna práca, 2003. č. 3. s. 71 – 75. ISSN 1213-624.

VASKA, L. 2007. Rola supervízora odbornej praxe sa často prekrýva s rolou manažéra odbornej praxe. In Sociální práce/Sociálna práca. roč. 2007/4, s. 21-24. ISSN: 1213-6204

VASKA, L. 2008a. Využitie študentskej supervízie v pregraduálnej príprave sociálnych pracovníkov. Dizertačná práca. Trnava : FZaSP TU v Trnave, 2008. 231 s.

VASKA, L. 2008b. Súčasný stav supervízie študentov sociálnej práce v systéme odborných praxí v kontexte univerzitného vzdelávania na Slovensku. s. 15-26. In TRUHLÁŘOVÁ, Z. – KOŘÍNKOVÁ, J. 2008. Vývoj a směřování odborných praxí na vysokých školách v oborech sociální práce. 1. vyd., Hradec Králové : Gaudeamus, 2008. 90 s. ISBN 978-80-704-347-0.

VASKA, L. – KAMANOVÁ, I. 2009. Odborná prax študentov sociálnej práce a jej manažment na Katedre sociálnej práce PF KU v Ružomberku a Katedre sociálnej práce PdF UK v Bratislave. s. 19-37. In ZRUBÁKOVÁ, K. – KAMANOVÁ, I. (eds.) 2009. Prínos študentskej odbornej praxe v sociálnej práci, ošetrovateľstve a pôrodnej asistencii. 1. vyd., 2009. Ružomberok : Katolícka univerzita. 179 s. ISBN 978-80-8084-458-5.

VASKA, L. 2009. História, súčasnosť a budúcnosť študentskej supervízie v systéme odbornej praxe ako dôležitej súčasti pregraduálnej a graduálnej prípravy sociálnych pracovníkov. s. 66-78. In VASKA, L. – BRNULA, P. – KOSCUROVÁ, Z. (eds.) 2009. Odborná prax ako súčasť pregraduálnej a graduálnej prípravy sociánych pracovníkov : Manažment. Etika. Supervízia. 1. vyd., Prešov : Pavol Šidelský – Akcent print, 2009. 144 s. ISBN 978-80-89295-17-3.

VASKA, L. 2010. Porovnanie supervízie študentov sociálnej práce v systéme odbornej praxe na Katedre sociálnej práce PF KU v Ružomberku a Katedre sociálnej práce PdF UK v Bratislave. In Disputationes Scientificae Universitatis Catholicae in Ružomberok. – Roč. 10, č. 2 (2010), s. 124-139. ISSN 1335-9185.

VASKA, L. 2011. Vývoj a smerovanie praktického vzdelávania vo vysokoškolskej príprave sociálnych pracovníkov na Slovensku. s. 35-47. In MICHELOVÁ, R. 2011. Současná sociální práce – teorie a praxe. 1. vyd., Ústí nad Labem : Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2011. 52 s. ISBN 978-80-7414-333-5.

VASKA, L – BRNULA, P. 2011. The Essence of the Supervision in the Work of Social Worker during the Process of Social Diagnosis/Assessment of the Client's Life Situation in the Conditions of Slovak Republic. s. 182-193. In Socialna robota ta upravlinnja : sociologija, psichologija, pedagogika, socialna robota. – Kyjev : Nacionalnij pedagogičnij universitet imeni M. P. Dragomanova, 2011.

VASKA, L. – ČAVOJSKÁ, K. 2012. Supervízia u začínajúcich profesionálov vo výkone sociálnej práce. Výskumná správa. 1. vyd., Bratislava : IRIS – Vydavateľstvo a tlač, s. r. o., Bratislava, 2012. 111 s. ISBN 978-80-89238-72-9.

VASKA, L. – ČAVOJSKÁ, K. – BAŤOVÁ, K. 2012. Špecifiká supervízie pomáhajúcich profesionálov pracujúcich s ľuďmi po výkone trestu. s. 26-28. In Sociální práce/Sociálna práca. – ISSN 1213-6204. Roč. 12, č. 2 (2012).

VAVERČÁKOVÁ, M. 2003. Ciele, postupy, rozsah a priebeh rotačnej praxe na Fakulte zdravotníctva a sociálnej práce Trnavskej univerzity v Trnave. In Odborná prax v príprave sociálnych pracovníkov. 1. vyd., Nitra : FSV UKF Nitra, 2003, s. 107-110. ISBN 80-8050-655-8.

VAVERČÁKOVÁ, M. 2006. Manažment pre sociálnych pracovníkov. 1. vyd., Trnava : Fakulta zdravotníctva a sociálnej práce TU v Trnave, 2006. 92 s. ISBN 80-8082-089-9

VETEŠKA, J. 2010. Kompetence ve vzdělávání dospělých. Pedagogické, andragogické a sociální aspekty. 1. vyd. Praha : UJAK, 2010. ISBN 978-80-86723-98-3.

VETEŠKA, J. 2013. The role of qualifications and competences in initial and further education. Chowanna, tom 2 (41), 2013, s. 179–191. ISSN 0137-706X.

VETEŠKA, J. Mediace a probace v kontextu sociální andragogiky. 1. vyd., Praha : Wolters Kluwer, 2015. ISBN 978-80-7478-898-7.

VITÁLOŠOVÁ, I. 2009. Možnosti praxe v DSS Kaštieľ Stupava. s. 91-93. In VASKA, L. – BRNULA, P. – KOSCUROVÁ, Z. (eds.) 2009. Odborná prax ako súčasť pregraduálnej a graduálnej prípravy

sociánych pracovníkov : Manažment. Etika. Supervízia. 1. vyd., Prešov : Pavol Šidelský – Akcent print, 2009. 144 s. ISBN 978-80-89295-17-3.

VODÁČKOVÁ, D. a kol. 2002. Krizová intervence. 1. vyd., Praha : Portál, 2002. 544 s. ISBN 80-7178-696-9

VOSEČKOVÁ, A. 2004. Supervize – vztah ve smyslu „setkávání se“. s. 111-131. In ŠIMEK, A. 2004. Supervize – kazuistiky. 1. vyd., Praha : TRITON, 2004. 171 s. ISBN 80-7254-496-9.

VOTRUBOVÁ, Š. 1931. Živena – jej osudy a práca. 1. vyd., Turčiansky sv. Martin : Živena, spolok slovenských žien. 348 s.

VYMĚTAL, Š. 2009. Krizová komunikace a komunikace rizika. 1. vyd., Praha : Grada Publishing, a. s., 2009. 176 s. ISBN 978-80-247-2510-9.

WATSON, D. – WEST, J. 2006. Social Work Process and Practice: Approaches, Knowledge and Skills. 1st ed., London and New York : Palgrave Macmillan, 2006. 184p. ISBN 1-4039-0585-1.

WELD, N. 2012. A Practical Guide to Transformative Supervision for the Helping Professions. 1st ed., London and Philadelphia : Jessica Kingsley Publishers, 2012. 144p. ISBN 978-1-84905-254-2.

WONNACOTT, J. 2012. Mastering Social Work Supervision. 1st ed., London and Philadelphia : Jessica Kingsley Publishers, 2012. 192p. ISBN 978-1-84905-177-4.

WOSKETOVÁ, V – PAGE, S. 2004. Cyklický model supervize. Schránka kreativity a chaosu. s. 19-43. In CARROLL, M. – THOLSTRUPOVÁ, M. (ed.) 2004. Integrativní přístupy k supervizi. 1. vyd., Praha : TRITON, 2004. 281 s. ISBN 80-7254-582-5.

ZAJDEL, K. – TRUHLÁŘOVÁ, Z. – PROKOSZ, M. – MITLÖHNER, M. – LEVICKÁ, J. – BORECKA-BIERNAT, D. 2014. Social Problems of the Contenporary Families. 1st. ed., Wrocław, 2014. 216p. ISBN 978-83-919865-6-1.

ŽIAKOVÁ, E. 2005. Psychosociálne aspekty sociálnej práce. 2. rozš. vyd., Prešov : Vydavateľstvo Akcent print, 2005. 232 strán. ISBN 80-969274-2-6.

ŽIAKOVÁ, E. et al. 2011. Sociálna práca. Teoretické východiská a praktické kontexty. 1. vyd., Košice : Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach, 2011. 286 s. ISBN 978-80-7097-870-2.

ŽILOVÁ, A. 2003. Supervízia, poradenstvo a spätná väzba v praxi študentov študijného odboru sociálna práca. s. 32-37. In TOMKA, M. (ed.). 2003. Odborná prax v príprave sociálnych pracovníkov. FSV UKF Nitra, 2003, 152 s. ISBN 80-8050-655-8.

ŽILOVÁ, A. 2000. Kapitoly z teórie sociálnej práce. 1. vyd., Žilina : Žilinská univerzita, Edis, 2000. 119 s. ISBN 80-7100-783-8.

Legislatívne dokumenty:

Zákon NR SR č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

Zákon NR SR č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní (živnostenský zákon) v znení neskorších predpisov.

Zákon NR SR č. 5/2004 Z. z. o službách zamestnanosti v znení neskorších predpisov.

Zákon NR SR č. 219/2014 Z.z o sociálnej práci a o podmienkach na výkon niektorých odborných činností v oblasti sociálnych vecí a rodiny a o zmene a doplnení niektorých zákonov).

Zákon NR SR č. 131/2002 Z.z. o vysokých školách v znení neskorších zákonov

Internetové zdroje:

Akreditačná komisia. Sústava študijných odborov [online]. 2012 [cit. 2012-07-22]. Dostupné na internete: <http://www.akredkom.sk/index.pl?tmpl=odbory>.

Alice Salomon Hochschule Berlin [online]. 2012 [cit. 2012-06-08]. Dostupné na internete: < http://www.ash-berlin.eu/profil/historie/>.

Alliance for Children & Families [online]. 2012 [cit. 2012-04-10]. Dostupné na internete: <http://www.alliance1.org/about>.

Celebrating 100 Years of Social [online]. 2012 [cit. 2012-06-08]. Dostupné na internete: <http://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-social-sciences/social-policy/IASS/100-years-of-social-work.pdf>.

Český institut pro supervizi [online]. 2012 [cit. 2012-06-12]. Dostupné na internete: <http://www.supervize.eu/supervizori/>.

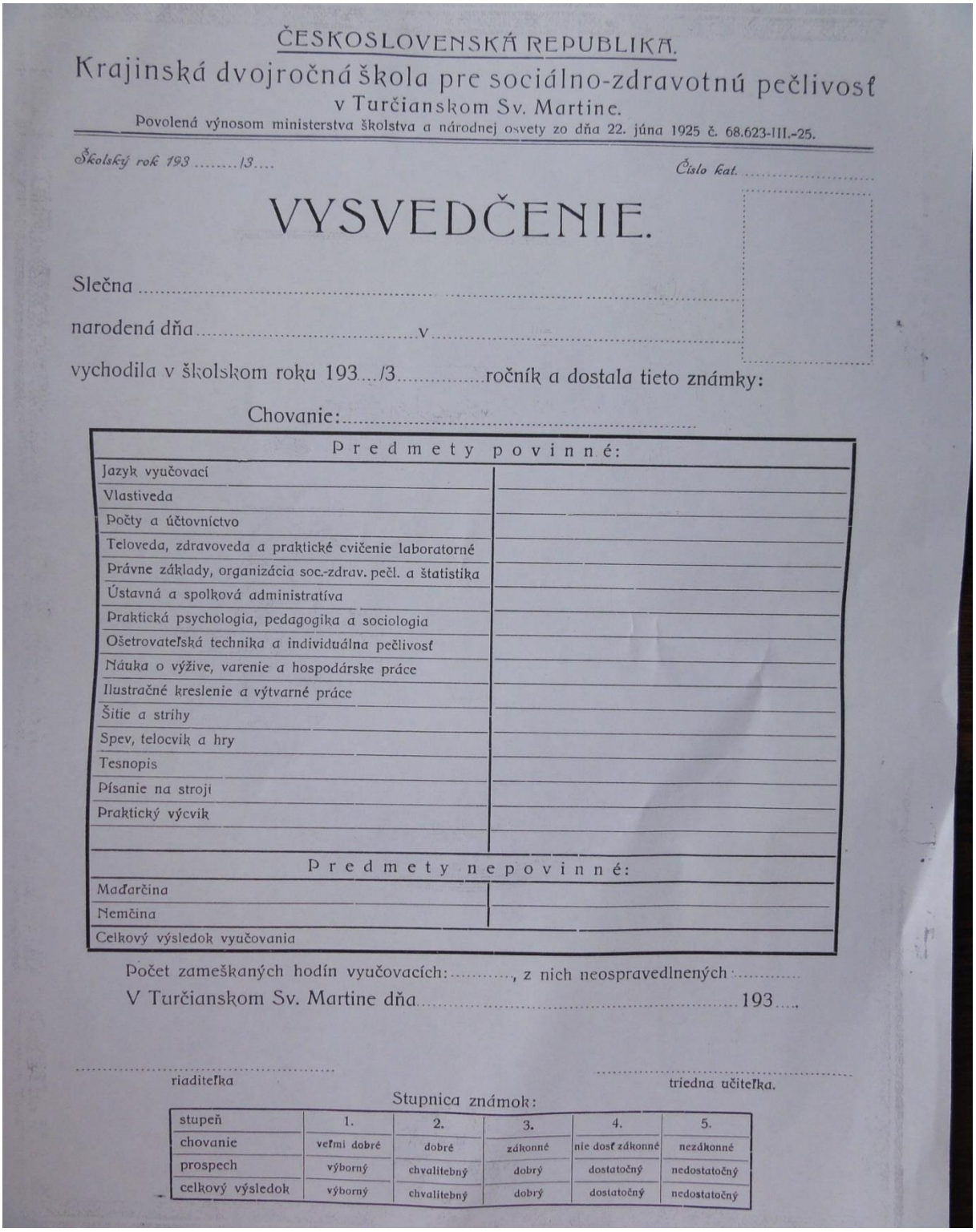
Families in Society [online]. 2012 [cit. 2012-05-25]. Dostupné na internete: <http://www.familiesinsociety.org/about.asp>.

Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky [online]. 2012 [cit. 2012-06-07]. Dostupné na internete: <http://www.employment.gov.sk/supervizia.html>.

Toynbee Hall [online]. 2012 [cit. 2012-05-08]. Dostupné na internete: <http://www.toynbeehall.org.uk/page.asp?section=30&sectionTitle=History+of+Toynbee+Hall>.

http://www.unipo.sk/filozoficka-fakulta/ieasp/institut/

Príloha A



ČESKOSLOVENSKÁ REPUBLIKA.

Krajinská dvojročná škola pre sociálno-zdravotnú pečlivosť v Turčianskom Sv. Martine.

Povolená výnosom ministerstva školstva a národnej osvety zo dňa 22. júna 1925 č. 68.623-III.-25.

Školský rok 193 ...../3.... Číslo kat. .....

VYSVEDČENIE.

Slečna .....

narodená dňa .....v.....

vychodila v školskom roku 193.../3.....ročník a dostala tieto známky:

Chovanie:.....

Predmety povinné:	
Jazyk vyučovací	
Vlastiveda	
Počty a účtovníctvo	
Teloveda, zdravoveda a praktické cvičenie laboratorné	
Právne základy, organizácia soc.-zdrav. pečl. a štatistika	
Ústavná a spolková administratíva	
Praktická psychologia, pedagogika a sociologia	
Ošetrovateľská technika a individuálna pečlivosť	
Náuka o výžive, varenie a hospodárske práce	
Ilustračné kreslenie a výtvarné práce	
Šitie a strihy	
Spev, telocvik a hry	
Tesnopis	
Písanie na stroji	
Praktický výcvik	
Predmety nepovinné:	
Maďarčina	
Nemčina	
Celkový výsledok vyučovania	

Počet zameškaných hodín vyučovacích:....., z nich neospravedlnených .....

V Turčianskom Sv. Martine dňa.....193....

..... riaditeľka

..... triedna učiteľka.

Stupnica známok:

stupeň	1.	2.	3.	4.	5.
chovanie	veľmi dobré	dobré	zákonné	nie dosť zákonné	nezákonné
prospech	výborný	chvalitebný	dobrý	dostatočný	nedostatočný
celkový výsledok	výborný	chvalitebný	dobrý	dostatočný	nedostatočný

(Foto: Studencová, 2011)

Príloha B

Minimálne štandardy odborných praxí v študijnom odbore sociálna práca

Vysokoškolskú prípravu sociálnych pracovníkov a pracovníčok možno vo všeobecnosti rozdeliť na dve základné zložky - teoretickú a praktickú. Cieľom teoretickej zložky vzdelávania je predovšetkým sprostredkovať študentom a študentkám poznatky z vedného odboru, ktorý je predmetom ich štúdia, prípadne z príbuzných odborov. Praktická príprava má za úlohu pripraviť študentov a študentky na vykonávanie širokého spektra činností, ktoré vyžaduje konkrétna prax tak, aby mohli už od nástupu do zamestnania plniť plnohodnotne svoje úlohy. Odbornou praxou sa rozumie organizačná forma vysokoškolského štúdia, v ktorej študenti aplikujú teoretické poznatky a utvárajú si vlastné praktické spôsobilosti potrebné pre výkon budúceho povolania.

Na Slovensku je zaradenie praktickej prípravy do študijného odboru sociálna práca zahrnuté i v obsahu študijného odboru Sociálna práca v rámci Sústavy študijných odborov vysokoškolského vzdelávania SR. Odborná prax má byť podľa obsahu študijného odboru Sociálna práca súčasťou vyučovania v každom ročníku bakalárskeho aj magisterského študijného programu, a to v rôznych formách.

Cieľom tohto dokumentu je stanoviť konceptuálny rámec a minimálne štandardy pre realizáciu odborných praxí v študijných programoch sociálnej práce pre vysoké školy realizujúce pregraduálnu prípravu sociálnych pracovníkov a pracovníčok a pracoviská odbornej praxe.

Vyjasnenie pojmov:

Odborná prax

Zákon č. 131/2002 Z.z. o vysokých školách zaraďuje odbornú prax medzi súbor vzdelávacích činností, ktoré spolu so súborom pravidiel určujúcich podmienky ich absolvovania tvoria študijný program.[135]

[135] Zákon č.131/2002 Z.z. o vysokých školách, § 51

Praxové pracovisko

Zákon o vysokých školách vymedzuje výcvikové pracoviská, v ktorých sa realizuje odborná prax študentov vysokých škôl, a označuje ich ako špecializované výučbové zariadenia verejných vysokých škôl. V § 35 sa uvádza: „Špecializované výučbové zariadenia verejných vysokých škôl sú súčasti verejných vysokých škôl, samostatné právnické osoby založené verejnými vysokými školami alebo pracoviská, s ktorými majú verejné vysoké školy uzatvorené zmluvy, ktoré slúžia na praktickú prípravu v študijných odboroch, ktoré takúto výučbu vyžadujú.“[136]

Metodik/metodička praxe

Metodik/metodička praxe je odborník/odborníčka na pracovisku vysokej školy, ktorý:

- ✓ *vedie administratívu spojenú s praxou*
- ✓ *rozdeľuje študentov a študentky na praxové pracoviská*
- ✓ *komunikuje s praxovými pracoviskami o priebehu praxe (termíny, harmonogram, spôsob výkonu práce)*
- ✓ *schvaľuje praxové pracovisko na základe kritérií*
- ✓ *vedie predpraxový, praxový a popraxový seminár*
- ✓ *usmerňuje študentov/študentky pred, počas a po výkone odbornej praxe*
- ✓ *kontroluje študentov a študentky na praxi*
- ✓ *hodnotí študentov a študentky*

Tútor/tútorka odbornej praxe

Tútor/tútorka odbornej praxe je odborník/odborníčka poverený/poverená vedením študentov a študentiek na odbornej praxi a pomáha im napĺňať ciele praxe. Medzi jeho kompetencie patrí:

- ✓ *poskytuje odborné informácie o pracovisku a klientoch, metódach,...*
- ✓ *poskytuje organizačné informácie*
- ✓ *usmerňuje v práci s klientom*
- ✓ *sprevádza- môže sa na neho študent/študentka obrátiť keď potrebuje*
- ✓ *vytvára priestor na rozvoj kompetencií*
- ✓ *dáva spätnú väzbu, reflektuje, čo sa študent/študentka učí, čo robí*

[136] Zákon č.131/2002 Z.z. o vysokých školách, § 35

- ✓ *kontroluje*
- ✓ *hodnotí študenta/študentku*
- ✓ *slúži ako vzor*
- ✓ *je v kontakte so školou*

Všeobecné ciele odbornej praxe v študijnom odbore sociálna práca sú:

- prispievať k rozvoju spolupráce akademickej pôdy s praxou;
- rozvíjať sociálnu prácu ako profesiu a vednú disciplínu;
- zvyšovať kvalitu vzdelávania v sociálnej práci a výkonu sociálnej práce v praxi

Minimálne štandardy odbornej praxe v študijnom odbore sociálna práca definujú štandardy v nasledovných oblastiach:

A. Ciele odbornej praxe
B. Rozsah odbornej praxe
C. Obsah odbornej praxe
D. Kritériá výberu praxového pracoviska
E. Dokumentácia k odborným praxiam

Minimálne štandardy sú stanovené spoločne pre bakalársky a magisterský stupeň vzdelania, v prípade odlišností, sú štandardy uvedené pre jednotlivé stupne zvlášť.

A. Ciele praxe

Minimálne štandardy v oblasti Ciele praxe sú stanovené ako zámery odbornej praxe z hľadiska vzdelávateľa a následne sú definované konkrétne výstupy, tzv. výkonový štandard vo vzťahu k študentovi/študentke.

Zámery odbornej praxe z hľadiska vzdelávateľa	**Ciele praxe tzv. výkonový štandard vo vzťahu k študentovi/študentke**
Spoznanie organizácií a inštitúcií v oblasti sociálnej práce	✓ študent/študentka identifikuje organizácie/inštitúcie v oblasti sociálnej práce, ich úlohy, poslanie, činnosť

Spoznanie úlohy a miesta sociálneho pracovníka/pracovníčky v organizácii/inštitúcii v oblasti sociálnej práce	✓ študent/študentka vie charakterizovať miesto, úlohy a špecifiká sociálnej práce v organizácii/inštitúcii
Spoznanie rôznych typov klientov sociálnej práce	✓ študent/študentka vie charakterizovať a identifikovať špecifiká klientov v sociálnej práci
Rozvinúť schopnosť sebareflexie vlastnej práce	✓ študent/študentka vie zhodnotiť individuálny prínos praxe pre vlastný profesijný rast ✓ študent/študentka vie formulovať a evalvovať individuálne edukačné ciele vlastnej odbornej praxe
Vytvoriť priestor pre prepojenie teórie a praxe	✓ študent/študentka vie identifikovať, aplikovať a konfrontovať vedomosti a zručnosti v praxi ✓ študent/študentka vie identifikovať, aplikovať a konfrontovať poznatky nadobudnuté praxou v teórii
Rozvoj profesijnej identity	✓ študent/študentka je stotožnený/á s poslaním a hodnotami profesie sociálnej práce ✓ študent/študentka si uvedomuje potenciál a riziká spojené s výkonom profesie sociálna práca
Vytvoriť priestor pre rozvoj kompetencie v práci s klientmi v rôznych oblastiach SP	✓ študent/študentka disponuje kompetenciami pre prácu s klientom v rôznych oblastiach výkonu sociálnej práce v súlade s profilom absolventa/ky definovaným v opise študijného odboru 3.1.14 Sociálna práca

2. Rozsah praxe

Rozsah odbornej praxe zahŕňa priamu prácu študenta/študentky v teréne.

Pre bakalárske štúdium je definovaný minimálny rozsah praxe 180 hodín.

Pre magisterské štúdium je definovaný minimálny rozsah praxe 120 hodín.

3. Obsah odbornej praxe

Odborná prax zahŕňa:

- ✓ pozorovanie výkonu sociálnej práce a priamu prácu s klientom (s jednotlivcom, so skupinou a komunitou v rôznych sektoroch výkonu sociálnej práce);
- ✓ prípravu študenta/študentky na výkon odbornej praxe
- ✓ evalváciu odbornej praxe študenta/študentky
- ✓ účasť študenta/študentky na supervízii

4. Kritériá výberu praxového pracoviska

Základnými kritériami výberu praxového pracoviska sú:

- ✓ v organizácii pôsobí sociálny pracovník/sociálna pracovníčka s minimálne bakalárskym vzdelaním v odbore sociálna práca a/alebo odborník/odborníčka na pozícii sociálneho pracovníka/sociálnej pracovníčky
- ✓ v organizácii sa vykonáva sociálna práca
- ✓ v organizácii je odborník/odborníčka, ktorý/ktorá je oficiálne poverený/poverená vedením študentov a študentiek na praxi (túto/tútorka), ktorý bol zaškolený vysokou školou v oblasti vedenia študentov a študentiek na odbornej praxi
- ✓ organizácia má uzatvorenú dohodu o praxi s príslušnou vysokou školou

5. Dokumentácia k odborným praxiam

Dokumentácia k praxi odborným praxiam obsahuje minimálne:

- ✓ miesto realizácie odbornej praxe
- ✓ ciele odbornej praxe
- ✓ záznam priebehu odbornej praxe
- ✓ hodnotenie odbornej praxe
- ✓ dohodu o spolupráci medzi vysokou školou a praxým pracoviskom

Autor: VASKA, Ladislav
Názov: Študentská supervízia a praktické vzdelávanie v odbore sociálna práca
Vydavateľ: IRIS – vydavateľstvo a tlač, s.r.o., Bratislava
iris-knihy.sk
Rok vydania: 2015
Vydanie: prvé
Náklad: 150 kusov
Rozsah: 213 s.
Formát: A 4
Počet AH: 13,24
ISBN 978-80-89726-49-3
EAN 9788089726493