

**SUPERVÍZIA U ZAČÍNAJÚCICH PROFESIONÁLOV  
VO VÝKONE SOCIÁLNEJ PRÁCE**

VÝSKUMNÁ SPRÁVA

**Vaska Ladislav - Čavojská Katarína**



© VASKA, Ladislav - ČAVOJSKÁ, Katarína  
Supervízia u začínajúcich profesionálov vo výkone sociálnej práce. Výskumná správa

Recenzentky:

doc. PhDr. Eva Mydlíková, PhD.

*Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave*

PhDr. Angela Almašiová, PhD.

*Pedagogická fakulta Katolíckej Univerzity v Ružomberku*

Mgr. Radka Michelová

*Fakulta sociálne ekonomická Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Česká republika*

Neprešlo jazykovou korektúrou.

Vydal:

© IRIS – Vydavateľstvo a tlač, s. r. o., Bratislava

Prvé vydanie, 2012

Všetky práva vyhradené.

Toto dielo ani žiadnu jeho časť nemožno reprodukovať bez súhlasu majiteľa práv.

ISBN 978-80-89238-72-9

EAN 9788089238729

## **Abstrakt**

Predkladaná publikácia v podobe výskumnej správy so zameraním na začínajúcich pomáhajúcich profesionálov vo výkone sociálnej práce prináša výskumné zistenia pre teóriu a prax doposiaľ málo prebádanej významnej oblasti práce s ľuďmi – supervízie v sociálnej práci. Existujúca teória o supervízii v slovenskom prostredí často postráda jej podloženie relevantnými výskumnými zisteniami a existuje len málo publikovaných výskumov/výstupov. Zvlášť pre oblasť začínajúcich pomáhajúcich profesionálov vo výkone sociálnej práce. Výskumné zistenia sú spracované na základe kvalitatívneho výskumu realizovaného začiatkom roka 2012 formou fókusových skupín (focus groups). Zámerom výskumu bolo zisťovať význam supervízie v jej rôznych súvislostiach, ako aj v kontexte výkonu sociálnej práce s rôznymi, často špecifickými cieľovými skupinami klientov. Výskumné zistenia sú vo výskumnej správe pre jej lepšie pochopenie prezentované spolu s relevantnými teoretickými východiskami jednotlivých skúmaných oblastí.

**Kľúčové slová:** supervízia, študentská supervízia, sociálna práca, začínajúci pomáhajúci profesionál, sociálny pracovník, výskum, focus groups

## **Abstract**

This publication in the form of research reports focused on aspiring helping professionals in social work brings research findings for the theory and practice hitherto little explored area of significant work with people - Supervision in social work. The existing theory of supervision often lacks the support of relevant research findings and there are only few published researches / outputs. Especially in the field of aspiring helping professionals in social work practice. Research findings are processed from qualitative research conducted in early 2012 in the form of group discussions (focus groups). Participants of the research worked in social work practice under regular supervision with various marginalized groups. The research intended to detect the importance of supervision in its various contexts and the research report presents the results with theoretical basis for various research topics, for the better grip.

**Keywords:** supervision, student supervision, social work, aspiring helping professionals, social worker, research, focus groups

## **O autorovi a autorke**

### **Ladislav Vaska**

vyštudoval odbor sociálna práca na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave (2001) a ukončil doktorandské štúdium v odbore sociálna práca na Fakulte zdravotníctva a sociálnej práce Trnavskej univerzity v Trnave (2008). Absolvoval medzinárodný dlhodobý výcvik v skupinovej psychoterapii dynamického charakteru (S.U.R.) a dlhodobý výcvik v supervízii v Asociácii supervízorov a sociálnych poradcov (ASSP).

V súčasnosti pôsobí ako vedúci Katedry sociálnej práce Ústavu sociálnych štúdií a liečebnej pedagogiky Pedagogickej fakulty UK v Bratislave. Profesionálne sa venuje supervízii v sociálnej práci, základom a dejinám sociálnej práce, sociálnej práce s nezamestnanými, politike zamestnanosti a trhu práce, vedie odborné praxe a výcviky v sociálnych spôsobilostiach. Okrem akademickej pôdy pôsobí aj ako lektor a tréner sociálnych spôsobilostí, je aktívnym supervízorom, spolupracuje s ASSP a je dlhoročným externým supervízorom pre UNICEF Slovensko. Je autorom viacerých vedeckých článkov a odborných publikácií.

### **Katarína Čavojská**

vyštudovala odbor sociológia na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave (2002). Po skončení štúdia pracovala ako výskumná pracovníčka a to tak v mimovládnom sektore (Inštitút pre verejné otázky), v štátnej správe (Medzinárodné stredisko pre štúdium práce a rodiny), ako aj v súkromnej sfére (Agentúra FOCUS). Dlhodobo pôsobí ako externá spolupracovníčka a konzultantka v oblasti sociálneho výskumu vo viacerých mimovládnych organizáciách. Participovala na viacerých domácich aj medzinárodných výskumných projektoch. Od roku 2010 pôsobí ako interná doktorandka v odbore sociálna práca na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave.

V súčasnosti sa venuje predovšetkým tematickým oblastiam ako sú politika zamestnanosti a trhu práce a metódy sociálneho výskumu (metódy výskumu v sociálnej práci). Je autorkou a spoluautorkou viacerých vedeckých článkov a odborných publikácií.

## Obsah

Úvod .....	7
1. Metodologický úvod .....	10
2. Zhrnutie hlavných zistení .....	13
3. Supervízia v sociálnej práci .....	17
4. Vnímanie významu supervízie v sociálnej práci.....	19
5. Hodnotenie skúseností s rôznymi formami supervízie.....	27
5.1 Výhody a nevýhody jednotlivých foriem supervízie.....	32
5.2 Vnímanie štruktúry supervízie.....	42
5.3 Techniky používané pri supervízii.....	47
5.4 Frekvencia supervízie .....	52
5.5 Prekážky pri získavaní supervízie.....	56
6. Reflexia prvej supervízie .....	62
6.1 Potreby v začiatkoch supervízie .....	69
6.2 Čo sa zmenilo v obsahu supervízie .....	75
7. Prínos supervízie a miesto supervízora v supervízii.....	79
7.1 Významové roviny supervízie pre supervidovaných .....	79
7.2 Akého supervízora potrebujeme? .....	81
8. Autosupervízia .....	89
9. Špecifickí klienti a supervízia.....	99
10. Záver .....	104
11. ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV.....	105

## Úvod

Supervízia v sociálnej práci predstavuje významný zdroj profesionálnej podpory pre sociálnych pracovníkov, ktorý napomáha nielen profesionálnemu rozvoju spôsobilostí, verifikovaniu správnosti postupov, hľadaniu alternatív, ale aj ochrane pomáhajúceho profesionála voči syndrómu vyhorenia, udržaniu a zvyšovaniu statusu profesie, k ochrane klienta pred poškodením, či až zneužitím a zároveň k efektívnejšiemu výkonu inkluzívnej a modernej praxe sociálnej práce. Supervízia musí rešpektovať a včas reagovať na slovenskú realitu praxe sociálnej práce, ale aj neustále sa meniaci sociálnopolitický kontext. Zároveň má výrazný potenciál ovplyvňovať primárne praktickú rovinu výkonu sociálnej práce a tiež sekundárne jej sociálno-politický kontext. Súčasná slovenská prax v oblasti supervízie so zameraním (nielen) na začínajúcich sociálnych pracovníkov nie je dostatočne výskumne zmapovaná. Autori publikácie sa snažia priniesť na trh informácie, ktoré túto oblasť osvetľujú, no v neposlednom rade majú potenciál ovplyvniť a pozitívne zmeniť prax sociálnej práce.

Autori prinášajú vo svojom diele výskumné zistenia v podobe výskumnej správy, čím vytvorili unikátnu teoreticko-výskumnú publikáciu. Publikácia si nedáva za cieľ (a domnievame sa, že to nie je ani možné) vyplniť prázdne miesta na publikačnom trhu v oblasti supervízie v sociálnej práci a jej skúmania. Autorom sa však podarilo získať dôležité informácie pre postupné a nevyhnutné skladanie mozaiky supervízie v jej výskumných kontextoch. Výskum bol podporený z finančných zdrojov Katedry sociálnej práce Ústavu sociálnych štúdií a liečebnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Súčasťou ústavu je Centrum výskumu v sociálnej práci a liečebnej pedagogike, ktoré má za úlohu riešiť vedecko-výskumné úlohy, ktoré sú zadefinované ako prioritné pre rozvoj vedy a výskumu v oblasti sociálnej práce. Skúmanie významu supervízie si autori (členovia Ústavu sociálnych štúdií a liečebnej pedagogiky) zadali ako prioritu v prvom roku existencie ústavu a zrealizovali predmetný výskum, ktorého výsledky sú prezentované v predkladanej publikácii.

Pokiaľ ide o výskum supervízie, je potrebné vnímať situáciu v širších reálnych súvislostiach. Na Slovensku pôsobí v súčasnosti len niečo cez 30 aktívnych supervízorov v sociálnej práci. Ukončené vzdelanie - akreditovaný výcvik v supervízii v rôznych vzdelávacích inštitúciách - ich má však niečo vyše 200. Mnohí však z rôznych dôvodov supervíziu v sociálnej sfére nevykonávajú. Náročnosť tejto „profesie“ a možnosti (najmä finančné, ale i legislatívne) vzhľadom k mladej a ešte nie úplne prebádanej a bežnej oblasti profesionálneho rozvoja sociálnych pracovníkov na Slovensku sa v praxi prejavujú pomerne nízkym výskytom skúseností so systematickou supervíziou ich práce. A tak hoci začínajúcich sociálnych pracovníkov je v praxi mnoho, no málokto z nich reálne pod supervíziou pracujú aj z vyššie uvedených dôvodov hneď vo svojich profesionálnych začiatkoch. Pri realizácii výskumu bolo oslovených okolo 200 aktívnych začínajúcich sociálnych pracovníkov (z toho 150 študentov sociálnej práce). Táto skutočnosť spôsobovala značné komplikácie aj pri výbere participantov a participantiek pre účely výskumného projektu. Na druhej strane študentskou supervíziou podľa študijných plánov jednotlivých vzdelávateľov prechádza v rámci odbornej praxe mnoho študentov. Obsah týchto stretnutí (supervíznych) ale často nespĺňa základné podmienky pre to, aby sme tento proces vôbec mohli nazvať supervíziou. To, čo sa v praxi v „bežnom jazyku“ nazýva supervíziou, často

supervíziou nie je (nielen počas štúdia). Sú to rôzne kolegiálne stretnutia, diskusie (ktoré majú samozrejme tiež svoj význam), školenia, tréningy, workshopy, prípadne supervíziu vôbec počas svojej profesionálnej dráhy nemajú (vysoké percento začínajúcich sociálnych pracovníkov), nemali a len dúfajú (s pozitívnou aj negatívnou konotáciou), že ju ešte mať budú, resp. nebudú. Kvalitná supervízia sa jednoznačne odzrkadlí v práci pomáhajúceho profesionála a práve jej význam často ocenia v konečnom dôsledku samotní klienti. V tejto súvislosti teda môžeme len s poľutovaním konštatovať, že supervízia v našich podmienkach ešte vždy nie je prirodzenou súčasťou ich práce, napriek jej míľovému napredovaniu za ostatných 20 rokov.

Cieľom publikácie je priniesť ucelený pohľad na problematiku supervízie v sociálnej práci so zameraním na špecifiká supervízie začínajúcich pomáhajúcich profesionálov vo výkone sociálnej práce a prostredníctvom výskumných zistení rozšíriť doterajšie vedecké poznatky o predmetnej problematike, ktoré tak rozširujú teoreticko-vedeckú platformu supervízie v sociálnej práci.

Publikácia je rozdelená na niekoľko kapitol, v ktorých sledujeme významové roviny supervízie pri výkone sociálnej práce u začínajúcich pomáhajúcich profesionálov, ale aj u tých, ktorí supervíziu vykonávajú dlhší čas. V prvej kapitole predstavujeme metodológiu spracovania problematiky, na ktorú nadväzujeme zhrnutím najvýznamnejších zistení, ktoré sa vo výskume objavili. Ďalšie časti publikácie majú za ambíciu predstaviť zrozumiteľným spôsobom teoretické pozadie stanovených výskumných otázok, čím sa čitateľ plynulo dostáva do predmetnej problematiky. Každá kapitola je koncipovaná tak, aby čitateľ načrel do skúmanej oblasti a následne sme spracovali autentické výpovede participantov a participantiek výskumu, ktoré sú analyzované a interpretované. V predposlednej kapitole sme sa zamerali na skúmanie málo prebádanej oblasti supervízie – autosupervízie. Posledná kapitola je venovaná „špecifickým cieľovým skupinám“ sociálnej práce, pričom sme hľadali nové možnosti posunu supervízie práve v oblasti práce s cieľovými skupinami, ktoré môžu spôsobovať v práci pomáhajúceho profesionála isté komplikácie. Uvedomujeme si, že sa pohybujeme na tenkom ľade a „porovnávať“ cieľové skupiny sociálnej práce sa môže zdať nekorektné, ale skúsenosti supervízorov nás nútia uvažovať a zároveň búrať mýty, že medzi cieľovými skupinami niet rozdielov.

Predkladaná výskumná správa prináša pohľady na supervíziu a jej význam pre rôzne (a často neoddeliteľné) oblasti supervízie a jej procesu, samotných aktérov, jej štruktúry, formy a metódy supervíznej práce, ktoré nastolili v mnohých prípadoch zrkadlo tejto hodnotnej práce s ľuďmi a zároveň otvorili mnohé ďalšie oblasti a priniesli otázky pre jej ďalšie skúmanie a tvorbu teórie a praxe. Veríme, že pre čitateľa, ktorý sa rozhodne tento text preštudovať, bude inšpiratívny a najmä užitočný. Totiž na otázku, kedy je supervízia dobrá / úspešná existuje podľa autorov len jedna univerzálna a najmä výstižná odpoveď a tou je: „keď je užitočná“.



PodĎakovanie autora a autorky publikácie za jej starostlivé preĎítanie a spripomienkovanie patrí jej recenzentkám, ktoré okrem teoretického rozvoja sociálnej práce v jej rôznych kontextoch pôsobia aj v oblasti rozvoja výskumu v sociálnej práci: *doc. PhDr. Eve Mydlíkovej, PhD.* – aktívnej supervízorke, lektorke participujúcej na akreditovanej príprave supervízorov, zakladateľke a dlhoročnej výkonnej riaditeľke Asociácie supervízorov a sociálnych poradcov, v súčasnosti riaditeľke Ústavu sociálnych štúdií a liečebnej pedagogiky a zároveň vedúcej Centra výskumu v sociálnej práci a liečebnej pedagogike Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. *PhDr. Angele Almašiovej, PhD.* – sociologičke a výskumníčke pôsobiacej na Katedre sociálnej práce Ústavu sociálnych vied na Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity v RuĎomberku a *Mgr. Radke Michlovej* – aktívnej supervízorke a zároveň odbornej asistentke na Katedre sociálnej práce Fakulty sociálne ekonomické Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem (Ďeská republika).

## 1. Metodologický úvod

Zistenia prezentované v predkladanej výskumnej správe sú založené na primárnych údajoch, ktoré boli získané metódou fókusových skupín (focus groups). Pre metódu fókusových skupín (focus groups) sme sa rozhodli z viacerých dôvodov. Ako uvádza Plichtová (2002, s. 213) táto metóda predstavuje „postup, v ktorom skupina generuje tak samotné alternatívne riešenia, ako aj kritériá na posúdenie ich vhodnosti. Diskusia má testovať spoločenské dôsledky jednotlivých riešení, takže nakoniec dospeje k nezaujatému (neosobnému) rozhodnutiu na základe výberu relatívne najlepšej z možných alternatív.“ Vo vzťahu k zvolenej, relatívne novej oblasti skúmania, tak čelíme práve potrebe preverenia postupov a rámcov supervízie tak, ako ju pozorujeme v súčasnej slovenskej praxi. Zvolená metóda fókusových skupín umožňuje nielen nahliadnuť do tejto praxe, ale umožňuje tiež identifikovať nové možnosti supervízie vo výkone sociálnej práce ako takej.

V snahe o čo najkomplexnejšie obsiahnutie problematiky sme si cieľ výskumu stanovili nasledovne: zistiť, aké významové roviny nadobúda supervízia pri výkone sociálnej práce u začínajúcich pomáhajúcich profesionálov.

V súlade s týmto pomerne širokým vymedzením sme si stanovili výskumné otázky, ktoré mali postihnúť jednotlivé aspekty poskytovania supervízie začínajúcim profesionálom, predovšetkým s ohľadom na zaznamenanie a popísanie čo najširšej skúsenostnej bázy tejto cieľovej skupiny. Sústredili sme sa na tieto výskumné otázky:

- Aké je vnímanie významu supervízie v sociálnej práci?
- Aké sú skúsenosti so supervíziou u začínajúcich sociálnych pracovníkov?
- Aké podoby nadobúda reflexia prvej supervízie?
- Ako je hodnotený celkový prínos supervízie v retrospektívnom pohľade?
- Aké sú potreby vo vzťahu k supervízii u začínajúcich profesionálov?
- Ako sú chápané a využívané autosupervízne postupy? Aké sú špecifické potreby vo vzťahu k supervízii v penitenciárnej a postpenitenciárnej sociálnej práci?

V súlade s takto stanovenými výskumnými otázkami sme ako vodítko pre fókusové skupiny vypracovali scenár (Príloha 1) s predbežnými okruhmi otázok, ktoré sme následne používali pri realizácii výskumu.

Pre potreby výskumu bolo realizovaných 5 fókusových skupín, ktorých sa spolu zúčastnilo 24 participantov a participantiek. Fókusové skupiny prebiehali v mesiaci február 2012 v Bratislave, na pôde Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Priebeh fókusových skupín

bol zaznamenávaný vo forme videozáznamu na digitálne médiá, neskôr sme zabezpečili ich transkripciu do písomnej formy. Diskusné skupiny moderovali obaja autori. Ich úlohou bolo viesť diskusiu podľa vopred pripravených tematických okruhov.

Cieľovou skupinou, na ktorú bol výskum zameraný, boli študenti resp. začínajúci profesionáli vo výkone sociálnej práce, ale aj profesionáli, ktorí sú v praktickom výkone sociálnej práce dlhší čas. Pri výbere participantov a participantiek sme sa snažili zohľadniť v čo najvyššej miere skladbu začínajúcich v sociálnej sfére. A tak do diskusných skupín sme regrutovali participantov a participantky z radov aktuálnych študentov bakalárskeho aj magisterského stupňa štúdia sociálnej práce, ktorí majú prvé praktické skúsenosti so sociálnou prácou, ale aj participantov a participantky priamo z výkonu sociálnej práce. Z tejto oblasti sme sa snažili získať participantov a participantky, ktorí majú skúsenosti najmä s prácou v preventívnych programoch a s terénnou sociálnou prácou. Vzhľadom na ciele výskumu sme regrutovali aj samostatnú skupinu participantov a participantiek pôsobiacich v oblasti penitenciárnej a postpenitenciárnej starostlivosti. Pri výbere participantov a participantiek sme uplatnili metódu zámerného výberu (bližšie napr. Miovský, 2009). Sumárny popis charakteristík participantov a participantiek výskumu je uvedený v Tabuľke 1. Na margo zloženia skupín treba podotknúť, že v skupinách je nerovnomerné zastúpenie žien a mužov, čo ale v značnej miere korešponduje aj s praxou výkonu sociálnej práce, ktorá sa na Slovensku dlhodobo vyvíja ako profesia, v ktorej majú ženy značnú prevahu.

Tabuľka 1: Popis participantov a participantiek v diskusných skupinách

	N	ženy	muži	Priemerný vek	Charakteristika skupiny
FG1	4	4	0	28	Profesionáli vo výkone SP – „začiatočníci“
FG2	5	5	0	27	Profesionáli vo výkone SP – „pokročilí“
FG3	4	3	1	25	Výkon preventívneho programu – „preventisti“
FG4	5	5	0	23	„Bakalári“ SP (3. roč. bc. štúdia)
FG5	6	4	2	24	„Magistri“ SP (2 roč. mgr. štúdia)

Participantom a participantkám bola zabezpečená anonymita, vzhľadom na citlivosť niektorých otázok a tém, ktoré boli predmetom skúmania. Všetci boli informovaní o dôvodoch realizácie videozáznamu, so záznamom vyjadrili súhlas a dostali tiež informácie o spôsobe spracovania a využitia poskytnutých informácií. Pri citovaní časti diskusie sme v záujme zachovania anonymity participantov a participantiek uvádzali len kód skupiny (FG X) a priradené číslo

participanta alebo participantky (P X). Ďalšie informácie o participantoch a participantkách boli uvádzané tam, kde sme to považovali v kontexte analýzy za relevantné, stále však tak, aby nebola ohrozená strata anonymity. Participanti a participantky boli tiež informovaní o možnosti získať prístup k výsledkom výskumu.

Dáta z fókusových skupín sme analyzovali induktívnym spôsobom. V predkladanej publikácii prezentujeme výsledky tejto analýzy, obohatené o explanačný a interpretačný obsah, ktorý považujeme za nevyhnutý pre komplexnejšie pochopenie problematiky realizácie supervízie v našich podmienkach.

## 2. Zhrnutie hlavných zistení

### Vnímanie významu supervízie v sociálnej práci

- Pokiaľ ide o vnímanie významu supervízie v sociálnej práci, naše výskumné zistenia potvrdzujú doterajšie teoretické poznatky. Do popredia vystupuje podporná funkcia, ako pomerne významná sa javí aj vzdelávacia funkcia. Administratívna a mediačná funkcia sa objavujú skôr len skryto, explicitne nepomenované, najmä ak svoje výsledky práce konfrontujú s potrebami organizácie, zachovávaním dobrých štandardov práce, zvyšovaním kvality poskytovaných služieb a tým aj napĺňaním profesijných hodnôt.
- Odpovede participantov a participantiek sa jednoznačne prekrývajú s cieľmi supervízie, ktoré sú zadefinované v teoretických zdrojoch. Za najviac hodnotné možno považovať identifikovanie dvoch rovín: profesijnej a psychologickej. Výrazne citeľný je rozmer problematiky financovania profesie, osobitne jej finančná poddimenzovanosť, a tým napríklad aj potvrdenie významu supervízie v zmysle budovania motivácie a pozitívneho vzťahu k práci.

### Hodnotenie skúseností s rôznymi formami supervízie

- Zdá sa, že v slovenskej praxi je v súčasnosti viac preferovaná a uskutočňovaná skupinová supervízia z finančných ale i časových dôvodov. Pri študentskej supervízii je zo strany študentov preferovaná tiež skupinová supervízia, čo zároveň korešponduje s podmienkami stanovenými v študijných programoch. Skúsenosti sú teda väčšinou u všetkých participantov a participantiek výskumu so skupinovou, príp. tandemovou formou, čo korešponduje so zložením fókusových skupín a zároveň naznačuje možnosti a limity organizácií, ktoré svojim pracovníkom supervíziu zabezpečujú.
- Individuálna supervízia sa javí ako nástroj, ktorý by si mohli v prípade potreby zabezpečovať pomáhajúci profesionáli vo výkone sociálnej práce sami, no z finančných dôvodov, príp. kvôli iným prekážkam (osobné, zamestnanecké a pod.) si ju nezabezpečujú a spoliehajú sa na ponuku organizácie, pre ktorú pracujú.
- Pri identifikovaní výhod a nevýhod rôznych foriem supervízií môžeme sledovať ich diferenciaciu vo vzťahu k aktuálnym potrebám supervidovaného. Pre „intímnejšie“ témy sa ako vhodnejšia javí individuálna forma. Za zaujímavé zistenie možno považovať zistenie, že v individuálnej supervízii sa (na základe skúseností) supervidovaní dostávajú hlbšie (v téme, probléme), čo evokuje možnosť rýchlejšieho a presnejšieho riešenia problému.

- Na druhej strane skupinová supervízia sa ako vhodnejšia javí vtedy, keď treba riešiť obsahovú stránku, pracovné postupy, riešenia konkrétnych situácií. Ako hlavný prínos skupinovej supervízie je vyzdvihovaná pluralita pohľadov „podobných druhých“.
- Špecifická je tandemová supervízia, ktorá bola vysoko pozitívne hodnotená nielen z dôvodu, že sa pracuje na jednom spoločnom prípade a tým sa riešia často spoločné problémy / dilemy, ale aj tým, že sa buduje medzi pomáhajúcimi profesionálmi pevnejší profesionálny vzťah, ktorý ich samotných, ale aj ich prácu výrazne obohacuje.
- Pozitívne je hodnotená aj „krízová“ – telefonická supervízia, keď participanti a participantky (najmä z radov terénnych pomáhajúcich profesionálov vo výkone sociálnej práce) výskumu niekoľkokrát túto formu využili a oceňovali tým dostupnosť a významnosť tejto „profesionálnej služby“.
- Zaznamenali sme pomerne vysokú rôznorodosť pokiaľ ide o skúsenosti s používaním prístupov a modelov vo využívaných supervíziách. Zdá sa, že v praxi pritom prevažuje balintovská supervízia.
- Skúsenosti participantov a participantiek naznačujú, že každá supervízia, ktorú absolvovali, mala väčšinou „nejakú“ štruktúru, ktorá im vyhovovala. Objavujú sa však aj negatívne skúsenosti so supervíziou („niečo, čo nebolo v poriadku“).
- Výskumné zistenia prinášajú informácie, ktoré potvrdzujú dôležitosť pravidelnej supervízie. Dôležitá nie je ani tak početnosť, ako skôr pravidelnosť, resp. flexibilita, ktorá vyhovuje potrebám supervidovaného alebo supervidovaným.
- Čo sa týka prekážok v supervízii, resp. prekážok pre jej získavanie, vyhľadávanie a v jej samotnej realizácii, naše výskumné zistenia korešpondujú s teoretickými východiskami. Za významné považujeme zistenie, týkajúce sa oblasti študentskej supervízie, či už ide o organizačné aspekty supervízie (supervízia s veľkým časovým odstupom po ukončení praxe, supervízia obmedzená len na školské prostredie a pod.), ale aj zloženie supervíznych skupín v školskom prostredí alebo nerovným vzťahom učiteľ - žiak.

## **Reflexia prvej supervízie**

- Pokiaľ ide o prvé skúsenosti so supervíziou, s prvou supervíziou sa spájajú často obavy, strach, neistota. Ako kľúčová preto v tejto súvislosti vystupuje do popredia dobrá informovanosť. Skúsenosť s prvou supervíziou predznamenáva ochotu a záujem o jej využívanie v budúcnosti. Viacerí participanti a participantky zároveň upozornili na význam „dobrého supervízora“ pri prvých skúsenostiach so supervíziou, aby neodradil, či dokonca „neublížil“.

### **Prínos supervízora a miesto supervízora v supervízii**

- Významové roviny supervízie u supervidovaných plne korešponujú s cieľmi a definíciou supervízie a v zmysle posunu na pomyselnéj profesionálnej čiare len môžeme potvrdiť jej nenahraditeľné miesto. Participanti a participantky poukázali na nasledujúce významové roviny: osobnostný a profesionálny rast, spätná väzba, pozitívna motivácia, prevencia syndrómu vyhorenia, učenie, bezpečný priestor či profesionálna podpora.
- Ako kľúčový moment supervízie na základe našich výskumných zistení vystupuje osobnosť supervízora. Túto je možné vnímať v dvoch rovinách, z osobnostnej a profesionálnej výbavy. Osobnosť supervízora je zdanlivo samozrejmom súčasťou konceptu supervízie v sociálnej práci. Môžeme konštatovať, že hoci je výkon supervízie podmienený splnením viacerých náročných kvalifikačných a odborných predpokladov, neznamená to, že v tomto smere nie sú žiadne problémy. Práve naopak, naše výskumné zistenia poukázali na viaceré nedostatky, ktoré sa v supervízii vyskytli a mnohé tieto nedostatky sa objavovali práve na strane supervízora.

### **Autosupervízia**

- Na rozvoji supervidovaných, resp. pomáhajúcich profesionálov vo výkone sociálnej práce, sa môže nemalou mierou podieľať práca na sebe využitím autosupervízie, príp. niektorých autosupervíznych techník. Táto významná pomôcka sa aj na základe výskumných zistení nedá považovať za samozrejmu, hoci v nej participanti a participantky vidia veľký zmysel. Často automaticky, bez uvažovania tento nástroj sebarozvoja používajú bez toho, aby ho mali pre seba pomenovaný, aby vedeli, že práve prebieha autosupervízia. Domnievame sa, že tento nástroj by však nemal byť len „tušený“, ale mal by byť tiež prirodzenou súčasťou rozvoja profesionálneho života pomáhajúcich profesionálov, pretože môže výrazne pomôcť k zvýšeniu profesionality.

### **Špecifickí klienti a supervízia**

- Na základe spracovania výskumných zistení možno vyzdvihnúť viac ako pri bežných cieľových skupinách (v zmysle náročnosti napr. z dôvodu páchania závažných trestných činov a pod.) nevyhnutnosť pravidelnej a častej supervízie pre pomáhajúcich profesionálov pracujúcich práve

s touto, príp. inou špecifickou cieľovou klientskou skupinou pomáhajúcich profesionálov vo výkone sociálnej práce.

- Je dôležité zamerať sa najmä na podporný aspekt, ale i vzdelávací. Ako dôležité sa javí využívanie rôznych supervíznych techník (napr. projektové techniky) a nezamerať sa „len na supervíziu formou rozhovoru“. Skupinová supervízia by mohla ponúknuť priestor na také techniky ako sochanie a v individuálnej supervízii (príp. v supervízii tandemu/dvojice) sa zamerať na hranie rolí apod. Obsahovo by bolo vhodné zamerať supervízie na využívanie prístupu zameraného na úlohy vzhľadom k veľkej potrebe hľadať nové alternatívy práce s klientom, ale tiež vytvoreniu priestoru pre ventiláciu emócií, posilňovanie a bilancovanie dosiahnutých úspechov.



### 3. Supervízia 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. V našej krajine, ale aj v iných postkomunistických krajinách sa supervízia v sociálnej práci - vďaka príliš obmedzenému postojom 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. V súčasnosti je supervízia v sociálnej práci v slovensko-českom priestore v rozkvetení a okrem mnohých odborných a vedeckých článkov, publikácií<sup>1</sup> je zakotvená v platnej legislatíve<sup>2</sup>, no existuje o nej doposiaľ pomerne obmedzené množstvo dostupných, resp. publikovaných výskumných zistení<sup>3</sup>. Supervízia v sociálnej práci je využívaná tak v štátnom ako i neziskovom sektore a je vzdelaných niekoľko desiatok supervízorov a supervízoriek<sup>4</sup>, 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 vzdelávania, ale sú aj prvé prípady, keď sa supervízia stáva samostatným študijným programom<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> 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); Bártlová (2007) a ďalší.

<sup>2</sup> 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 kurately 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 budú supervízne programy povinné u všetkých subjektov vykonávajúcich sociálnoprávnu ochranu detí a sociálnu kuratelu (aktuálne sú povinné len v zariadeniach sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately – pozri bližšie Šebová et al. (2011); Kovács – Mrázková (2010).

<sup>3</sup> Pozri napr. Vaska (2010, 2008); Vaska – Kamanová (2009); Broža (/ed./, 2009); Truhlářová (2010); Havrdová a kol. (2011)

<sup>4</sup> 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 zabezpečujúce akreditované vzdelávanie v supervízii – napr. Asociácia supervízorov a sociálnych poradcov (ASSP) a Inštitút ďalšieho vzdelávania sociálnych pracovníkov pri Vysokéj škole zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave.

<sup>5</sup> 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.

„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.

---

.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.

## 4. Vnímanie významu 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 zdefinujú. 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 (riadiacu, 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 problematickeho 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 intervnuje 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 najúčinnnejšie postupy pri podpore v supervízii povzbudenie k prekonaniu prekážok, budovanie dobrého vzťahu a atmosféry, posilňovanie a zmocňovanie (empowerment) 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, vyjednávanie 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? Naše výskumné zistenia poukazujú na skutočnosť, že dôležitosť, význam supervízie je možné identifikovať v dvoch základných rovinách. Tou prvou, dominantnou je rovina **profesijná**. Druhú rovinu významu supervízie nachádzajú participanti a participantky v rovine **psychologickej podpory**.

Z hľadiska profesijnej podpory je supervízia u participantov a participantiek vnímaná predovšetkým ako spôsob overovania pracovných postupov, riešenia pracovných problémov a tak de facto spôsob obsahového skvalitňovania práce. Z hľadiska začínajúceho profesionála vo výkone sociálnej práce je supervízia formou učenia, príležitosťou získať spätnú väzbu, nadhľad ako aj nové podnety vo vzťahu k vykonávaným činnostiam. S tým ide ruka v ruku možnosť posilnenia profesionálnej istoty jednotlivca („v škole je teória, tu sme hodení do vody“).

- „Profesionalizácia“, skvalitňovanie práce

„Podľa mňa je to skvalitňovanie ich práce.“ (FG5, P1)

„Na nejaké získanie istoty v tej práci, ale tiež hlavne to skvalitnenie.“ (FG5, P2)

„Tiež sa pridám k tomu skvalitneniu, ale ešte aj takou podporou pre sociálneho pracovníka.“ (FG5, P5)

„Je to taký ten stav, že sme neistí, že nemáme skúsenosti a tá supervízia je niečo, kde sa môžeme možno aj vyrozprávať z toho, že aké obavy máme z toho. ... či sme kompetentní a vieme to robiť správne. A zároveň aj nechať si poradiť, ktoré situácie ako riešiť.“ (FG1, P4)

„Lepšie zorientovanie sa v probléme, keď sú v terénnej práci, v práci s takým ... klientom. ... Je to spôsob, taký nepriamy, na profesionálny rast.“ (FG2, P5)

- Supervízia ako učenie

„Pre mňa to je dobré preto, pretože to bol úplne taký okruh, čo som predtým vôbec nepoznala, čiže všetko to boli také novinky: ako sa tie deti správajú, prečo sa tak správajú...a veľa sa tam človek naučí o sebe, ale aj o iných. Hlavne ako pracovať s ľuďmi, to boli tie hlavné veci, kde sme sa to učili. Sami sme to skúšali, a potom sme sa na tých svojich chybách učili, tým, že sme sa dozvedeli, čo sme urobili zle.“ (FG3, P1)

„Mne to zo začiatku pomáhalo ako učenie... keďže som sa zúčastnil viacerých supervízií, tak sa tam rôzne tie témy preberali. Neskôr som si ich zažil sám a už som vedel, vďaka supervízii, ako postupovať... a potom si overím, či som postupoval správne aj keď neoverím, tak dostanem ďalších 10 postupov ako by som to mohol urobiť ďalej, keď mám s niečím nejaký problém alebo dilemu.“ (FG5, P4)

„Lebo sme hodení do vody absolútne, a to čo sa naučíte v škole je čistá teória. A keď prídete (za klientom) a musíte nejako reagovať a nastanú situácie, keď naozaj neviete ako máte zaregovať. Čo môžete tým klientom povedať, či im tým neublížite, či vôbec to, čo rozprávate je správne, a dá sa to tak v praxi zrealizovať. Potom je dôležité mať niekoho, koho sa môžem spýtať, čo im (klientom) môžem poradiť.“ (FG1, P2)

„Keď sú začínajúci sociálni pracovníci, tak vôbec to ako pracovať s (klientom), ten prvý kontakt s (klientom), ako ich osloviť, ako im povedať, v čom je ten problém, alebo kde vznikol ten problém.“ (FG2, P1)

- Spätná väzba k vlastným postupom

*„Získanie spätnej väzby a rozobratie si tých situácií, ktoré vznikli a človek bol nimi zaskočený. Či sa dalo robiť niečo lepšie, či sa dalo robiť inak, či to bolo vtedy také aké to malo byť. Posúva to toho človeka aj profesne dopredu.“ (FG3, P2)*

*„Ja si myslím, že tá profesionálna podpora, ale myslím, že aj také to overovanie svojich postupov, či sa môžem presvedčiť a byť si istá, že som niečo neurobila zle, alebo som urobila správne.“ (FG5, P6)*

*„Overovanie si postupov. Aby mi niekto povedal, čo robím správne. Lebo môžem tomu klientovi viac uškodiť ako pomôcť.“ (FG5, P5)*

- Stimulácia, inšpirácia, nové pracovné podnety

*„Taký pohľad zvonka, keď človek je v nejakom probléme zacyklený, tak často krát sa na to nevie pozrieť z nadhľadu. A supervízor mu môže pomôcť dať nadhľad, iné pohľady.“ (FG5, P5)*

*„Tá supervízia nám poskytla taký druhý pohľad, že ako by sa to ešte inak dalo riešiť.“ (FG1, P1)*

*„Možno aj získať taký iný pohľad na problematiku.“ (FG2, P1)*

*„Aj výmenu skúseností.“ (FG2, P4)*

Dôležitý je aj **psychologický rozmer** supervízie, ktorého význam opäť zhodne akcentovali účastníci a účastníčky vo všetkých skupinách. Supervízia poskytuje priestor pre „uvoľnenie“, „ventilovanie“ stresu a napätia, je príležitosťou „vyrozprávať sa“ z pocitov, obáv a neistôt. Účastníci a účastníčky supervíziu zhodne označujú ako najlepší spôsob prevencie syndrómu vyhorenia. Vo vzťahu k pôsobeniu profesionála vo výkone sociálnej práce predstavuje vážne riziko. Opakovane sa u účastníkov a účastníčiek objavuje tvrdenie, že supervízia dokáže obnoviť pozitívny vzťah k vlastnej práci, „motivovať“ („odchádzam odtiaľ namotivovaná“).

- Psychohygienu (uvoľnenie, ventilovanie napätia)

*„Hlavne zachovanie nejakého vnútorného duševného zdravia... aby sa z toho nezbláznili.“ (FG3, P2)*

*„Psychohygienu je základ v rámci vysporiadania sa s problémami, s ktorými sa stretneme..., všeobecne, i v rámci pomáhajúcich profesií. ... nápor na psychiku sociálnych pracovníkov je obrovský. Hlavne v štátnej správe, kde sa to berie zo strany tých klientov veľmi automaticky. Sociálny pracovník je bariéra, na ktorú môžete vyhodiť všetky svoje problémy a on to ešte za*



tých 500 euro nejak unesie a poskytne adekvátne riešenie, ... myslím si, že je to nenahraditeľné.“ (FG3, P3)

„Pre mňa tá supervízia je niečo také, keď sa napríklad niečo stane v teréne a som toho plná, tak nemôžem prísť domov a všetko tým našim, ... na to mám supervíziu a mám tam človeka, ktorý ma počúva. Čiže psychohygienické.“ (FG4, P1)

„Nemajú niekedy s kým sa porozprávať o problémoch v robote, ... a stačí sa im niekedy len vyrozprávať a majú možno len lepší pocit, ... čo som sa bavila aj s niektorými sociálnymi pracovníkmi, že niekedy potrebujú len povedať o svojich problémoch, o svojich ťažkostiach v rámci práce.“ (FG5, P3)

- Prevenencia syndrómu vyhorenia

„Prevenencia syndrómu vyhorenia.“ (FG1, P1)

„Napríklad môže pomôcť vyhoreniu.“ (FG4, P4)

„Prevenencia syndrómu vyhorenia, taká najefektívnejšia asi.“ (FG2, P2)

- Budovanie pozitívneho vzťahu k práci, „motivácia“

„Mne sa často stávalo, že som si povedala, že v tomto bode ja už fakt neviem, ako ďalej. Mala som sto chutí už povedať, že potrebujem odborníka. ... Vždy som z tej supervízie odchádzala, že som si povedala, tak nejak to musí ísť. A nejak to pôjde, a nejak to potom išlo.“ (FG1, P3)

„Občas je to taký dobrý spôsob, ... také vrátenie do reality. Že neboj sa, nie je to až také strašné, mohlo by to byť aj horšie. Ja z tej supervízie väčšinou odchádzam taká povzdbudená.“ (FG3, P2)

„Taká namotivovaná.“ (FG2, P1)

Výsledky výskumu potvrdzujú doterajšie teoretické vymedzenia významu supervízie v pomáhajúcich profesiách uvádzané v odbornej literatúre, zároveň sa v nich objavujú všetky funkcie, ktoré supervízia má. Výrazne však do popredia vystupuje podporná funkcia, ktorá sa objavuje nielen ako prvok potrebný pre ďalší profesionálny rast z pohľadu potrieb supervidovaného, ale aj z pohľadu jej poskytovania supervízorom. Vzdelávacia (formatívna) funkcia supervízie je tiež v odpovediach výrazne citeľná, keď výpovede participantov a participantiek korešpondujú s vyššie uvedenými cieľmi vzdelávacej funkcie supervízie. Administratívna a mediačná funkcia sa objavuje viac-menej „skryto“, explicitne nepomenovaná, keď odpovede obsahovo naplňajú zmysel týchto funkcií (vzhľadom k zloženiu skupín a obsahu výpovedí však mediačnú funkciu nachádzame výnimočne a to najmä v prípadoch, keď participant a participantky svoje odpovede spájali s koordinovaním služieb, so spolupracujúcimi organizáciami, ktoré pôsobia a ovplyvňujú chod organizácie a pod.), najmä ak svoje výsledky práce konfrontujú s potrebami organizácie, zachovávaním dobrých štandardov práce, zvyšovaním kvality poskytovaných služieb a tým aj naplňaním profesijných hodnôt. Odpovede participantov a participantiek sa jednoznačne prekrývajú s cieľmi supervízie, ktoré sú zadané v rôznych literárnych prameňoch (pozri vyššie), za najviac hodnotné možno považovať identifikované dve roviny – profesijnú a psychologickú s jej jednotlivými oblasťami, ktoré triedime vyššie. Vo výpovediach je výrazne citeľný rozmer financovania profesie, ktoré je z tohto hľadiska značne poddimenzované, a tým napríklad aj potvrdenie významu supervízie v zmysle budovania motivácie a pozitívneho vzťahu k práci.

## 5. Hodnotenie skúseností s rôznymi formami supervízie

V tejto súvislosti považujeme za potrebné stručne predstaviť základné formy supervízie, s ktorými majú naši participanti a participantky skúsenosti. 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 rozlíšiť nasledujúce typológie supervízie<sup>6</sup>:

- 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*).

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:

- 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

---

<sup>6</sup> Pozri bližšie Weld (2012); Vaska (2012); Schavel – Tomka (2010); Havrdová – Hajný et al. (2008); Proctor (2008); Bártlová (2007); Parker (2005); Tsui (2005); Hawkins – Shohet (2003); Munson (2002); Brown – Bourne (2002); Kadushin – Harkness (2002); Havrdová (1999); Eis (1995) a ďalší

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<sup>7</sup>.
- 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

---

<sup>7</sup> Pozri bližšie Vaska (2012).

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.

Skúsenosti so supervíziou sú na základe našich výskumných zistení bohaté predovšetkým vo vzťahu k praxi, ktorú má participant alebo participantka za sebou. V zásade platí, čím dlhšia a pestrejšia prax, tým bohatšie sú skúsenosti so supervíziou. Celkovo je možné povedať, že medzi skúsenosťami našich respondentov mala najčastejšie zastúpenie skupinová supervízia (v zmysle vyššie uvedeného rozlíšenia supervízia tímová, aj supervízia v tíme). Okrem toho sa objavovali aj skúsenosti s balintovskou supervíziou, menej často s individuálnou supervíziou. Časť našich participantov a participantiek mala skúsenosť aj s tandemovou supervíziou, resp. supervíziou vo dvojici (koncept v tomto prípade rešpektoval prácu v teréne, ktorá prebiehala vo dvojici).

U participantov a participantiek z radov preventistov boli zaznamenané hlavne skúsenosti so skupinovou supervíziou a supervíziou v tíme, jednotlivci však uvádzali aj skúsenosť s telefonickou formou supervízie (určenou pre riešenie akútnych problémov vyplývajúcich z praxe.)

*„Ja mám skupinovú, tak asi ako všetci a ešte individuálna, ale tá nebola osobne, ale telefonicky realizovaná. Tú som absolvovala s pracovníčkou ..., keď som mala akútny problém.“ (FG3, P2)*

*„Ja som tiež mala len skupinovú ..., aj s ... sme sa o niečo to pokúšali, ale to bolo také amatérske.“ (FG3, P1)*

*„Len skupinová, zatiaľ.“ (FG3, P4)*

Relatívne najmenšie skúsenosti so supervíziou mali študenti a študentky bakalárskeho a magisterského stupňa štúdia sociálnej práce na PdF UK. Až na výnimky, ich skúsenosti so supervíziou sú reprezentované hlavne školskou (študentskou) supervíziou viazanou na výkon praxe počas štúdia (súvis so spôsobom organizácie štúdia). Čo sa týka formy, ide predovšetkým o skupinovú supervíziu, ojedinele individuálne. Výnimkou sú potom z radov týchto participantov a participantiek takí jednotlivci, ktorí už priamo vykonávajú prácu s klientom / klientmi. Títo participantia a participantky pôsobia najčastejšie v mimovládnych organizáciách, a supervízia býva súčasťou projektového dizajnu práce, ktorú vykonávajú. Participantia a participantky pôsobiaci / e v štátnej resp. verejnej správe upozorňujú, že napriek potrebe, v tomto prostredí im supervízia nie je poskytovaná.

*„Ja zatiaľ iba skupinovú.“ (FG4, P3)*

*„Skupinová.“ (FG4, P5)*

*„Tiež iba skupinová.“ (FG4, P4)*

*„Ja som zažila aj individuálnu aj skupinová.“ (FG4, P1)*

*„S akými formami supervízie máte skúsenosti?“ (Mod) ... “Skupinová. (FG5, všetci)*

Medzi profesionálmi vo výkone sociálnej práce, osobitne v špecifickej kategórii terénnej práce sme zaznamenali supervíziu viazanú na dyádu resp. tandem, v ktorej táto práca prebieha. Supervízie sa teda zúčastňuje dvojica, ktorá zároveň spolu pôsobí v teréne. Vzhľadom na charakteristiku týchto participantov a participantiek pokiaľ ide o vzdelanie, bohatosť skúseností a aj dĺžku praxe, v nasledujúcom texte pracujeme s označením tejto skupiny „začiatočníci“.

*„Tak my sme boli vo dvojici, iné sme nepoznali. A keďže chodíme spolu ... (za klientom), máme spolu aj supervízie.“ (FG4, P2)*

Relatívne najviac skúseností so supervíziou mali participanta a participantky pôsobiaci ako terénni sociálni pracovníci, so skúsenosťami v oblasti penitenciárnej a postpenitenciárnej práce: individuálna, skupinová, balintovská, ale aj tandemová supervízia. Zároveň treba dodať, že v tejto skupine sme mali relatívne najviac skúsených sociálnych pracovníkov a pracovníčok, väčšinou s ukončeným vzdelaním na úrovni magisterského stupňa v sociálnej práci, s niekoľkoročnou praxou s rôznymi typmi klientov (nielen v súvislosti s prácou s ľuďmi po výkone trestu). V tomto prípade participantov a participantky z tejto oblasti budeme v texte označovať ako „pokročilí“.

*„ Tak aj balintovská aj skupinová, lebo tiež som robila (aj) vo dvojici.“ (FG2, P1)*

*„Ja mám skúsenosť aj s balintom, tiež sme ho mali v škole. Ale hlavne s individuálnou a skupinovou.“ (FG2, P5)*

*„Máte každý z Vás skúsenosť aj s individuálnou aj s tandemovou, aj so skupinovou?“ (Mod.) ... „Mhm.“ (FG5, všetci)*

V slovenskej praxi (najmä z finančných, ale i časových dôvodov) je viac preferovaná (najmä zamestnávateľmi) a uskutočňovaná skupinová supervízia. Pri študentskej supervízii je viacmenej očakávaná a tak aj „zadefinovaná“ v študijných programoch. Študenti aj pri možnosti využívať individuálnu supervíziu, ktorú im supervízori v školskom prostredí ponúkajú, ju takmer vôbec nevyužívajú, v ojedinelých prípadoch sa individuálna supervízia poskytuje na praxovom

pracovisku (kde sa očakáva, že bude samozrejmosťou). Skúsenosti sú teda väčšinou u všetkých participantov a participantiek výskumu so skupinovou, príp. tandemovou formou, čo korešponduje so zložením fókusových skupín a zároveň naznačuje možnosti a limity organizácií, ktoré svojim pracovníkom supervíziu zabezpečujú. Individuálna supervízia sa javí ako nástroj, ktorý by si mohli v prípade potreby zabezpečovať pomáhajúci profesionáli vo výkone sociálnej práce sami, no z finančných dôvodov, príp. kvôli iným prekážkam (osobné, zamestnanecké apod. – pozri bližšie prekážky v získavaní supervízie) si ju nezabezpečujú a spoliehajú sa akoby na organizáciu, pre ktorú pracujú.

## 5.1 Výhody a nevýhody jednotlivých foriem supervízie

V najčastejšie využívaných formách supervízie (individuálnej, skupinovej a tandemovej), ktoré sme u participantov a participantiek zaznamenali, možno sledovať vo všeobecnosti ich **výhody a nevýhody** predovšetkým v nasledujúcich rovinách:

- v ekonomickej
- v časovej
- v rozdielnej atmosfére
- v anonymite
- v možnosti využitia rôznych supervíznych metód a techník apod.

Pri každej zo zaznamenaných foriem rozhodne je možné sledovať výhody aj nevýhody.

Medzi výhody **skupinovej supervízie** okrem toho, že sa „šetrí financie a čas“ patrí skutočnosť, že na rozdiel od supervízie individuálnej sa v skupine vytvára výraznejšia podporná atmosféra v zmysle, že sa noví účastníci môžu podeliť o svoje problémy, neistoty, úzkosti a zistiť, že aj ostatní môžu mať podobné problémy. Ďalšou výhodou je, že pri skupinovej supervízii sa objavuje širší rozsah a frekvencia vstupov, reflexií, spätných väzieb ako pre supervidovaných, tak aj pre supervízora. Zároveň 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 pri skupinovej supervízii je aj to, že supervízor má možnosť učiť sa z úspechov a chýb supervidovaných začínajúcich, ale i pokročilých sociálnych pracovníkov a zo strany účastníkov vzniká menšia závislosť na supervízorovi. 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. **Supervízia tandemu** je podľa Vasku (2012, s. 139) „v našich podmienkach veľmi málo využívaná z rôznych dôvodov (kapacitných, finančných, obmedzené možnosti 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“, aktérov ktorej 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.



Za výhody **individuálnej supervízie** možno považovať anonymitu supervidovaného, vytvorenie väčšieho pocitu bezpečia, priestoru pre otváranie citlivých tém. Zároveň sa v individuálnej supervízii vytvárajú väčšie možnosti pre využitie rôznych kreatívnych techník (arteterapeutických prvkov v supervízii apod.), ktoré sa nevyužívajú, resp. nie sú natoľko vhodné v skupinovej supervízii a jednoznačne je aj výhoda v tom, že supervidovanému sa venuje pozornosť počas celého supervízneho procesu a tým nadobúda istotu, že jeho téma / problém / dilema bude v supervízii diskutovaná a riešená. Supervízor môže supervidovanému zadávať úlohy, vracáť sa v ďalších supervíziách k témam, ktoré boli na supervízii otvárané, kdežto v skupinovej (pokiaľ nie je skupina stabilná / nemenná) supervízii je na to priestor z dôvodu zloženia skupín výrazne obmedzený. Za nevýhody potom možno veľmi zjednodušene považovať to, čo je v skupinovej a tandemovej považované za výhody. Azda najväčšou nevýhodou je, že neúčast ďalších členov (často s podobnými zážitkami) neprináša toľko pestrosti, nových nápadov do ďalšej práce s klientom a často aj tak výraznú podporu, ktorú dokáže zabezpečiť väčší počet účastníkov supervízie.

V každej forme supervízie využívanjej sociálnymi pracovníkmi sa však objavujú aj spoločné, „univerzálne“ charakteristiky, na ktoré je potrebné upriamovať pozornosť – a sú nimi poskytnutie podpory a vytvorenie bezpečného a tvorivého priestoru pre profesionálny rast supervidovaných. Tí, ktorí potrebujú väčší pocit bezpečia, viac konfrontácií, nápadov či uhlov pohľadu si pre svoj profesionálny rast pravdepodobne radšej zvolia **skupinovú supervíziu**. Na druhej strane tí, ktorí preferujú možnosť „zostať v anonymite“, nedokážu pred skupinou otvárať citlivé témy, odhaľovať svoje „nedostatky“ v práci atď., si zvolia radšej pre svoj rast **individuálnu supervíziu**.

V súvislosti s týmito skutočnosťami sme zisťovali tiež aké sú **výhody resp. nevýhody** jednotlivých foriem supervízií – individuálna, tandemová, skupinová na základe skúseností našich participantov a participantiek.

Pokiaľ ide o skupinu participantov a participantiek, ktorí sa primárne venujú práci na preventívnych programoch (tzv. **preventisti**), prevažujúca skúsenosť je, ako sme uviedli vyššie so skupinovou supervíziou, individuálna je len jednotlivo uvádzaná a tak aj hodnotenie z tohto pohľadu je skôr len pocitové, ako reálne. Aké sú teda ich hodnotenia? *Skupinová supervízia* je v tejto skupine hodnotená ako prínosná predovšetkým vďaka možnosti stretnúť sa s viacerými pohľadmi iných ľudí, skúsenosťami iných ľudí. Prínos je teda vnímaný predovšetkým v rovine organizovaného, relatívne podnetného, širšieho sociálneho zázemia. Keďže sa tam stretávajú osoby, ktoré majú podobné pracovné skúsenosti, resp. pracujú v rovnakej oblasti, vytvára sa silný pocit spolupatričnosti „psychická podpora“. Vyzdvihovaná je tiež dynamika skupinovej supervízie, ktorá umožňuje striedanie rol jej účastníkov, ale aj nezámerné osvojovanie si potenciálne užitočných informácií, postupov či zručností.

*„Ja si pamätám jednu konkrétnu supervíziu, kde sme spomínali / preberal sa tam nejaký konkrétny problém ... a mne sa potom taká podobná situácia ... stala, tak som si mohla zobrať príklad z tých kolegov...čiže som bola rada, že už som niečo podobné počula, že sa niečo podobné preberalo na supervízii a som si to vlastne uvedomila, že „á, toto sme nedávno riešili na supervízii, takže sa mi to hodilo.“ (FG3, P4)*

*„Ale v zásade si myslím, že na (tento typ práce) sa hodí skupinová, lebo my sme jeden tím, my chceme jednu vec všetci, a tým pádom, hovoríme každý o svojich problémoch, ale stretávame sa s tým všetci... S každým z tých problémov, no, až na extrémny, sa stretneme dosť často. A to je na tom to, že nemusím na všetko prísť sama.“ (FG3, P1)*

*„Ja mám skúsenosti len zo skupinovej supervízie, určite pocit spolupatričnosti v skupine, pokiaľ je to zamerané na ten istý problém, alebo je to skupina, ktorá pracuje v tej istej oblasti. ... Je tam aj vzájomná psychická podpora a potom aj tá výhoda tej skupinovej supervízie je možno v tom, že človek tam nie je len v tej pozícii, vlastne že prináša problém, alebo hodnotí, rieši, ale že vlastne tie roly sa striedajú. V istej situácii hovorí o svojom probléme a v inej situácii zase možno pomôže niekomu s problémom ... je to o tom zdieľaní a interakcii medzi účastníkmi.“ (FG3, P3)*

**Nevýhoda skupinovej supervízie** je pociťovaná predovšetkým v rovine neistoty o podobe skupiny – nakoľko sa dokáže v skupine „vytvoriť priaznivá konštelácia“, či priaznivá atmosféra plná dôvery na riešenie hlbších individuálnych problémov. Od tejto atmosféry potom závisí aj schopnosť či ochota jednotlivca, účastníka supervízneho skupinového stretnutia prezentovať svoj problém, témy, pocity.

*„Skupinová, to je podľa mňa zase otázka pohľadu, že či sa človek cíti byť ohrozený v skupine, alebo či sa napríklad sformuje skupina, v ktorej sa vždy cíti komfortne. Lebo predsa len aj my máme každý nejaké vzťahy medzi sebou a niekedy je skupina, ktorá mi je bližšia a niekedy je skupina, v ktorej sú ľudia, ktorí sú mi možno menej sympatickí alebo menej blízki. A to nastavenie je iné, to je otázka pohľadu, ako sa sformuje skupina, a čo všetko som ochotná s týmito konkrétnymi ľuďmi zdieľať, lebo niekedy sa dostávame do našich osobných sfér.“ (FG3, P2)*

*„Niekedy sú ľudia, pred ktorými nepoviem to, čo by som povedala trebárs pred inými ľuďmi. Čiže, niekedy sú situácie, keď by som možno aj chcela niečo povedať, alebo sa viacej otvoriť, ale v tej danej situácii s tými ľuďmi radšej zostanem ticho. Takže v niektorých prípadoch je tá individuálna asi lepšia.“ (FG3, P4)*

*Individuálna supervízia* je potom týmito participantmi a participantkami vnímaná ako protipól skupinovej. Obava z neistoty skupinovej konštelácie odpadá, vytvára sa priestor pre riešenie citlivejších otázok. Z tohto pohľadu výhodou individuálnej supervízie je podľa týchto respondentov hlavne „diskrétnosť“, „intimita“, príležitosť riešiť „delikátnejšie problémy“, ktoré jednotlivec „nie je pripravený“ otvoriť v skupine. (Pripomíname, že títo participanti a participantky reálne skúsenosti s individuálnou supervíziou nemali, a tak aj ich vyjadrenia je potrebné chápať ako intuitívne.)

*„Individuálna, ak môžem povedať – tam je tá diskrétnosť, tam máš tú istotu, že to čo tam odznej, zostane medzi supervidovaným a supervízorom.“ (FG1, P2)*

*„Keď ja prídem na skupinovú supervíziu so svojim individuálnym problémom, tak v porovnaní s tými ostatnými to nie je také dôležité. Pre mňa je to napríklad najväčší problém, ale keby som to mala (konfrotnovať) už aj s ostatnými, tak je to zanedbateľný problém. Tak sa (potom) riešia tie zložitejšie (problémy), čiže nevyriešim si ten svoj. Ale ani by som to nechcela v tej situácii riešiť, keď sú tam aj iné. Čiže v tom by bola výhodná individuálna.“ (FG1, P1)*

Aj participanti a participantky z radov **študentov** majú skúsenosti predovšetkým so skupinovú supervíziou, skúsenosti s individuálnou supervíziou sme zaznamenali len jednotlivito v každej zo skupín (v bakalárskej, aj v magisterskej). V jednom prípade šlo o pravidelnú individuálnu supervíziou viazanú na špecifický typ terénnej sociálnej práce, v druhom prípade o jednorazovú skúsenosť, ktorú vyvolala potreba „krízovej intervencie“ pri výkone sociálnej práce.

Ako sme už spomenuli vyššie, študenti, ktorí sa zúčastnili diskusných skupín, majú skupinovú supervíziou zahrnutú v študijnom programe, a je viazaná predovšetkým na výkon študentskej praxe. V čom teda vidia študenti *výhody skupinovej supervízie*? Predovšetkým je to opäť skupinový efekt, možnosť využiť na riešenie individuálneho problému pohľady ostatných účastníkov supervíznej skupiny, možnosť učiť sa, obohatiť sa, pluralitou pohľadov („viac hláv – viac rozumu“).

*„Tá skupinová je podľa mňa výhodná v tom, že tá skupina má nejaký problém, ktorý potrebuje riešiť. A vlastne napriek tomu, že terénny pracovník môže mať problém v teréne, ktorý si potrebuje nejak sám riešiť, či už je to psychický problém, alebo prežil nejakú stresujúcu situáciu. Ale dajme tomu, že nejaké občianske združenie môže mať nejaký spoločný problém, o ktorom všetci vedia a všetci ho zažívajú, a v takom prípade môže byť prospešná práve tá skupinová supervízia.“ (FG4, P4)*

*„Teda pre mňa bolo také odľahčujúce, že som neprišla s nejakým problémom len ja. ... Keď niekto povedal aj nejaký svoj názor, tak mi to pomáhalo.“ (FG4, P3)*

*„Ja som sa stretla v škole prvýkrát so supervíziou (skupinovou), a pre mňa to malo také výhody, že som vnímala aj tých ostatných kolegov, ktorí riešili nejaký svoj problém. To bolo také ukázanie akejsi cesty, že toto sa stane, dá sa to tak a tak riešiť, bolo to aj také vzdelávanie.“ (FG5, P1)*

*„Mne to napríklad pomohlo aj to, že keď sme mali supervíziu ako teóriu a potom do toho aj tú praktickú supervíziu, tak som si vedel ako tak predstaviť, ako to funguje v skutočnosti – to bolo fajn.“ (FG5, P5)*

*„Skupinová je podľa mňa veľmi dobrá, že vidím aké môžu byť iné problémy a vidím jak sa riešia, možnosti riešení. A keď som bola na tých supervíziách, tak síce som neriešila svoj problém, ale keď sme riešili iný problém, tak niekedy mi napadlo, že to sa aj mne stalo možno a nie v takom rozsahu alebo tak, a som sa sama možno utvrdila, že som to dobre robila, alebo zle.“ (FG5, P3)*

*„To topenie ľadov, čo sa týka skupinovej supervízie je úplne fantastické, takže hovorím, že tam človek, ktorý má tú sebadoveru menšiu alebo nejde mu ľahko prejavíť sa, tak si myslím, že je to pre ten štart táto supervízia veľmi vhodná.“ (FG5, R6)*

*„Mne prišla tá študentská strašne intenzívna, čakal som, práve že to nebude. Že to bude trochu také vlažnejšie vzhľadom k tomu, že tých ľudí poznám, ale bol to presne paradox, že tým, že sa poznáme, tak to bolo celé oveľa intenzívnejšie. ... Takže si myslím, že skupinová je oveľa lepšia, je tam „viac hláv – viac rozumu“. (FG5, P4)*

Niektorí participanti a participantky skupinovú supervíziu dokonca vítajú aj preto, že umožňuje takpovediac pasívnu účasť („stačí počúvať“). Druhou stranou tejto mince je fakt, že v prípade nezájmu o prax, štúdium či odbor, umožňuje cez systém štúdia a práce so študentom, či jeho hodnotenia, relatívne „pohodlne preplávať“.

*„Mne sa tá skupinová supervízia celkom páčila... Zo začiatku som sa toho bála, bola som si istá, že ja nič nepoviem, pretože nerada vystupujem pred mnoho ľuďmi. Ale stačilo mi počúvať, a aj to mi veľa dávalo.“ (FG5, P2)*

*„Ak tú prax odfláknem, ako študent si skôr vyberiem skupinovú, lebo tam sa viac stratím.“ (FG4, P1)*

Celkový postoj k skupinovej študentskej supervízii, hoci by z vyššie uvedeného mohlo vyplývať, nie je celkom priaznivý. Naopak, participanti a participantky formulovali vo vzťahu k takto

organizovanej študentskej supervízii 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 v takejto skupine s citlivejšími otázkami. Participant a participantky zhodne upozorňujú na to, že v študentských skupinách (aj vzhľadom na limitované možnosti výberu) často chýba pocit, práve tento priam „byťstne“ dôležitý moment dôvery, istoty a podpory.

*„Záleží veľa od toho zloženia skupiny. Od toho prostredia. Lebo neviem si predstaviť, že by som pred niektorými spolužiakmi rozprávala o tom, čo chcem riešiť. Nie sme taký super kolektív a to sa ani nedá, že by sme vychádzali každý s každým. ... V tej veľkej skupine je to aj o tých vzťahoch medzi nami, a tiež nepríde na (rad) každý problém, ktorý dajme to mu ten človek práve potrebuje riešiť.“ (FG4, P3)*

*„Z pohľadu študentov je podľa mňa skupinová supervízia rušivá.“ (FG4, P4)*

*„A negatívum, by som povedala, že niektoré problémy sa asi ťažko riešia pred skupinou – tam by bola asi skôr tá individuálna dobrá.“ (FG5, P1)*

*„Keď som mala ja problém, tak na jednej supervízii bolo veľmi veľa ľudí a nejak som to vtedy nechcela rozoberať, a nejak mi nesedeli tamtí ľudia. To možno bola trošku nevýhoda, pretože som to nechcela pred nimi riešiť. Zasa na ďalšej supervízii som už ten problém otvorila, tam som to už nemala problém (otvoriť). Tam boli ľudia ktorí, nieže im dôverujem, ale boli mi viac po vôli.“ (FG5, P2)*

*„Určite skupinovú, zo začiatku je taký prirodzený problém, že sa človek nechce deliť o svoje problémy. Ja som mal v tejto skupinovej, školskej, ... bolo to pre mňa oveľa nepríjemnejšie povedať pred svojimi profesormi, že som zlyhal, alebo že si myslím, že som zlyhal, alebo že mám takýto problém a neviem s tým ďalej. Ale tiež zo začiatku, keď som začínal, tak som si tiež myslel, že radšej zavolám na individuálku, a radšej by som niekomu povedal sám, že som niečo také... Ale teraz to beriem úplne samozrejme, že tá skupinovka je oveľa lepšia.“ (FG5, P4)*

Pravdepodobne aj z tohto dôvodu sú medzi participantmi a participantkami individuálne preferencie vo vzťahu k individuálnej supervízii, ako bezpečnejšiemu, vhodnejšiemu modelu aj pre začínajúcich sociálnych pracovníkov či študentov.

*„Mne asi viac (vyhovuje) tá individuálna, lebo v skupine je menej priestoru pre každého a zároveň tam môžu byť všelijaké vzťahové veci, ktoré často krát prekrývajú tú podstatu a*

*väčšinou som nepostrehla ten cieľ, za ktorým tá skupina išla. ... Takže tie individuálne sú pre mňa obohacujúcejšie.“ (FG4, P1)*

*„No je super, že som mala možnosť voľby. Možno, že si neviem predstaviť s našou supervízorkou, ktorú máme v ... riešiť individuálne veci. Pre mňa to bolo lepšie riešiť takéto veci v škole. Také tie individuálne. ... Nedá sa asi povedať, že kam by som chodila, ale tá školská bola pre mňa veľmi dobrá.“ (FG4, P3)*

*„Možno kombinácia ... predostrieť ten problém, čo trápi niekoho a potom vypočúť si viacero názorov, že čo oni na to hovoria. A keby som už v tom mala prehľad, tak by to už možno bolo na ten hlbší rozbor, ... riešila (by som) s tým supervízorom sama tak hlbšie, lebo ... vykonštruovať si ten obraz za pomoci iných je podľa mňa veľmi dobré a potom, keď (som) si už istá o čo ide a čo tam potrebujem, tak potom už asi individuálne. (FG5, R6)*

Pomerne ambivalentne (v bakalárskom stupni) je hodnotený fakt, že študenti a študentky prichádzajú so skúsenosťami z rôznych organizácií, a tak aj ich problémy či témy sú „príliš“ diferencované. Na druhej strane táto diferencovanosť je vnímaná aj ako prínosná, umožňuje distribúciu informácií o praxových skúsenostiach. V bakalárskej skupine zaznel názor, že ako vhodnejší model môže byť skupinová supervízia pre také tímy, ktoré pracujú spoločne v nejakom programe, alebo projekte, sú v rovnakej situácii.

*„Ja ako plus tej školskej (supervízie) vidím to, že tým, že sme každý boli v nejakej inej organizácii, a o tej sme vraveli, tak čo ma zaujalo, keď mala spolužiačka prax v (zariadení), ... a hovorila o tom, čo tam je, aké sú tam pomery. Ja som sa s tým ešte nestretla, a v takom zariadení som ešte nebola, takže to bolo zaujímavé, že ako to tam funguje.“ (FG4, P4)*

*„Ja som si terajšiu organizáciu na prax vyberala podľa holky, ktorá predtým hovorila o veciach, ktoré sa tam diali a mňa to zaujalo. Takže je to zároveň aj taká reklama tým organizáciám.“ (FG4, P1)*

*„Ale podľa mňa za celú tú prax, čo je iks hodín, 160 alebo koľko, sa podľa mňa vyskytne problém, ktorý chceš riešiť. A zase nejdeš na tú supervíziu, keď nič nemáš. To je potom strata (času). Je to strata času aj toho pedagóga.“ (FG4, P3)*

*„Tiež si myslím, že je to veľmi individuálne, podľa toho akú má daný študent prax a ako k nej pristupuje. Keď niekto má prax na úrade práce a nemá až tak moc čo riešiť, tak možno by bola preňho vhodná práve tá skupinová supervízia, kde by sa možno mohol práve obohatiť tými ostatnými názormi a problémami.“ (FG4, P5)*

*„Ja som v ... ročníku chodila na školskú supervíziu s tým, že som tam mala veci, ktoré som potrebovala riešiť, ale v ... ročníku to bolo o tom, že na tie skupiny som si chodila vypočúť problémy iných. Skôr. Tým, že máme v organizácii supervíziu, a veľa vecí sme riešili, tak ten ... ročník bol skôr pre mňa o takých pohľadoch iných spolužiakov a ich problémoch.“ (FG5, P2)*

Vo fókusových skupinách s participantmi a participantkami, ktoré majú zatiaľ len pomerne malé skúsenosti s jedným typom výkonu sociálnej práce („začiatovníci“), sme viac špecifikovali situáciu okolo tandemových supervízií. Dôvodom bola skutočnosť, že väčšina participantiek aj pri výkone sociálnej práce pôsobí vo dvojiciach. Tento špecifický typ supervízie respondenti a respondentky 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 supervízií.

*„Tak my sme tiež boli dve, ... sme sa tak dobre dopĺňali. Myslím si, že to bola naozaj taká dobrá dvojka. No a asi viacej mi vyhovovala tá tandemová, či ako by sa to dalo nazvať. A zdalo sa mi, že aj viacej si spoločne pamätáme, aj viacej nápadov spoločných. ... No a tá tandemová, to je vyslovene že super, tam sme mohli načerpať veľa, ako kedy s čím pracovať. Keď som bola sama, často som sa nevedela rozpamätať, že prečo to tak bolo. Niečo som povedala a tá druhá to vždycky doplnila. Tá (tandemová) bola taká plodnejšia pre ten prípad a tá individuálna, že som sa viac naučila.“ (FG1, P1)*

*„Ja som zažila tú párovú, s ..., a tá mi vyhovovala veľmi. Tiež aj preto, že sme sa dobre poznali, aj že som tam nemala žiadne zábrany rozprávať. Aj tiež, že sme si jedna pamätala niečo, druhá pamätala niečo. A celkovo to bolo také intímnejšie, ako skupinová.“ (FG1, P4)*

*„Každá si pamätala niečo iné a každá si mohla doplniť nejaký ten postreh. Jedna si všimla to, druhá to. Bolo to fajn, lebo sme si aj my medzi sebou potom mohli poskytnúť takú spätnú väzbu, aj v rámci našej práce, čo by sa dalo meniť.“ (FG1, P3)*

Čo sa týka skupiny „**pokročilých**“ sociálnych pracovníkov a pracovníčok, v tomto prípade sme mali zastúpené participantky s relatívne najdlhšou a najpestrejšou praxou. Zároveň tieto participantky mali najbohatšie skúsenosti s typmi a formami supervízie. V týchto skupinách sme tiež zaznamenali iný spôsob vnímania supervízie v porovnaní s ostatnými skupinami. Skúsenejšie participantky dokážu hlbšie reflektovať rozdiely medzi jednotlivými druhmi supervízie, a tiež ich potenciálnymi výhodami a nevýhodami. Typy supervízie pritom reflektujú hlavne cez potreby „problému“, ktorý je potrebné riešiť.

*„Ja mám skúsenosť s balintom, tiež sme ho mali v škole. Ale hlavne s individuálnou a skupinovou. A čo je vyhovujúce? V závislosti od problému, s čím prichádzam, od problému ku problému.“ (FG2, P5)*

Individuálna supervízie vyhľadávajú tieto participantky vtedy, keď je v hre „osobnostná a profesionálna stránka“, keď je potrebné riešiť „vnútorný svet“ profesionálneho pracovníka. V hre je teda individuálna profesionálna kapacita. Výhodou individuálnej je opäť prízvukovaná dôvera, intimita vzťahu medzi supervízorom a supervidovaným, ktorá umožňuje otvárať vysoko súkromné témy.

*„Individuálka mi vyhovuje vtedy, keď v tom probléme s klientom možno je taká moja osobnostná a profesionálna stránka. Keď sa ide viac do vnútra seba ako profesionálneho pracovníka. Ako ja ako nástroj, s ktorým sa s tým, klientom pracuje.“ (FG2, P5)*

*„Keď si mám vybrať medzi individuálnou a skupinovou, tak si vyberiem individuálnu, lebo mám pocit, že je taká väčšia dôvera medzi mnou a supervízorom, v porovnaní s tou skupinou. Možno to závisí od typu človeka, možno mne to také viacej vyhovuje, lebo poviem mu také veci, ktoré by som pred inými nepovedala. A je tam tá dôvera.“ (FG2, P3)*

Skupinová supervízia sa zdá byť v tejto skupine participantiek vhodnejšia vtedy, keď treba riešiť obsahovú stránku, pracovné postupy, riešenia konkrétnych situácií. Aj v tejto skupine participantky vyzdvihujú pluralitu pohľadov „podobných druhých“, ako hlavný prínos skupinovej supervízie.

*„A tak ten balintovský bol pre mňa asi lepší. A v čom? Asi v tom, že tam bolo viac ľudí a viac názorov a ja som mohla hovoriť o tom, ako som pracovala a či ostatní to vnímali tak ako ja.“ (FG2, P1)*

*„Tak čo si tak spätne premietam, tak skupinovka mi viacej vyhovovala vtedy, keď som mala klientov a nevedela som možno kam v tom probléme. A keď sme to preberali ako skupina tak bolo viacej náhľadov na tú vec.“ (FG2, P5)*

*„Mne napríklad skupinová vyhovovala tak, keď som sa nevedela pohnúť, čo ďalej alebo keď som potrebovala nejaké rady alebo tipy, tak to mi asi takým prínosom bola skupinová (supervízia).“ (FG2, P4)*

Pri identifikovaní výhod a nevýhod rôznych foriem supervízií našich participantiek a participantov musíme jednoznačne prihliadať na ich doterajšie skúsenosti (ktoré majú väčšinou spojené s účasťou na skupinových supervíziách), a tým sú často „skreslené“, pretože podávajú len pocitový obraz o danej skutočnosti. Za hodnotné môžeme považovať výpovede tých, ktorí vo svojej profesionálnej praxi využili, resp. využívajú rôzne formy. Pre intímnejšie témy, resp. témy, ktoré z rôznych dôvodov nie sú ochotní otvárať pred skupinou, si vyberajú individuálnu formu. Za zaujímavé zistenie možno považovať aj to, že vo výpovediach je identifikovateľné, že sa v individuálnej supervízii dostávajú hlbšie nielen v téme, probléme, čo evokuje jeho rýchlejšie a presnejšie riešenie, ale aj veľmi dôležitý prvok, ktorým je cieľ. Špecifická je tandemová



supervízia, ktorá bola vysoko pozitívne hodnotená nielen z dôvodu, že sa pracuje na jednom spoločnom prípade a tým sa riešia často spoločné problémy / dilemy, ale aj tým, že sa buduje medzi pomáhajúcimi profesionálmi pevnejší profesionálny vzťah, ktorý ich samotných, ale aj ich prácu výrazne obohacuje. Vo výpovediach je pozitívne hodnotená aj „krízová“ – telefonická supervízia, keď participanti a participantky (najmä z radov terénnych pomáhajúcich profesionálov vo výkone sociálnej práce) výskumu niekoľkokrát túto formu využili a oceňovali tým dostupnosť a významnosť tejto „profesionálnej služby“.

## 5.2 Vnímanie štruktúry supervízie

Štruktúra supervízie je často spätá s použitým prístupom, či modelom<sup>8</sup> 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
- gestalt prístup
- systémový pohľad a systemický prístup
- 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 pracovisku alebo v teréne pri výkone odbornej praxe) atď .

Obsah jednotlivých štruktúr supervízie je daný nielen existujúcimi (často aj jasne zadanými 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. V našom výskume sme sa zamerali na túto oblasť z dôvodu

---

<sup>8</sup> 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.

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.

Skúsenejší participanti a participantky z radov **preventistov**, ktorí majú skúsenosti hlavne so skupinovou supervíziou, vnímajú štruktúru supervízie pomerne jasne. Zároveň dopĺňajú, že niekedy je štruktúra supervízie citeľnejšia, inokedy menej („je to len také príjemné posedenie“).

*„Štruktúra je aj badateľná... poďme si povedať, čo máme... povieme si, čo máme, tak ok, rozumieme tomu všetci, rozhodneme sa, či vyberieme jeden, dva prípady, potom sa to rozoberie, potom si hovoríme fantázie, potom sa to zhrnie, neviem, možno som niečo vynechala. ... Viacmenej sú rovnaké, ale sú momenty, keď odchádzam s iným pocitom, že hmmm, teraz ma nič neprekvapilo, a sú momenty, keď odídem s tým, že hmmm, bolo tam niečo nové. Niečo som si uvedomila, že bolo ináč, aj keď to bol možno nejaký detail, alebo nejaká menšia vsuvka.“ (FG3, P2)*

*„Čo si pamätám, tá štruktúra, vždy to malo takú štruktúru, že sme rozoberali vždy jeden problém, ak si dobre pamätám a fungovalo to tak. ... To je tá štruktúra, že sa dostaneme na koreň toho problému, ale takou cestou, že to by som ja nikdy na to neprišla, a to je to profesionálne na tom, to je super.“ (FG3, P1)*

Najciteľnejšiu štruktúru participanti a participantky a respondentky spájajú s tzv. fantáziami<sup>9</sup> – zároveň takto štruktúrované supervízie hodnotia ako vyhovujúcejšie, prínosnejšie

*„Asi najviac, kedy som badal tie rozdiely, boli tie, kde sa používala metóda fantázií. ... Niekedy sme si povedali, že dnes to nebudem riešiť, alebo, že dnes to práve chceme týmto spôsobom riešiť, tieto boli možno pre mňa zaujímavejšie. ... Niekedy tú štruktúru v tom nevidím, ide skôr o také príjemné posedenie ako o vysvetľovanie, ale tie fantázie napr. boli také viditeľné. ... Nie vždy ich využívame. ... Je to zaujímavejšie, napĺňa to takou nejakou dynamičnosťou tú supervíziou, každý nejak viac participuje na téme alebo nejakým spôsobom sa snaží tú svoju osobitosť do toho vložiť. ... Nie je to len také pasívne prijatie a strohé skonštatovanie nejakých všeobecných fráz, je tu väčší priestor na také skutočné osobné zhodnotenie tej situácie, ktorá sa tam otvorí.“ (FG3, R3)*

---

<sup>9</sup> S fantáziami ako supervíznu technikou sa najčastejšie pracuje v rámci balintovských skupín (je ale využiteľná aj v iných modeloch supervízie), kde je jednou z piatich fáz, ktoré štruktúra balintovských skupín má. 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.

Vedomie štruktúry supervízie však deklarujú aj ostatní participanti a participantky, a to aj takí, ktorí s „fantazijnými technikami“ skúsenosti nemajú. Všetci zhodne zároveň deklarujú, že organizovanosť, resp. štruktúra supervízií tak ako ich v skupinách zažívajú, im vyhovuje.

*„Ja som mala najmenej tých supervízií, keďže som len tento rok začala. Fantázie neviem to nejako posúdiť, keďže som to nezažila. ... A nejaká tá štruktúra: že sme prišli, každý teda povedal, či s niečím prichádza, či má nejaký konkrétny problém, a podľa toho asi sme sa spoločne rozhodli, ktorý problém je najzávažnejší, že ktorý by sa mal riešiť.“ (FG1, P1)*

*„A takýto spôsob ti vyhovoval?“ (Mod)*

*„Áno, áno.“ (FG1, P1)*

Podobné skúsenosti deklarujú aj **študenti** a **študentky**, ktorí majú skúsenosti so školskou skupinovú supervíziou, a to v oboch stupňoch štúdia. Štruktúru si uvedomujú, samotný priebeh supervízií sa zdá plynulý, hodnotia ju ako „prirodzenú“.

*„No ja tam tú štruktúru vnímam a príde mi taká prirodzená, že načrtnem problém, porozprávam, tí zúčastnení na tej skupinovej supervízii povedia svoj názor, čiže tá štruktúra mi tam príde taká prirodzená. Ale súhlasím s tým, že to musí byť uvoľnené.“ (FG4, P4)*

*„Tie minuloročné mali. ... Nemala som pocit, že by tam boli nejaké zádrhly alebo tak. Malo to takú nejakú štruktúru.“ (FG4, R3)*

*„U mňa čo sa týka toho vnímania tej štruktúry, tak teda asi ako kedy. Lebo boli supervízie, kedy som to úplne vnímala, tak teraz povie daný človek svoj problém, teraz my sa vyjadríme, teraz toto, toto, toto. A potom zas inokedy, možno keď som bola viac zahĺbená do toho, keď možno to bol aj môj problém, že sa ma to teda nejak dotýkalo, tak vtedy som sa nechala tak nejak unášať a vôbec som si to neuvedomovala, že niečo má nejakú štruktúru, že niečo po niečom nasleduje.“ (FG4, P5)*

*„Ja som si to uvedomila asi na druhej supervízii, aha..., že to sa opakujú tieto veci.“ (FG5, P2)*

*„Ja som si to uvedomila hneď jak som mala prvú supervíziu, registrovala som to, že a teraz prejdeme tam, a teraz ideme toto robiť a tak, čiže som videla, že to má nejakú tú štruktúru a vedela som, že pôjdu presne za sebou tie veci tak, ako majú ísť.“ (FG5, F3)*

*„Pre mňa bola tiež štruktúra jasná, na všetkých supervíziách. Ja som si stále hovoril na všetkých, prečo som si nezobral papier a pero, lebo tam bolo veľa užitočných informácií.“ (FG5, P4)*

Zároveň mladší študenti a študentky bakalárskeho stupňa naznačili aj isté problémy, ktoré pri školských supervíziách zažili, ktoré brzdili „plynulý priebeh“ supervízie, napr. v situácii, keď nikto

zo zúčastnených nemal z praxe problém („lebo tam boli len za pečiatku“), či dokonca bola supervízia vedená „nevhodným“ spôsobom.

*„Za prvé sme sedeli za sebou a nevideli sme si do tváre a fakt sme odtiaľ vyšli, že som mala pocit, že sedíme v školskej lavici a odpovedáme na otázky. A v podstate sa tam nič nevyriešilo.“ (FG4)*

U starších študentov a študentiek sme zaznamenali jednotlivo výhradu k štruktúrovaniu skupinových supervízií – nepríjemné pocity môže spôsobovať aj tlak na situáciu, pocit, že k veci „nemám čo povedať a opakujem, čo povedali iní“.

*„Mne nie celkom vyhovovala tá fáza, keď sme mali povedať svoj názor na tú vec... veľakrát ten názor odznel a nerada sa opakujem a bolo mi to blbé, že zas nič nepoviem... je dobrá tá fáza... len mi to niekedy zle padlo, že to už bolo povedané.“ (FG5, P2)*

*„A keby som mala povedať, či mi tam niečo vyhovovalo, alebo nie, tak myslím si, že som nemala s ničím problém ... ja som mala pocit, že každý by mal, musí niečo povedať, a tým, že sme sa tam opakovali, možno traja rovnaké veci sme povedali. Možno by to nebolo zlé, že by nemuseli všetci niečo povedať. Nie že to bolo „nútiace“, pretože kto nechce povedať, tak nemusí, ale bolo to také (nepríjemné).“ (FG5, R3)*

Vedomie vnímania štruktúry supervízie potvrdili aj participanti a participantky z oblasti terénnej práce.

*„Čo ja viem, akože z toho čo sme my mali, tak neviem či sa to podobá nejakej štruktúre, tak boli také logické. Najprv sa človek vyrozpáva, lebo to sa nedalo (bez toho), my sme tam prišli úplne plné. Potom teda občas nás tak ukorigovala tá supervízorka, že ešte ona chcela niečo viacej vedieť, potom teda ona mala preslov k tomu, ale ešte predtým nám povedala, že toto sú vaše problémy, že či si to vôbec uvedomujeme, a že ktorému sa chceme ako prvému venovať, a potom sme riešili postupne všetky tie problémy. S tým, že ona do toho viacej v tejto fáze rozprávala. My sme väčšinou mali problémy, že ako to vyriešiť. Takže ona nám povedala, že ako to vyriešiť. Ale ona nás pobádala, že no tak skúste, ako by ste to riešili. No a na záver ešte sme väčšinou mali také, že čo bude prvý krok, druhý krok, tretí krok, že ako si to vlastne naplánujeme. Potom sme sa rozlúčili a potom sme nezáväzne kecali.“ (FG1, P1)*

*„Tak v mojom prípade to malo istú štruktúru, najskôr prídem a zhodnotím to ja, že čo sa odohralo, čo si v podstate o tom myslím, čo si myslím, kde je problém, čo by bolo treba spraviť. A do toho potom vstupuje supervízorka, že ešte toto by som, myslím že ešte toto by sa dalo vyriešiť, alebo dalo by sa to aj takto riešiť. A potom sa ešte tak nezáväzne*

*rozprávame o tom, jej postrehy z tej udalosti, trebárs ktorá sa odohrala, že čo si tam ona ešte všimla, čo človek niekedy ani nezaregistroval.“ (FG1, P2)*

Na základe výskumných zistení možno konštatovať, že bola identifikovaná rôznosť používania prístupov a modelov. Samotní participanti a participantky nevedia vysvetliť aký prístup, resp. model bol pri ich supervízii použitý a realizovaný. Najviac identifikovateľná je balintovská supervízia, ktorá sa vyznačuje jasnou štruktúrou a vznikla práve pre potreby profesionálneho rastu pomáhajúcich profesionálov. Supervízne prístupy a modely sú viac-menej prevzaté z psychoterapeutických prístupov a sú využívané a realizované podľa preferencií (a často aj vzdelania) supervízora. Samotní supervidovaní si podľa všetkého inštinktívne (intuitívne) vyberajú prístup, model, ktorý im z nejakých dôvodov vyhovuje a často sa aj na základe výsledkov nášho výskumu (pozri ďalej) javí, že ani tak nie je dôležitý prístup, či použitý model ako osobnosť supervízora. Napr. používanie prvkov balintovských skupín, resp. niektoré z jej fáz nie je blízke niektorým participantom a participantkám, keď uvádzali, že sa nechceli opakovať ak už raz bolo niečo povedané. Za optimálne možno na základe výpovedí považovať, pokiaľ supervízor viac informuje o používaní istého prístupu, či modelu, lebo vo vyššie uvedenom príklade je práve podstatné, aby niektoré (napr. pre účastníkov skupinovej supervízie za využitia prvkov balintovských skupín) ich výpovede odzneli viackrát, pretože môžu byť pre protagonistu kľúčové, čo vypovedajúci „svojho pohľadu na vec“ nemusí takto vnímať. Za absolútne neprijateľné pre supervíziu možno považovať to, čo vypovedala jedna participantka – že na supervízii sedeli jej účastníci za sebou v laviciach, nevideli si do tváre apod. Takéto uskutočňovanie supervízie vykazuje známky zlej supervízie a neprofesionality supervízora. V prípadoch, ak nie sú na supervíziu vytvorené adekvátne podmienky (napr. stabilne namontované stoly), je nevyhnutné supervíziu uskutočniť v iných – vyhovujúcich podmienkach, príp. supervíziu preložiť alebo aj zrušiť.

### 5.3 Techniky používané pri supervízii

Techniky používané v supervízii sú rôzne, a ako uvádzame vyššie, pri používaní modelov a prístupov, použitá technika závisí nielen od osobnostnej a profesionálnej výbavy aktérov supervízie, ale aj a ďalších faktorov. Ako najdôležitejší moment pritom vystupuje vývoj konkrétneho supervízneho stretnutia. Techniky v supervízii často zvyšujú efekt použitého modelu a prístupu v supervízii a najmä zvyšujú efekt uvedomenia si rôznych aspektov práce v kontexte problémov a dilem sociálnych pracovníkov, s ktorými do supervízie prichádzajú. Veľmi efektívne sa využívajú nielen pri začínajúcich pomáhajúcich profesionáloch vo výkone sociálnej práce, ale i pokročilých. Medzi najznámejšie techniky<sup>10</sup> využiteľné v supervízii v sociálnej práci možno považovať:

- hranie rolí
- modelovanie
- sochanie
- brainstorming
- fantázie (využívajú sa najmä v balintovských supervíznych skupinách)
- využívanie arteterapeutických techník<sup>11</sup>
- využívanie projektívnych techník (zvieratká, bábky apod.<sup>12</sup>)

**Preventisti** majú pomere obmedzené skúsenosti so špecifickými technikami. Len jednotlivito uvádzajú skúsenosti s fantáziami a hodnotia ich pozitívne ako vhodný, pozitívne stimulujúci prvok pri supervízii. Skúsenosti s technikami pripomínajúce popisované projektívne techniky sú len z tréningov, a tak aj hodnotenie v tomto prípade nebolo možné.

Participant a participantky z **bakalárskeho** stupňa štúdia skúsenosť so špecifickými technikami zo školskej supervízie nemajú. Z externého prostredia jednotlivito skúsenosť s projektívnymi technikami u participantky bola, pričom zároveň táto skúsenosť bola hodnotená pozitívne. Išlo pritom o individuálnu supervíziu. Ostatní majú skúsenosti s projektívnymi technikami z rôznych výcvikov. Idea využitia týchto techník pri supervízii vzbudzuje pozitívne emócie, pôsobí atraktívne a v tejto skupine participantov a participantiek vyvoláva rozhodne záujem.

*„Ja už som zažila viac krát takéto supervízie u nás v..., a mali sme rôzne, napríklad sme modelovali, alebo sme mali nejaké postavičky a mali sme si vybrať, ktorá postavička nám pripomína ktorého klienta a podobne. Ale malo to svoj význam, bolo to veľmi obohacujúce aj*

---

<sup>10</sup> Jednotlivé techniky pozri bližšie napr. Gabura (2005)

<sup>11</sup> Pozri bližšie Lahad (2000).

<sup>12</sup> Pozri bližšie napr. Kováčová (2012, 2011); Labáth et al. (2011); Lahad (2000).

*v tom, že ako keby sa človek viac uvoľnil, lepšie sa možno odbúrali nejaké bariéry pri tom rozhovore, keď sme mali v ruke postavičku z kinderka a povedali sme si, tak toto je on (smiech) preto, lebo aký je veľký a tak. Ale tiež som si zažila supervíziu, keď sme mali zahrať na našich klientov a to bolo tiež fajn, sa do nich vcítiť a tak. Zažila som to a mala som s tým dobré skúsenosti. Pomohlo mi to.“ (FG4, P5)*

*„Ja som to tiež nezažila v škole, ale mne to príde také super. Lebo vždy tieto modelové situácie, keď sú aj na výcviku, vcítiť sa do roly, tak to pomôže vždy. Tak je to také lepšie. Takže asi by som to chcela zažiť.“ (FG4, P2)*

Participant a participantky z **magisterského** stupňa sú v týchto skúsenostiach ešte chudobnejší. Len jedna respondentka mala skúsenosť (pozitívnu) s technikou hrania rol. Na druhej strane hoci využitie viacerých týchto techník je pre respondentov a respondentky ťažšie predstaviteľné, rozhodne deklarujú záujem takéto techniky vyskúšať. Predstava využitia takýchto techník neodrádza, zdajú sa väčšinou vzhľadom na doterajšie skúsenosti so supervíziou a výcvikmi vhodné a dobre využiteľné aj pri supervízii.

*„Ja si myslím, že by to bolo fajn, vyskúšať určite, lebo niekto má lepšiu predstavivosť, keď sa konkrétna vec nejak namodeluje, nejakou technikou.“ (FG5, P5)*

*„Ja si to neviem vôbec predstaviť to modelovanie, že ako by to prebiehalo, cez nejaký predmet.“ (FG, P6)*

*„Ved' práve, ako? Nakresliť si to, či ako? Bolo by to možno fajn vyskúšať to, určite, ale podľa mňa, veľm dôležité boli tie otázky, a z tých otázok sa odvíjalo všetko a dalo sa z nich prevziať rôzne veci. Tie modelové situácie, ja si to osobne neviem predstaviť, podľa mňa by to ešte skôr brzdilo, aspoň ja si myslím, možno nejaké špecifické prípady, a to si ja zatiaľ neviem predstaviť.“ (FG5, P5)*

*„Možno, že ešte to hranie rolí, tak to by bolo asi také najvhodnejšie. Keby si to ten človek mohol vyskúšať na tom druhom, alebo by videl, že to niekto zahrá na tej skupinovej supervízii. ... Myslím si, že by to nemuselo byť zlé vyskúšať si to minimálne aspoň a samozrejme na takých prípadoch, na akých sa to dá. (FG5, R3)*

Napriek menšiemu rozsahu skúseností participantov a participantiek „začiatčovníkov“, skúsenosti s rôznymi technikami sú zastúpené o niečo pestrejšie ako u študentov. Ide pritom o skúsenosti získané priamo pri supervízii, nielen z výcvikov či tréningov. V tomto prípade boli zaznamenané skúsenosti s „nálepkami“, „sochanie“, „figúrky“. Skúsenosti to boli zároveň



pozitívne, projektívne techniky aj na základe „výcvikovej“ skúsenostnej výbavy sú vnímané ako zaujímavý prvok, obohacujúci, umožňuje lepšie pochopenie, či uvedomenie si problému. Zároveň ide o techniky, ktoré majú širšie použitie, a pomerne často sú využívané aj pri práci s klientom, čo je ďalší aspekt, ktorý je na používaní týchto techník oceňovaný. Jednotlivec si ich môže zažiť, uvedomiť, lepšie sa ich naučiť – čiže v tomto smere zaznamenávame ešte takýto ďalší, nepriamy efekt ich využitia.

*„A aj figúrky neviem, či sme to pár krát nerobili, v tej skupinovej, čo sme robili v škole, tak tam cez figúrky to bolo. A na tej balintovskej aj sochanie. A mne pomohli tie nálepky vtedy, že to mi vyhovovalo, tak nejak to zosumarizovať, spísať myšlienky. Ale v podstate zaujímavé to bolo aj cez tie figúrky, keď sa robila vzdialenosť toho vzťahu. Bolo to veľmi zaujímavé, lebo to bola skupinová a niekoho iného prípad sa riešil. A nakoniec supervízorka to pomenovala a ja som ani nevedela, že to takto nejak bolo a to bolo veľmi zaujímavé. Bol to taký iný pohľad.“ (FG1, P4)*

*„Ja si myslím, že niekedy to môže byť strašne fajn, že človek si cez tie projektívne techniky viacej uvedomí nejaký problém alebo niečo. Viac to tak dopne niekedy. Asi ako kedy.“ (FG1, R3)*

*„Ešte preto mne sa páčili tie techniky, lebo tie isté môžem aj ja využívať v práci s klientom. A keďže som neje v praxi a takto si to odskúšam a potom si to viem lepšie pripraviť ja s tým klientom. Takže ja to mám rada, keď je tam aj niečo také.“ (FG1, P4)*

V skupine „**pokročilých**“ profesionálov a profesionálok vo výkone sociálnej práce však už takéto jednoznačné prijatie použitia týchto, väčšinou projektívnych techník nezaznamenávame. V dvoch prípadoch pritom participantky mali vyslovene negatívne skúsenosti so supervíziou, kde sa projektívne techniky využili. Situácia ich zaskočila, neboli na ňu pripravené, vyvolala u nich mnoho negatívnych emócií („bola som vydesená“), až odpor („rada používam symboly, ale nerada som obeťou symbolov“). Prevládajúci názor, ktorý sme v tejto skupine zaznamenali je ten, že takýto typ supervízie rozhodne nie je pre každého, resp. akceptovateľnosť využitia týchto techník je vysoko individuálna.

*„Ako moment prekvapenia je naozaj dôležitý, ale závisí asi od typu toho supervidovaného, ktorý ide tam za tým supervízorom. Ja som typ človeka, ktorý má rád, keď vie, do čoho ide. Lebo moja prvá supervízia bola taká, že som si vybrala zvieratká z krabice, a mala som o tom hovoriť. A ja som z toho bola úplne mimo, že čo to je, čo to má znamenať a vyšla som odtiaľ ešte viac vystresovaná, ako som tam šla. Čiže závisí asi presne od toho, že aký problém idem riešiť a musím sa naladiť. ... Tak teraz keď už viem, že sa môže stať, že tam toho klienta nemusím nájsť, tak už to beriem tak viac hravo.“ (FG2, P5)*

*„A zažila som také zaskočenie, že hľadaj si klienta medzi zvieratkami. No tak akože to nie! Naozaj treba to nejak normálne povedať, že je to nejaká technika, a že to je ten spôsob, ktorým budeme potom pokračovať. A vtedy to toho človeka aj tak nejak (pripraví). Ja rada používam symboly, ale nerada som potom obeťou symbolov. Presne keď potom niekto predo mňa vysype na, a teraz hľadaj toto, toto, toto. Väčšinou to aj tak skončilo potom, že niečo mi to dalo, napríklad tá práca so vzdialenosťou a tak, ale nie je to také to pravé orechové. Ja to nemám rada. Ja inak nerada pracujem so symbolmi. Ale myslím si, že to bolo hlavne preto, lebo tá moja prvá skúsenosť bola taká, že boli pre do mňa vysypaní macíkovia a autička a hľadala som klienta a bola som úplne vydesená, že prečo.“ (FG2, P2)*

*„No určite, lebo potom pred teba zrazu niekto niečo vysype a ty máš taký ten stiesnený pocit, že ja ho tam musím nájsť. A že preboha, čo z tohto asi tak môže byť. Lebo občas z toho môže byť ten môj klient. Preto hovorím, že je dobré, aby naozaj ten človek vedel, do čoho ide a bol na to pripravený.“ (FG2, P1)*

*„Ja si to viem predstaviť. Nikdy som to nezažila v rámci supervízie, zažila som to v rámci nejakých tréningov. A pre mňa sú to veci, ktoré ja rada robím, a viem si predstaviť, že by som to vedela aj tu robiť, alebo zažiť. Čiže pre mňa je to skôr také, že skôr by som išla do toho. Môže to byť veľké plus a veľa sa človek dozvie aj sám o sebe, alebo teda aj ten, kto to používa. ... A nemusí sa práve používať štruktúra, ale ten moment prekvapenia tam práve môže zohrať (veľa)...“ (FG2, P4)*

V prípade použitia techník z tejto oblasti by mal byť na to supervidovaný vopred upozornený, ako aj na „pravidlá hry“ pri takejto forme, vysvetlenie „čo sa deje a prečo“. V tejto súvislosti sa otvorila tiež téma potreby vytvorenia vzťahu medzi supervízorom a supervidovaným, vyjasnenie potrieb a očakávaní, ako na to upozorňujeme nižšie (pozri kap. 7).

*„Ja si myslím, že medzi supervízorom a tým človekom, čo za ním príde, by mal byť nejaký vzťah. On (supervízor) by mal vedieť, čo si na neho môže dovoliť. Alebo akú supervíziu mu môže ponúknuť. Mal by ho poznať. A nie, že prídem prvý krát za človekom a začnem mu rozprávať. ... Ja som to raz zažila a bolo to pre mňa dosť stiesňujúce. Išla som za človekom, ktorého som nikdy v živote nevidela a mala som mu rozprávať o mne a o mojich problémoch s klientom. Bol to taký krok späť by som povedala.“ (FG2, R3)*

*„Závisí asi presne od toho, že aký problém idem riešiť a musím sa naladiť. Keď viem, že idem k nejakému supervízorovi, s ktorým budem robiť nejakú projektívnu techniku so zvieratkami, tak je to fajn. Ale keď už viem o čom to je, tak je to fajn. A viem, že keď som na to zvyknutá, tak sa viem dostať aj pod povrch. Niekedy taký ten moment prekvapenia ma vie dosť uzavrieť.“ (FG2, P5)*

*„Myslím si, že tam je strašne, strašne dôležité uvedomiť si, že keď už niekto príde, a na tú supervíziu chodia odborníci, že tá supervízia je pre niekoho, kto takto pracuje (odborne), a treba sa s ním tak aj baviť. Ja nemám strašne rada, že niekto predo mňa vysype hračky a hľadaj tu svoju klientku alebo hľadaj tu svoju mamu. A naozaj uviesť (techniku). Existuje taká a taká technika a je to práca so symbolmi, takže nenaplašte sa, keď tu teraz zvieratka vysypem.“ (FG2, P2)*

Možno konštatovať aj na základe výpovedí participantov a participantiek výskumu, že každá supervízia, ktorú absolvovali mala väčšinou „nejakú“ štruktúru, ktorá im vyhovovala, pretože u tých, ktorí spozorovali „niečo, čo nebolo v poriadku“, zároveň nasledovalo označenie takejto supervízie ako zlej až neprijateľnej. Téma samotných prístupov a použitých modelov nebola predmetom nášho skúmania, ale zaslúžila by si kvalitný, úzko zameraný výskum, ktorý by priniesol mnohé podnetné a potrebné zistenia do teórie a praxe supervízie v sociálnej práci. S podobným konštatovaním možno podprieť aj používané techniky v supervízii, hoci ich význam a užitočnosť (aj vzhľadom k jasnej štruktúre, povahe a „uchopiteľnosti“) je ľahšie identifikovateľný a popisateľný. Ako dôležitý moment v používaní rôznych podporných, projektívnych techník je znovu fakt, že musí byť použitá za účelom dosiahnutia stanoveného cieľa, resp. v procese práce identifikovaného. Použitie akejkoľvek supervíznej techniky by malo byť supervidovanému vysvetlené a najmä ešte pred jeho samotným použitím ponúknuté ako alternatíva pre dosiahnutie cieľov a ďalšiu (alternatívnu) prácu so supervidovaným.

## 5.4 Frekvencia supervízie

Otázka frekvencie, resp. „ako často“ je potrebné supervíziu absolvovať, bola ďalšou z tém, ktorým sme sa venovali v našom výskume. Jedným z dôvodov výberu tejto témy bola existencia praktických odporúčaní týkajúcich sa účinnosti pravidelnej supervízie. V tomto kontexte, za optimálne sa považuje minimálne jedna supervízia mesačne, maximálne raz do týždňa za využitia akejkoľvek formy – skupinovej, individuálnej, príp. tandemovej, supervízie tímu, organizácie a pod. Jednoznačnú a definitívnu odpoveď na otázku „ideálnej frekvencie“ však z odborných radov nie je k dispozícii. Je to tak aj preto, že potreba supervízie je vysoko individuálnou záležitosťou jej objektu / ov. Prílišné vyhľadávanie supervízií (napr. 2x do týždňa) signalizuje istý „problém“ na strane supervidovaného a môže to znamenať nevyzretosť, osobnostné problémy apod., ktoré môžu vyžadovať skôr terapeutickú intervenciu supervidovaného. Identifikovanie takejto situácie, ako aj jej riešenie „na pleciach“ supervízora, ktorý by mal byť schopný posúdiť vhodnosť supervidovania, resp. distribúciu svojho klienta (supervidovaného) k inému odborníkovi (terapeutovi). Takáto situácia však môže nastať aj pri nepravidelnej a nefrekventovanej účasti na supervízii. Každá organizácia, ktorá zabezpečuje pre svojich zamestnancov supervízie by mala byť schopná zavádzať supervíziu na základe analýzy potrieb jej zamestnancov, klientov a organizácie. Nie je to však vždy možné najmä z finančného hľadiska, ale aj iných dôvodov (ako napr. neznalosť významu supervízie; presvedčenie, že pre zamestnancov a organizáciu nie je supervízia potrebná; nezáujem o supervíziu zo strany zamestnancov apod.). Väčšina mimovládnych organizácií, pôsobiacich v sociálnej sfére supervízu automaticky pre svojich zamestnancov zabezpečujú (minimálne raz do mesiaca, väčšinou skupinovú formou). Mnohé organizácie pritom často a veľmi účinne kombinujú individuálnu so skupinovú formou. V štátnych inštitúciách poskytujúcich sociálne služby, služby sociálnej práce je supervízia legislatívnymi predpismi povinná a zamestnanci sa ich zúčastňujú<sup>13</sup>.

Frekvencia supervízií však nie je výlučne záležitosťou organizácie, pre ktorú pomáhajúci profesionáli pracujú, ale môže a mala by byť aj v záujme ich samotných, ktorí si môžu supervíziu (najmä individuálnu) sami zabezpečiť, resp. pre seba objednať a pravidelne sa jej zúčastňovať. V našich podmienkach to často zlyháva na finančných prostriedkoch. Za optimálny stav by sme mohli považovať, ak by bola situácia v sociálnej sfére taká, že sa nájde vhodný systém financovania, či už supervízie v organizácii pre svojich zamestnancov, alebo sa nájde spôsob financovania (podpory – napr. spolufinancovaním supervízie) samotných pomáhajúcich

---

<sup>13</sup> V doterajších platných zákonoch (pozri v prvej kapitole) je povinnosťou vybraných organizácií zabezpečiť supervíziu minimálne raz do roka, čo nemožno považovať za dostačujúce. Zamestnanci oddelení Sociálno-právnej ochrany detí a sociálnej kurately (SPOD a SK) na jednotlivých Úradoch práce, sociálnych vecí a rodiny (ÚPSVaR) budú mať túto povinnosť od januára 2013 raz mesačne, čo vnímame ako veľký prínos pre oblasť supervízie v sociálnej práci a veľkú devízu pre samotných pracovníkov SPOD a SK a ich klientov.

profesionálov, či už zo strany zastrešujúcej organizácie, alebo samotného pomáhajúceho profesionála.

Vo vysokoškolskom prostredí v slovenských podmienkach sa supervízie uskutočňujú v rámci predmetov na to určených, ktoré sú zakomponované v jednotlivých študijných plánoch. Väčšinou sa supervízie uskutočňujú počas semestra v týždňových intervaloch z dôvodu týždňovej výučby. Jedná sa o 10 až 12 dvojhodinových supervízií v skupinovej forme v priebehu semestra, ktorý trvá zvyčajne od 10 do 13 týždňov. Podmienky účasti na supervíziách (aj frekvenciu) si určujú väčšinou samotní vzdelávatelia v sociálnej práci, no mali by rešpektovať platné schválené akreditačné spisy. Pokiaľ sa v ich študijných plánoch supervidovaná odborná prax<sup>14</sup> nachádza, tak by to malo byť od 10 do 24 hodín za semester.

Okrem skupín profesionálov a študentov aspirujúcich na výkon sociálnej práce je potrebné upozorniť ešte na pôsobenie jednej cieľovej skupiny, ktorá sa do výkonu sociálnej práce dostáva, a to sú dobrovoľníci. Mnohí z nich sú vo výkone sociálnej práce aj niekoľko rokov. Supervízia v tejto cieľovej skupine má zvlášť veľký význam preto, že často ide o ľudí, ktorí pracujú v úplne inej profesii ako sociálna práca (príp. iná pomáhajúca profesia), resp. sú dobrovoľníkmi ako študenti počas svojho vysokoškolského štúdia. Supervízia je pre nich dôležitá nielen z hľadiska zabezpečenia profesionality výkonu sociálnej práce, ktorej sa venujú, ale aj z hľadiska psychosociálnej podpory. Dobrovoľníctvo má veľmi veľký a pozitívny význam nielen pre samotnú sociálnu prácu, ale aj pre supervíziu v sociálnej práci, keďže dobrovoľníci sú často prínosom vďaka svojim témam / pohľadom na situáciu apod.<sup>15</sup>

Pristavme sa teraz bližšie pri našich výskumných zisteniach. **Preventistom a preventistkám**, poskytuje organizácia supervíziu jedenkrát za mesiac, ale supervízie oni sami vyhľadávajú podľa intenzity práce. Ak je vyššia, aj supervízia je častejšie. Minimálna účasť za rok, ktorú majú stanovenú v organizácii, sú 3 supervízie. Zároveň ich počet hodnotia ako postačujúci a vyhovujúci a poukazujú na potrebu flexibility poskytovania supervízie.

*„Podľa mňa to je individuálne lebo, keď mám v jednom mesiaci 5 (aktivít), tak by sa mi možno hodila po každej supervízia. A potom je možno mesiac, keď nejdem do žiadnej. Čiže to záleží od rôznych okolností.“ (FG3, R3)*

---

<sup>14</sup> Na vysokých školách sa supervízie uskutočňujú väčšinou skupinovú formou v 10 - 15 členných skupinách realizuje sa v rámci predmetov s rôznymi názvami ako napr. *Odborná prax a supervízia, Praxový supervízny seminár, Popraxový supervízny seminár, Praktické cvičenia a supervízia, Supervízny seminár apod.*

<sup>15</sup> Dobrovoľníctvu v rôznych kontextoch sa na Slovensku okrem aktívnej činnosti aj teoreticky vo svojich dielach venujú autorky Brozmanová Gregorová – Matulayová et al. (2012); Šiňanská (2011); Hatoková et al. (2009); Mydlíková et al. (2007, 2002).

*„Tak raz do mesiaca, s tým, že je to porozhadzované časovo aj po dňoch, hore, dole. ... Hovorím za seba, vzhľadom k tomu, koľko (aktivít) absolvujem, neabsolvujem, tak si myslím, že ich je dosť.“ (FG3, P2)*

Pokiaľ ide o **študentov a študentky** bakalárskeho stupňa, supervíziu v organizáciách, v ktorých pracujú, majú v mesačnom intervale, pričom tento počet zároveň hodnotia ako vyhovujúci. Aj v tomto prípade sa zhodujú participanti a participantky v tom, že frekvencia supervízií by mala reflektovať hlavne situácie, či dianie v teréne. Opäť sa stretávame s akcentom na flexibilitu vo vzťahu k potrebe vyplývajúcej z výkonu sociálnej práce. V prípade vyhrotených, akútnych situácií býva v týchto organizáciách zabezpečená tiež možnosť poskytovania individuálnej supervízie, vhodnej práve vo vzťahu k týmto potrebám.

*„Určite raz do mesiaca. Ale záleží aj od situácií, ktoré sa odohrajú.“ (FG4, P1)*

*„Záleží od toho, že ako často tam ten pracovník chodí.“ (FG4, P5)*

*„Aj od potrieb toho tímu, alebo od človeka, keď niekto naozaj zažije v teréne niečo, čo potrebuje okamžite riešiť a nemôže čakať ten mesiac, tak si dohodne individuálnu supervíziu.“ (FG4, R3)*

Profesionáli a profesionálky vo výkone sociálnej práce, ktorých charakterizujeme ako „**začiatočníci**“ uvádzali potrebu veľmi intenzívnej supervízie hlavne v začiatkoch práce s klientmi, v týždňových intervaloch, resp. po každom stretnutí s klientom. Po nadobudnutí istej miery skúseností, im frekvencia supervízií postačovala v mesačných intervaloch. Zároveň im organizácia poskytuje tiež možnosť využívať krízovú supervíziu pri mimoriadnych situáciách, a to cez telefón. Participantky však medzi riadkami poukazujú ešte na možnú prekážku využívania supervízií, a tou je časový faktor.

*„Tak ja sa snažím vsunúť medzi každé stretnutie. Chodím zatiaľ každý týždeň, lebo je to potrebné. Ale nie teda vždy to vyjde. Nedá sa trebárs zladiť ten program. Ale snažíme sa, aby vždy medzi tými stretnutiami (s klientom) bola supervízia.“ (FG1, P2)*

*„My sme to tiež tak mávali, že keď potrebujeme, ozveme sa a vtedy bude. Čiže od nás bola tá iniciatíva, ale tiež sme to potrebovali za každým tým stretnutím. Takže sme sa medzi tými stretnutiami snažili (mať supervíziu).“ (FG1, P4)*

*„Mali sme také obdobie, keď bola úplne kríza, že sme za tou klientkou chodili dva krát do týždňa. A to už bolo také, že to by sme asi nestíhali medzi tými dvoma stretnutiami, lebo to by sme asi zomreli. Tak to sme nejako riešili po telefóne, že sme zavolali, že toto sa stalo, a ako ďalej. Nebola to taká tá klasická supervízia. ... A teda potom, keď už to nebolo také*

*husté, tak raz za mesiac. Že jak sme išli za tou klientkou, tak sme sa stretli aj na supervízii. Takže no nie vždy to vyšlo, ale tak viac menej pravidelne to bolo.“ (FG1, P1)*

Participant a participantky z radov „**pokročilých**“ profesionálov vo výkone sociálnej práce majú supervíziu vo svojich organizáciách opäť v pravidelných intervaloch – približne raz za mesiac a to aj skupinovú aj individuálnu formu. Opäť zhodne konštatujú potrebu istej miery flexibility, resp. že „závisí od potrieb terénu“. Nastavenie mesačného intervalu je však hodnotené ako postačujúce. Aj u týchto participantiek sa stretávame so skúsenosťou, že „v začiatkoch“ využívali supervíziu podstatne častejšie (2-týždňový interval). Vzhľadom na značnú pracovnú vyťaženosť v rámci tejto skupiny participantiek nie je prakvapujúci nedostatok času, ktorý môže byť a stáva sa prekážkou využívania supervízie.

*„Mávam supervízie raz do mesiaca skupinovú a raz do mesiaca individuálnu. Tie skupinové, tak tie, že ešte celkom dodržiavam, ale naozaj tie individuálne sa priznávam, že dosť flákam. Za dva mesiace niekedy aj menej som využívala. Prínos mal pre mňa väčší.“ (FG2, P2)*

*„Raz do mesiaca skupinovú a raz do mesiaca individuálnu s tým, že vlastne podľa klientov si to vyberám. ... Myslím si, že by to mohlo byť aj častejšie. Napríklad dva krát do mesiaca. Lenže ono je to fakt, že nájsť si ten čas.“ (FG2, R3)*

*„No ja keď si spomeniem, tak my sme to mali asi každý druhý týždeň. Lebo ja keď som začínala, ja som to fakt potrebovala.“ (FG2, P1)*

*„No ja mám individuálky raz za mesiac, a skupinu, keď je v ... a mám čas tak prídem, to je podľa toho. A teraz sa snažím zaviesť u nás v organizácii, že by sme si dávali ako pracovný tím supervízie. A vidím, že je to dosť ťažké, aj u mňa samej. Ja som si dala takú pre mňa osobne povinnosť ísť raz do mesiaca a dala som si to ako povinnosť, aby som sa tomu nevyhýbala. Lebo keď človek, alebo ja si nájdem vždy kopec výhovoriek, prečo tam neísť. Tak vyhovuje mi to, ale je to dosť zaťažujúce aj keby to malo byť častejšie. Je v tom dobré mať pravidelnosť. Na druhej strane, keď je niečo špeciálne, tak sa supervízia spraví.“ (FG2, P5)*

*„Ja som mala skupinovku, podľa toho, ako bola v (organizácii). A to vo dvojici, alebo tie individuálne podľa potreby. A nemala som to pravidelne podľa toho, čo sme riešili, aj podľa toho, ako sme mali klientov, či to bolo každý týždeň alebo to bolo. Asi podľa potreby naozaj. Ale keby som si to mala tak, že keby som mala každý týždeň jedného, dvoch klientov, tak by som to potrebovala na pravidelnej báze. Alebo keby som mala klientov že každý deň, alebo každý týždeň, čiže podľa toho asi tak úmerne. Zo začiatku možno by som potrebovala častejšie, aj keď som začínala, tak som potrebovala častejšie a potom to už záviselo na konkrétnej situácii.“ (FG2, R3)*

Výskumné zistenia prinášajú informácie, ktoré potvrdzujú dôležitosť pravidelnej supervízie. Dôležitá nie je ani tak početnosť, ako skôr pravidelnosť, resp. flexibilita, ktorá vyhovuje potrebám supervidovaného / supervidovaným. Často sa vo výpovediach objavovalo, že frekvencia je závislá od možností organizácie, pre ktorú participanti a participantky pracujú. Identifikovali sme aj laxný prístup k individuálnej supervízii vtedy, pokiaľ ju majú zabezpečenú aj v organizácii (skupinovú formou). Násť si čas (na supervíziu) je podľa výpovedí participantov a participantiek najväčšou prekážkou, čo môže vyvolávať domnienku, že supervízia je pre nich záťažou, a nie prirodzenou súčasťou ich profesionálneho života. Za optimálne participanti a participantky považovali mať supervíziu 1 – 2 krát mesačne, v profesionálnych začiatkoch aj častejšie (1x do týždňa) a zároveň sme identifikovali potrebu mať možnosť supervíziu v akútnych prípadoch okamžite, resp. čo najskôr. Tento fakt by mohla vyriešiť možnosť poskytovania supervízie v prípade potreby supervíziu formou telefonického kontaktu.

### **5.5 Prekážky pri získavaní supervízie**

Pozitívne, či negatívne skúsenosti so supervíziou možno spájať s rôznymi aspektmi, príp. faktormi, ktoré na toto vnímanie pôsobia. Často sa spájajú s osobnosťou supervízora, s vyzretosťou sociálneho pracovníka (pomáhajúceho profesionála), s možnosťami organizácie, pre ktorú supervidovaní pracujú, so vzťahmi medzi aktérmi supervízie, s aktuálne platnou legislatívou apod. Existujú rôzne prekážky pri jej získavaní, ktoré skúsenosti a vnímanie ovplyvňujú. Každý jeden účastník supervízie má podľa Vasku (2012, s. 53) „inú profesionálnu aj osobnostnú výbavu, inú motiváciu k vyhľadávaniu supervízora a účasti na supervíznom procese. Niektorí uprednostňujú individuálnu, niektorí skupinovú supervíziu a každý má iný dôvod *prečo, kedy, u koho, či ako*.

Bariéry pri získavaní supervízie 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, ale aj rozhodujú o ich budúcnosti, a teda sú vo vzájomnom, značne nevyváženom, mocenskom vťahu. Spolužiaci sú ďalším 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.

Na základe našich výskumných zistení môžeme konštatovať, že vnímanie prekážok v získavaní supervízie sa líši hlavne v línii - profesionáli vo výkone sociálnej práce – 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 participantov a participantiek býva aj **finančná dostupnosť**. Viacerí upozorňujú na to, že „je to príliš drahé“, aby si to mohol jednotlivец dovoliť, a tak dostupná cesta je poskytovanie supervízie prostredníctvom organizácie, alebo programu v rámci ktorého pôsobia, hoci to nie je jednoduché zabezpečiť. Navyše, nie vždy je v organizácii dostatočná informovanosť, či „vedomie potreby“ kvalifikovanej supervízie pri práci, ktorá sa vykonáva, ale aj finančné alebo **organizačné kapacity** na zavedenie supervízie do organizácie (osobitne problém citeľný v štátnej správe). Prekážkou, na ktorú upozornili participanti a participantky prierezovo vo všetkých skupinách, je **supervízor**, resp. kvalitný supervízor, ktorého organizácia nakontrahuje.

- Čas, dostupnosť

*„Ďalšou prekážkou je čas, kedy sa realizuje, napr. streda o 12.00.“ (FG3, P2)*

*„Tak mne asi najväčší problém robí vzdialenosť, pretože dochádzam zo .... Takže keď idem ku klientovi, idem (vzdialenosť), keď idem na supervíziu, v podstate to isté. Ale nejako to nepovažujem za problém. Pre mňa je skôr podstatnejšie, že ten supervízor je ochotný sa stretnúť, a potom to so mnou riešiť a aj sa potom snažím prispôsobiť si čas, aby sa mohol so mnou stretnúť.“ (FG1, P2)*

*„My sme tam tiež prekážky nemali, tiež len časovo sa zladiť.“ (FG1, P4)*

- Finančná dostupnosť

*„Peniaze sú podľa mňa bod číslo jeden, lebo ich treba platiť.“ (FG3, P2)*

*„Aby som si vo voľnom čase platila supervízora? Raz som to urobila, že som riešila jednu vec, ale s človekom pomimo, a je to strašne nákladné, to si už radšej budem platiť terapeuta, ktorý bude riešiť vyslovene môj problém a bude to ešte prínosnejšie pre mňa.“ (FG3, P2)*

*„Ale aj peniaze napríklad. Ja som mala to šťastie, že som si nikdy sama neplatila supervízora, ale zase zháňala som cez projekty peniaze na supervízorov a nebolo to vždy jednoduché.“ (FG2, P2)*

*„Ja sa teraz ako som spomínala, snažím sa zaviesť tú supervíziu u nás a je to dosť prúser zohnať peniaze, tak (v jednaní) najčastejším problémom sú peniaze.“ (FG2, P5)*

- Organizačné kapacity, možnosti, nastavenie

*„Ďalšou prekážkou môže byť: že je taký bičik nad nami, je to akási povinnosť, a niekto to tak má, že „keď ma do niečoho nútiš, tak sa mi nechce.““ (FG3, P2)*

*„No veľakrát je to aj o tom, že ľudia nemajú ani veľakrát šajnu o tom, čo je supervízia, alebo aj ľudia, ktorí rozhodujú v organizáciách o tom, ako tá organizácia bude fungovať, tak nemajú ani vôbec šajnu o tom, čo je supervízia.“ (FG3, R3)*

- Supervízor

*„Supervízia je veľmi citlivá vec, aj v organizácii by to malo byť fakt na úrovni. Hlavne supervízor na úrovni, vedieť čo chce spraviť, a v tom prípade sa to už potom nejako deje. Lebo keď si predstavím, že by to bolo iba také laické, tak to by bolo iba na škodu.“ (FG3, P1)*

**Osobné prekážky** v zmysle vlastných (individuálnych) zábran supervidovaných, sme u participantov a participantiek nezaznamenali. Len jednotlivo participantka uviedla, že tou prekážkou môže byť aj „vlastná lenivosť“, neochota prekonávať vlastnú pasivitu, nevôľu, ale napríklad aj zlú skúsenosť zo supervízie z minulosti.

*„Prekážky si človek vždy vie nejak nájsť, povedať si, že to nejde z nejakých dôvodov.“ (FG2, P5)*

*„Taká lenivosť. Ale to je o tom, že nechce sa mi. Tých dôvodov si človek vždy nájde, ale zakaždým, či už som mala individuálnu, dvojicu, alebo aj skupinovú supervíziu, tak som si vždy povedala, keď som odtiaľ odišla, že: wow, som rada, že som nakoniec šla.“ (FG2, P4)*

*„Tiež som si teraz spomenula, že sa mi nedávno išlo veľmi ťažko na supervíziu, pretože som sa pohádala so supervízorkou. No pohádala, odchádzala s takým pocitom, že si presadila svoje a ja som si nechala v sebe to, čo som chcela povedať a vtedy sa mi šlo dosť ťažko. Ale ja som vďačná za to, že tá supervízia bola taká zlá, lebo viem potom odlišiť kedy je dobrá supervízia a viem si povedať, čo chcem a ako to chcem a u koho to chcem. A aj sme si potom vyrozprávali, fakt to som tam šla, akoby ma za vlasy ťahali, ale potom bol z toho úžasný pocit a teraz viem, že budem trénovať svoju autenticitu aj v supervíznom vzťahu. Bolo to fajn, takáto skúsenosť.“ (FG2, P5)*

U **študentov a študentiek** (bakalárskeho aj magisterského stupňa) sme zaznamenali iné aspekty, ktoré môžu spôsobovať problém dostupnosti supervízie. Treba však doplniť, že situáciu, ktorú hodnotia sa týka hlavne **školskej supervízie**, a teda v tomto kontexte aj rezonujú práve problematické stránky poskytovania školskej skupinovej supervízie.

Častejšie sa v tomto smere teda objavujú **osobné prekážky**, či **zábrany** vyhľadať supervíziu (hlavne magistri) – obava, či je „môj“ problém hodný supervízie, príp. či problém nie je „privátny“ na supervíziu, a potrebné je terapeutické riešenie. Problém môže byť aj **nedostatočná informovanosť** o tom, aké formy supervízie má študent k dispozícii, resp. akí supervízori na škole supervíziu poskytujú. Špecifikom poskytovania supervízie v rámci školských podmienok prináša aj špecifiká v podobe nevyváženého mocenského vzťahu medzi študentom a učiteľom, či problém prípadných problematických vzťahov medzi študentmi navzájom. Opäť sa stretávame s rizikom ohrozenia osobnostnej integrity jednotlivca v školskom kolektíve („pred nimi by som môj problém neotvoril“).

- Osobné prekážky, zábrany, obavy, neistota

*„U mňa taká odhodlanosť možno, že sa tak donútiť... nie že donútiť... ale, že fakt to chcem!“ (FG5, P5)*

*„Kebyže potrebujem niečo reálne riešiť, tak by som určite zvažovala, či to stojí vôbec za to, či to nie je trápna téma, či sa tam nejak strápnim, že čo som to tu povedala.“ (FG5, R6)*

*„Mne napadlo, že som ešte nemala problém s klientmi, takže som nemala o čom hovoriť. Ale mala som problém v robote, ... ale ja som sa skôr bála povedať (to), pretože som sa bála, či to nebude skôr na tú terapiu. ... To bola taká tá tiež moja prekážka.“ (FG5, R3)*

*„Lebo keď už poviem svoj problém, tak ma to nejak ohrozuje, cítim sa byť taký, veľmi otvorený.“ (FG5, P4)*

- Zloženie supervidovanej skupiny

*„Je to o ľuďoch, ktorí tam sedia, keby to boli ľudia, s ktorými si nerozumiem, alebo sa s nimi málo stretávam, tak asi by som mala problém niečo povedať. Určite záleží od skupiny.“ (FG5, R6)*

*„Aj keď som neriešil vtedy problém, tak som bol v jednej skupine, kde bol človek, alebo dvaja ľudia, pred ktorými by som NEpovedal problém. ... Stačil jeden človek a vedelo ma to tak rozhodiť, že - tak tu by som nič nepovedal! – Nebavili sme sa o tom, či si naozaj vyhovujeme*

v tej školskej, že či by to naozaj tak bolo. Nevieť si to predstaviť, lebo to by som nezdvihol ruku: že ja nebudem s tebou!“ (FG5, P4)

„Na tej supervízii, čo som riešila svoj problém, tak sa stal taký incident, že supervízor odišiel na chvíľu a zostali sme tam sami. A spolužiaci mali tú potrebu ďalej sa pýtať... (smiech) ...a cítila som sa tam byť tak trochu ako ohrozená, pretože tá osoba, ktorá by to tam mohla nejak... tam nie je. A ešte zhodou okolností to bolo aj v takej skupine, že tí ľudia boli takí, že mne proti srsti, takže to bolo fakt ako nepríjemná skúsenosť. Skúsenosť to bola (napriek tomu) dobrá, lebo som zistila, že dokážem zvládnuť aj také iné veci, ale neviem, keby to bol taký problém, ktorý by ma vo vnútri rozožieral, tak s tým by som mala asi problém vtedy.“ (FG5, P1)

„Tu (na škole) supervízia mala podľa mňa veľkú výhodu, lebo sme si mohli vybrať kam chceme ísť, pretože ak by som akurát skončila v skupine ľudí, ktorí mi nevyhovujú, tak z toho nič nemám podľa mňa.“ (FG5, R6)

- Informovanosť o dostupných možnostiach supervízie

„A ešte aj to, že kto umožňuje, alebo kto poskytuje supervíziu tu na katedre, je to určite dôležité. Lebo to sa môžem odraziť, nejaký zoznam možno vyvesiť.“ (FG5, P5)

„Ja si tiež myslím, že práveže tá informácia, ten zoznam asi, kebyže mám problém, tak ďalšia prekážka už nie je a riešila by som to individuálne. ... Tá začiatková informácia je dôležitá.“ (FG5, R6)

- Supervízor

„Veľmi záleží od supervízora, tiež to záležalo, koho si vyberám. Nebolo to, že náhodne, ale cielene, podľa toho, kto my vyhovuje.“ (FG5, P1)

„Toto bolo podľa mňa veľmi dôležité (supervízor). Mne sa páčilo to, že koľkokrát sme mali s (meno) supervízie, predostreli sa tam nejaké problémy a mne sa to zdalo ako úplná blbosť. Ale (meno) to tak super zahral, že super, že každá téma je podstatná, že každý ten problém bol podstatný. Vytvoril takú tú dôveru aj v to, aby sa človek prejavil. Tak som si povedala, že fajn, nabudúce, keď budem mať problém, tak sa ho nebudem báť povedať. Lebo sa mi rátalo to, že nezhodil ten problém, aj keď to bolo menej podstatné. ... Bola to taká výhoda, že sme si mohli vybrať supervízorov.“ (FG5, R6)

U participantov a participantiek z bakalárskeho stupňa vystúpili do popredia skôr **organizačné aspekty** poskytovania supervízie - vo vzťahu k praxi. Viacerí by ocenili možnosť poskytovania supervízie súbežne s praxou, resp. priamo na praxovom pracovisku. Ani akceptácia takéhoto modelu však nemá univerzálnu platnosť, opäť nachádzame individuálne odlišnosti.

*„Ani ja som nemala žiadne prekážky. Práve, že ja som tam chodila rada. Len to bolo pre mňa ťažké, lebo som to bola pre mňa vlastne taká nejaká spätná supervízia, lebo to bolo po takom dlhšom čase. Tým, že som tú prax mala v lete, tak som musela rozmýšľať nad tým, že čo som tam riešila vtedy. ... Práveže mne to strašne chýbalo (priebežne).“ (FG4, P2)*

*„Tá priebežná sa dá zvládnuť aj počas školy. Nemáme zase toľko predmetov a tak, aby sa to nedalo.“ (FG4, R3)*

*„Ja neviem, že či by mi to úplne vyhovovalo po praxi si urobiť supervízie. Ale možno že aj hej, lebo už tam prejde určitý čas, keď je to zažitie, už to nie je veľmi emotívne. A možno by som získala ešte taký nadhľad. A išla by som na tú supervíziu ešte viac pripravená, ako po nejakých dvoch týždňoch alebo tak. Čiže ja by som to možno aj skúsila takto niekedy si prejsť.“ (FG4, P1)*

*„Ja si myslím, že počas praxe, ale ja som mala vlastnú skúsenosť tento rok, že som nemala možnosť na takúto supervíziu, lebo som išla na dva týždne na prax mimo.“ (FG4, P5)*

*„Podľa mňa je fajn mať tú supervíziu počas praxe. Lebo vlastne ak ozaj riešime počas praxe nejaký problém, čo som ja napríklad zažila na tej praxi, tak vlastne sa o tom môžem porozprávať aj so supervízorom a môže ma to obohatiť, aj tú prax.“ (FG4, P4)*

Prekážky v supervízii, resp. prekážky pre jej získavanie, vyhľadávanie a v jej samotnej realizácii sú pomenované v odbornej literatúre (pozri vyššie) a naše zistené skutočnosti sa s nimi zhodujú. Významné výsledky výskumu vnímame najmä pre oblasť študentskej supervízie, keď participantí a participantky formulovali organizačné aspekty supervízie (supervízia s veľkým časovým odstupom po ukončení praxe, supervízia obmedzená len na školské prostredie apod.), kde za najväčší handicap možno uviesť neuskutočňovanie supervízie priamo na praxovom pracovisku, resp. výrazné obmedzené možnosti poskytovať ju študentom priamo počas výkonu odbornej praxe. Zloženie supervíznych skupín v školskom prostredí je často významnou bariérou pre otvorenie akejkoľvek témy, dilemy, ale aj fenomén osoby samotného supervízora, čo je ovplyvnené najmä nevyrovnaným vzťahom učiteľ – žiak.

## 6. Reflexia prvej supervízie

Začiatky v supervízii často spájame s vysokoškolskou prípravou pomáhajúcich profesionálov. Študenti sociálnej práce majú počas vysokoškolského štúdia povinnú odbornú prax, ktorá sa nachádza v jednotlivých študijných plánoch. Na jednotlivých vysokých školách a univerzitách v rámci Slovenska je však odborná prax zastúpená rôzne (rozdielne hodinové dotácie, zameranie, ciele apod.<sup>16</sup>). Takmer všetci vzdelávatelia v sociálnej práci poskytujú pre svojich študentov supervidovanú prax v podobe supervíznych seminárov. Najčastejšie je supervízia poskytovaná skupinovú formou, menej často individuálnou (najmä z kapacitných dôvodov na strane pedagógov / supervízorov, tak časových ako aj priestorových).

**Študentská supervízia** je formou tútorskej supervízie a môže mať dve roviny. Keďže cieľovou skupinou študentskej supervízie sú študenti sociálnej práce, pozeráme na ňu z pohľadu vysielajúcej inštitúcie – školy (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. O študentskej supervízii sa vedú mnohé diskusie a riešia dilemy, na ktoré v súčasnosti ešte neexistujú jednoznačné odpovede<sup>17</sup>.

Začiatky v supervízii však spájame aj s účinkovaním začínajúcich pomáhajúcich profesionálov, teda začínajúcich pracovníkov sociálnej sféry, ktorí dennodenne v praxi začínajú pracovať s rôznymi klientskými skupinami. **Supervíziu začínajúcich sociálnych pracovníkov** možno aj na základe vyššie uvedeného rozdeliť do dvoch oblastí. Za prvú oblasť považujeme *supervíziu študentov sociálnej práce* v rámci odbornej praxe, kde študenti pracujú so sociálnym klientom, 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 so sociálnym klientom).

---

<sup>16</sup> Pozri bližšie napr. Vaska (2011); Kamanová – Gejdošová – Almašiová (2007)

<sup>17</sup> Pozri bližšie Vaska (2011, 2010, 2009); Vaska – Kamanová (2009); Havrdová (2007); Šoltésová (2005); Parker (2005); Ford – Jones (1987);

V súvislosti so začiatkami v supervízii považujeme za nevyhnutné predstaviť vývojový model u supervidovaných spracovaný podľa Pagea a Wosket (2001) v aplikácii na supervíziu sociálnych pracovníkov. Odštartovaním „supervízneho procesu“ 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?“

V prvom stupni je supervidovaný sociálny pracovník veľmi motivovaný, no úzkostný 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 začínajúceho sociálneho pracovníka ohľadne udržania si hraníc a dodržiavania etických noriem pri práci so sociálnym klientom<sup>18</sup>. 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 vyvolať 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, pohybuje sa od závislosti na supervízorovi k vlastnej autonómii. V tejto fáze sa často strieda u sociálneho pracovníka prílišné sebavedomie s pocitmi prevalcovania náročných situácií z praxe. Sociálny pracovník si začína byť vedomý vlastnej identity, začína používať v 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 nemal byť natoľko štruktúrovaný a nemal by obsahovať toľko didaktických metód. Dôležitá je supervízorova vyvážená podpora, zameraná na klientove a supervidovaného perspektívy.

*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 k náhľadom z rôznych teoretických uhlov pohľadu a sám od seba vyhľadáva (a využíva) pri

---

<sup>18</sup> Pozri bližšie Mátel et al. (2012, 2010); Kečkěšová (2010); Kamanová (2009); Brnula (2008); Mojžišová (2002).

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 sústreďuje na špecifické oblasti pre ďalší rozvoj supervidovaného a viac pozornosti venuje paralelne procesom v supervízii a v práci supervidovaného sociálneho pracovníka.

Poslednú, *štvrtú úroveň* (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 (Vaska, 2011). V tejto súvislosti Gabura (1999) rozoznáva tri úrovne profesionálneho vývinu supervidovaného sociálneho pracovníka v kontexte prístupu supervízora a špecifik supervízie sociálnych pracovníkov. Zároveň 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 **začiatokník** a poslednou úrovňou **zrelý sociálny pracovník**. V úrovni začiatokníka 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<sup>19</sup>. 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.

Pokiaľ ide o prvé skúsenosti s supervíziou, medzi účastníkmi a účastničkami nachádzame veľmi podobné pocity. Na prvú supervíziu prichádzali často s obavami, strachom, neistotou, konštatujú, že to pre nich bola v prvom rade „jedna veľká neznáma“. Zároveň sa všetci zhodujú v

---

<sup>19</sup> Protiprenosu sa venuje vo svojej publikácii Gabbard (2009).



názore, že dôvodom týchto pocitov bola nedostatočná informovanosť, neznalosť toho, čo to supervízia je, ako prebieha, či dokonca aký má význam. Medzi participantmi a participantkami sme zaznamenali dokonca veľmi intenzívne negatívne pocity, nedôveru, či až strach z „odhalenia profesionálnych nedostatkov“. V jednom prípade participantka uviedla, že tieto obavy ju viedli k tomu, že respondentka mala snahu kamuflovať svoje reálne skúsenosti a pocity z praxe. Zaznamenávané pocity, myšlienky či spomienky participantov a participantiek pritom plne korešpondujú s teoretickým vymedzením prvého stupňa supevrvízie („Zameraný na seba samého“), tak ako sme ho popísali vyššie.

*„Dlho rozmýšľam, lebo to bolo dávno, ale už sa mi vrátila tá scénka. Ja som mala obavy, že sa tam niečo bude diať, čo nebudem vedieť nejako zvládnuť. Že zrazu budem konfrontovaná s niečím, ... ale to asi viac vychádzalo zo mňa, ako z toho, že by tam reálne vznikalo nejaké reálne ohrozenie. Ja viem, že som bola nadšená, ja si pamätám, že som sa strašne tešila na tie supervízie.“ (FG3, P2)*

*„Ja som mal trochu obavy z toho nového. Ale ja som vôbec nemal pripravený nejaký problém, ja som sa spoliehal, že niekto bude mať, že to niekto to začne, že sa to zakecá. A v prípade, keby bolo treba, tak si niečo vymyslím, alebo si spomeniem.“ (FG, P5)*

*„Tak ja mám svoju prvú úplne čerstvú. A nevedela som absolútne do čoho idem, vôbec som nevedela, čo sa tam bude odohrávať, ako to bude prebiehať. Takže to bolo pre mňa všetko také nové, prekvapujúce. Možno som trochu čakala, že tam do mňa bude niekto hustiť, čo mám, ako mám, ako sa mám prihovoriť. Ale v tomto smere je človek hodený do vody a musí reagovať na situáciu.“ (FG1, P2)*

*„Ja si už tiež nepamätám, čo sme preberali. ... A viem že som tam išla tiež s tým, že čo to bude za supervízora, že či si budeme rozumieť a aká to bude osoba. Že ak si s ním nebudem rozumieť, ... ale už na tej supervízii som zistila, že je to super, a ja som odtiaľ odišla povzbudená a už po prvej to bolo dobré. A hej toto, že sme sa tam už pripravili na ten prvý krok. ... Čo bolo veľmi praktické a potrebné pre nás ako úplných začiatčikov. Takže to bolo užitočné.“ (FG1, P4)*

*„Pre mňa, ešte si pamätám doteraz, keď som šla prvýkrát, tak to bolo také: že pane Bože, čo tam budem hovoriť, veď ja ani v podstate nič neviem, ani neviem čo chcem, ani neviem, čo z toho bude. Tak som sa nejak hanbila povedať to, že: „neviem!“ Že ja neviem čo s tou (klient), že ja sa s ňou neviem ani pohnúť doprava – doľava – dozadu – dopredu, nikde a to bolo pre mňa také skľučujúce, že čo si o mne pomyslí.“ (FG2, P1)*

*„To sme mali tandemovú, išli sme na úplne prvú, a to stretnutie som dohadovala telefonicky. A nás sfúkla tá supervízorka, že kto som a odkiaľ máme ten kontakt na ňu. Tak už s tým sme šli, s takou malou dušičkou, že čo to bude. No a potom, to bolo to, čo dala pred nás tie*

*zvieratká a také pohľadnice. ... Čo si pamätám, tak najskôr to bol taký pocit zmätenia, že čo to vôbec bude, potom tam bolo toto (zvieratká) a potom si už pamätám takú hroznú únavu, a to, že som to prežila.“ (FG2, P5)*

U **študentov a študentiek** potom navyše vystupujú do popredia „typicky“ **školské asociácie** spojené s vyučovacím procesom alebo systémom skúšania, obavy z tzv. trápneho ticha („dúfam, že tam niekto niečo povie“). Jednotlivo supervízia dokonca evokovala kontrolu, resp. kontakt s kontrolórom (dôsledok pracovných skúseností z komerčnej sféry, kde supervízor pôsobil na pracovisku de facto ako kontrolór).

*„Že och bože, dúfam, že niekto niečo prinesie, že to nebudem napríklad iba ja. ... Ja som sa bála prvej supervízie. Lebo som nevedela čo ma čaká. Ale potom to bolo v pohode.“ (FG4, R3)*

*„Ja som pred tou prvou školskou mala také zmiešané pocity, ale nejak moc som tomu nefandila, skôr som si myslela, že z toho nič nebude. Ale viem, že na konci som bola práve príjemne prekvapená. Vtedy som videla význam. Predtým som skôr išla do toho, že je to strata času.“ (FG4, P5)*

*„Ja som mala z prvej supervízie obavy, že čo keď bude trápne ticho a nikto nevyberie žiadny problém, lebo ja som žiadny nemala vtedy. Čo tam budeme robiť, o čom sa budeme baviť. Ale mali sme tam dobrú tému a bolo to také, že som si z toho strašne veľa odniesla.“ (FG5, R3)*

*„Ja som možno mala trochu stresy z toho, že koho vychytám v tej skupine ľudí, ktorí ľudia tu budú so mnou. Aj keď som nechcela nič riešiť.“ (FG5, P2)*

*„Ja si zase pamätám, že som povedal svoju tému. A vtedy som proste si hovoril, že: „Ježis, tu sú samí sociálni pracovníci“, a že ako sedím, tak som našiel polohu vajičko. Ale to musí vyzerat' inakšie. ... A teraz vážna téma. A ja som vyzeral kludne a tak som si hovoril: Ježis, však nemôžeš zase vyzerat' kludne, lebo to bude vyzerat', že to máš v paži. Tak si pamätám, že som riešil podľa mňa absurdné veci. ... Pamätám si, keď som povedal svoju tému, tak tým, že som sa odhodlal, tak ja som nechcel, aby niekto povedal ďalšiu tému. Mne tá téma horela a už keď som to povedal, tak som mal taký pocit: že Bože buďte ticho. ... Takže toto ma ohrozilo dokonca, že som to povedal, že som sa tak odvážil, že som potom už očakával, že nech je každý ticho, lebo mňa to trápi.“ (FG5, P5)*

*„Ja som tiež nevedela vôbec, že čo to je. Ja som robila predtým v callcentre a mali sme tam supervízora a bol hnusný. Ale potom som už zistila, čo je to supervízia, a prekvapilo ma to. A je to veľmi príjemné, mám rada supervízie.“ (FG4, P2)*

*„Ja som si tiež myslela, že to bude viac kontrola. Keď som robila na callcentre, tak tá moja supervízorka furt behala a kontrolovala nás. Tak som si myslela, že to bude niečo také.“  
(FG4, P1)*

Jednotlivo sme vo vzťahu k školskej supervízii zaznamenali veľmi negatívnu skúsenosť, keď participant napriek chýbajúcim skúsenostiam s prácou s klientom pri supervízii musel reflektovať túto situáciu – teda reflektovať niečo imaginárne. Aj preto prvotné pocity zo supervízie boli veľmi negatívne, ako niečo zbytočné „*strašná hlúposť, kde sedíme v kruhu*“. Tieto negatívne očakávania sa potom preniesli aj do percepcie viacerých nasledovných supervízií, a trvalo pomerne dlho, kým sa ich podarilo eliminovať.

*„Budem otvorená, ja som prvú supervíziu zažila na predmete, ktorý sa volal Supervízny seminár, keď som bola podľa mňa ešte relatívne mladá. Nemala som ešte žiadnych klientov, lebo som logicky ešte s klientmi nerobila. A (na supervízii) som bola dotlačená k tomu, aby som si vymyslela problém v práci s klientom. Ja som si musela nejakým spôsobom vymyslieť klienta, vymyslieť proces práce a vymyslieť problém. A už to bolo pre mňa strašné. ... A potom, keď sme išli celým tým procesom supervízie, „...ako si sa cítila, keď povedal klient toto, alebo toto“, ja som netušila, pretože mne to nikto nikdy nepovedal, pretože to bolo celé vymyslené!“ A ja som z toho predmetu, to bolo asi 6 alebo 7 stretnutí, vždy odchádzala odtiaľ: „že Kriste Pane, toto je jaká ...“. A ja som mala naozaj supervíziu zafixovanú ako nejakú strašnú debilinu, kde sedíme v kruhu, ale nevidela som v tom nijaký prínos. Potom, keď som mala reálne klienta a bola som na prvej supervízii, to bola tiež skupinová, išla som tam akože „šiši“, a bolo to super! Bolo to super, pretože mi to reálne niečo dalo, lebo už som vedela reagovať na veci, že čo mi vtedy povedal, ako som sa cítila, čo som mohla iné spraviť, vtedy to bolo pre mňa prvýkrát živé, pochopiteľné, a prvýkrát som pochopila, že tak toto je supervízia a na toto vlastne JE!“ Takže to prvé stretnutie so supervíziou bolo, že som bola naozaj, že strašne znechutená, bola to taká fikcia celá, prazvláštna, divný startrek. ... A dosť dlho, asi nejaké 3 - 4 supervízie mi trvalo, kým som už prišla na tú supervíziu uvoľnená s tým, že supervízia je na to, aby mi pohola vyriešiť nejaké tie veci.“ (FG2, P2)*

Celkovo je možné zhrnúť, že okrem dobrej informovanosti pred nastúpením na supervíziu, veľmi dôležitá je skúsenosť s prvou supervíziou, lebo predznamenáva ochotu a záujem o jej využívanie, zvlášť u začínajúcich sociálnych pracovníkov. Viacerí participantí a participantky zároveň upozornili na význam „dobrého supervízora“ pri prvých skúsenostiach so supervíziou, aby neodradil, či dokonca „neublížil“.

*„Strašne je to dôležité, aspoň z toho, ako sa tu aj rozprávame, že naozaj aj ten supervízor, je veľmi dôležité, aby bol čo najlepšie profesionálne pripravený odborník. Lebo tak ako akokoľvek iný odborník, napríklad psychológ, je veľmi dôležité, aby neublížil.“ (FG2, P4)*

## 6.1 Potreby v začiatkoch supervízie

Začínajúci pomáhajúci profesionáli vo výkone sociálnej práce majú často prehnané očakávania týkajúce sa viditeľných (najmä pozitívnych) výsledkov ich práce s klientom. Príliš veľké očakávania rýchlych a významných výsledkov spôsobujú začínajúcim pomáhajúcim profesionálom vo výkone sociálnej práce veľkú frustráciu a znásobujú v nich pocity zlyhania a neúspechu.

Neefektívny postup, dilemy, problémy u začínajúcich sociálnych pracovníkov vychádzajú často z nedostatočnej prípravy, či už na prvý kontakt alebo na ďalšie stretnutia s klientmi. Dôvodov okrem uvedeného na „zlyhávanie v práci“ môže byť oveľa viac:

- nedostatok informácií (o klientovi, o rodine klienta, o prípade, od kompetentných, zatajovanie informácií)
- nezadefinovanie cieľa (na strane klienta, ale i sociálneho pracovníka)
- zadefinovanie nereálneho cieľa / cieľov apod.
- prílišná opatrnosť, štruktúrovanosť procesu práce atď.

**Supervízor** musí pri začínajúcich pomáhajúcich profesionáloch vo výkone sociálnej práce upriamovať svoju pozornosť a zameriavať supervízie 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 pomáhajúcim profesionálom „mala dokázať poskytnúť väčšiu štruktúru pre reflexiu ich práce, ale taktiež citlivé rozšírenie, niekedy dočasne zúženého spektra stratégií, metód či postojov“.

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 apod. Dôležité je podporovať, vyzdvihovať výraznejšie úspechy, resp. aj malé pozitívne výsledky a podporovať začínajúcich sociálnych pracovníkov v ich nezdolnosti (resiliencia<sup>20</sup>).

Pre optimalizáciu pracovného výkonu a minimalizovanie neefektívnych postupov v práci začínajúcich pomáhajúcich profesionálov je vhodné využívať „preventívne opatrenia“. Na dosiahnutie žiadúceho efektu sa ako optimálne javí to, ak by už počas štúdia mali v školskom prostredí všetci študenti sociálnej práce supervíziu v jej pravom slova zmysle. Okrem skupinových supervíznych stretnutí (mali by byť povinné) by tiež absolvovali aj individuálne

---

<sup>20</sup> Koncept podpory resiliencie v supervízii študentov rozpracovala Šišláková (2007).

supervízie (mohli by byť dobrovoľné), ktoré je ale potrebné realizovať počas výkonu odbornej praxe, nie ex post (mnohé supervízne semináre / supervízie absolvujú študenti až po ukončení celej svojej odbornej praxe). Na praxovom pracovisku by podobne mali byť realizované supervízie čo najčastejšie. Ak sa začínajúci profesionál vo výkone sociálnej práce rozhodne na sociálnom prípade pracovať vo dvojici, ideálne by bolo, ak by bol jeho „kolega“ sociálnym pracovníkom s niekoľkoročnou praxou. Pre začínajúcich profesionálov, ktorí sa po skončení školy zamestnávajú v sociálnej sfére, je nevyhnutné vytvoriť adaptačný program a poskytovať (a zabezpečiť) pravidelnú a častú supervíziu.

Pre začínajúcich pomáhajúcich profesionáloch vo výkone sociálnej práce je príprava a voľba témy pre supervíziu úplne novou skúsenosťou, ktorá, ako dobre ilustrujú aj vyjadrenia participantov a participantiek nášho výskumu, ich často nenecháva pokojnými. 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 a Hajný et al. (2008), len vďaka bezpečnej atmosfére v skupine a novým skúsenostiam je možné umožniť zmenu postoja – od ťažkostí sa dostať k otáznikom a od nich k reflexii. Supervidovaný sa neučí len pripravovať si témy, ale tiež aktívne pracovať počas supervízie 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 s Hajným et al. (2008, s. 89) uvádzajú, 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“ popri iných členoch 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 (Vaska, 2011).

V nadväznosti na tieto skutočnosti v nasledujúcej časti sa pokúsime priblížiť, ako pomenovali svoje potreby pri supervízii participanta a participantky v začiatkoch ich profesionálnej dráhy.

Čo sa týka odhalenia potrieb participantov a participantiek vo vzťahu k supervízii v jej začiatkoch, väčšina, vo všetkých skupinách (s výnimkou študentskej bakalárskej skupiny)

uvádzala potrebu **posilnenia istoty**, resp. odstránenia vnútornej neistoty **pri práci s klientom**, či až nadobudnutie vnútorného presvedčenia, že „ja som kompetentný“ a „robím to správne“.

**Preventisti** akcentovali práve rovinu **minimalizovania vnútornej neistoty**, ako hlavného problému, 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 (profesionálnu) istotu, ale znamenala aj osobnostné obohatenie, či osobnostný rozvoj. Participanti a participantky tiež upozornili na potrebu tohto posilnenia aj kvôli predmetu svojej činnosti – t.j. preventívnemu programu, na ktorom participujú. Vnútna istota znamená v mnohom aj istotu v pracovných postupoch, riešenie konkrétnych situácií v praxi. V tomto zmysle supervízia pre nich zároveň znamenala nielen posilnenie pocitu, ale zároveň rast ich profesionality.

*„Najskôr som riešila svoje osobné veci, potom to už bolo čím profesionálnejšie, až som si už začala potom všímať také tie štruktúry / procesy / mimo mňa.“ (FG3, P1)*

*„Ja si myslím, že tá vnútorná neistota sa prejaví v tej (práci). ... To znamená, že ja keď som neistá vystúpila (v práci), tak tie situácie, ktoré tam vznikali, tak som ich samozrejme nevedela riešiť, keď som ich tam potom mala riešiť.“ (FG3, P2)*

*„Ja čo som zatiaľ išla na supervíziu, len raz som mala problém, keď som vlastne išla na supervíziu, a vtedy som tam išla s takými pocitmi, že to som asi určite nezvládla. A bola som z toho úplne mimo, úplne zle som sa cítila. ... No, a čo boli tie ďalšie supervízie, tak na tie ďalšie supervízie som už nešla s konkrétnym problémom, že skôr som tam išla, že niečo nové sa dozviem, alebo že si vypočujem problémy iných.“ (FG3, P4)*

*„Ten problém a pocit neistoty z toho riešenia problému. ... Nejaké vyhodnotenie.“ (FG3, R3)*

Z potrieb bola v tejto skupine participantov a participantiek ešte identifikovaná potreba **bezpečia**, podpory a **dobrej atmosféry** v supervíznej skupine a tiež **podpora** skúseného, „dobrého“ **supervízora**.

*„Podľa mňa je strašne dôležitá osobnosť supervízora, ktorý sám vytvára atmosféru, a to je asi to najdôležitejšie. Potom je podľa mňa strašne dôležité, aby sme sa cítili bezpečne. Ja dodržiavam tú zásadu, že sa nerozpráva o tom, čo sa deje na supervíziách, ... napriek tomu, že sa nedodržiava, napr. mne to berie pocit nejakého bezpečia, takže bezpečie!“ (FG3, P2)*

V skupine participantov a participantiek - **študentov bakalárskeho stupňa** bola hodnotená hlavne skúsenosť so školskou supervíziou. V tomto smere, očakávania vo vzťahu k supervízii boli značne iné, ako je to pri výkone preventívnych programov či inej, konkrétnej, terénnej práce s klientom, a participanti a participantky na to jednotlivo dokonca upozornili. Tieto očakávania smerovali hlavne k rozšíreniu znalostí, skúseností, zážitkov z praxe. Participanti a participantky

deklarovali, že ich potreba bola hlavne zdieľanie pokiaľ ide o získanie prehľadu konkrétnych situácií, či postupov z praxe, ktoré zaznamenali ich kolegovia. Prejavuje sa v tom ale, zdá sa, aj špecifický mocenský vzťah pedagóg – učiteľ, charakteristický pre školské prostredie.

*„Tak mne príde, že v tých školských skupinových, sa viac riešia ani nie pocity, ale skôr nejaký konkrétny zážitok, čo som spravila alebo zažila. Ja som napríklad pocitové riešila na školskej individuálne. A myslím, že to, čo som riešila individuálne, to pocitové by som asi na skupinovej neriešila.“ (FG4, P4)*

*„Na tej školskej sa preberajú skôr zážitky a fakty, je to aj moja taká dilema, že nakoľko si môžem dovoliť hovoriť o svojich pocitoch na supervízii, keď tam proste stále je ten predsudok, že sedím vedľa pedagógov, ktorí síce sú len supervízori, ale na inom predmete ma ešte stále vyučujú a budú vyučovať. A aj keď vnímam, že je tam dobrý vzťah medzi nami, to neviem v sebe prekusnúť. A často som v strese.“ (FG4, P1)*

V **magisterskej skupine** je už reflexia potrieb aj vo vzťahu k školskej supervízii podobná skôr participantom a participantkám z praxe (čo korešponduje aj s charakteristikou začínajúceho profesionála na s. 61). Hoci okrajovo zaznamenávame ešte potrebu spoznania postupov a skúseností kolegov a kolegyň z praxe, do popredia sa už dostáva potreba riešenia vlastných **vnútorných neistôt** a obáv, potreba podpory, **posilnenia pocitu kompetencie** pri riešení konkrétnych situácií, kontaktu s klientom. Len jednotlivo sme sa stretli s názorom, že školská supervízia bola vnímaná len ako povinnosť, nutnosť viazaná na systém výučby.

*„Ja som bola zvedavá na tie postupy. Ako to všetko prebieha, čiže mne to dalo veľa, to že som si to vedela predstaviť, ale už (som) to teda aj zažila. Potom mi už bolo aj ľúto, že ja nemám nejaký problém, chcela som to zažiť na vlastnej koži.“ (FG5, R3)*

*„Ja som bola strašne neistá, ale asi som najviac očakávala tú podporu.“ (FG5, P2)*

*„Ja som vtedy riešila to, že vlastne u nás tá supervízia v tej organizácii nefunguje, riešila som problém, ktorý ma vtedy akútne ťažil. ... Podporu asi akú takú získať, pretože organizácia ju nemá, tak som hľadala niekde inde, takže asi tá podpora bola významná.“ (FG5, P1)*

*„Mne prišla tá podpora ako sekundárna, pretože na začiatku som mal strašnú dilemu, lebo som nevedel čo mám robiť, a hľadal som názory a možnosti cesty, lebo som mal taký pocit, že som proste nemal buď ďalšie východisko, alebo som bol za takým múrom. Keď sa to tam celé otvorilo, tak nakoniec to sekundárne bola vlastne podpora, čo mi vlastne strašne robilo dobre koniec koncov, ktorú som vôbec neočakával a prišla tam voľajako spolu s tým.“ (FG, P4)*

*„To bolo splnenie, z takej povinnosti, že musím absolvovať tú supervíziu.“ (FG5, P5)*



Čo sa týka participantov a participantiek z radov **začínajúcich profesionálov**, pre účely výskumu sme pracovali s dvoma diskusnými skupinami. Ako sme už uviedli vyššie, ide prevažne o profesionálov, ktorí pracujú hlavne (ale nielen) ako terénni pracovníci. Pre účely analýzy zároveň odlišujeme tieto dve skupiny aj „začiatkovníci“ a „pokročilí“. Hoci v mnohých veciach sa vnímanie a hodnotenie týchto participantov a participantiek stretáva, skupina „pokročilých“ už dokáže hlbšie reflektovať nielen svoje skúsenosti, pocity, postoje. Osobitne citeľné je to práve pri otázkach zameraných na hodnotenie „začiatkov supervízie“. U „pokročilých“ už cítiť odstup a nadhľad, ktorý „začiatkovníkom“ viditeľne chýba. Aj toto zistenie korešponduje s vymedzením začínajúcich profesionálov, ako sme s ním pracovali vyššie (s. 61).

„**Začiatkovníci**“ – je potrebné doplniť, že viaceré participantky v tomto smere pôsobia v programe naozaj len niekoľko mesiacov - sa zhodli v tom, že pri supervízii vyhľadávajú hlavne **informácie o postupoch**, ako pracovať s klientom, ako komunikovať, aké techniky používať. Dôraz je v tomto zmysle skutočne na **budovanie profesionality** pri práci s klientom, posilnenie kompetencie. Vzhľadom na špecifika práce vo dvojici, ako potreby, sa objavili aj problémy ohľadom fungovania resp. spolupráce v tomto tandeme. Rovina vnútornej neistoty je na okraji ich záujmu, resp. samotnými participantkami je identifikovaná až v druhom rade, či na druhom mieste.

*„Tak mne sa zdá, že my sme veľa riešili to, že ako začať. A potom sme riešili to, že ako sa do toho až príliš nevtiahnuť. ... A potom ešte veľa, my sme tam robili, že sme sa zladžovali my dve navzájom, že ktorá čo urobí, ktorá čo vie urobiť a tak sa spoznávali. A potom si pamätám, že mne ešte strašne pomohlo si ujasniť ten slovník, že čo je čo, že čo je zákon. ... A potom aj to, že ako to nakrokovat s tou klientkou, že môže od toho človek očakávať a tak. ... Mi to prišlo, že aj my dve sme sa zladžovali, aj s tou klientkou ako keby sme trošku sa dávali a aj s tým slovníkom, s ktorým sa v tej sociálnej práci pracuje. Lebo však ja som so sociálnou prácou nemala nič spoločné.“ (FG1, P1)*

*„Ako mne je to podobné asi. ... U nás to bolo o problémoch toho klienta. Vždy, keď sme prišli, tak bol ďalší a ďalší problém. Tak sme vždy riešili konkrétny problém. ... Alebo sa aj utvrdiť, či idem správnym smerom, či uvažujem správnym smerom, či to robím dobre. ... Takže vždy konkrétne veci vyslovene a aj také rady, či ísť do ..., či komunikovať so... A v niektorých veciach či nám môže ten ... pomôcť.“ (FG1, P2)*

V prípade „**pokročilých**“ participantov a participantiek je citeľný posun v reflexii začiatkov, pričom dôraz je kladený na vnútornú, pocitovú stránku supervidovaného vo vzťahu ku klientovi. Viacerí participantia a participantky zároveň upozorňovali na to, že v začiatkoch supervízie programovo kládli dôraz na postupovú stránku terénnej práce, rovinu profesionálnej kompetencie (tak ako to uvádzajú „začiatkovníci“). Späťne však hodnotia tento svoj postoj ako nie celkom správny. Až s odstupom času sa im „otvorili oči“, že potreba bola predovšetkým

o riešení vnútornej neistoty („že som aj ja dôležitá“). Reflexia však ide v tomto smere ešte ďalej, keď programové sústredenie sa na potreby klienta pri supervízii, boli zároveň výsledkom obavy z odkrytia prípadného vlastného zlyhania, slabosti, odhalenia nekompetentnosti, ktoré by degradovali profesionalitu supervidovaného vo výkone v praxi.

*„Prvé som riešila samú seba, že ja neviem čo budem robiť a ako to mám robiť. Prvé som prežívala naozaj skôr tak sebecky, za seba. Ale už na tie ďalšie som išla naozaj s tým, že tam idem za klienta. Že už nehrám len sama za seba, ale za niekoho druhého, komu mám pomôcť. Takže to bol určite veľký rozdiel.“ (FG2, P1)*

*„Prvé supervízne stretnutia som riešila seba, pritom som mala nejakú skúsenosť, ale aj tak som si nedôverovala. Nevedela som vôbec čo mám robiť s ním, nevedela som ako začať, stále to viac-menej viedla potom tá druhá osoba, alebo som sa tak zviezla popri nej. ... Ale potom som si uvedomila, že vlastne to chcem robiť, ale neviem sa nejako naštartovať.“(FG2, P4)*

*„Mne zase napadá, že napríklad ja som sa strašne snažila, aby to nebolo o mne, ale o klientovi. A tie prvé stretnutia boli vždy o tom, že klient toto, hento. Či je dobre uchopený cieľ, a overovala som si proces, postupy. ... A strašne dlho mi trvalo, kým supervízia začala niečo prinášať mne ako človeku, naozaj tú prevenciu syndrómu vyhorenia. Vždy som to hádzala na klienta a nechcela som sa vráť v sebe. ... Asi dva roky mi trvalo, kým som začala vnímať tú supervíziu ako niečo, čo pomáha mne ako človeku, a teda prostredníctvom (mňa) nejakému klientovi v konečnom dôsledku.“ (FG2, P2)*

*„Ja som najprv iba čo mám povedať klientovi, keď sa ma opýta čo mám robiť a ja neviem, čo mám robiť; a takéto veci. Keď som sa cítila neisto pri práci s klientom a postupne som prechádzala na svoje pocity, ktoré mám pri práci s klientami a možno sa to najviac otvorilo vtedy, keď som začala chodiť na supervíziu, ktorá bola výsostne zameraná na vzťah.“ (FG2, P5)*

*„Mne to trvalo asi rok, čo som si pripustila, že je tu dôležitý ten vzťah a (supervízor) bol ten, čo mi otvoril oči.“ (FG2, R3)*

## 6.2 Čo sa zmenilo v obsahu supervízie

Či už to bolo u **preventistov, alebo u terénnych pracovníkov** (hlavne pokročilých), participanti a participantky zhodne konštatujú istý (obsahový) posun 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 reflektívnosti, schopnosti samostatne identifikovať problém, ktorý je potrebné riešiť supervíziou, schopnosť nadhľadu, odstupu, „**pochopenie, o čo tam ide**“.

*„Možno to bolo také to zistenie, že o čo tam ide... a potom, teraz už ja, keď sa menej zúčastňujem supervízie... myslím, že teraz už tie situácie, do ktorých sa dostávam celkom už zvládam a nepotrebujem už tak tú spätnú väzbu až tak, čiže si myslím, nech majú priestor tí ľudia, ktorí ju naozaj potrebujú... čiže, postupne som nejak tak... nieže by ma tá supervízia už nebavila tak ako na začiatku, ale skôr už nejak nepociťujem takú tú potrebu... už aj keď sa zúčastňujem supervízií, tak je to aj preto, že v rámci tej súdržnosti, chcem naznačiť ostatným, že ma vlastne zaujíma, to čo potrebujú, o čom sa chcú porozprávať, atď...“ (FG3, R3)*

*„Pre mňa bola supervízia špúšťačom asi najväčších osobnostných zmien, vďaka tej práci a aj tým stretnutiam. Preto si myslím, že ma to tak priťahovalo strašne na začiatku, lebo som hrozne chcela na sebe pracovať. A to boli také tie prvé začiatky, kedy som si uvedomovala, že je dôvod, aby som sa tým zaoberala.“ (FG3, P2)*

*„Tie začiatkové (supervízie) boli tým, že mám takýto problém. ... A teraz mám také, že ako pracovať so svojim strachom, že keď som mala takýto problém a cítim toto, alebo cítim hnev vtedy, keď som v takejto situácii.“ (FG2, P5)*

*„Ako povedať klientovi „NIE!“ Nočné telefonáty a tak, a teraz momentálne riešim s ..., ako sa nedať klientkou úplne zmanipulovať. Ona je taká dosť manipulatívna a ťahá všetkými nitkami, aby dosiahla vlastne svoj cieľ nejaký, ktorý si zadefinovala.“ (FG2, P5)*

*„Ja som napríklad riešila to, že či to má význam s tým klientom. Asi tie klasické, čím si prechádzame asi všetci, alebo sme prechádzali, že (klient) prišiel len raz, a potom prišiel až o pol roka, alebo už nikdy. A nebrať si to nejak tak k srdcu asi takéto tie normálne témy.“ (FG2, P4)*

*„Väčšinou som mala problém naozaj s takým spoločným zadefinovaním a stotožnením sa s cieľom, ja a klient. Čiže tie začiatkové supervízie akokeby boli aj o začiatku tej práce: že teda, či máme správny cieľ, či ideme správnym smerom, či sme sa teda naozaj zhodli. ... A teraz teda väčšinou už to ukončenie: ako to bude, ako klient, či už je pripravený, teda nielen*

*on, ale aj ja, či som pripravená ho pustiť a podobne. Sa to tak akokeby otočilo časom.“ (FG2, P2)*

Pokiaľ ide o študentov a študentky, v **bakalárskom stupni** zaznamenávame citeľný **posun od „veľkého neznáma“ k „veľkému benefitu“**. Po prvých skúsenostiach so supervíziou a po dôkladnejšom oboznámení sa so supervíziou, viacerí potvrdzujú posun od formálneho vnímania supervízie („chcelo sa mi len tak preplávať“), k uvedomeniu si jej dôležitosti pokiaľ ide o osobnostný prínos („psychohygienu“) aj profesionálny prístup (klient, „ja v práci s klientom“).

*„Ja si myslím, že keď už má človek tých supervízií dajme tomu viac, tak to on už vie lepšie použiť ako nástroj pre tú vlastnú psychohygienu. Na začiatku vlastne nevie, do čoho ide, tak je asi plne vedený tým supervízorom, taká slepá ovečka zblúdená, a potom neskôr to už vie aj sám nejak použiť. Sám si to už uvedomuje povie, že super, toto potrebujem, takto a takú supervíziu.“ (FG4, P4)*

*„Asi tiež išlo o to uvoľnenie, že v tom treťom ročníku to už bolo, že som prišla a bolo to také uvoľnené. Vedela som, čo chcem riešiť, ale nechala som aj ostatných spolužiakov, nech sa konečne riešia aj oni. A tie, tie prvé boli možno že také viac hĺbkové, alebo také viacej možno že emotívne.“ (FG4, R3)*

*„Ja to vnímam skôr naopak, že teraz prišiel ten ročník, že ja som si zgustla na tých supervíziách, kde sa riešim aj ja. Teda pamätám si jednu supervíziu, kde to bolo väčšinu času o mne. A práveže nikto sa tam k ničomu inému nemal, až som sa začala cítiť trocha trápne, že stále hovorím len ja. Ale tak som si povedala, no a čo. A skôr tie prvé razy boli také, že by som tým najradšej len tak preplávala, že sa mi nechcelo veľmi hovoriť. Až teraz myslím, že viem, že je to v pohode.“ (FG4, P1)*

Na rozdiel od bakalárov, **u magistrov** sme takýto jednoznačne citeľný posun nezaznamenali. Hoci sa participanti a participantky snažili reflektovať nejaký posun (v témach, problémoch), poväčšine dospeli k záveru, že nejaký jednoznačný **posun v témach** zatiaľ **nezaznamenali**. Stále im **chýba odstup**, nadhľad, nedokážu tieto svoje skúsenosti jednoznačne zhodnotiť.

*„Tak ja som nepreberala nič, ale asi by to bolo o mne, teda či som dobre postupovala... Možno hovorím zle, ale ja si myslím, že ja by som asi od seba najprv začala, aby som bola uistená a potom sa odtiaľ môžem pohnúť niekam inam.“ (FG5, R6)*

*„Ja som tých supervízií zažil málo, tak preto neviem odpovedať.“ (FG5, P5)*

*„Ja keď mám porovnať tie supervízie, čo boli, tak ja som mala taký pocit, že tí ľudia riešili skôr, že seba, to ich zlyhanie možno, alebo ten ich zlý pocit z niečoho. A možno na tej jednej bolo také, že som to vnímala tak, že to je možno aj to, že či neublížil tomu klientovi. Ale mala som skôr pocit z toho, že sa skôr zameriavali na seba.“ (FG5, R3)*

Podobnú situáciu sme zaznamenali u profesionálov vo výkone sociálnej práce - terénnych pracovníkov – „**začiatovníkov**“. Aj v tomto prípade participanti a participantky nevedeli jednoznačne zadefinovať, či nastal nejaký obsahový posun v ich supervíziách. Dôvodom aj v tomto prípade môže byť zatiaľ chýbajúci odstup, nadhľad. Problémy, ktoré riešia sú v podstate kontinuálne podobné a týkajú sa hlavne postupov práce s klientom, poprípade vnímajú supervíziu ako psychohygienu.

*„Ja rozmýšľam. Ja mám niekedy taký pocit, že to bolo celkom dosť pestré. Ale tak asi ako postupovať ďalej, či sme postupovali správne, že teda ako keby si overiť postupy.“ (FG1, R3)*

*„Ale aj vzťahy tých členov rodiny. Ich rodiny sme tam riešili. A niekedy sa riešili aj „my a oni“ vzťah. Nie asi nebolo to nejako ťažko, ale niekedy sa aj to muselo diať. ... Nie (v počiatkoch). Myslím si, že nie, že to až neskôr.“ (FG1, P4)*

*„Asi sme začali z toho trošku cítiť, vnímať aj také to nepovedané, čo v podstate neodznelo zo strany tých klientov. Ale vlastne keď si to dal človek do takej súvislosti medzi nimi. Aj to ako sa k sebe správajú. Ale to určite až potom neskôr, keď sme sa spoznali.“ (FG1, R3)*

*„Zo začiatku to bolo fakt iba o tom postupe práce s nimi. Čo robiť.“ (FG1, P4)*

*„V tom počiatočnom štádiu naozaj skôr overiť tie postupy s nimi.“ (FG1, P2)*

Informácie, ktoré sme od participantov a participantiek získali, sú hodnotné v kontexte rozširovania teoreticko-vedeckej platformy nielen špecifík supervízie začínajúcich sociálnych pracovníkov, ale aj supervízie v sociálnej práci vo všeobecnosti. Mnohé získané výpovede predznamenávajú budúci postoj k supervízii, ktorá by nemala byť strašiakom, ale prirodzene vyhľadávanou časťou skladačky profesionálneho života pomáhajúceho profesionála. Neakceptovateľné sú postupy niektorých supervízorov, ktorí zo supervízie sami robia odpudzujúcu súčasť vykonávanej profesie. Supervízor a jeho osobnosť aj v profesionálnych začiatkoch pomáhajúceho profesionála zohráva nenahraditeľnú úlohu a tak získané informácie vo výskume typu „hrali sme sa na supervíziu a supervidovali sebou vymyslené príbehy s klientmi“ nemožno z pohľadu prístupu supervízora k supervízii a supervidovaným považovať za korektné a akceptovateľné. Ak uvažujeme v kontexte vývojových štádií v supervízii uvádzaných na začiatku tejto kapitoly, musíme konštatovať, že vnútorné pochody u supervidovaných s nimi

absolutne korešponujú. Do popredia vystupujú najmä význam podpory a štruktúrovanosť celého supervízneho procesu. Výsledky výskumu a samotné informácie sú však ešte konkrétnejšie než sú uvádzané v dostupnej odbornej literatúre a pomáhajú tak presnejšie identifikovať možnosti a limity supervízie práve pre začínajúcich pomáhajúcich profesionálov.

## 7. Prínos supervízie a miesto supervízora v supervízii

Prínos supervízie pre pomáhajúcich profesionálov vo výkone sociálnej práce sme si predstavili už na začiatku publikácie, kde sme sa venovali teoretickému vymedzeniu supervízie, jej významu, funkciám a cieľom, a kde sme priblížili vnímanie významu supervízie participantmi a participantkami výskumu. V nasledujúcej časti sa preto zameriame na prínos supervízie v kontexte posunu supervidovaného v samotnej supervízii a tým aj prínosu supervízie pre jeho profesionálnu prax. Významové roviny supervízie pre supervidovaných sme zhrnuli do niekoľkých oblastí a následne predstavujeme úlohu a význam dôležitého aktéra supervízie – supervízora.

### 7.1 Významové roviny supervízie pre supervidovaných

Vnímanie prínosu supervízie je *de facto* vo všetkých skupinách rovnaké, čiže ak to prierezovo zhrnieme, situácia je nasledovná:

- **Osobnostný rast, rozvoj**, odbúravanie vnútornej neistoty

*„Ja si myslím, že už len tým, že keď dokážeš zvládnuť situáciu a riešiť ju ináč ako si ju riešil včera, tak si sa niekam posunul. Samozrejme k lepšiemu, keď sme asertívnejší, keď sme otvorenejší počúvať, častokrát je to aj o tom, že si obhajujeme nejakú svoju pozíciu, tak sa posúvame ľudsky, rastieme, vyvíjame sa, zrejeme a to je podľa mňa najväčší prínos celkovo v práci s ľuďmi. Lebo ono ťa to do veľkej miery tlačí do toho, aby si si tieto zručnosti osvojil, aby si to zvládol, aby si si zbytočne nebral za svoje to, čo nie je napríklad tvoje, atď.“ (FG3, P2)*

*„Pre mňa je to vlastne taký nejaký osobnostný rozvoj, že častokrát, možno, chodíme tam kvôli školám, ale častokrát idem na tú supervíziu aj s tým, že mňa to osobne niekde posunie. Niečo nové sa naučím, pre seba v tom vidím veľký význam. Nielen čo sa týka nejakých problémov nás, ale aj v mojom osobnom živote mi to niečo dá.“ (FG1, P1)*

*„Naozaj sme také konkrétne veci rozprávali z tej práce s klientom, ale zároveň sa tam otvorili aj tie témy také naše. Osobnostné a čo máme ešte nejaké také prekážky, alebo rezervy. Čiže riešili sme tam naozaj zaujímavé veci a podnety.“ (FG2, P4)*

- **Profesionálny, odborný rast**, získanie istoty v práci

„Mne dala supervízia asi nejaké skvalitnenie práce. Možno pomocou supervízie sa dokážem nad niektorými vecami povzniesť, alebo sa teda nepozastavujem toľko nad niektorými vecami, ako by som sa možno pozastavovala predtým. Čiže možno aj také posúvanie sa dopredu tým, že viem nejak spracovať emócie a pohľady na vec. Mne to odbúrало takú neistotu, či to, čo som urobila bolo správne, alebo nie. A vlastne ten môj supervízor ma naviedol na to, že áno, to čo som urobila, bolo to najsprávnejšie, čo som v danom okamihu mohla urobiť.“ (FG4, R3)

„Tak určite sú to informácie. Istotu ani tak nie, pretože v tom konkrétnom prípade idem vždy s tým, že čo zase bude. ... Asi úplne ten najväčší prínos, že tam všetko skutočne nahlas vyslovíte. Všetky tie svoje myšlienky. A keď ich musíte sformulovať, a povedať, tak v podstate si to aj ujasníte. Čiže to je asi ten najväčší prínos pre mňa ako osobu.“ (FG1, P2)

„Mne to pomáhalo v tom raste v rámci profesie. ... Veľa krát ma to v tej mojej práci nakoplo, ťahalo ma to ďalej.“ (FG2, P4)

- **spätná väzba**, konfrontácia, pluralita názorov, pohľadov, skúseností

„Pre mňa je to aj zaujímavé z hľadiska toho, že pozorovať tie modelové situácie ľudí, ktorí tam prinášajú svoje zážitky, a riešenia a možnosť sa konfrontovať s tým, ako by som to inak (riešil). ... Spoznávať tých ľudí, a prostredníctvom ich reakcií (na mňa) spoznávať aj seba. Posúdiť, ako ste sa zachovali vy a ako sa zachovali oni.“ (FG3, R3)

„Ja som sa stretla v našej organizácii s veľa supervíziami, kde sa už riešili konkrétne situácie s klientmi, a vtedy fakt by som povedala, že tá supervízia bola pre mňa také osvietenie, že áhá, že jasné, takto. Už sme boli v tom a videli sme len tie negatíva a už sme boli tak pesimisticky naladení. A potom to bolo, že sme dostali také nové pohľady.“ (FG4, P5)

„Mne vlastne tá školská supervízia priniesla taký iný pohľad na vec. Mala som nejaký problém, ktorý som vnímala z toho svojho pohľadu, a že som tú situáciu povedala supervízorovi a ten mi povedal aha, niečo na tom môže byť. Takže to vnímam obohacujúco.“ (FG4, P4)

„Taký iný pohľad. Asi som sa snažila na to pozrieť potom aj inak, ako keby sa na to díval iný človek.“ (FG1, R3)

- **pozitívna motivácia, prevencia syndrómu vyhorenia**

„Mne tam najviac dalo, že som tam vždycky, prichádzala som tam s tým, že tá situácia je už neriešiteľná a musí to prebrať niekto iný, odborník, väčší, oveľa väčší. Ale odchádzala som s tým, že nie, kludne môžeme byť my a už viem ako na to. Vtedy to bolo také jasné, že s čím



*som tam išla a s čím som odchádzala. Preto som sa asi stala závislou na supervízii, lebo to bolo super.“ (FG1, P4)*

- **zážitkové učenie**, efektívne učenie, osvojovanie si dôležitých informácií, zorientovanie sa v probléme.

*„Ja keď som nastúpila ako dobrovoľník v ..., tak som sa cítila úplne stratená. Lebo to bolo v období ešte pred nástupom na vysokú školu a ja som šla do praxe s tým, že som nevedela, nemala som žiadnu odbornosť, nemala som sa o čo oprieť. Nevedela som poriadne čo to je sociálna práca.“ (FG4, P1)*

- **bezpečný priestor**

*„To bol taký bezpečný priestor, ktorý porady neponúkli, lebo sme sa tam (na porade) väčšinou hádali.“ (FG4, P1)*

- **profesionálna podpora**, odborná podpora pre sociálneho pracovníka

*„Človek sa v tom bežnom živote nestretáva s tým, že by mal nejakého profesionála pri sebe, a s ním by diskutoval o svojom probléme. Väčšinou je to laicky a trvá to dlhšie. Takto je to podstatne rýchlejšie, rýchlejšie sa tie problémy vyriešia, lebo je na to nejaká metóda.“ (FG3, P1)*

Spracované významové roviny supervízie u supervidovaných plne korešpondujú s cieľmi a definíckou supervízie a v zmysle posunu na pomyselnjej profesionálnej čiare len môžeme potvrdiť jej nenahraditeľné miesto.

## **7.2 Akého supervízora potrebujeme?**

Často sme v predchádzajúcich častiach publikácie uvádzali ako jeden z dôležitých faktorov úspešnej supervízie jej realizátora – supervízora. Osoba, ktorá ovplyvňuje celý proces, má v rukách jej priebeh. Supervízor sa teda javí ako ten najpodstatnejší prvok celého supervízneho procesu. Tak ako môže vďaka supervízorovi supervízia prebiehať plynulo, za využitia techník, ktoré zvyšujú jej efekt apod., rovnako môže byť vďaka supervízorovi supervízia aj neúspešná. Vzhľadom na obmedzený priestor tejto publikácie nie sme schopní identifikovať všetky možnosti, bariéry a faktory, ktoré úspešnosť, resp. neúspešnosť tohto procesu vo vzťahu k supervízorovi ovplyvňujú. Sústredíme sa preto aspoň na vymedzenie základných podmienok vo vzťahu k osobe a pozícii supervízora. Následne sa pokúsime v kontexte tohto vymedzenia odkryť nakoľko korešpondujú s realitou, resp. vnímaním participantov a participantiek vďaka ich

skúsenostiam so supervíziou. Výsledky nášho výskumu nám takto poskytujú obraz o tom, akého supervízora vlastne supervidovaní potrebujú, preferujú, vyhľadávajú apod.

V odbornej literatúre sa stretávame s vymedzeniami aký by supervízor mal byť, čím by mal disponovať. 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 výbavu<sup>21</sup>. 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.

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:

---

<sup>21</sup> 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](http://www.supervize.eu)

- praktizuje plnú a slobodnú vzájomnú komunikáciu medzi supervidovaným a v atmosfére, ktorá nielen dovoľuje, ale aj povzbudzuje vyjadrovanie skutočných pocitov supervidovaného,
- vytvára vzťah<sup>22</sup>, 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,
- 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<sup>23</sup>, a to tak, že koná neautoritatívnym spôsobom, pestuje zodpovednosť supervidovaných za pridelenú prácu a citlivo vyhodnocuje ich prax, udržiava rovnováhu medzi podporou a očakávaniami v súvislosti s jasne definovanými štandardmi konkrétnej profesijnej činnosti,
- zabezpečuje štruktúrované postupy a konštruktívnu spätnú väzbu<sup>24</sup> pre pracovníkov v ich vzťahu k organizácii a k praxi,
- udržiava 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,
- 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:

---

<sup>22</sup> Vzťahu ako súčasť profesie sa venuje Kopřiva (2006).

<sup>23</sup> Fenoménom moci v pomáhajúcich profesiách sa zaoberá autor Guggenbühl-Craig (2007) vo svojej knihe *Nebezpečí moci v pomáhajících profesích*.

<sup>24</sup> Otázkam spätnej väzby sa vo svojej publikácii venujú Reitmeyerová – Broumová (2007).

- nesplnil kvalifikačné požiadavky a predpoklady pre výkon supervízie,
- porušuje základné ľudské práva a slobody,
- 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<sup>25</sup>,
- pracovne stagnuje apod.

V zásade spoločné až identické požiadavky, resp. potreby vo vzťahu k supervízorovi zaznamenávame opäť vo všetkých skupinách participantov a participantiek. Dominujúce sú hlavne požiadavky vo vzťahu **k realizácii supervízie**, vyžadovaná je profesionalita, schopnosť pracovať s ľuďmi, viesť supervíziu v dobrej, bezpečnej atmosfére.

Požiadavky sú smerované aj ku konkrétnym **postupom pri vedení supervízie** – supervízor mal by mať nadhľad, vedieť pomenovať, identifikovať, vedieť poskytovať spätnú väzbu, vedieť oceniť a povzbudiť. Kreativita pri vedení supervízie je tiež skôr vítaná, aj keď len jednotlivo bolo explicitne uvedené preferovanie projektívnych techník apod.

Pokiaľ ide o **osobnostnú výbavu supervízora**, mal by to byť človek empatický, úprimný, vyrovnaný, prirodzený, priateľský a egalitársky (nie autoritatívny).

Zhodne vo všetkých skupinách zaznelo, že by mal mať buď **praktické skúsenosti**, alebo minimálne by mal dobre poznať oblasť pôsobenia supervidovaného / supervidovaných, znalosť procesov, postupov rizík, ale aj špecifik jednotlivých pracovísk, či programov. Dôvodom je schopnosť lepšie pochopiť charakteristické problémy, ktoré dané prostredie môže vyvolávať, prinášať.

#### **Profesionáli vo výkone sociálnej práce - „začiatovníci“ - uvádzali:**

- „Empatia“
- „Postreh, nadhľad“
- „Podporujúci, chápací, schopný povzbudiť“
- „Vedomosti, skúsenosti“
- „Schopnosť podať spätnú väzbu“
- „Vedieť oceniť“
- „Prirodzený, úprimný“

---

<sup>25</sup> Syndrómu vyhorenia u sociálnych pracovníkov sa podrobne vo svojej publikácii venuje Maroon (2012).

- „Dôveryhodný, vie vytvoriť pocit bezpečia, podpory, záujmu“
- „Má nadhľad“
- „Realistický“
- „Kreatívny, pracuje s rôznymi projektívnymi technikami apod.“

#### **Profesionáli vo výkone sociálnej práce - „pokročilí“ - uvádzali:**

- „Aby som mala pocit, že ma počúva“
- „Vedieť vytvoriť dobrú atmosféru“
- „Profesionál, profesionálny prístup“
- „Dôvera“
- „Aby nepracoval na rovnakom pracovisku, z externého prostredia“
- „Musí byť pre mňa autoritou, musím ho „vnútorne“ uznávať, akceptovať, preferencia muža“
- „Autentický vo vzťahu k supervidovaným“
- „Dobrý aj zlý policajt“ („aj si spolu poplačeme, aj sa môžem konfrontovať“)
- „Neľutuje, neošetruje, konfrontuje ma“
- „Empatický“
- „Aby sme sa poznali“

#### **Preventisti uvádzali:**

- „Schopnosť vytvoriť pozitívnu atmosféru v skupine“
- „Profesionálny prístup“
- „Schopný viesť prirodzenú, nenásilnú komunikáciu“
- „Kvalitný supervízor – vyrovnaný sám so sebou“
- „Cit pre prácu s ľuďmi“
- „Vyrovnaná osobnosť“
- „Kompetentní ľudia, ktorí na sebe pracujú“
- „Dokáže sa konfrontovať, vedieť pomenovať, identifikovať, riešiť...“
- „Profesionál, vie pracovať s ľuďmi“
- „Mal by poznať robotu, činnosť, ku ktorej je supervízia poskytovaná“
- „Dobrý a zlý policajt“

#### **Bakalári uvádzali:**

- „Dôveryhodný“
- „Osobnosť, kvality“
- „Nie príliš psychologizujúci, neatakujúci – potreba bezpečia“
- „Mám s ním priateľský vzťah“

- „Z praxe, ktorej sa to týka“ (kompetencia)
- „Empatický“
- „Povzbudzujúci, podporujúci“
- „Kreatívny“
- „Pozitívne, dobre naladený“
- „Som tu pre Teba“, „podporujúci“

**Magistri uvádzali:**

- „Prirodzený“
- „Trpezlivý“
- „Neinvazívny (aby do toho nevnášal moc seba)“
- „Skúsenosti zo sociálnej práce apod., aby dokázal pochopiť situáciu“
- „Skúsenosti, niečo reálne zažil“
- „Ľudský prístup, priateľský (nie autoritatívny, prísny) – problém s učiteľmi“
- „Kreatívny“
- „Aby mal záujem“
- „Dôvera, dôveryhodný, môžem sa zveriť s problémom“

V skupine profesionálov vo výkone sociálnej práce – „**pokročilých**“ sme sa stretli s mierne odlišnými postrehmi, či reflexiou vzťahu supervízora a supervidovaného. Prvým odlišným aspektom bolo **poukázanie na odbornú inakosť supervízora a supervidovaného**. Tzn. že nemusia pôsobiť v rovnakej oblasti, resp. pracovať s rovnakým typom klientov, naopak, typ klienta môže byť diametrálne odlišný. Zároveň však pôsobenie supervízora v oblasti sociálnej práce či pomáhajúcich profesií je braná ako fakt. Práve táto „spriatelene cudzinecká“ pozícia supervízora môže byť veľkým prínosom. Na jednej strane pochopenie problémov, s ktorými sa stretáva sociálny pracovník, na druhej strane schopnosť priniesť „pohľad zvonka“. V tomto zmysle prínosom pri individuálnej supervízii je práve možnosť „otvorenia očí“, načrtnutia iných, diametrálne odlišných riešení a pohľadov, ktoré umožnia lepšie nabúrať štandardné stereotypy a vzory správania.

*„Ja som dlho existovala v tom, že supervízor musí byť odborníkom v tej oblasti a musí pracovať s cieľovou skupinou, s ktorou pracujem ja, aby mi vedel poradiť, pomôcť a podobne. A posledné supervízie mám s človekom, ktorý síce robí s nejakým sociálnym klientom, ale diametrálne odlišným ako ja, tak tie supervízie mi dávajú omnoho viac. Tým, že nie je vtiahnutý do tých kolají, tak to mi prináša také veci, ktoré by ma nikdy v živote nenapadli... a možno ani toho supervízora, ktorý tiež pozná tie kolaje tej mojej cieľovej skupiny.“ (FG2, P2)*

Zároveň v tejto skupine bola pomerne výrazne akcentovaná **potreba „zoznámenia sa so supervízorom“**, podľa možnosti ešte pred začatím supervízie. Takýmto spôsobom je potom možné jednoduchšie zdefinovať svoje potreby, očakávania, pochopenie. Môže to prispieť k uľahčeniu komunikácie, ale aj supervízie, a prispieť tak k celkovému zvýšeniu efektivity poskytovania supervízie. Zdá sa, že to, čo v aktuálnom procese bežného 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 apod. Teda v tomto zmysle „prispôsobenie supervízie na mieru“ supervidovaného.

*„Mne to nikdy nepovedali, že ja môžem povedať tomu supervízorovi nejaké svoje očakávania. Nie je jasnovidec, on to nevie, keď sa na mňa pozrie, prečítať, že tebe budú vyhovovať zvieratká a nebude ti vyhovovať sochanie. Naozaj je to aj na tých supervidovaných, prejaviť sa a povedať, čo chcem.“ (FG2, P5)*

*„Prvýkrát tam ideš s tým, tak aj ty sa bojíš povedať niečo. Alebo možno ešte keď si v tých začiatkoch, tak je to na tom supervízorovi, ako to ukočírovať alebo uviesť. Je to na ňom, na tom supervízorovi, má mať takú zručnosť, alebo vedomosť, tak to nejak uviesť, aby si aj toho supervidovaného nejak o získal, alebo mu povedal, že môžeme pracovať tak a tak. A ak budeš niečo potrebovať, alebo budeš chcieť niečo vypovedať – povedz to.“ (FG2, P4)*

*„Strašne je dôležité, podľa mňa to úplne prvé stretnutie pokiaľ mám nového supervízora, nemala by to byť supervízia. Nemusí to trvať hodinu, ale malo by to mať také 2 časti. Jednak zoznámenie sa s tým človekom. Dôvera sa nevytvorí hneď, ani na tom prvom stretnutí, ale nech to nie je ešte o tej práci, o tej supervízii, nech to je naozaj o takom zoznámení, o tom, či si sadneme. Ja napríklad viem z jedného stretnutia usúdiť, či si s človekom sadnem, alebo nie.“ (FG2, P2)*

Osobnosť supervízora, ktorá sa skladá z osobnostnej a profesionálnej výbavy, je zdanlivo samozrejماً súčasť konceptu supervízie v sociálnej práci. Výsledky, ktoré nám výskum priniesol, však často poukázali na nedostatky, ktoré sa v supervízii vyskytli a mnohé tieto nedostatky sa objavovali práve na strane supervízora. To, čo je samozrejmé, nemusí znamenať automaticky kvalitu, resp. stelesňovať profesionála na správnom mieste. Supervízor by však nemal pochybiť, nemali by sa vynárať vo výskumoch o supervízii jeho nedostatky, profesionálne zlyhania. No aj supervízor, tak ako supervidovaný a jeho klient, je len človek, ktorý sa dopúšťa chýb, ktoré ale nazvime radšej „neefektívne postupy“, pretože slovo / termín chyba má príliš negatívnu konotáciu a často aj vnímanie a nastavenie supervidovaných môže skresľovať a zvýrazňovať nedostatky supervízora. U vzdelaného supervízora by sa mali objavovať profesionálne zaváhania minimálne, pretože splnil náročné kritéria pre získanie oprávnenia supervízie uskutočňovať. Podmienky na realizáciu supervízie sa pre akreditovaných supervízorov na Slovensku výrazne zlepšili aj vďaka jej legislatívnemu ukotveniu (pozri vyššie). Pri analýze zistení týkajúcich sa predchádzajúcich výskumných otázok sa fenomén supervízora a jeho významu objavoval v každej z nich, a tak mu nepochybne patrí významné miesto nielen v procese supervízie, ale aj v ovplyvnení a prehĺbení záujmu o supervíziu. Ani supervízor nesmie zaspáť „na vavrínoch“ a musí profesionálne rásť, mal by mať svoje vlastné pravidelné supervízie a zúčastňovať sa rôznych „posilňovačiek“, workshopov a školení, aby sa ďalej rozvíjal aktívnym zameraním sa na svoju profesiu a prinášal tak do supervízie najnovšie trendy a zvyšoval kvalitu nielen svojej práce, ale aj kvalitu práce tých, ktorých superviduje, čo v konečnom dôsledku najviac ocenia jej samotní prijímatelia – klienti.



## 8. Autosupervízia

Okrem základných aspektov a skúseností so supervíziou pokstyovanou supervízorom sme vo výskume zisťovali aj tému autosupervízie. Jedná sa totiž podľa nášho názoru o tému a oblasť supervízie, ktorá je málo prebádanou a nevenuje sa jej ani v odbornej literatúre príliš veľký priestor. A napriek značnému potenciálu (jej výsledky sú totiž často veľmi hodnotné a mnohí ich neskôr prenášajú aj do svojich individuálnych / tandemových a skupinových supervízií, kde s nimi ďalej pracujú pod "drobnohľadom" odborníka – supervízora) neprikladá sa jej v praxi až taký význam. Nevedomosť o jej existencii (aj keď ju často robíme automaticky a intuitívne) pritom značne limituje prácu sociálnych pracovníkov. Je veľmi vhodnou "pomôckou", či nástrojom práve v práci začínajúcich pracovníkov vo výkone sociálnej práce. **Autosupervíziu** niektorí autori nazývajú autovíziou alebo sebasupervíziou (z anglického prekladu termínu self-supervision<sup>26</sup>) a Koláčková (2003, in Matoušek et al., 2003) ju aj považuje za proces sebareflexie pracovníka (supervízora), keď pracovník (supervízor) sám sebe kladie otázky, na ktoré hľadá odpovede. Podobne uvádza Bártlová (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 prehĺbovať, 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 prehĺbovať využívaním audio a video záznamov práce s klientom a zároveň si ich vyhodnotiť – v autosupervízií, alebo za pomoci supervízora v škole.

Borders a Leddick (1987, In Hawkins a Shohet, 2004, s. 30) rozdeľujú autosupervíziu do dvoch hlavných oblastí reflektovania vlastnej práce a uvádzajú otázky, ktoré sú pre tento proces veľmi užitočné:

---

<sup>26</sup> 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), sebaou poskytnutá spätná väzba o vlastnom výkone (self-generated performance feedback), seba-inštruktáž (self-instruction) a sebahodnotenie (self-evaluation).

**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?

V supervízii (najmä v práci psychodynamicky orientovaných sociálnych pracovníkov v role psychoterapeuta) sa stretávame aj s pojmom **vnútorná supervízia (vnútorný supervízor)** a často sa zamieňa za pojem autosupervízia. Williamson (1984) v úvode knihy *Hľadání a objavování* 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 oklieštili tento proces len na psychoanalytický (psychodynamický) pohľad, ktorý sa využíva v práci psychoterapeutov.

Autosupervízia teda 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, jej prvky sa však dajú veľmi efektívne využívať v autosupervízii pomáhajúcich profesionálov vo výkone sociálnej práce<sup>27</sup>.

Aj túto tému vyhodnocujeme samostatne po jednotlivých diskusných skupinách, vzhľadom na hlboké diferencie medzi jednotlivými skupinami participantov a participantiek, pokiaľ ide o činnosť, ktorej sa venujú, skúsenosti, ale aj ich osobnostná vyspelosť.

---

<sup>27</sup> Pozri bližšie napr. Vaska (2012); Kuneš (2009); Havrdová – Hajný et al. (2008); Casement (1999)

V skupine **preventistov** sa väčšina participantov a participantiek 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 potrebám budúcej skupinovej supervízie, než za účelom subjektívneho vyhodnocovania. Pripúšťajú tiež, že v tomto smere využívajú naučené postupy zo supervízie (vyhodnocovanie po bodoch). Väčšina sa však zároveň skôr obáva subjektívneho vyhodnocovania, obávajú sa „rizika“ neobjektivity, resp. preváženia vlastnej subjektivity, chýba objektívny prvok, ktorý by sa k položeným otázkam mohol vyjadriť „objektívne“, ako profesionál zvonka. Len v jednom prípade sme sa stretli s tým, že participantka vyhodnocuje svoje postupy a len vyslovene problematické prvky, s ktorými si „nedokáže poradiť sama“, rieši následne na skupinovej supervízii.

*„Keď skončím nejakú (práca), trebárs potom keď prídem domov, alebo mám čas, tak si to celé prejdem, čo sa tam odohrávalo. Neviem, či to má nejaký význam, lebo keby som vedela správne reagovať, tak by som asi už v tej danej chvíli reagovala správne. Pre mňa osobne to nemá veľký prínos.“ (FG3, P4)*

*„Ja som nad autosupervíziou začala rozmýšľať, keď tu to slovo vôbec padlo. ... Je to určite zaujímavé, myslím si, že by som o tom potrebovala vedieť viac. ... Nebezpečenstvo toho vidím, že ja tú situáciu riešim cez samu seba, cez svoje vnímanie, cez svoje pocity. Je nebezpečenstvo, že ja si to vyhodnotím zle. Pre mňa je (potrebná) tá nezainteresovaná spätná väzba od ostatných veľmi cenná. To je ako keby som si sama vykladala budúcnosť a uvidím v tých kartách, čo chcem vidieť.“ (FG3, R2)*

*„Aj u mňa to funguje tak približne rovnako, že sa snažím rozmýšľať čo sa ... udialo. Potom (som) fakt riešila len také tie veci, či som povedala všetko to, čo si mi vždycky hovoríme, to, čo už poznám zo supervízie, také tie body som si v hlave hovorila: že splnené, splnené, splnené, splnené. Ale tiež zásadná chyba, čo by som ja nerobila, že by som nešla do toho extrému, že by som si to dovolila tak vyhodnotiť.“ (FG3, P1)*

U jedného participanta sme sa stretli s tým, že svoju situáciu nezaznamenáva a nevyhodnocuje spätne samostatne, a to programovo. Snaží sa uplatňovať postup „tu a teraz“, potrebu individuálneho spätného subjektívneho vyhodnocovania situácie odmieta. Pričom takéto svoje nastavenie hodnotí ako naučené a je s ním spokojný.

*„Nedokážem sa uspokojiť, alebo vždy mám takú pochybnosť o tom, že či by sa to nedalo spraviť inak. Ja už to nevyhodnocujem, skôr to beriem a uzatváram problémy v momente, keď sa otvoria, a myslím si, že sa dajú vyriešiť, a už sa s tým potom nezaoberať.“ (FG3, P3)*

Pojem autosupervízie u študentov a študentiek **bakalárskeho** stupňa jednotlivo evokuje znalosť („zo skúšky“), väčšina participantov a participantiek respondentiek zároveň pojem interpretuje doslovne, priamym prekladom termínu: supervízia „ako autoportrét“, „sebareflexia“, či supervízia „sám na sebe“.

*„Ja si tiež myslím, že asi robiť supervíziu sám sebe, ale je to iné mať supervíziu s niekým iným. A sama sebe si to neviem poskytnúť.“ (FG4, P4)*

*„Možno ma napadlo, ale neviem, či to nie je úplne od vecí, že by to mohlo byť nejak tak, že na nejakom stretnutí by sa trebárs ten pracovník kameroval, potom by si to následne celé prepísal a tak. Neviem si to predstaviť.“ (FG4, P5)*

*„Mne napadlo také slovné spojenie, že konfrontácia seba samého. Skonfrontovať ten svoj názor na konfrontáciu, alebo na niečo.“ (FG4, P3)*

Pokiaľ ide o **uplatňovanie autosupervíznych postupov** (otázky po práci s klientmi a ich vyhodnocovanie), odpovede participantov a participantiek boli v nadväznosti na takto pochopený a subjektívne interpretovaný obsah autosupervízie skôr intuitívne až hypotetické. Neznalosť zdá sa v tomto prípade značne intervenuje v neprospech autosupervízie. Taktiež možnosti autosupervízie sú vnímané skepticky, obavy sú opäť z limitovanej objektivity pri vyhodnocovaní postupov (podobne ako v skupine preventistov). Participanti a participantky takýto postup skôr odmietajú, hlavne z obavy zo straty odstupu, z pohľtenia situáciou.

*„Ja si myslím, že keď som po tej práci v teréne, tak si vyhodnocujem, čo som tam zažila a tak, postupy, ako čo robím. Ale nestačilo by mi to. Lebo napríklad, keď som v nejakom návale emočnom, a mala som pocit, že bola nejaká vyhranená situácia v teréne, tak sa potrebujem skludniť. A k tomu skludneniu potrebujem porozprávať sa s niekým, ako len stále si to prehrávať tie situácie sama v sebe. ... Väčšinou sa to rieši, keď je nejaká situácia, tak si kladiem otázku, že prečo tá situácia vznikla, a či som jej mohla nejak zabrániť, alebo reagovať inak. Alebo chcem jej do budúcnosti nejak predísť.“ (FG4, P4)*

*„Asi je to o tom prehrávaní si nejakých situácií. A otázky možno to, že ako by som mohla inak reagovať a keby som inak reagovala, čo by sa mohlo stať. Také teoretické predstavy. Alebo možno ako by reagoval môj kolega alebo ideálny sociálny pracovník.“ (FG4, P5)*

*„Ja to riešim podobne, lebo ja to riešim toľko, že by som si tú autosupervíziu najradšej zakázala. Fakt otázky typu, ako som reagovala, že som reagovala zle, že to príliš prežívam, že je to stále viac o mne ako o tých klientoch, a ide mi to v hlave tak dlho, až kým nejdem na ďalší terén. Pre mňa je (toto) tá autosupervízia, aspoň to, čo pod tým myslím a niekedy by*

*som to najradšej tak stopla v tej hlave. Lebo každá moja reakcia mi pripadá tá menej správna ako tá, ktorú považujem za správnu.“ (FG4, P1)*

U participantiek, ktoré takéto postupy uplatňujú, zaznamenávame aj **prvky objektivizácie**. V tomto prípade participantka potvrdila spracovávanie faktických aspektov postupu pri práci s klientom písomnou formou, čo jej umožnilo zároveň si vytvárať aspoň minimálny odstup od situácie a dokázať ju vyhodnotiť bez emócií. V druhom prípade síce participantka postupy nezaznamenáva písomne, ale konfrontuje ich s internými pravidlami a etickým kódexom organizácie. Pripúšťa tiež v tejto súvislosti konzultácie s kolegami, tímové stretnutia, čo všetko jej napomáha vyhodnocovať situácie v teréne, aj relatívne samostatne.

*„Písala som si denník z terénu, ale tam som nepísala moc o pocitoch, skôr som sa snažila tam tie fakty zachytiť, lebo pocity mi išli v hlave. Ale keď som to dala v tých faktoch, tak som videla troška iné súvislosti. Takže to mi možno tak pomohlo. ... Otázky som si nekládla, také systematické, že ani si neviem predstaviť, že aké (otázky). Ale skôr som si písala, čo sa udialo na teréne, čo som sa dozvedela, nejakú anamnézu o klientoch. A už som tam videla, že je to viac objektívne a je to konečne o tom klientovi a nie je to o mne.“ (FG4, P4)*

*„Mne sa stáva, že si prehrávam naspäť tú situáciu, a rozmýšľam, že či to, čo som spravila, som spravila dobre. Potom robievam také, že sa pozerám do pravidiel, našich interných, že či som podľa nášho etického kódexu postupovala dobre. V tomto sa nejak tak utvrdzujem, alebo si hovorím, že čo by som mohla urobiť nabudúce inak. A ja iba konzultujem s inými kolegami, že keď niečo spravím, aj na tímových stretnutiach sa rozprávame o konkrétnych postupoch. Ale zapisovať, na zapisovanie nie som. Ja skôr si potrebujem nejak v hlave si vyriešiť svoje veci.“ (FG4, P3)*

Zisťovali sme tiež, či niekto pracuje postupmi tzv. **vnútorného supervízora**. Opäť využívanie takýchto postupov deklarovala len jedna participantka, v limitovanom rozsahu – t. j. keď to situácia v teréne dovoľuje (napr. „klient vedie monológ“).

*„Hej, to je či môžem toto povedať, či môžem toto povedať. ... Keď napríklad klient vedie nejaký siahodlhý monológ o svojich problémoch, tak rozmýšľam nad tým, že čo môžem povedať, ako mám počúvať a tak. V tej chvíli sa snažím. Ale hlavne pri tých monológoch. Lebo veľmi na to nie je čas, keď chce hrať nejaký (slovný) pingpong. ... Ale tak stále mám pocit, že niečo mi v hlave beží vždy, ale možno že teraz to riešim, že mám nejaké veci v hlave, nejaké body, a podľa nich postupujem. Asi ale až po tých supervíziách som začala tak viac o tom rozmýšľať.“ (FG4, P3)*

Študenti a študentky **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.

*„Ten človek si dokáže ten problém nejak rozanalyzovať ako keby sám, ja to tak vnímam. Akože mám nejaký problém, idem si ho analyzovať, čo sa tam udialo, prečo sa tam udialo, a tak. Tie otázky si dávam sama pre seba, nedostávam otázky z vonku, dávam si otázky, čo to so mnou spravilo.“ (FG5, P1)*

*„V spojitosti s tou skupinovou supervíziou, že si vlastne naberie tie rôzne pohľady a potom si to spracuje. Aj keď to napríklad raz zažil ten problém, ak aj nie ten istý, ale dokáže to spracovať z tých ostatných, začne si to uvedomovať.“ (FG5, P5)*

Realizácia *autosupervíznych postupov*, tak ako sme ju v tejto skupine zaznamenali, bola tiež len veľmi limitovaná. Systematické zapisovanie postupov a situácií po stretnutí s klientom sme zaznamenali len v jednom prípade. Väčšina z tých participantov a participantiek, ktorá už pracuje nejakou formou aj s klientmi, si situácie vyhodnocuje len „sám / a v sebe“, chýba znalosť postupov, možnosť „ako na to“ („chcela som si zapísať, ale nevedela som čo“).

*„Ja som posielal po mesiaci správu do svojej organizácie, čo som robil, a tam som narazil, keď som robil (...). A vtedy som mal aj ten prípad na supervíziu, vtedy som (to) rozpísal, to bolo jediné, keď som si spomenul dozadu všetko, čo som po tej supervízii vykonal ďalej. Neviem, či to môže byť autosupervízia, ale vtedy som sa tak vracal k celému tomu prípadu, keď som to písal a rozmýšľal som nad tým.“ (FG5, P4)*

*„Skôr tak v sebe, v hlave, alebo potom, čo som mala jeden problém, tak som to najprv skúsila tak v hlave: nepomohlo. Potom som to riešila s druhými, s okolím: s kamarátmi, tiež možno trochu. Ale až potom, keď som to (na supervízii) riešila, tak ma to ukludnilo.“ (FG5, P4)*

*„Ja som to chcela urobiť, síce to bolo počas ..., keď som bola na .... Bola som z (toho) taká šokovaná, taká plná toho, otázok. A počas cesty domov som si to celé premietala, že ako by som to ja robila možno, celý ten priebeh, chcela som si to zapísať, ale nevedela som, čo si mám na zapísať. Čiže ja som si to spracovala v hlave a nevedela som vôbec, čo by som si tam písala, tak ja som si to spracovala takto.“ (FG5, P3)*

Postupy tzv. *vnútorného supervízora* boli týmto participantom a participantkám prakticky úplne neznáme, nevyužívali ich a ani imaginatívne nedokázali projektovať, ako by ich mohli v praxi využívať.

**Pomáhajúci profesionáli vo výkone sociálnej práce – „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 urobiť. Spontánne pojem autosupervízie interpretujú v tomto kontexte tiež s kritickým spracovaním tohto materiálu po čase, jeho kritické zhodnotenie (v tomto prípade je to participantkin odhad postupu).

*„Tak v mojom prípade je to trebárs to, že si večer spíšem všetko, čo bolo povedané, kto ako reagoval. Len zatiaľ isto ešte neviem vybaviť všetko. A napíšem si aj svoje dojmy a poznámky. A teraz, keď idem na supervíziu, tak si to idem prejsť, aby som to mala čerstvo v hlave. A niekedy si naozaj nadávam, že aké hlúposti ma tam napadajú, že to nemuselo tak byť. S odstupom, po čase je človek taký realistickejší. Takže to je taká auto.“ (FG1, R2)*

*„My to robíme s tou mojou spolupracovníčkou, že to robíme vo dvojici, a potom všetko zhodnotíme po tom stretnutí. ... A aké sú naše návrhy, a čo ďalej. ... Ale s tým, to potom už kriticky ďalej nespracovávame. To už potom nechávame na tú normálnu.“ (FG1, P1)*

*Autosupervízne postupy*, ktoré sú v praxi týmito participantmi a participantkami 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 participanta a participantky upozorňujú, že v takomto supervíznom postupe vidia riziko straty objektivity, a preváženie subjektivity, chýba odstup, nadhľad z externého prostredia.

*„No ja neviem, my sme nemali k tomu žiadnu takú štruktúru, vyslovene že sme si vždycky spísali, jak sa to celé odohralo. Potom už po čase, keď som to aj spisovala, už som mala takú štruktúru ... (Vyhodnocovanie?) Nie až tak som to neriešila.“ (FG1, P1)*

*„Ale také, že sebe si klásť nejaké otázky, tak ja som si to tiež niekedy nekládla. Iba som si spísala, čo sa udialo, čo klient urobil, čo ja som urobila takto nejako a dovidenia.“ (FG1, P4)*

*Predstava vnútorného supervízora v tejto skupine je pomerne ťažko uchopiteľná a použiteľná. Vzhľadom na to, že prevažujúcou formou terénnej práce je tandemová práca – vo dvojici, participantky vzťahovali tento postup do charakteru práce dvojice. V takomto chápaní sa pár navzájom reflektuje a vyhodnocuje navzájom situáciu priamo v teréne a dokáže reagovať, doplniť partnera / partnerku. Aj takáto zručnosť však prichádza až po nadobudnutí skúseností a zosúladenia tandemu. K nadobudnutiu tejto zručnosti pritom značne prispievajú supervízie, nie však „auto“ postupy.*

*„U mňa to prebiehalo počas toho (práce s klientom) a vždy som išla ako taký malý víťaz, alebo hrdina z toho stretnutia, keď som dokázala, úplná hlúposť, ale už len to, aby s nami začal vôbec rozprávať. Áno rozmýšľala som, čo teraz, aby aspoň nejako zareagoval. Čo mu povedať, ako ho vtiahnuť.“ (FG1, R2)*

*„Tak ja som na začiatku absolútne nad tým nerozmýšľala, ja som bola rada, že to nejako ide.“ (FG1, P1)*

*„Na začiatku sme veľmi nestihli uvažovať, aby sme my niečo správne povedali, alebo išli na správnu metódu. Ale po čase to bolo presne, že keď jedna rozprávala, mňa napadlo niečo iné a zároveň v čase a priestore vnímať toho klienta si to nejako zreflektovať. Ako sa správa. Časom to išlo. Ale zo začiatku nie.“ (FG1, P4)*

**Profesionáli vo výkone sociálnej práce – „pokročilí“** zhodne potvrdili, že s pojmom autosupervízie sa ešte nestretli. Spontánne interpretujú pojem ako „vnútorné, individuálne vyhodnocovanie“ situácií, postupov, reakcií, či priestor na sebareflexiu, či dokonca „spytovanie svedomia“ po práci s klientom. Autosupervízia tiež evokuje písanie záznamových hárkov z terénu, s ktorým majú participanta a participanty skúsenosť, a ktoré u viacerých bolo spojené so spontánnym vyhodnocovaním zaznamenaných situácií. Jednotlivo uvádzajú skúsenosť s „neprogramovým“, vnútorným, individuálnym vyhodnocovaním situácií, pričom ide skôr o reflektovanie negatív, zlyhaní, nevhodných postupov, odporúčaní klientovi apod. Skúsenosť je aj s tandemovou prácou a vyhodnocovaním postupov ex post s partnerkou / rom.

*„Môže byť niečo také, že sama v sebe si? Premýšľam nad tým, sama si prechádzam tie situácie, ktoré boli. ... Sama si uvedomujem, ako som zareagovala, alebo ako som nemala.“ (FG2, P1)*

*„Mne to tiež evokuje nejaký priestor na sebareflexiu“ ... Ja som také mala tým, že som vždy po každom teréne musela písať terénny záznam, priebeh celého terénu a to, ako sme my v tom pôsobili. Ja som to už teraz prestala písať a prišla som na to, ako mi to chýba. Ja som si*



*normálne cez to písanie, som si tak do toho pozrela, čo sa stalo, ako som sa v tom cítila. Normálne sa mi uľavilo, taká psychohygienu, cez písanie, záznam.“ (FG2, P5)*

*„Ja som mala tiež takú prvú asociáciu, že autosupervízia, písanie záznamových hárkov, že vtedy si prejdem celé to. ... A ja si pamätám, že u mňa to bolo veľmi podobné ako s tou reálnou supervíziou. Keď som si tak spomínala na to stretnutie a mala som spraviť záznam, ved' ja som povedala toto a ja vôbec neviem, či dobre..., ale tak toto nenapíšem. ... Som si to tak sama v sebe rýchlo vytesnila určité veci, ktoré som spravila. Takže asi tiež, že si sama prechádzam trebárs to stretnutie, alebo ten svoj problém a teda prichádzam na niečo, že toto je ok, toto nie.“ (FG2, R2)*

**Vnútorňý supervízor** po priblížení jeho princípov evokuje jednotlivé postupy uplatňované vo výkone praxe. Ide hlavne o vnútorné uvedomenie si cieľov, metód, racionalizáciu postupov, uplatnenie pripravenej štruktúry v situácii apod.

*„Ja som si to zažívala, ...a možno aj tým, keď sme boli v dvojke ... keď som robila sama, tak možno ani nebol ten čas. Ale keď je dvojica, tak už ten človek, ktorý rozpráva a vy nerozprávate, tak je to možno ten čas presne na to.“ (FG2, P4)*

*„Ja som to nerobila tak intuitívne, ale som ... sa učila techniku, (ako postupovať) v takých tých náročných situáciách (v teréne). A tá technika bola presne o tom, zastaviť sa a porozmýšľať, čo idem robiť, aký je cieľ aktivity, aké metódy zvolím. Nie vždy sa mi to darí, ale keď som si to tak možno premietla do tej racionálnej úrovne, a že teraz si to idem cvičiť, povedala som si to pred terénom, a vyhodnotila v tom teréne, tak si to už viac pamätám.“ (FG2, P5)*

*„Ja som to pravdepodobne robila, ale uvedomila som si to asi až teraz, lebo moja kolegyňa mi hovorila „ty nad tým premýšľaš, lebo ty si aj ticho a nehanbíš sa za to, že si ticho, premyslíš si, čo povieš a potom to povieš.“ Teraz si spomínam spätne, lebo som nechcela niečo zo seba vyprsknúť, aby som si potom nerobila výčitky, že som niečo povedala, ale párkrát sa mi stalo aj to, že som povedala a potom som musela nejak naprávať ten svoj názor.“ (FG2, P1)*

V jednom prípade mala participantka skúsenosť so zhotovením videonahrávky, pri ktorej zároveň mohla vyhodnocovať svoje pôsobenie s klientom po všetkých stránkach. Túto skúsenosť hodnotí ako veľmi prínosnú, hlavne pokiaľ ide o sebaspoznávanie priamo pri práci, v procese.

*„Ja som mala teraz takú super skúsenosť ... sme si tam nahrávali s klientom poradenský proces, to bolo naozaj za všetky drobné. A som si tak povedala, že je úplne iné sa počuť a iné si myslím počas toho rozhovoru, ... len tak sama pre seba, aby som sa tam spoznala, lebo fakt mi to strašne veľa dá, len sa počuť.“ (FG2, P5)*

Na rozvoji supervidovaných, resp. pomáhajúcich profesionálov vo výkone sociálnej práce, sa môže nemalou mierou podieľať práca na sebe využitím autosupervízie, príp. niektorých autosupervíznych techník. Táto významná pomôcka sa aj na základe výskumných zistení nedá považovať za samozrejmu, hoci v nej participanti a participantky vidia veľký zmysel. Často automaticky, bez uvažovania tento nástroj sebarozvoja používajú bez toho, aby ho mali pre seba pomenovaný, aby vedeli, že práve prebieha autosupervízia. Domnievame sa, že tento nástroj by však nemal byť len „tušený“, ale mal by byť tiež prirodzenou súčasťou rozvoja profesionálneho života pomáhajúcich profesionálov, pretože môže výrazne pomôcť k zvýšeniu profesionality. Najmä ak sa využíva pravidelne a pomáhajúci profesionál so získanými poznatkami o sebe aj ďalej pracuje (napr. v zmysle, že uvedomené a získané informácie preniesie do individuálnych, tandemových, skupinových, či iných foriem supervízií). Táto oblasť supervízie si zaslúži oveľa väčšiu pozornosť nielen u samotných pomáhajúcich profesionálov, ale aj u teoretikov a vedcov, ktorí by mali o nej viac publikovať, analyzovať ju a skúmať.

## 9. Špecifickí klienti a supervízia

V sociálnej práci sa jej vykonávatelia stretávajú s rôznymi cieľovými skupinami, ktoré sú jedinečné a špecifické. Neexistuje univerzálny a jediný postup, prístup, metóda, alebo technika použitá pri všetkých cieľových skupinách sociálnej práce. Každá klientská skupina pomáhajúcich profesionálov v praxi sociálnej práce má isté špecifiká<sup>28</sup>, ktoré sa v supervízii môžu a často aj objavujú. Nie je možné zachytiť všetky cieľové skupiny sociálnej práce a skúmať témy / dilemy / problémy, ktoré sa v práci sociálnych pracovníkov objavovali, resp. ktoré nejakým spôsobom riešia. To nebolo ani cieľom výskumu, ale vzhľadom k zloženiu fókusových skupín a skúseností zo supervízií, kde boli identifikované rôzne "iné" témy, ako pri práci s ďalšími cieľovými skupinami - sme sa rozhodli upriamiť našu pozornosť na niektoré tieto špecifické skupiny klientov a konkrétnejšie sme sa zamerali na cieľovú skupinu – osoby po výkone trestu<sup>29</sup>.

V praxi sociálnej práce naši participanti a participantky pracovali s touto skupinou ako terénni sociálni pracovníci. Väčšinou pracovali vo dvojiciach – v tandeme a aj z tohto dôvodu sa mnohí z nich zúčastňovali najmä tandemovej supervízie. Niektorí však využili aj možnosť skupinovej a individuálnej supervízie. Výsledky výskumu priniesli mnohé zaujímavé výsledky, ktoré sú využiteľné pri tvorbe nových teórií supervízie v sociálnej práci, ale aj pre prax, keď supervízori môžu tieto výsledky zúžitkovať priamo pri svojej práci s pomáhajúcimi profesionálmi pracujúcimi so "špecifickými klientmi".

*„Pri žiadnej inej klientskej skupine (som) necítala, akoby som nemala pud sebazáchovy, a ja som aj do tejto cieľovej skupiny išla tak. A nevedela som si pripustiť, keď ma sklamali. Keď mi niečo ukradli, keď ma totálne zmanipulovali, keď ma oklamali, že sedel za niečo diametrálne odlišné ako som si myslela. Ja som stále mala akoby tendenciu tých ľudí brániť...“ (FG2, R2)*

Špecifická práca s ľuďmi po výkone trestu participanti a participantky zhodne identifikovali hlavne v iných **pocitoch, postojoch** či predsudkoch, ktoré potrebujú vnútorne „spracovať“, prekonať. Väčšina z toho pritom súvisí hlavne s najväčším rizikom, ktoré pri tejto práci vidia, v ohrození vlastnej **bezpečnosti**. Otázka bezpečnosti, otázka možnosti fyzického ohrozenia sociálneho pracovníka (útok, napadnutie, krádež...), verbálneho napadnutia apod. Sú to potom témy, ktoré zhodne verbalizujú všetci participanti a participantky ako najväčšie špecifikum práce s touto špecifickou skupinou. Vo vzťahu k tomu potom dochádza k veľmi silnému uvedomeniu si

---

<sup>28</sup> Pozri bližšie napr. Pružinská et al. (2011); Slobodová (2012, 2011); Čierna (2012, 2011); Dvořáčková (2012); Jusko (2009); Balogová (2008, 2005); Selická (2008)

<sup>29</sup> K špecifikám práce s touto klientskou skupinou pomáhajúcich profesionálov a k ich supervízii pozri bližšie napr. Suchá (2012); Vaska – Čavojská – Baťová (2012)

nutnosti striktného dodržiavania stanovených pravidiel pri tejto práci (napr. dodržiavanie práce vo dvojici).

*„Ja to vnímam v tom, že napr. aj s kolegyňou, keď sme boli, tak sme mali problém, že jak sa hovorí, že „o svoj život“, že sme sa báli o svoj život. Mohlo sa stať niečo, nemuselo sa stať niečo, mali sme z toho taký pocit.“ (FG2, P4)*

*„Pri tejto skupine to vnímam ako nie, že strach o svoj život, ale s takými rôznymi obavami, čo sa týkajú napr. toho napadnutia, atď. Čo napríklad pri iných, možno v inej práci, v inej oblasti sa toto nevyskytuje.“ (FG2, P4)*

*„Bezpečnosť mňa tiež napadá, lebo ja som ešte predtým ako som ... pracovala vo väzniciach ... chodila som tam. Ale priamo s klientom až takú odbornejšiu prácu som začala robiť cez tento projekt. A až vtedy som si tak naozaj uvedomila, že naozaj tá bezpečnosť je pre mňa dôležitá, a že veľakrát som to podceňovala. Najmä vtedy, keď som išla prvýkrát na to stretnutie s klientom a nemohla som ísť s tou „dvojičkou“, s ktorou som mala ... „á, v pohode, dám to aj sama,“ ale neviem čo, nejaký asi vnútorný hlas ma presvedčil, že počkaj si, radšej si to presuň ten termín.“ (FG2, R2)*

*„Nikdy nevieme, čo v tom človeku sa môže ešte objaviť, alebo čo môže niečo evokovať, alebo asociovať. Naozaj my nikdy nevieme, čo v ňom môžeme naštartovať... Veľakrát mi pomohla tá dvojka, že som videla, že v ňom sa niečo spúšťa v tom klientovi, a že sme tam boli dve, a on si už tak nedovolil, alebo aj mi pomohol ten kolega. ... Je to naozaj taký ťažký v tom ten klient.“ (FG2, P4)*

*„Tam je to dosť veľa aj o predsudkoch, ... že pri tých..., s ktorými robím, tak to sú také tie ľahšie... Ale pri tých väzňoch už konkrétne viem, že bol odsúdený za drogy, alebo za lúpežné prepadnutie, za pokus o vraždu, takže to už v človeku vytvorí taký dosť veľký predsudok, keď tam on ide, takže aj práca s predsudkami sa tam dosť vynára.“ (FG2, P5)*

Ďalšie špecifikum bolo identifikované **na strane klientov**. Viacerí participanti a participantky mali pomerne bohaté skúsenosti s rôznymi typmi klientov a klientiek. Čo ich pri práci s touto cieľovou skupinou zaskočilo, to bola predovšetkým **iná motivácia**, iný postoj k sociálnemu pracovníkovi v systéme tejto práce. Častý je pritom nízky záujem, až nezáujem, či pokusy o manipuláciu sociálneho pracovníka. Viacerí zároveň deklarujú, že pri práci s touto klientelou museli zásadne upraviť svoj prístup, postoj k sociálnej práci s touto cieľovou skupinou („naučiť sa neriešiť, keď to nechce ten klient“), rešpektovať a akceptovať postoj, či životnú voľbu klienta, eliminovať tzv. „spasiteľský syndróm“. Prácu s touto klientelou popisujú metaforicky ako „jazdu na húsenkovej dráhe“, postup pri dosahovaní cieľov je komplikovaný a značne nelineárny.

*„Presne to, že som si uvedomila, že tí klienti akoby nie sú len tie obeť, ale, ktorí sa snažia vyťažiť zo všetkého, čo sa dá. A ja sa môžem aj rozkrájať, aj poskladať, aj čokoľvek a nebude to o tom, že ho na dobré obrátim. Ani nejde o ten spásateľský syndróm, ale skôr o to, že som sa skôr, že som sa v každom človeku snažila nájsť skôr ten dobrý potenciál. A netvrdím, že som prišla na to, že v ňom nie je, ale že nie vždy ho ja musím vedieť nájsť. A to som až pri tejto cieľovej skupine sa naučila zmierovať s tým, že „ty si... a už v živote ťa nechcem vidieť a nebudem ti pomáhať, lebo ma využívaš a bodka!“. To by som si v živote nedovolila predtým trebárs u niekoho.“ (FG2, R2)*

*„Rozdiel bol ... keď som začala robiť s touto klientskou skupinou ... v tom, že ja som sa ich napríklad nebála. Ale ten rozdiel bol v tom, že aj s mladými, ktorí boli trestaní v ..., pracujeme tým spôsobom, že im podnety ponúkame, pričom tuto k nám klienti mali prístup taký, že ja som bola pre nich prostriedok na dosiahnutie niečoho, čo veľmi chceli dosiahnuť, aby mali klud so súdom. ... Cítila som sa taká zneužitá ním, že ma zneužil na to, aby si naplnil ten rozsudok.“ (FG2, R2)*

*„Sú ešte ťažko motivovateľní, že ich namotivujete len na to, čo oni potrebujú v tom, z toho súdu čo majú, alebo čo oni sami chcú. Ale na nič iné ich už ... veľmi, veľmi ťažko dostanete. Lebo som si tak osobne povedala: „že, noo, tak on si dal takýto cieľ, tak, možno, že to takto chce a hotovo“. Nič s ním nenarobím, keď je to klient, ktorý tam nie je dobrovoľne, ktorý ma vyhľadal len preto, že to musí, že to mal nariadené.“ (FG2, R2)*

*„Čo ja som riešila dosť často je to, že naozaj sa naučiť neriešiť, keď to nechce ten klient. ... Tá práca s nimi bola ako na takej húsenkovej dráhe, že niekedy, že woow, že odchádzali sme s tým, že sme mu pomohli, že mu to niečo dalo, a potom zas padol. Alebo potom, keď prišiel a vrátil sa a rozprával nám, čo sa udialo za ten čas, tak sme tak zírali. Toto je naozaj ešte možno, že ťažké, že je to ako taká práca s tými závislými, ... jeden deň si hore, druhý deň si dole. No a pre mňa bolo dosť ťažké a je ťažké s takýmito typmi klientov pracovať, lebo mi ich je strašne ľúto. Ale myslím, že sa mi to už darí, v porovnaní s tým začiatkom, ... toto je také náročné.“ (FG2, P4)*

Pokiaľ ide o **supervíziu pri práci s týmito klientom**, táto je vnímaná ako nevyhnutná, aj vzhľadom na špecifické témy, ktoré proces práce s touto cieľovou skupinou prináša. Medzi riadkami je pritom možné čítať aj potrebu dostatočnej, vhodnej prípravy (tréningu) na túto prácu. Aké sú teda potreby vo vzťahu k supervízii? Osobitne, v začiatkoch práce, ako kľúčová sa javí potreba motivácie, podpory, posilnenia idey, „že táto práca má zmysel“. Potrebná je však aj podpora v rovine postupov práce s týmito klientmi, upozornenie, upovedomenie o rizikách a hrozbách, ktoré táto práca prináša, aby sa predišlo „neprijemným sklamaniam“ pri kontakte s klientom

(manipulácia, okradnutie, útok). Práca s touto cieľovou skupinou tiež prináša iné témy v rovine pocity – strach, hnev na klienta, pocity zneužitia, ale tiež napríklad predsudky vo vzťahu k týmto klientom.

*„Lebo som začínala ako sociálny pracovník, a pracovať sama a ísť do terénu sama, je dosť ťažká situácia pre začínajúceho sociálneho pracovníka, keď je hodený do vody, vtedy by som asi uvítala supervíziu... Aby som sa mohla vyventilovať... S nejakou podporou som sa nestretla, skôr opačne, že nemusíš, keď nechceš. Tak som skôr bola z toho taká zničená vnútorne, že chcem niečo robiť a chcem nieže pomáhať, ale chcem pracovať s nimi. ... Pri tejto skupine to vnímam ako nie, že strach o svoj život, ale s takými rôznymi obavami, čo sa týkajú napr. toho napadnutia, atď. ... čo napríklad pri iných možno v inej práci, v inej oblasti sa toto nevyskytuje. Toto je teda taký silný pre mňa moment, ktorý ja vnímam, že pri tejto skupine vnímam ako ohrozujúci, alebo ho môže človek vnímať ako ohrozujúci.“ (FG2, P4)*

*„Mne to najmä v témach v tých supervíznych a to úzko súvisí aj teda s tou klientskou skupinou, pretože ja som pri žiadnej inej klientskej skupine necítila, ... že tá cieľová skupina – že naozaj mnohí z tých ľudí sú klamári, sú manipulátori. A že musím to tak vedieť pomenovať, že to tak naozaj je. A toto boli témy, s ktorými som ja nikdy neprichádzala do supervízií, že mám problém s klientom, alebo že ma takto klamú, alebo že by ma niekto bol okradol tak, že reálne. ... A zrazu to bolo, že hnev na klienta, tak ja tu za smiešne peniaze pre ňo robím toto, toto a toto a on mi proste ukradne niečo z peňaženky. A to som predtým takéto témy vôbec neriešila, takže hlavne tie témy boli úplne iné, s ktorými som chodila celý ten projekt do supervízie.“ (FG2, R2)*

*„Ale tuto to boli také ťažšie témy, také napríklad, nikdy som sa nestretla s takou agresivitou ako sme mali, keď sme mali jedného klienta. To som fakt vtedy tak cítila, taký neveriteľný strach, ako ešte asi nikdy, pretože som si fakt vtedy myslela, že sa niečo stane. ... Tie témy boli iné. ... Aj o strachu... Ale aj o tom, že prvýkrát som bola, prvýkrát som si uvedomila to, že ma môže niekto využiť, a že ma niekto manipuluje.“ (FG2, P3)*

Na základe spracovania výskumných zistení možno vyzdvihnúť viac, ako pri bežných cieľových skupinách (v zmysle náročnosti napr. z dôvodu páchania závažných trestných činov apod.) nevyhnutnosť pravidelnej a častej supervízie pre pomáhajúcich profesionálov pracujúcich práve s touto, príp. inou špecifickou cieľovou klientskou skupinou pomáhajúcich profesionálov vo výkone sociálnej práce. Je dôležité zamerať sa najmä na podporný aspekt, ale i vzdelávací. Ako dôležité sa javí využívanie rôznych supervíznych techník (napr. projektové techniky) a nezamerať sa „len na supervíziu formou rozhovoru“. Skupinová supervízia by mohla ponúknuť priestor na také techniky ako sochanie a v individuálnej supervízii (príp. v supervízii tandemu / dvojice) sa zamerať na hranie rolí apod. Obsahovo by bolo vhodné zamerať supervízie na využívanie prístupu zameraného na úlohy vzhľadom k veľkej potrebe hľadať nové alternatívy práce

s klientom, ale tiež vytvoreniu priestoru pre ventiláciu emócií, posilňovanie a bilancovanie dosiahnutých úspechov.

## 10. Záver

Predkladaná výskumná správa predstavuje výskumné zistenia, ktoré rozširujú teoreticko-empirickú a zároveň vedeckú platformu supervízie v sociálnej práci a prináša mnohé odpovede na otázky, ktoré si vo vedeckých kruhoch kladieme. Zistenia však okrem hodnotných odpovedí vyvolávajú ďalšie otázky a tým podnecujú ďalší proces skúmania, ktorý je pre posun tak dôležitej oblasti profesionálneho rozvoja sociálnych pracovníkov - akou supervízia bezpochyby je - nevyhnutný. Nástroj, ktorý je z hľadiska sociálnych pracovníkov pre ich profesionálny rast, „osobnostnú ochranu“ (psychohygiena, psychosociálna podpora, syndróm vyhorenia, syndróm nudy apod.) a zároveň „ochranu“ ich klientov nespochybniteľný a dôležitý, je potrebné ďalej skúmať a predstavovať ako profesijnej komunitě, tak i ďalším pomáhajúcim profesionálom, študentom pomáhajúcich profesií, ale aj odborníkom zaoberajúcim sa teóriou a praxou sociálnej práce a iných pomáhajúcich profesií. Výskumný zámer sa nám podarilo naplniť len vďaka našim participantom a participantkám a ich ochote napriek svojej vysokej pracovnej vyťažnosti zúčastniť sa fókusových skupín (focus groups).

Výsledky výskumu priniesli mnohé zaujímavé poznatky, ktoré sú využiteľné pri tvorbe nových teórií supervízie v sociálnej práci, ale aj pre prax, keď supervízori môžu tieto výsledky zúžitkovať priamo pri svojej práci s pomáhajúcimi profesionálmi. Za zaujímavý a zároveň neprebádaný fakt možno považovať supervízie s pomáhajúcimi profesionálmi, ktorí vo výkone sociálnej práce pracujú so „špecifickými klientmi“. Vo výskume sme sa zamerali na klientskú skupinu - ľudí po výkone trestu a vďaka novým zisteniam sa nám otvárajú možnosti skúmania špecifik všetkých klientských skupín sociálnej práce, pretože sa domnievame, že každá skupina bude v niektorých oblastiach supervízie ojedinelá a tým výnimočná.

Cieľom publikácie bolo priniesť ucelený pohľad na problematiku supervízie v sociálnej práci so zameraním na špecifiká supervízie začínajúcich pomáhajúcich profesionálov vo výkone sociálnej práce a prostredníctvom výskumných zistení rozšíriť doterajšie vedecké poznatky o predmetnej problematike, ktoré tak rozširujú teoreticko-vedeckú platformu supervízie v sociálnej práci. Veríme, že spôsob spracovania publikácie bude podnetný a rozprúdi ďalšie diskusie, ako aj výskum v oblasti rozvoja supervízie v sociálnej práci, a tým posilní jej vedeckú bázu.



## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- BALINT, M. 1999. Lékař, jeho pacient a nemoc. 1. vyd., Praha: GRADA. 1999. 336 s. ISBN 80-7169-734-6.
- BALOGOVIÁ, B. 2005. Seniori. 1. vyd., Prešov: Akcent Print, 2005. 158 s. ISBN 80-969274-1-8.
- BALOGOVIÁ, B. 2008. Svet seniora – senior vo svete. 1. vyd., Prešov: Acta Facultatis, 2008. 228 s. ISBN 978-80-8068-814-1.
- 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 novovytvárajenej koncepcie odborných praxí. s. 59 - 63. In TRUHLÁŘOVÁ, Z. – KOŘÍNKOVÁ, J. (eds.). 2008. Vývoj a směřování 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. 2009. Poskytuje odborná prax skutočne prínos vo vzdelávaní v sociálnej práci? (Dilema kvalitatívneho verzus kvantitatívneho aspektu vzdelávania). s. 45 - 52. In ZRUBÁKOVÁ, K. – KAMANOVIÁ, I. (eds.) 2009. Prínos študentskej odbornej praxe v sociálnej práci, ošetrovatelstve 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.
- BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, A. – MATULAYOVÁ, T. – MRAČKOVÁ, A. – VAVRINČIKOVÁ, 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.
- BROWN, A. – BOURNE, I. 2002. The Social Work Supervisor. 4th ed., Buckingham: Open University Press, 2002. 194 p. ISBN 0-335-19458-3.
- BROŽA, J. (ed.) 2009. Supervize v adiktologické praxi. 1. vyd., Praha : TRITON, 2009. 156 s. ISBN 978-80-7387-209-0.
- CARROLL, M. – THOLSTRUPOVÁ, M. (eds.) 2004. Integrativní přístupy k supervizi. 1. vyd., Praha: TRITON, 2004. 281 s. ISBN 80-7254-582-5.
- CASEMENT, P. 1999. Hledání a objevování. Jak se učit v psychoanalýze od pacienta. 1. vyd., Praha: Nakladatelství Lidové Noviny, 1999. 269 s. ISBN 80-7106-324-X.
- ČIERNA, M. 2011. Vnímanie inštitúcií poskytujúcich služby zamestnanosti zamestnávateľmi. s. 291 - 301. In GALLOVÁ, I. – SOLLÁR, T. – JUHÁSOVÁ, A. (eds.). 2011. Zborník príspevkov. 6. medzinárodná konferencia doktorandov odborov psychológia a sociálna práca. 29. apríl 2011. 1. vyd., Nitra: UKF, FSVaZ, 2011. 581 s. ISBN 978-80-8094-936-5.
- 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.
- EIS, Z. (ed.) 1995. Supervize. 1. vyd., Praha: Pražský psychoterapeutický institut, 1995. 89 s. ISBN 80-901710-2-8.
- DVOŘÁČKOVÁ, D. 2012. Kvalita života seniorů v domovech pro seniory. 1. vyd., Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. 112 s. ISBN 978-80-247-4138-3.
- FREEDMAN, J. – COMBS, G. 2009. Narativní psychoterapie. 1. vyd., Praha: Portál, 2009. 319 s. ISBN 978-80-7367-549-3.
- FORD, K. – JONES, A. 1987. Student supervision. 1st ed., London: The Macmillan Press LTD, 1987. 162 p. 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.
- 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 prípravovej 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.
- HATOKOVÁ, M. a kolektív. 2009. Sprevádzanie chorých a zomierajúcich. Dobrovoľníctvo v nemocniciach a paliatívnych zariadeniach. 1. vyd., Bratislava: Don Bosco, 2009. 215 s. ISBN 978-80-8074-095-5.
- HAVRDOVÁ, Z. 1999. Kompetence v praxi sociální práce. 1. vyd., Praha: OSMIUM, 1999. 167 s. ISBN 80-902081-8-5.
- HAVRDOVÁ, Z. 2007. Vzdělávací supervize a kvalita začínajících sociálních pracovníků. In Sociální práce/Sociálna práca. roč. 2007/4, s. 78 - 86. ISSN: 1213-6204.
- 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. 229 p. 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.
- JUSKO, P. 2009. Sociálna práca s mládežou a sociálnopatologické javy. 1. vyd., Banská Bystrica: PF UMB, 2009. 217 s. ISBN 978-80-8083-705-1.
- KADUSHIN, A. – HARKNESS, D. 2002. Supervision in Social Work, 4th. ed., New York & Chichester, West Sussex: Columbia University Press, 2002. 583 p. ISBN 0-231-12094-X.
- KAMANOVA, I. – GEJDOŠOVÁ, Z. – ALMAŠIOVÁ, A. 2007. s. 6-9. Význam študentskej odbornej praxe pre prípravu sociálnych pracovníkov. In RUSNÁKOVÁ, M. – KAMANOVA, 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.
- KAMANOVA, 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 sociálnych 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.
- 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 směřování 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.
- 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. 2011. Vývinovo orientovaná dramaterapia. 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. 2012. Terapia s bábkou. Teoretické východiská a výskumné zistenia. 1. vyd., Bratislava: MUSICA LITURGICA s. r. o., 2012. 216 s. ISBN 978-80-970418-3-0.
- 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.
- KUNEŠ, D. 2009. Sebepoznání. Psychoterapeutické principy a postupy. 1. vyd., Praha: Portál, 2009. 152 s. ISBN 978-8073-67-541-7.
- 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. 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. – TRUHLÁŘOVÁ, Z. 2009. Rola individuálního rozvojového plánu při přípravě studentů. s. 22 - 28. In VASKA, L. – BRNULA, P. – KOSCUROVÁ, Z. (eds.). 2009. Odborná praxe jako součást pregraduální a graduální přípravy sociálních pracovníků. Manažment. Etika. Supervízie. 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.
- 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.
- MÁTEL, A. 2012. Antiopresívne prístupy v sociálnej práci. s. 80 - 86. 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.
- MÁTEL, A. a kol., 2012. Etika sociálnej práce. 2. dopl. a aktual. vyd., Bratislava: VŠ ZaSP sv. Alžbety, 2012. 264 s. 978-80-8132-045-3.
- MÁTEL, A. – SCHAVEL, M. – MÜHLPACHR, P. – ROMAN, T. 2010. Aplikovaná etika v sociální práci. 1. vyd., Brno: Institut meziodborových studií, 2010. 236 s. ISBN 978-80-87182-13-0.
- MICHELOVÁ, R. 2009. Supervize odborné praxe – možnosti a limity. s. 118-123. In VASKA, L. – BRNULA, P. – KOSCUROVÁ, Z. (eds.) 2009. Odborná praxe jako součást pregraduální a graduální přípravy sociálních pracovníků: Manažment. Etika. Supervízie. 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 poskytovatele praxí. 1. vyd., Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2012. 52 s. ISBN 978-80-7414-449-3.
- MIOVSKÝ, M. 2006. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. 1. Vyd., Praha: GRADA Publishing, a.s., 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
- MOJŽÍŠOVÁ, A. 2002. Etika v supervizi sociální práce. s. 40 - 41. In LEVICKÁ, J. (ed.). 2002. Etika a sociální práce. 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. Dobrovolníctvo – 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. Dobrovolníctvo 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, Carlton, E. 2002. Handbook of Clinical Social Work Supervision. 3rd ed., Binghampton, NY : The Haworth Press, 2002. 635p. ISBN 0-7890-1078-X.
- 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. Sociální práce –

- 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.
- 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.
- 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.). Posudzovanie 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.
- PAČESOVÁ, M. 2004. Lékař, pacient a Michael Balint. 1. vyd., Praha: TRITON, 2004. 170 s. ISBN 80-7254-491-8.
- PAGE, S. – WOSKET, V. 2001. Supervising the Counsellor. A Cyclical Model. 2nd ed., East Sussex: Brunner-Routledge, 2001. 306 p. ISBN 0-415-20774-6.
- 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.
- 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.
- PLICHTOVÁ, J. 2002. Metódy sociálnej psychológie zblízka. 1. Vyd. Bratislava: MÉDIÁ, 2002. 350 s. ISBN 80-967525-5-3.
- 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 združenie 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.
- 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.
- SELICKÁ, D. 2008. Rómska rodina v kontexte metód sociálnej práce. 1. vyd., Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, 2008. 154 s. ISBN 978-80-8094-453-7.
- 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.
- 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 teórie k praxi. Od praxe k teórii. 1.

- vyd., Hradec Králové: Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové, 2012. 682 s. ISBN 978-80-7435-138-9.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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. Sborník z mezinárodní konference, 19. a 20. května 2005. 1. vyd., Ústí nad Labem: FSE, 2005. 81 s. ISBN 80-7044-698-6.
- TRUHLÁŘOVÁ, Z. 2010. Identifikace rizik v rámci využití kompetenčního modelu ve vzdělávání sociálních pracovníků / pracovníc v bakalářských oborech sociální práce. In Sociální práce / Sociálna práca. 3/2010, roč. 10. s. 122-131. ISSN 1213-6204.
- TSUI, M. 2005. Social Work Supervision. Contexts and Concepts. 1st ed., California: SAGE Publications, Inc. 2005. 178 p. ISBN 0-7619-1767-5.
- 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. 2008. 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, ošetrovatelstve a pôrodnej asistencii. 1. vyd., 2009. Ružomberok: Katolícka univerzita. 179 s. ISBN 978-80-8084-458-5.
- 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 Scientifcae Universitatis Catholicae in Ružomberok. – Roč. 10, č. 2 (2010), s. 124 - 139. ISSN 1335-9185.
- VASKA, L. 2011. Špecifiká supervízie začínajúcich sociálnych pracovníkov / Defining the supervision of fledgeling social workers. s. 343 - 352. In Ondrušková, E. – Koscurová, Z. (eds.).

2011. Realita v vizi sociálnej práce. Zborník z medzinárodnej konferencie. 1. vyd., Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. 2011. ISBN 978-80-223-3075-6.

VASKA, L. – ČAVOJSKÁ, K. – BAŤOVÁ, K. 2012. Špecifiká supervízie pomáhajúcich profesionálov pracujúcich s ľuďmi po výkone trestu. s. 26 - 28. In Sociálna práca / Sociálna práca. – ISSN 1213-6204. Roč. 12, č. 2 (2012).

VASKA, L. 2012. Teoretické aspekty supervízie začínajúcich sociálnych pracovníkov. 1. vyd., Bratislava: IRIS – Vydavateľstvo a tlač, s. r. o., 2012. 176 s. ISBN 978-80-89238-70-5.

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.

WELD, N. 2012. A Practical Guide to Transformative Supervision for the Helping Professions. 1st ed., London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2012. 144 p. ISBN 978-1-84905-254-2.

WONNACOTT, J. 2012. Mastering Social Work Supervision. 1st ed., London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2012. 192 p. ISBN 978-1-84905-177-4.

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.

#### **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.

#### **Internetové zdroje:**

Ministerstvo práce sociálnych vecí a rodiny. Supervízia. Zoznam supervízorov [online]. 2012 [cit. 2012-09-18]. Dostupné na internete: < <http://www.employment.gov.sk/supervizia.html> >.

© VASKA, Ladislav - ČAVOJSKÁ, Katarína  
Supervízia u začínajúcich profesionálov vo výkone sociálnej práce. Výskumná správa

Vydavateľ: © IRIS – Vydavateľstvo a tlač, s. r. o., Bratislava  
Rok vydania: 2012  
Náklad: 300 kusov  
Rozsah: 111 s.  
Formát: A4  
AH: 6,62  
Vydanie: prvé

Vyšlo na CD-nosiči.

ISBN 978-80-89238-72-9  
EAN 9788089238729