
SERVICE-LEARNING A SUPERVÍZIA

Priestor, v ktorom poskytujú služby školské sociálne pracovníčky a pracovníci, je charakteristický vysokou mierou neistoty. Tá nevyplýva len z požiadaviek a limitov vyplývajúcich z interakcie variabilnej klientely a prostredia, v ktorom intervenujú. Na Slovensku je znáso-bená absenciou jednoznačného legislatívneho ukotvenia školskej sociálnej práce. Samotná klientela často očakáva pomoc aj v oblas-tiach vymykajúcich sa kompetenciám i možnostiam školských sociál-ných pracovníkov a pracovníčok. Na druhej strane, aj samotné organi-zácie, ktoré ich zamestnávajú, vyvíjajú tlak smerom k efektivite slu-žieb, občas zamieňanej za finančnú úspornosť. Takto vznikajú situácie kladúce vysoké nároky na pomáhajúcich, ich vedomosti, zručnosti, zvlášť schopnosť rozhodnúť sa pri etických problémoch či dilemách, reflektujúc individuálne špecifiká toho-ktorého prípadu, s rešpektom k jedinečnému vnímaniu okolností konkrétnym klientom či klientkou.

Pre nachádzanie optimálnych riešení a poskytovanie účinných inter-vencií v takýchto podmienkach je nevyhnutné pružne pristupovať ku každému prípadu, zvládať a reagovať na vzniknuté zmeny a i s nedos-tatkom informácií porozumieť reálnym potrebám klientely, možnos-tiam i limitom samotnej profesie. Tu sa výrazne prezentuje nielen snaha o určitú systematizáciu a štandardizáciu postupov i rizík jednot-livých intervencií, ale i potreba zvažovania alternatív v individuálnych prípadoch. Profesionálna prax sociálnej práce je charakteristická ref-lexívnou povahou: sociálni pracovníci a pracovníčky musia neustále hľadať flexibilné riešenia v meniacich sa podmienkach vo variabilných situáciách, pričom v orientácii im sú nápomocné existujúce profesné normy, ktoré však neposkytujú jednoznačné východiská a riešenia

v špecifických individuálnych prípadoch. S týmto sa musia sociálni pracovníci a pracovníčky vyrovnávať a priebežne reflektovať a modifikovať vlastné postupy, čo kladie vysoké nároky na neustále vzdelávanie a profesionálny rast.

Jednou z najúčinnějších spôsobov zvyšovania profesionálnych kompetencií v (školskej) sociálnej práci, ktorej prax je nevyhnutne charakteristická reflexívnou povahou, je supervízia. Z predchádzajúcich kapitol vyplývajú jednoznačné špecifiká učenia sa v rámci service-learning a teda aj v realizácii supervízie študentom a študentkám v rámci service-learning je nevyhnutné tieto osobitosti zohľadňovať.

3.1 SUPERVÍZIA V SOCIÁLNEJ PRÁCI – CHARAKTERISTIKA, FUNKCIE, DRUHY, FORMY, PRÍSTUPY A MODELY

Jedným z dôležitých elementov sociálnej práce bola už od jej vzniku práve supervízia¹, ktorá má svoje nezastupiteľné miesto vo všetkých pomáhajúcich profesiách. V sociálnej práci však nadobudla špecifický význam – reflexia skúseností a učenie sa zo skúseností boli od jej vzniku centrálnym spôsobom rozvoja relevantných kompetencií.

Slovo supervízia – supervision pochádza z latinského super (nad, cez) a videre (pozerať, vidieť), pričom supervízorka či supervízor je vnímaný ako osoba, ktorá „vidí nad, bdie nad prácou druhého so zodpovednosťou za kvalitu jeho práce“ (Kadushin a Harkness 2002, s. 18 – 19). Munson (2002) definuje **supervíziu** ako interakčný proces, v ktorom

¹ K prvým textom o supervízii v sociálnej práci patrila napr. publikácia *Supervision and Education in Charity* z roku 1904 od autora Jeffrey R. Bracketta. V roku 1936 nasledovala priekopnícka práca Virginie Robinson *Supervision in Social Case Work*, ktorá supervíziu vníma ako edukačný proces, pri ktorom osoba s určitými vedomosťami a zručnosťami preberá zodpovednosť za vzdelávanie či školenie osoby s menším rozsahom vedomostí a zručností, ale o supervízii a jej význame písala aj Mary Richmond v diele *Social Diagnosis* a ďalší autori či autorky.

supervízor alebo supervízorka pomáhajú a riadia prax supervidovaného či supervidovanej v oblasti výučby, vedenia, poradenstva, pomáhanie, čo sú oblasti, ktoré sa tradične spájajú so supervíziou v sociálnej práci. Dôležitým faktorom kvalitnej a účinnej supervízie je vzťah medzi supervízorom a supervidovaným, čo reflektuje definícia Inskipp a Proctor (2001, in: Henderson 2009a), podľa ktorých je supervízia pracovným spojenectvom medzi dvoma profesionálmi, kde supervidovaný či supervidovaná predstavuje, opisuje svoju prácu, reflektuje ju, prijíma spätnú väzbu a v prípade potreby dostáva rady. Cieľom tohto vzťahu je najmä podporiť rozvoj etických kompetencií, dôvery a kreativity supervidovaných, aby ich služby klientele boli čo najefektívnejšie.

Sumarizujúc, supervíziu môžeme definovať ako proces zameraný na podporu a rozvoj schopnosti supervidovaných efektívne pomáhať, zahŕňajúc nadobúdanie nových praktických zručností ako i rozvoj teoretických či technických vedomostí. Podľa Vasku (2012, s. 26) je to metóda *„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 pritom môže byť aplikovaná na akýkoľvek problém vo vzdelávaní i v praxi sociálnej práce. Jej základnými cieľmi sú najmä: chrániť záujmy klientely a chrániť ju pred nekompetentnými a jatro-patogenizujúcimi intervenciami; chrániť a zvyšovať status profesie; verifikovať správnosť postupov pri práci s klientelou; rozširovať možnosti a alternatívy pri riešení prípadov; korigovať neefektívne postupy; učiť sa a zbierať skúsenosti; pomôcť pri identifikovaní a pomenovaní problémových a konfliktných situácií a pri ich riešení; ponúknuť možnosti riešenia etických dilem; predchádzať syndrómu vyhorenia a celkovo zvyšovať kvalitu služieb v sociálnej práci.

Vo väčšine odborných zdrojov sa zhodne uvádzajú **tri základné funkcie supervízie** (aj keď niektoré modely rozlišujú len dve a iné formulu-

jú viac funkcií). Hoci v jej procese nie je možné jednotlivé funkcie jednoznačne odlíšiť, v niektorých z jej fáz, resp. vzhľadom k zameraniu supervízie a jej cieľom, sa niektorá z týchto funkcií môže prejavovať výraznejšie.

Riadiaca alebo tiež **normatívna** (niekedy označovaná ako **administratívna**) **funkcia** je orientovaná na oblasť zodpovednosti supervidovaného, ale i supervízora za dodržiavanie určitých noriem (profesných, etických, metodických a pod.). Takto sa zabezpečuje kontrola kvality poskytovaných služieb, resp. či a nakoľko aktuálny stav zodpovedá ideálnemu stavu. Zároveň táto funkcia podporuje uvedomenie si dôležitosti noriem a zásad v práci s klientelou a motivuje k ich dodržiavaniu. **Podporná** alebo **restoratívna funkcia** zabezpečuje priestor pre uvedomenie, pomenovanie, vyjadrenie a spracovanie emócií, spojených s poskytovaním služieb v sociálnej práci. Supervízia umožňuje emočnú ventiláciu, získanie profesnej opory, hľadanie a posilňovanie zdrojov sebaopory, minimalizuje profesnú neistotu. **Vzdelávacia** alebo **formatívna funkcia** reflektuje zdieľanú zodpovednosť za rozvoj vedomostí i zručností supervidovaných. Prostredníctvom reflexie vlastnej práce supervízia pomáha lepšie porozumieť klientele, lepšie si uvedomovať vlastné reakcie na konkrétnych klientov či klientky a ich dôsledky, preferované intervencie a dôvody ich preferencie, lepšie chápať dynamiku poradenského či terapeutického vzťahu, hľadať alternatívy pri riešení variabilných situácií. Supervízia tak nielen zabezpečuje rozvoj zručností, ale rovnako i zdroje ďalšieho profesionálneho vývinu.

V supervízii odlišujeme tiež viacero **druhov**: **výučbový** (pri nej supervízor zastáva rolu učiteľa, preferovaná je vzdelávacia funkcia a zvyšné sú distribuované na iných odborníkov, ako napr. externý supervízor²); **výcvikový** (supervízor zastáva rolu lektora či trénera a priorizované sú

² Pre výučbovú supervíziu sa v odbornej spisbe používajú aj iné označenia, ako napr. tútorská supervízia (napr. Gabura 1995), študentská supervízia (napr. Vaska 2008), vzdelávacia či školiaca supervízia (napr. Havrdová 2008), terénna supervízia (napr. Maroon, Matoušek a Paziarová 2007) a pod.

vzdelávacia a riadiaca funkcia); **riadiacu** (zvyčajne ak je supervízor aj nadriadený prioritizuje riadiacu funkciu) a **poradenskú** (kolegiálnu supervíziu, s výraznou symetriou vo vzťahu supervízor – supervidovaný a s prioritizáciou podpornej funkcie³).

Okrem toho, supervízia môže byť realizovaná aj v rôznych **formách**, napr.:

- z **hľadiska počtu supervidovaných** – individuálna, tandemová (pre dvojicu profesionálov pracujúcich na jednom prípade), skupinová, tímová (pre členov a členky pracovného tímu) a supervízia organizácie;
- z **hľadiska miesta výkonu**, resp. z **hľadiska pozície supervízora** – interná a externá (supervízia je realizovaná mimo pracovisko zamestnávateľskej organizácie supervízora či supervízorky);
- z **hľadiska prítomnosti klienta** na supervíznom procese – priama (kedy je supervízor priamo prítomný na poradenskom procese poradcu a klienta) a nepriama;
- z **hľadiska vzťahu** – vertikálna (pri práci supervízora s menej skúseným supervidovaným či supervidovanou) a horizontálna (teda kolegiálna supervízia);
- z **časového hľadiska** – pravidelná, príležitostná a krízová;
- z **hľadiska dĺžky a stanovených cieľov** – krátkodobá a dlhodobá;
- z **hľadiska povinnosti absolvovania** – povinná a dobrovoľná;
- z **hľadiska zamerania** – prípadová, poradenská, programová
- a **ďalšie formy** – vzájomné konzultovanie kolegov či kolegýň; intervízia (alebo tiež peervízia) a autovízia (ako proces sebareflexie sociálneho pracovníka alebo pracovníčky podľa určitej štruktúry).

³ Gabura (2002) túto supervíziu nazýva tiež konzultantskou supervíziou.

K najrozšírenejším skupinovým formám, nielen v sociálnej práci, patria tzv. **Bálintovské skupiny**. Ide o supervíznu skupinu šiestich až dvanástich osôb a vedúceho či vedúcej skupiny, pracujúcej približne 60 až 120 minút v stanovenej štruktúre⁴. Názov je odvodený od autora – lekára Michala Bálinta (1896 – 1970), žijúceho v Londýne. Tento lekár v pomáhajúcom procese kládol dôraz najmä na budovanie vzťahu medzi lekárom a pacientom, ktorý vnímal ako zásadný pre efektivitu samotnej pomoci. Toto špecifické zameranie si Bálintovské skupiny zachovali dodnes – pozornosť sa sústreďuje najmä na reflexiu vzťahu medzi pomáhajúcim a jeho klientom, pričom vyriešenie konkrétneho problému je skôr sekundárne.

Keďže v praxi sociálnej práce riešia sociálni pracovníci a pracovníčky skutočne variabilné problémy, v procese postupného rozvoja supervízie sa formovalo viacero modelov a prístupov. **Prístupom v supervízii** rozumieme „*konkrétny používaný a často aj preferovaný spôsob práce so supervidovaným za použitia rôznych foriem, metód a techník práce v kontexte osobných (osobná analýza, sebareflexia a pod.), časových (práca s minulosťou, prítomnosťou a pod.), úlohových (domáce úlohy, tréning a pod.) a vzťahových (učiteľ-žiak, lekár-pacient a pod.) rámcov*“ (Vaska 2012, s. 62). Prístup v supervízii odráža osobitý štýl práce supervízora či supervízorky v závislosti od jeho subjektívne priorizo-

⁴ A to **1) expozícia** či **predstavenie prípadu** (vtedy jeden zo zúčastnených stručne predstaví prípad, vysvetlí, v čom vidí vo vzťahu ku klientovi či klientke problém a formuluje objednávku, teda, čo by od skupiny potreboval – čo si praje dozvedieť sa, s čím potrebuje pomôcť); **2) otázky** (ostatní účastníci a účastníčky skupiny ich kladú, aby si dotvorili obraz o prípade, ale zároveň aby viedli supervidovaného k reflexii vzťahu k jeho klientovi); **3) fantázie** (od tejto fázy referujúci o prípade mlčia a len počúvajú, čo hovoria ostatní v skupine. V tejto fáze členovia a členky skupiny otvorene vyjadrujú vlastné fantázie – predstavy, obrazy, metafory, prirovnania, teda všetko, čo ich k predstavenému prípadu napadlo, čo sa im vynorilo vo fantázii, čo si všimli vo svojom prežívaní počas predchádzajúcich fáz); **4) Ja riešenie** (kedy členovia a členky skupiny, vyhýbajúc sa priamym radám a hodnoteniu či kritike, hľadajú odpoveď na otázku, ako by oni sami v takomto prípade postupovali – ako by ho riešili); **5) vyjadrenie supervidovaného a spätná väzba na prácu skupiny** (od tejto fázy znova začína rozprávať aj sám supervidovaný, vyjadří, čo bolo v skupinovej práci podnetné a prínosné, čo môže využiť v práci na riešenom prípade a poskytne skupine spätnú väzbu na jej prácu).

vaných teoreticko-metodologických východísk, vzdelania, veku, dĺžky praxe, osobnostných vlastností, kultúrnych špecifík a ďalších subjektívnych faktorov. V supervízii sú aplikované nielen klasické (napr. psychodynamický, kognitívno-behaviorálny, humanistický), ale i mnohé ďalšie prístupy (napr. Gestalt prístup, systemický prístup, na úlohy alebo na riešenia orientovaný prístup a i.), odrážajúce východiská jednotlivých škôl, resp. prúdov v supervíznej práci⁵.

Modelom v supervízii Vaska (2012, s. 63) rozumie „komplexne spracovaný postup (ktorý má svoju štruktúru, fázy a pod.) realizovateľný v rôznych formách supervízie“, ktorý „slúži k udržianiu štruktúry supervízneho procesu... Prostredníctvom modelu sa vytvára zjednodušená, často veľmi logická schéma supervízneho procesu ako celku“. K najviac rozpracovaným i využívaným patria najmä cyklický a procesný (resp. sedmooký model, príp. model dvojitej matice) model supervízie, ale využíva sa ich omnoho viac (napr. model 4x4x4, vývojový model a iné).

V podmienkach Slovenskej republiky je supervízia nielen povinnou súčasťou pregraduálnej prípravy sociálnych pracovníkov a pracovníčok, ale aj **legislatívne upravenou povinnosťou**⁶ profesionálov a profesionálok odboru v praxi.

⁵ Bližšie napr. Gabura (1995, 2002), Havrdová, Hajný et al. (2008), Vaska (2012), ale aj ďalšia odborná literatúra zo sociálnej práce a tiež psychologická, psychoterapeutická a socioterapeutická odborná spisba.

⁶ Ako vyplýva zo Zákona č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov (najmä v paragrafe 47 a 93) a zo Zákona 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 (najmä v paragrafe 9 a 84) a Zákona č. 219/2014 Z. z. o sociálnej práci a o podmienkach na výkon niektorých odborných činností v oblasti sociálnych vecí a rodiny a o zmene a o doplnení niektorých zákonov.

3.2 ZÁŽITKOVÉ/ SKÚSENOSTNÉ UČENIE

Charakteristickým znakom konceptu skúsenostného/zážitkového učenia je fakt, že samotný zážitok nestačí na to, aby sa človek niečo naučil. Dôležitým faktorom je reflexia zážitku – k učeniu dochádza vďaka reflexii skúseností, ktoré zážitok vyvolal. Kým tradičné vzdelávanie preferuje najmä abstraktné zovšeobecňovanie pri sprostredkovaní poznatkov, zážitkové/skúsenostné učenie v sebe zahŕňa rôzne typy poznávania a učenia, ktoré na seba nadväzujú. Východiskom je praktická skúsenosť, ktorú pozorujeme a reflektujeme, a na základe pozorovania formulujeme a overujeme hypotézu. Poznatok následne aplikujeme do reálneho života. V prípade úspechu sa cyklus dostáva znova do prvej fázy, avšak predchádzajúca získaná skúsenosť sa stáva zdrojom ďalších.

Jedným z najvýznamnejších zdrojov konceptu zážitkového/skúsenostného učenia sú východiská formulované Johnom Dewey. Centrom učebného procesu je skúsenosť spracovaná v kontinuu impulz – pozorovanie⁷ – znalosti⁸ – úsudok⁹, pričom úsudok/názor je následne novým impulzom (dochádza k prepojeniu impulzu a úsudku). Každá skúsenosť vychádza z minulej skúsenosti a zároveň ovplyvňuje kvalitu budúcej. V procese učenia dochádza k prepojeniu skúsenosti a teórie – aj malá skúsenosť môže viesť k teórii, avšak teóriu bez skúsenosti nie je možné zachytiť.

Za ďalší kľúčový zdroj zážitkového/skúsenostného učenia je možné považovať model Kurta Lewina: zložený z konkrétnej skúsenosti (zážitok) – pozorovania a reflexie (reflektívne pozorovanie) – utvárania,

⁷ Ide o pozorovanie podmienok okolia po danom impulze.

⁸ Premyslenie, čo sa stalo v podobnej situácii už v minulosti. Ide o získané skúsenosti i informácie, rady od tých, ktorí mali s podobnou situáciou viac skúseností.

⁹ Úsudok kombinujúci súčasné pozorovanie a vedomosti i skúsenosti z minulosti, ktorý nám dáva význam. John Dewey tak postuloval princíp učenia sa pozorovaním a vlastným zážitkom, pretože len pozorovanie nestačí – je nevyhnutné porozumieť kognitívnemu významu všetkých predchádzajúcich zážitkov.

formovania abstraktných konceptov a zovšeobecnenia (konceptualizácia abstraktných pojmov) – testovania dôsledkov konceptov v nových situáciách (aktívne experimentovanie).

Podľa Johna Dewey však nie každá skúsenosť má potenciál byť zdrojom učenia. Kvalitnú skúsenosť je možné definovať na základe dvoch princípov: princípu kontinuity (učenie sa odvíja od kontinuity skúseností – skúsenosti sa budujú na predchádzajúcich skúsenostiach v rámci experienciálneho kontinua, pričom úlohou učiteľa/mentora/supervízora je, aby riadil a zameral skúsenosti reflektujúc toto kontinuum) a princípu interakcie (rôzne aspekty skúsenosti sú v interakcii a formujú situáciu, pričom učenie sa buduje na základe transakcie medzi jednotlivcom a prostredím v konkrétnej situácii - aby bola skúsenosť využiteľná a aplikovateľná, musí byť získaná v špecifickej situácii, inak nebude odlišená od ostatných a nebude ju možné využiť pre transfer do iných situácií. Dôležitý je kontext získania skúsenosti a účelom interakcie je odvodiť učenie zo skúsenosti prostredníctvom reflexie). Kvalitný zážitok (s potenciálom učenia sa) má vplyv na bezprostredné prežívanie a zároveň vplyv na neskoršie skúsenosti.

Okrem toho, edukačný potenciál majú skúsenosti, ktoré napĺňajú nasledujúce podmienky:

- vzbudzujú záujem,
- sú skutočne užitočné,
- prezentujú problémy, ktoré prebudili zvedavosť a vytvorili záujem o informácie,
- zahŕňajú dostatočné časové rozpätie a podporujú vývin v čase.

Eyler a Giles (1999) uvedené aplikujú na konkrétnu – kvalitnú skúsenosť v rámci service-learning. Tá, podľa nich, obsahuje tieto prvky:

- udržateľné a rozvíjajúce partnerstvá v komunite,
- aktivity sú zmysluplné pre učenie sa študentov a študentiek a pre potreby komunity,

- jasné a relevantné spojenie komunitných aktivít a učebných cieľov v rámci kurzu/predmetu,
- účelné výzvy pre participantov a participantky na zvládnutie diverzity sociálnych otázok.

Prínos Johna Dewey je však zrejmý aj v ďalšom aspekte – myšlienke zapojenia služby komunitě do vzdelávania a riešenia takých problémov, s ktorými sú študentky a študenti reálne konfrontovaní (vzdelávacia skúsenosť a život mimo edukačné inštitúcie by mali byť úzko prepojené). Na rozdiel od tradičného vzdelávania reflexia pomáha orientovať sa v zmysle samotnej skúsenosti. Preto je dôležité, aby získavanie vedomostí bolo kontinuálne spojené s konkrétnymi, najmä reálnymi situáciami a výzvami. Takéto učenie umožňuje osvojovať si teórie a fakty v aktuálnych životných kontextoch, ktoré im dodávajú reálny význam a validitu. To má pre študentov a študentky skutočný význam – ktorý nachádzajú v ich aplikačnom rozmere (v konkrétnych situáciách).

Dôraz je teda kladený aj na skutočnosť sociálnej podstaty ľudí a ich potreby demokratickej participácie v procese ich vzdelávania, čo podporuje efektivitu skupinového učenia sa a riešenia problémov (ktoré má pozitívny dopad na pripravenosť učiť sa z konkrétnych reálnych situácií a po absolvovaní pregraduálnej prípravy efektívnejšie čeliť problémom, ktorých riešenie vyžaduje kooperáciu s ďalšími ľuďmi).

Okrem uvedených východísk, service-learning a jeho princípy výrazne ovplyvnil aj David Kolb, zdôrazňujúci rolu reflexívneho myslenia v experienciálnom učení a vzdelávaní. Domnieval sa, že vo vzdelávaní je nevyhnutné inkorporovať reflexiu konkrétnej poskytnutej služby a vnímať ju ako integrálnu súčasť vzdelávania. Jeho cyklus učenia pozostáva zo štyroch fáz.

Prvou fázou je konkrétna skúsenosť či zážitok. V tejto fáze je dialóg orientovaný na nájdenie a sprítomnenie konkrétnej skúsenosti, ktorá môže byť zdrojom učenia. Môže ísť aj o modelovanú situáciu, ktorá

umožní supervidovanému či supervidovanej v bezpečnom prostredí odskúšať potenciálne reakcie. Dôležité je popísať skúsenosť čo najdetailnejšie a vyhnúť sa pritom hodnoteniu či kritike. Cieľom teda nie je ani nájdenie riešenia, ale popis skúsenosti.

V **druhej fáze reflexívneho pozorovania** dochádza k **samotnej reflexii skúsenosti**. Zážitok je analyzovaný, hľadajú a identifikujú sa všetky pozitíva, optimálne riešenia, vhodné reakcie. Rovnako je dôležité identifikovať nedostatky a tiež príčiny ich vzniku. Takto supervidovaný či supervidovaná získavajú náhľad na vlastné reakcie i vhlád (najmä motivačný a genetický) do príčin tohto konania.

Cieľom **tretej fázy, abstraktnej konceptualizácie**, je **prepojenie** reflektovanej **skúsenosti s reálnym životom**. Z analýzy v predchádzajúcej fáze sú formulované závery, ako môže byť reflektovaná skúsenosť a poučenie z nej vyplývajúce využité v ďalšom živote. Efektívne je pripraviť si aj plány, čo konkrétne bude supervidovaný alebo supervidovaná robiť inak.

Štvrtou fázou je **aktívne experimentovanie** či **zmena správania**. Supervidovaná, supervidovaný, ponaučený reflektovanou skúsenosťou, overuje v praxi naplánované nové reakcie a intervencie. Tieto však zároveň vytvárajú nové skúsenosti, ktoré môžu byť vhodným zdrojom nových skúseností k reflexii a ďalšiemu učeniu.

Priamo pre kontext service-learning bol vypracovaný osobitý model experienciálneho učenia, ktorý možno považovať za jedno z jeho aktuálnych východísk v rámci konceptu skúsenostného/zážitkového učenia. Tento model je možné znázorniť v kontinuu: **učiaci sa → definícia úlohy kognitívne (konceptuálnymi nástrojmi, percepciou, kategorizáciou) a pragmaticky → skúsenosti → kritická reflexia → sprostredkované učenie → učiaci sa s novo integrovanými konceptmi → ...** (Cone a Harris 1996). Silnou stránkou tohto modelu je, že je jednoducho aplikovateľný aj v procese supervízie.

V úvode je nevyhnutné zohľadňovať **individuálne charakteristiky konkrétneho študenta či študentky**, a to už v plánovaní skúsenosti,

ktorú majú získať v rámci service-learning (s nevyhnutnou reflexiou umiestnenia v konkrétnych organizačných podmienkach). Každý študent a každá študentka prichádzajú do service-learning ako osoby s rozdielnymi štýlmi učenia, s individuálnymi životnými filozofiami, životnou históriou, vedomosťami a zručnosťami, potenciálom, postojmi, hodnotami, očakávaniami i perspektívami. Majú odlišné skúsenosti so svetom, vyrastali v odlišných rodinných (sociálnych, kultúrnych) podmienkach. Samozrejme, nie je možné prispôbovať celý program špecifikám každého z nich, nevyhnutné je však zvážiť tieto rozdiely a zahrnúť ich do štruktúry príležitostí v service-learning.

V procese **definície úloh** sa odráža potreba prerušiť porozumenie študenta či študentky vlastným skúsenostiam rovnakým spôsobom, ako doposiaľ. Potrebné je pomôcť identifikovať problémy, formulovať otázky, zhromažďovať informácie pred vstupom do terénu, realizovať intervencie počas poskytovania služby i po jej ukončení. Študenti a študentky vstupujú do konkrétnej komunity s určitou bázou teoretických vedomostí, nadobudnutých počas vyučovania, ktoré im formujú spôsob nazerania na svet, a je potrebné venovať starostlivú pozornosť tomu, aby sa učili definovať termíny, koncepty a teórie, popisovať vlastné pozorovania a identifikovať súlad a porozumenie, resp. diskrepancie vlastného pozorovania a naučených teoretických konceptov¹⁰. Takto sa študenti a študentky učia nielen o svojich skúsenostiach, ale zároveň aplikujú teoretické koncepcie vo vlastnej skúsenosti. V tomto je zrejmá odlišnosť od bežnej skúsenosti, pričom je nevyhnutné podporovať najmä reflexiu ich stereotypov a predsudkov a ponúknuť nové **konceptuálne rámce** ako základ pre odlišné porozumenie skúsenosti. Východiskom je pritom rešpekt voči subjektívnemu **vnímaniu** a interpretácii skúsenosti každou študentkou a každým študentom, ktorí sú pripravení v komunite percipovať najmä tie aspekty, ktoré považujú za dôležité a dokážu ich zachytiť. Samozrej-

¹⁰ Napr. otázkami zameranými na popis nových rol, odlišností/prienikov roly študenta a roly poskytovateľa služby v komunite, identifikáciu špecifických úloh a očakávaného správania v nových rolách, zmien v právach a povinnostiach ako výsledku prijatia nových rol a pod.

me, nie je možné zachytiť a reagovať na všetky informácie a vnemy (preto si ľudia vytvárajú kognitívne schémy, či určité koncepty, podľa ktorých informácie triedia, a takáto **kategorizácia** je dôležitým kognitívnym procesom). Nové informácie je ale v tomto procese dôležité nielen vhodne integrovať do existujúcich kategórií, ale na základe skúsenosti najmä pomáhať pretvárať existujúce schémy a vytvárať nové.

Okrem kognitívnych definícií úloh je nevyhnutné ich zadefinovať i pragmaticky. Pred samotnou službou je teda nevyhnutné pripraviť pre študentov a študentky stretnutia, kde získajú potrebné informácie ohľadom východísk, princípov service-learning a úloh v konkrétnej organizácii (resp. škole) v danej komunite, kde budú realizovať službu. Rovnako sa priestor venuje objasneniu očakávaní (nielen intelektuálnych, ale aj emocionálnych) a zámerov a uzavretiu kontraktu. Uvedené je zároveň podstatným faktorom, ovplyvňujúcim tvorbu konceptov študentov a študentiek.

Samotná **skúsenosť v service-learning** je iná, ako bežné, každodenné skúsenosti študentov a študentiek. Jej centrálnou charakteristikou je, že predpokladá minimalizáciu anticipačného myslenia (a dotvárania doposiaľ nezískaných informácií na základe našich kognitívnych schém) a rozšírenie perspektív ich subjektívneho nazerania na svet. Tu je dôležité venovať pozornosť optimálnej kombinácii akademickej pomoci a budovaniu vzťahu.

V **reflexii** je nevyhnutný holistický prístup – zahrňajúc intelektuálne, sociálne, emocionálne i spirituálne charakteristiky študenta či študentky. Reflektované sú nielen akademické otázky a ich vzťah k skúsenosti v service-learning, ktorá vedie študentov a študentky k uvažovaniu v akademických, odborných pojmoch a konceptoch. S rastúcou frekvenciou využívania abstraktných konceptov sa tieto kvalitnejšie integrujú do myšlienkových procesov študentiek a študentov, ktorí sa stávajú schopnými kriticky premýšľať a obhajovať vlastný uhol pohľadu s využitím odbornej argumentácie. Dôležité je venovať sa aj otáz-

kam, ktoré sú formulované tak, aby pomohli študentom a študentkám analyzovať ich osobné skúsenosti vždy z iného uhlu pohľadu, aby sa mohli učiť o sebe ako participantoch v danej komunite. Zároveň sú orientované na identifikáciu a riešenie problémov, ktoré bránia študentovi, študentke v učení.

V rámci **sprostredkovaného učenia**, koncepty, ktoré sú obsahom kritickej reflexie, sú objavované nie ako ťažko pochopiteľná teória, ale ako využiteľné zdroje učenia sa z danej skúsenosti. Ich princípy, interpretácie, vznikajúce otázky a hypotézy sa stávajú súčasťou diskusie so študentmi a študentkami, pričom úlohou tejto fázy je pomôcť študentom a študentkám pri rozvoji porozumenia týmto konceptom ako nevyhnutnému predpokladu ich aplikácie v praxi. Študenti a študentky počas práce vytvárajú, budujú akoby most medzi akademickou pôdou a komunitou. Sú vedení k tomu, aby teórie využili k učeniu sa v komunite, ako analytické rámce v kontexte konkrétnych kultúrnych a sociálnych podmienok. Rola pedagógov a supervízorov v service-learning je citlivá v tom, že pôsobia ako skúsenejší a starší, ktorí prenášajú koncepty kultúry, a zároveň ako agenti zmeny v procese pomoci študentom a študentkám pri kritickej reflexii o kontextuálnej validite týchto konceptov.

Model sa napokon vracia **späť k študentovi, študentke**: service-learning nie je len jednoduchým abstraktným pedagogickým nástrojom, resp. metódou. Získaná skúsenosť má potenciál rozvinúť potenciál osobnostného i profesionálneho rastu študentov a študentiek. Pritom nezáleží od rozsahu služby, ktorá bola realizovaná, ale od jej efektu – vo vzťahu k cieľovej skupine, ale zvlášť vo vzťahu k učeniu sa študenta a študentky, pričom za úspech je považované zvýšenie schopnosti kriticky diskutovať a reflektovať skúsenosti z projektu service-learning. Úlohou service-learning je učiť študentov a študentky neustále kriticky reflektovať, vyhodnocovať a budovať vedomosti a taktiež kriticky prehodnocovať svoje roly v rámci komplexu a diversity spoločnosti.

Najmä uvedené východiská viedli k inklúzii reflexívnych aktivít pred, počas i po realizácii služby ako súčasť service-learning. Reflexia sa stala nevyhnutným komponentom učenia sa. Prostredníctvom nej sa študentky a študenti stávajú schopní hodnotiť vlastné emocionálne i behaviorálne reakcie na skúsenosť, rozvíjať relevantné kompetencie a zručnosti, zväžiť a efektívne využiť vlastné silné stránky (v prospech projektu).

3.3 REFLEXIA, REFLEKTIVITA A REFLEXIVITA

Základným spôsobom učenia sa v supervízii je práve reflexia skúseností, ktorá umožňuje supervidovaným analyzovať vlastné hodnoty, postoje, vedomosti a zručnosti, ale najmä skúsenosti z praxe a správdzajúce emócie, porozumieť im v kontexte pomáhajúceho procesu v konkrétnych situáciách a špecifických podmienkach, zasadiť ich do širších kontextov teoreticko-metodologických konceptov a modifikovať spôsoby reakcií a intervencií smerom k zvyšovaniu ich efektivity. Je to základný prostriedok rozvoja profesionálnych kompetencií, najmä schopností reflektivity a reflexivity.

Okrem reflexivity sociálnych pracovníkov a pracovníčok je dôležité upozorniť aj na ďalší dôležitý fakt: tieto profesionálky a profesionáli by mali viesť klientky a klientov k tomu, aby sami dokázali reflektovať vlastnú situáciu a aktívne participovať na riešení vlastných problémov, hoci mnoho z nich nedisponuje dostatkom schopností k reflexii životnej situácie a plánovania.

Reflexia, z latinského reflexio (odraz, zrkadlenie), reflektare (odrážať, zohľadňovať), je zámerné, cielené a kritické zvažovanie, premýšľanie o vlastných zážitkoch a vyvodzovanie zmyslu či ponaučenia z vlastnej skúsenosti.

Je to kritické vedomie o sebe, preskúvanie a zvažovanie variabilných a komplexných vplyvov objavujúcich sa pri pomáhaní klientele s cieľom porozumieť komplexnosti interakcií s klientmi a klientkami v špecifických prostrediach. Ide o reflexiu vlastnej osobnosti, praxe i spoločenských noriem, ako základných východísk pre formovanie konkrétnej perspektívy ako myslieť a intervenovať v individuálnych prípadoch.

Je to tiež forma sebazpozorovania či proces introspekcie, proces hľadania a zisťovania, ako je to, čo sme vnímali v konkrétnej situácii, ovplyvňované našou vlastnou subjektivitou, ako samotná skúsenosť ovplyvnila naše myslenie a učenie, ale i naopak, ako naše myslenie a učenie ovplyvňuje naše reakcie v praxi. Umožňuje nám prehodnotiť našu prácu a nachádzať inovatívnejšie, efektívnejšie postupy. *„Reflexia predpokladá zastavenie a obrátenie pozornosti na určitý úsek skúsenosti. Ak je toto zastavenie spojené s tvorivou otvorenosťou, s vytvorením priestoru v mysli pre niečo nové, môže dôjsť k reflexii, v ktorej je určitá skúsenosť alebo jej časť nazeraná novo“* (Havrdová 2008, s. 20). Je to teda tiež proces priraďovania významu konkrétnej skúsenosti a poučeniu sa z tejto skúsenosti prostredníctvom skúmania a hľadania odpovedí na súvisiace otázky (ako, čo, prečo...), kedy sa vytvárajú spojenia medzi situáciou súčasnej skúsenosti a predchádzajúcimi, podobnými či súvisiacimi situáciami, a kontextualizuje sa prax v rámci nahromadenej a syntetizovanej vedomostnej základne supervidovaného či supervidovanej a ich porozumenia profesionálnym rolám.

Schön a Argyris (1987, in: Smith 2001) odlíšili dva súvisiace procesy: reflexiu po akcii (reflection-on-action) a reflexiu v akcii (reflection-in-action). Kým reflexia po akcii sa spája s termínom reflektovanie a reflektivita (ktoré sa vzťahujú najmä k pochopeniu, ako veci fungujú), reflexia v akcii odkazuje na reflexivitu (vzťahujúcu sa k snahe vnieť do úvah o klientoch, klientkach a ich životnej situácii čo najviac rôznych perspektív a náhľadov).

Reflexivita je teda začiatkom procesu reflexivity. Reflexia po akcii vedie k „vytvoreniu súboru preverených, objektívnych znalostí, ktoré je možné štandardne využívať v obdobných situáciách a prípadoch“ (Navrátil 2009, s. 80). Ide o jednorazovú aktivitu, zvyčajne po stretnutí s klientom, klientkou. Reflexia získaných skúseností, pochopenie opakujúcich sa javov a vytváranie určitých všeobecných zákonitostí môže viesť k osvojeniu kvalitnejších znalostí. Tu profesionálka, profesionál preskúmava, čo robil, prečo volil konkrétne konanie, čo sa počas jeho práce udialo a ako bude konať nabudúce. Vyjadrenie a uvedomenie si týchto otázok napomáha tvorbe vzorcov správania, ktoré uľahčia budúce intervencie. V sociálnej práci však reflexivita nestačí, nevyhnutná je najmä reflexivita.

Reflexivita je spojená so snahou o priebežné sledovanie prežívania, pocitov, emócií, teórií, ktoré ovplyvňujú aktuálne konanie sociálneho pracovníka či pracovníčky. Ide o tvorivý proces, umožňujúci získať situačný pohľad, na základe ktorého je možné konať v priebehu vyvíjajúcej sa situácie. Môže byť chápaná ako zručnosť, ktorá napomáha sociálnemu pracovníkovi a pracovníčke rozhodovať sa a voliť v neistých podmienkach (či špecifická schopnosť realizovať vlastnú činnosť súbežne s neustálym prehodnocovaním toho, čo robia, ako o tom premýšľajú, čo pri práci prežívajú a ako ich toto všetko následne ovplyvňuje); ako prax sociálneho pracovníka, pracovníčky (ktorá zahŕňa praktickú múdrosť a schopnosť zaobchádzať s jedinečnosťou klienta v komplexnosti jeho situácie, pomocou ktorých sociálny pracovník či pracovníčka bojuje proti inštrumentalizácii a byrokratizácii v sociálnej práci) alebo ako proces (v rámci ktorého sociálny pracovník či pracovníčka zvažuje odpovede v bezprostrednom kontexte svojej práce a zaoberá sa schopnosťou klientely spracovať informácie a vytvárať poznatky, ktoré usmernia ich životné voľby, zdôrazňujúc význam individuálnej voľby).

Reflexivita prispieva k integrácii teórie v praxi a naopak. V novej situácii si sociálny pracovník, pracovníčka vychádzajúc zo svojich predchádzajúcich skúseností a vedomostí vytvára nové porozumenie a nové

spôsoby praktického zvládnutia konkrétnej situácie. V sociálnej práci je reflexivita neoddeliteľnou súčasťou praxe, základom etickej práce v neistých kontextoch, ako užitočná cesta kontroly predpokladov a okolností, v kontexte ktorých sociálni pracovníci a pracovníčky pracujú a poskytujú služby klientele, a tiež spätnej väzby, ktorú využívajú pre prehĺbenie kvality vlastnej práce¹¹.

3.4 SUPERVÍZIA V RÁMCI SERVICE-LEARNING

Špecifiká service-learning vyžadujú, aby nielen učitelia a učiteľky konkrétnych predmetov, ale najmä supervízori a supervízorky vnímali vzdelávanie ako výzvu pre študentov a študentky v zmysle stať sa lepšími občanmi a vnímať a presadzovať princípy demokracie a sociálnej spravodlivosti. Dôležité je chápať komunitu ako partnera, nie len ako akúsi vzdialenú či vágnu entitu.

Študentky a študenti, ako menej informovaní a menej skúsení, sa učia prostredníctvom aktívnej pomoci zameranej na zmysluplnú a užitočnú službu. Skúsenejší (učitelia/mentori/supervízori/experti) im poskytujú v ich učení, získavaní vedomostí a skúseností, ktoré im umožnia participovať na komunite a kompetentnejšie spolupracovať s partnermi, pomoc a oporu. Toto však nie sú len jednoduché dyadické interakcie medzi skúseným a menej skúseným. Významnú rolu zohráva (študentská) skupina – ako zdroj učenia pre každého. Je to vlastne proces kooperácie zameraný na zvyšovanie vedomostí a zručností v rôznych symetrických aj asymetrických vzťahoch a rolách. Študentky a študenti sú zapojení do aktuálneho kontextu a zároveň aktívne tento kontext

¹¹ Podrobnejšie o reflexivite v sociálnej práci napr. Musil (2004), D'Cruz, Gillingham a Melendez (2007), Navrátil (2009, 2010, 2012), Navrátil, Janebová et al. (2010), Balogová (2010), Kvašňáková (2012), Balogová a Kvašňáková (2012), Šoltésová (2012, 2013), Brozmanová Gregorová et al. (2014), Janebová (2014) a i.

budujú – učia sa od seba navzájom a od skúsenejších a rozvíjajú vlastnú participáciu na spoločnej aktivite.

Okrem akademických cieľov, je v supervízii študentov a študentiek – budúcich (školských) sociálnych pracovníkov a pracovníčok v rámci service-learning nevyhnutné zohľadňovať **osobité zameranie tejto metódy**: zlepšenie porozumenia environmentálnym faktorom a plánovaniu intervencií s ich zohľadnením i porozumenia kooperatívneho procesu v práci s klientelou, ale aj v kontakte s personálom školy a komunitnými organizáciami, uvedomenie si roly školy v komunitných kontextoch, skvalitnenie vedomostí o školských a komunitných zdrojoch, aktívny prístup k hľadaniu a mobilizácii dostupných zdrojov pre klientov, zlepšenie zručnosti advokácie v podmienkach školskej sociálnej práce.

Zohľadňujúc základné charakteristiky pregraduálnej prípravy v (školskej) sociálnej práci, v kontexte service-learning, ako súčasť tohto vzdelávania, študenti a študentky potrebujú vedenie a pomoc pri získavaní náhľadu v procese plánovania a poskytovania služieb v konkrétnych komunitách. Svojou podstatou ide o tútorsku supervíziu, ktorá však reflektuje špecifiká service-learning. Tútorská supervízia je primárne orientovaná na vzdelávaciu, resp. formatívnu funkciu s cieľom zvýšiť kapacity študentov a študentiek pre efektívnejšiu realizáciu konkrétnych služieb.

Ďalšími cieľmi supervízie v service-learning sú najmä rozvíjať:

- schopnosť identifikovať reálne potreby komunity a spolupracovať pri tom s významnými osobnosťami komunity;
- schopnosť formulovať jasné, špecifické, konkrétne ciele poskytovanej služby;
- schopnosť porozumieť problému klientely v konkrétnej komunite v komplexnosti ich životnej situácie, rozpoznať, preskúmať a prepojiť tieto problémy aj so širším sociálnym spoločenským kontextom;

- schopnosť flexibilne prispôsobovať reakcie na vyvstávajúce problémy (na strane klientely, komunity, školy) tak, ako v priebehu projektu service-learning vyvstávajú;
- schopnosť aplikovať akademické vedomosti a skúsenosti v priamych intervenciách v rámci poskytovanej služby;
- schopnosť udržiavať efektívny kontakt s klientelou, školou, významnými osobnosťami komunity;
- schopnosť formulovať ciele vlastného vzdelávania;
- schopnosť reflektovať vlastné reakcie;
- schopnosť reflektovať v intervenciách individuálne – sociálne a kultúre odlišnosti jednotlivcov, skupín a komunit;
- schopnosť aplikovať etiku, hodnoty profesie, princípy demokracie a aktívneho občianstva v priamej praktickej skúsenosti;
- sociálnu zodpovednosť a zmocňovať študentov a študentky k aktívnym zmenám.

V supervízii v rámci service-learning je potrebné rozvíjať schopnosti študentov a študentiek na mikro i na makroúrovni a aplikovať ich v rámci komunitnej práce. Mikroúroveň tu predstavujú zručnosti v rámci poradenstva a prípadového manažmentu (napr. koordinácia služieb, negociácia, mobilizácia zdrojov). Na makroúrovni dochádza k podpore zručností v kontexte organizačných a komunitných zmien (napr. edukácia a tréning, plánovanie programu, rozvoj komunity) s cieľom dosahovať pozitívne efekty v podmienkach komunity, rozvíjať a mobilizovať školské a komunitné zdroje a obhajovať potreby komunity. Supervízia tak vytvára štruktúrovaný čas na premyslenie, prediskutovanie, plánovanie, implementáciu a reflexiu skúsenosti. Takto pomáha rozvíjať občiansku zodpovednosť, akceptáciu diverzity, dôveru študentov a študentiek v možnosť pozitívneho vplyvu na komunitu (so skúsenosťou vlastnej užitočnosti a hodnoty pre komunitu) a ich celkovú angažovanosť vo vzdelávaní vôbec.

Príklad zamerania supervízie v service-learning

Hneď v prvej supervízii, ešte pred exkurziou v škole, študentka zapojená do service-learning niekoľkokrát spomenula deti zo znevýhodneného prostredia. Vždy však v spojitosti s negatívnymi prívlastkami. Niektoré z nich v nej vzbudzovali neistotu a študentka váhala, či sa do kurzu vôbec zapojiť. Hovorila o týchto deťoch, že „pôsobia problematicky“, domnievala sa, že s nimi musí hovoriť veľmi pomaly a veľmi zrozumiteľne, aby pochopili, čo vlastne od nich chce. Tiež sa obávala možného napadnutia, či toho, že sa „od nich nakazí“ (žltáčkou alebo dostane vši). Takto sa postupne dostali na povrch jej predsudky voči celej skupine detí, od ktorých vôbec neočakávala inteligenciu, ale skôr v nej vzbudzovali strach. Okrem toho sa takto otvorila cesta ku konkrétnym predsudkom, ktoré mala študentka konkrétne voči rómskym deťom žijúcim v segregovaných osadách.

Špecifiká tútorskej supervízie v projektoch service-learning sa ukazujú tiež v nasledujúcich oblastiach:

- reflexia vnútorných i vonkajších prekážok a zdrojov učenia študentov a študentiek a objavovanie vlastného štýlu učenia;
- reflexia minulých skúseností a nadobudnutých vedomostí a ich integrácia v procese učenia sa;
- reálne skúsenosti študentov a študentiek pri príprave a realizácii služby komunite;
- štruktúrované situácie a skúsenosti v nich ako zdroj učenia;
- orientácia supervízie na konkrétny projekt service-learning, osobné otázky, administratívu i problematiku učenia v prepojení na plánovaný a realizovaný projekt;
- pravidelnosť supervízie a jej konzistentnosť;

- podpora autonómie, slobody a individuálnej motivácie študentov a študentiek;
- participatívne uplatňovanie právomocí supervízora/mentora/učiteľa (s minimalizáciou jednostrannej autority), a to aj pri poskytovaní spätnej väzby a pri hodnotení (v oboch prípadoch založených na systéme rovnosti a spravodlivosti);
- supervíziu realizuje vyučujúca alebo vyučujúci kurzu (využívajúceho metódu service-learning), expert z praxe (samotný školský sociálny pracovník či pracovníčka) alebo profesionálny supervízor či supervízorka;
- osobité nároky na supervíziu: hoci prioritné je zameranie na proces učenia sa študentov a študentiek, nejde len zistenie stavu ich vedomostí a zručností, formulovanie a sledovanie edukačných cieľov. Dôležitými otázkami sa stáva poznanie a porozumenie konkrétnej komunite, posilňovanie študentov a študentiek k realizácii zmien v komunite a rozvoj ich aktívneho občianstva;
- osobité nároky na supervízora či supervízorku: komplexnosť realizovaných činností je rizikom prekročovania hraníc supervízie (ako dôsledok viacerých faktorov, napr. potreby starostlivo sledovať a kontrolovať agendu študentov a študentiek súvisiacu so service-learning projektmi; nevyhnutnosti udržiavať efektívny kontakt s partnerskými organizáciami, pravidelne poskytovať a prijímať spätnú väzbu o plánovaných a realizovaných projektoch a flexibilne riešiť vzniknuté problémy; supervízor je často aj vyučujúcim iných predmetov a študentovi či študentke zároveň udeľuje hodnotenie, čo zvyšuje nároky na uvedomenie zložitosti jednotlivých rol¹², a súvisiacich očakávaní supervízora a ďalších).

¹² Ide najmä o roly učiteľa (ktorý pomáha pri rozvoji procesov učenia sa), hodnotiaceho, poradcu, kolegu, nadriadeného, manažéra (so zodpovednosťou za činnosť supervidovaných), koordinátora jednotlivých etáp v projektoch service-learning, kontrolóra administratívnych postupov. Nevyhnutnou podmienkou takejto supervízie je jednoznačné zdefinovanie a vyjasnenie jednotlivých rol a súvisiacich očakávaní.

Tútorská supervízia v rámci service-learning by mala presahovať zvyčajné metódy a techniky vzdelávania, čo kladie zvýšené **nároky na reflexívnu supervízorku či supervízora**, ktorý:

- akceptuje odlišné postoje a názory a zabezpečuje bezpečný priestor pre ich vyjadrenie, je si vedomý limitov študenta, študentky, vytvára povzbudivú atmosféru, vyhýba sa nátlaku na študenta, študentku a vyhýba sa ich preťažovaniu;
- povzbudzuje k rozvoju odlišného myslenia a kreativity pri súčasnom zachovaní zamerania na záujmy a potreby klientely v komunite;
- pozná a dodržiava štruktúru procesu učenia sa v špecifických podmienkach service-learning;
- individuálne praktické skúsenosti ako zameranie či obsah reflexie nevníma ako ohrozenie vzdelávania (na úkor získavania akademických vedomostí), ale naopak, povzbudzuje k chápaniu sociálnej práce v jej komplexnosti, rozumie prepojeniu teórie a praxe a aplikuje toto porozumenie v supervízii;
- dokáže rozlíšiť pochopiteľné normatívne správanie od rezistencie ako súčasti osobnosti študenta, študentky, pri práci s odporom volí ako základnú stratégiu povzbudenie, oporu, trpezlivosť;
- zaujíma sa o prežívanie študentov, študentiek, uznáva individuálne štýly učenia sa supervidovaných, uvedomuje si ich potenciál a vytvára priestor pre nezávislosť študentov a študentiek a možnosť, aby pracovali vlastným tempom a vyhovujúcim spôsobom;
- skúma, prerámcováva problémy, pokúša sa riešiť dilemy v skupine;
- má naplánované stratégie zvládania stresových situácií, úzkosti a odporu u študentov a študentiek, ale zároveň ostáva otvorený;
- vie nájsť vyvážený postoj k študentovi, študentke – vyzdvihovať pozitívne aspekty prístupu študentky, študenta, ale zároveň im vysvetliť nevhodnosť niektorých riešení;

- pri hľadaní riešenia problémov spolupracuje, vystavuje študentov a študentky situáciám a podnetom, ktoré im umožnia samostatne objavovať, prostredníctvom vlastnej skúsenosti s rôznymi stratégiami a následnej reflexie, ako zvládať problémy a primerane vyjadrovať emócie;
- pomáha pomenovať problémy a konfrontovať s nimi študentov a študentky, zároveň poskytovať dostatok času, aby sami mohli popísať problém tak, ako ho vidia, pomôcť preskúmať situáciu a pochopiť rolu študenta, študentky v nej, ako aj vplyv iných súvisiacich faktorov;
- vedie k uvedomeniu významu supervízie v efektívnej praxi sociálnej práce, ako základného prostriedku monitorovania kvality poskytovaných služieb a nástroj rozvoja profesionality;
- je pozorný k inštitucionálnym a kultúrnym kontextom, v rámci ktorých učí a v rámci ktorých prebieha projekt service-learning.

Napokon, dôležitým znakom supervízie v projekte service-learning je aj zohľadňovanie potreby pomoci počas celého projektu, tak v procese hodnotenia zdrojov a potrieb komunity a školy, ako i v rámci rozvoja komunitného partnerstva, v súvislosti s formulovaním jasných cieľov, výberom vhodného projektu, plánovaním detailov projektu, hľadaním potrebných zdrojov, implementáciou a manažovaním projektu a nakoniec i zhodnotením a evalváciou projektu.

Príklad zamerania supervízie v service-learning

Jedna zo študentiek, Jana, v supervízii jasne pomenovala svoju podráždenosť voči konkrétnemu žiakovi, šiestakovi Romanovi, považovaného za problémového. Ostatné študentky v projekte service-learning jej v rámci intervízie ponúkali viacero nápadov, ako Romana zvládnuť. Jana viaceré skúsila, ale nemala pocit, že by to výraznejšie pomohlo. Každá členka vyjadrovala úplne iný názor na chlapca a tiež iné skúsenosti s ním. Jana sa cítila v intervíznej skupine ako jediná nekompetentná, ktorá si s chlapcom „nevie dať rady“. Supervízorka po-

stupne vytvorila priestor pre otvorené vyjadrenie toho, aké prežívanie v nej Roman vyvoláva a koho jej pripomína, aby jej pomohla vytvoriť pre seba viac možností riešenia. Upozornila ju na fakt, že tento Roman je úplne iný ako všetci s rovnakým menom, s ktorými sa v minulosti stretla. Po identifikovaní prenosu sa Jane otvorili možnosti iného uvažovania nad Romanom i vlastnými reakciami a intervenciami.

Postupne sa ukázalo, že Roman je v skutočnosti veľmi manipulatívnym chlapcom, ktorý sa ku každej zo študentiek správal inak a vytváral tak odlišný dojem. To vyvolalo v skupine študentiek nedorozumenie a napätie. Až po absolvovaní tejto supervízie Jany skupina študentiek v rámci intervízie dospela k novým možnostiam práce s Romanom, reflektujúc subjektívne a odlišné postoje jednotlivých členiek k nemu.

3.5 INTERVÍZIA AKO ŠPECIFICKÁ FORMA SUPERVÍZIE V RÁMCI SERVICE-LEARNING

Intervízia je metódou kolegiálneho – rovesníckeho (peervízia, z ang. peer – rovesník) učenia v skupine vedená vybranou osobou, zameraná skôr na reflexívnu, analytickú prácu, zvyšovanie interpersonálnych vzťahov, zlepšovanie fungovania skupiny a skvalitňovanie služby, ako na riešenie konkrétnych problémov. Je využívaná pre oblasť variabilných otázok, ktoré sú v skupine vnímané ako problémy¹³, a je vhodná zvlášť pre skúsenejších študentov a študentky, kde môže byť efektívnou formou vzájomnej pomoci na základe spoločného premýšľania a reflexie problému a analýzu jeho kontextov. Vytvára priestor k vzájomnej opore, uvedomeniu, že aj kolegovia, kolegyně riešia podobné problémy, a načerpanie inšpirácií k učeniu a zvládaniu problémov.

¹³ Napr. komunikácia medzi členmi a členkami, vzájomná opora, riešenie rol a kompetencií, hraníc osobnej a skupinovej zodpovednosti, participácia na riadení.

Základným východiskom práce je presvedčenie, že participantí a participantky sú si vedomí existujúcich problémov, sú schopní reflektovať ich a komunikovať o nich racionálnym a autonómnym spôsobom a teda sú expertmi nielen na svoje problémy, ale aj ich riešenia.

Intervízia ponúka autentickú oporu, expertné pohľady všetkých členov a členiek skupiny, povzbudenie k prijatiu iného prístupu k riešeniu problému, poskytnutie širokej škály skúseností a perspektív, spoznávanie vlastných silných stránok, vyjasnenie situácie alebo predloženého problému. K jej základným princípom patria najmä: dôvernosť, otvorenosť, nehodnotiaci prístup, žiadna hierarchia a hierarchické (asymetrické) vzťahy, diskusia o alternatívach a poskytovanie relevantných informácií, nepreberanie zodpovednosti za kolegu či kolegyniu, aktívne počúvanie, diskusia „tu a teraz“, venovanie pozornosti emóciám, rešpekt a tolerancia¹⁴.

Vedúca či vedúci procesu intervízie môže byť externý alebo interný, avšak počas intervízie neparticipuje na diskusii (preto je vhodné využívať externých supervízorov), ale organizuje prácu skupiny, facilituje skupinovú prácu, pomáha pri dodržiavaní pravidiel, sleduje čas a usmerňuje proces k dosiahnutiu cieľa. Intervíziou či peervíziou sa nazýva aj preto, lebo nikto nie je „super“ alebo „nad“ skupinou a k reflexii dochádza v procese – vzťahoch medzi účastníkmi a účastníčkami. Celkovo práca trvá 2 – 2,5 hodiny.

Pred samotnou realizáciou intervízie je dôležité **pripraviť tento proces**, sformovať skupinu, vybrať facilitátora / vedúceho skupiny, zabezpečiť základné organizačné podmienky (čas, priestor, pomôcky a i.) a vyjasniť si teoretické a metodologické východiská. Tiež je dôleži-

¹⁴ Užitočné sú aj pravidlá, ako napr. nepoužívať otázky „prečo“ (ktoré zvyčajne poukazujú na hodnotiace vnímanie problému niekoho iného), ale preferovať otvorené otázky (kvôli klarifikácii počutého) a sumarizácie, nedávať rady, ale podporovať k vyjadreniu motívov a argumentov, neinterpretovať, ukázať záujem.

té pripraviť setting vhodný pre kolegiálne riešenie problémových otázok¹⁵.

Nasleduje **explorácia problému / prípadu**. Do intervízie si každý z členov a členiek pripraví vlastnú tému (problém, prípad), o ktorej chce diskutovať, resp. ktorý chce reflektovať s pomocou skupiny. Na základe konkrétnych kritérií (napr. urgentnosť problému, emocionálne prežívanie, všeobecnosť problému – ktorý je tak využiteľný pre viacerých členov či členky skupiny, problém, ktorý sa opakuje alebo vracia a pod.) je potom vybraný jeden z problémov, resp. prípadov. Jeden z členov, členiek skupiny – prezentujúci – oboznámi skupinu s problémom (okolnosti, aspekty problému), pričom mu skupina pomáha aktívnym počúvaním (využívaná býva často technika naratívneho alebo biografického rozhovoru) a kladením pomocných otázok (čo, kedy, kde, kto – namiesto prečo) a facilitovaním atmosféry otvorenosti, bezpečia a akceptácie. Pozornosť sa zameriava na kooperatívnu reflexiu a diskusiu o skúsenostiach všetkých zúčastnených¹⁶.

Tieto fázy sú charakteristické schémou otázka – odpoveď, avšak v kontexte dialógu. Východiskom je fakt, že k rastu a vývinu potrebujeme iných, ich empatiu, akceptáciu a otvorenosť. Intervízia ako dialóg medzi profesionálmi a profesionálkami v rámci konzultácií slúži ako katalyzátor pre konceptuálnu zmenu. Ak skupina pracuje dlhodobejšie, stretnutia zvyčajne začínajú sumarizáciou posledného riešene-

¹⁵ Pomôckou môžu byť odpovede na nasledujúce otázky: „Čo vidím ako problém, v závislosti od objektívnych faktorov / môjho pohľadu / mojej skúsenosti / návrhov od iných? Ak je mojím cieľom vyriešiť problém, potrebujem niekoho, kto mi poskytne radu / pomôže zmeniť pohľad na problém / ponúkne vlastnú interpretáciu situácie / podporí ma? Komunikácia, resp. diskusia pre mňa znamená dávať a prijímať informácie / zdieľať skúsenosti / pozorne počúvať a byť otvorený novým podnetom / presvedčiť ostatných o mojej pravde? Kto bude viesť skupinu? Kto bude sledovať čas?“

¹⁶ Otázkou pre prezentujúcu osobu je jeho téma/prblém. Pre jednotlivých členov a členky tímu sa otvárajú otázky, ako napr. „Môžem akceptovať, že prezentujúci je expertom na vlastný problém aj jeho riešenie? Odpovede prezentujúceho mi znejú zvláštne a cudzo, alebo som im v skutočnosti len neporozumel/a? Potrebujem ďalšie informácie? Dokážem nekonfrontovať prezentujúceho s vlastným názorom, ale namiesto toho mu ponúkať alternatívy?“

ho problému / prípadu a otázkami ohľadom jeho pokračovania po stretnutí.

Po prezentovaní skupina začína s **procesom riešenia problému**. Facilitátor/vedúci skupiny zosumarizuje získané informácie s uvedením základných prvkov prípadu / problému. Niekedy dochádza aj k reformulácii problému¹⁷. Prezentujúci sa zdrží komentárov, kým bude skupina diskutovať o danej téme, pričom sa pridriavajú faktov (nie osobného pozadia, komunikujúc skúsenosti, nie rady)¹⁸. Prezentujúci počúva diskusiu skupiny, získava množstvo informácií, pričom môže nájsť kreatívne a inovatívne riešenia alebo modifikovať vlastný pohľad na problém / prípad. Pritom analyzuje diskutované vo vzťahu k vlastnej téme, komparuje získané podnety s vlastnými skúsenosťami a hľadá v nich štruktúru¹⁹ a realizuje rozhodnutia (na základe reflexie sa napokon zapojí do diskusie skupiny, s ktorou zdieľa skúsenosti získané počas ich diskusie, môže korigovať niektoré nedorozumenia, príp. požiadať o ďalšie informácie a na tomto základe sa buď rozhodne pre určité riešenie, alebo si riešenie odloží na neskôr). V niektorých prípadoch je možné v závere fázy vypracovať aj plán riešenia (teda konkrétne čo je potrebné urobiť, kto a kedy to urobí a pod.). Súčasťou tejto fázy je aj spätná väzba skupine a poďakovanie.

V poslednej fáze – **evalvácii** – dochádza k zdieľaniu skúseností počas procesu. Hoci sa riešenia problému nemusia nájsť, dôležitý je proces reflexie a učenie sa zo skúseností navzájom²⁰. Jednotliví členovia

¹⁷ V niektorých prípadoch je možné v diskusii venovať pozornosť aj zisťovaniu osobnej zaangažovanosti v podobnom prípade / probléme (ak sa niekto zo skupiny s podobným stretol vo vlastnej praxi), príp. formulovať „skupinovú tému“ a na tejto pracovať.

¹⁸ Otázky pre skupinu: „Čo som zachytil/a, čo som si všimol/a, mi pripomína... Pamätám si, že iní ľudia v podobnej situácii... Pre mňa, ako človeka orientovaného na fakty/vzťahy/emócie je najdôležitejší aspekt...“

¹⁹ Napr. známe nápady – nové nápady, už vyskúšané (s pozitívnym či negatívnym dôsledkom) – zaujímavé, adekvátne – neadekvátne k mojej situácii, potrebujem viac informácií a pod.

²⁰ Diskutujúci hľadajú odpovede na otázky: „Čo ostalo nezodpovedané? Čo je najpodstatnejšou skúsenosťou z procesu?“

a členky môžu vyjadriť, čo sa z procesu naučili, čo bolo pre nich užitočné. Rovnako je možné dohodnúť sa na budúcom stretnutí.

Tieto fázy sú centrovane na riešenie problému. Členovia a členky skupiny vystupujú ako facilitátori dialógu, ktorý pomáha vidieť problém / prípad z rôznych perspektív, prerámčovať problém, nachádzať vhodné stratégie alebo riešenia. Proces je zdrojom učenia pre všetkých, aj pre tých, ktorí neprezentovali, ale učia sa z počutého.

V intervízii sa študentky nevedeli dohodnúť, kto bude tentokrát facilitátorom. Jedna z nich, Vierka, vnímaná ako tichá, málo sa zapájajúca, aktívna a asertívna, sa napokon rozhodla pre túto rolu. Domnievala sa, že to bude „ľahká práca“, pretože skupina doposiaľ pracovala vždy efektívne, bez nejakých konfliktov. Počas riešenia prezentovaného prípadu však vznikol medzi ďalšími dvoma členkami konflikt. Vierka, vnímajúc riešenie konfliktu ako svoju „povinnosť vyplývajúcu z roly“, vstúpila do dialógu. Najprv zosumarizovala, čo bolo povedané, potom poskytla obom účastníčkam konštruktívnu spätnú väzbu. Napokon vyjadrila svoju „fantáziu“ o príčine vzniku konfliktu. Obe účastníčky konfliktu ostali veľmi prekvapené z jej „profesionálneho“ vstupu. Jej intervencia napokon nielen umožnila významný posun v riešení prezentovaného problému, ale zároveň poukázala na doposiaľ neuvedomený subjektívny materiál účastníčok konfliktu. Celá skupina Vierku vysoko ocenila. Táto skúsenosť bola pre Vierku dôležitým úspechom, ktorý podporil jej sebavedomie v tejto, ale aj iných skupinách, kde bola potrebná vzájomná spolupráca.

ZHRNUTIE

Sociálna práca intervenuje často v neistých podmienkach, zvlášť, pokiaľ ide o školskú sociálnu prácu, ktorá nie je na Slovensku doposiaľ ustanovená a legislatívne upravená. Tak v pregraduálnej príprave, ako i v samotnej praxi je preto nevyhnutné neustále zlepšovanie profesionálnych kompetencií a ďalšie vzdelávanie. Jedným z najefektívnejších

spôsobov je supervízia, ktorá môže byť realizovaná v rôznych formách (na základe variabilných kritérií). Rozoznávame tieto základné druhy supervízie: výuková, výcviková, riadiaca a poradenská. Bez ohľadu na formu a druh, každá supervízia plní základné funkcie, a to normatívnu, restoratívnu a formatívnu. Jej základnou charakteristikou je, že vytvára priestor pre rozvoj reflektivity a reflexivity študentov a študentiek sociálnej práce, ale i profesionálov a profesionálok v praxi.

Reflexia je východiskovým bodom v konceptoch zážitkového/skúsenostného učenia. Tieto koncepty postulujú, že samotný zážitok nestačí k tomu, aby sa človek niečo naučil. Podstatná je práve samotná reflexia takéhoto zážitku. K najdôležitejším teóriám formujúcim metódu service-learning v týchto súvislostiach patria najmä koncepty Johna Dewey, Kurta Lewina a Davida Kolba. Špecifický model experienciálneho učenia v rámci service-learning formulovali aj Dick Cone a Susan Harris. Model rozpracúva proces učenia v kontinuu: učiaci sa → definícia úlohy kognitívne (konceptuálnymi nástrojmi, percepciou, kategorizáciou) a pragmaticky → skúsenosti → kritická reflexia → sprostredkované učenie → učiaci sa s novo integrovanými konceptmi.

Špecifiká metódy service-learning vyžadujú aj osobitý prístup v supervízii študentov a študentiek. Jednou z efektívnych foriem v týchto súvislostiach môže byť intervízia, ako jedna zo skupinových foriem supervízie v sociálnej práci.

OTÁZKY A NÁMETY NA DISKUSIU

1. *Ako rozumiete pojmu supervízia a aké sú jej ciele v sociálnej práci?*
2. *Aké funkcie supervízia plní, aké formy a druhy supervízie poznáte?*
3. *Ako rozumiete prístupu v supervízii? Aké sú základné znaky psychodynamického, kognitívne-behaviorálneho a humanistického prístupu v supervízii?*

4. *Diskutujte význam supervízie v rámci sociálnej práce a zvlášť v kontexte školskej sociálnej práce.*
5. *Ako rozumiete konceptu zážitkového/skúsenostného učenia? Ktoré kľúčové zdroje zážitkového / skúsenostného učenia poznáte?*
6. *Diskutujte prínos konceptu Johna Dewey v kontexte service-learning.*
7. *Ako rozumiete modelu experienciálneho učenia v service-learning podľa Cone a Harris (1996)?*
8. *Vysvetlite pojmy reflexia, reflektivita a reflexivita. Čo podľa vás znamená, že sociálna práca má reflexívnu povahu?*
9. *V čom spočívajú špecifiká supervízie v service-learning?*
10. *Ako rozumiete pojmu intervízia (peervízia) a v čom sú, podľa vás, jej výhody oproti iným formám supervízie vo vzťahu k service-learning?*