

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra andragogiky a personálního řízení

Program: Andragogika

PaedDr. Vladimír Šik

TEZE DISERTAČNÍ PRÁCE

Využití supervize jako metody pro zvyšování kompetencí u vybrané skupiny pracovníků v oblasti pomáhajících profesí

The use of supervision as a method to increase the competence of a selected group of workers in the area of support professions

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Ludvík Eger, CSc.

2015

Obsah

ÚVOD DO PROBLEMATIKY	3
VÝCHODISKA A CÍLE PŘEDLOŽENÉ DISERTAČNÍ PRÁCE	5
TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRÁCE	6
ZAMĚŘENÍ EMPIRICKÉ ČÁSTI	12
SHRNUTÍ POZNATKŮ Z VÝZKUMU	14
ZÁVĚRY DISERTAČNÍ PRÁCE	18
SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ	20

ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Současná doba klade poměrně značný důraz na vzdělanost a vzdělání. Aby jedinec v dnešním globalizovaném světě obstál, potřebuje být vybaven nejen určitou profesní kvalifikací, ale také určitou sumou specifických dovedností, směřujících k tomu, aby byl schopen svůj potenciál úspěšně dále rozvíjet a přetvářet.

K tomu, aby jedinec získal potřebné profesní kompetence, slouží v České republice jednak pregraduální forma vzdělání, v níž se jedinec připravuje na svoje role a odbornost, dále pak oblast celoživotního vzdělávání a učení, kde je možno si svoji kvalifikaci nejen doplnit, ale dnes se již také rekvalifikovat na zcela jinou profesi a roli.

Rozvoj lidského myšlení a moderních technologií vede k rychlému rozvoji jednotlivých oborů lidské činnosti. Vzdělanost se tak stává i jistou formou lidského kapitálu. Oblast pomáhajících profesí, a sociální práce především, je navíc složitější skutečností, že není zcela jasnou profesí, ale spíše jakýmsi povoláním, z něhož se pak vydělují konkrétní specializace a role. Z toho vyplývá, že zde je vymezení kompetencí, jejich změřením a utvářením stále provázeno řadou otazníků.

Na druhou stranu je v oblasti sociální práce potřeba vysoce kvalifikovaných pracovníků jednou ze základních priorit a podmínek zdárného fungování sociálních služeb. Navíc zde pracují často lidé, kteří pro svoji roli prošli nějakou formou rekvalifikace, kde jejich původní vzdělání a kvalifikace má k sociální práci velice daleko.

Celoživotní vzdělávání je v oblasti sociální práce důležitým nástrojem zvyšování kvality, proto je v tomto oboru dokonce zakotveno legislativně, jako povinnost. Otázkou však zůstává kvalita naplňování této povinnosti organizacemi, a také vnímání jeho potřebnosti samotnými sociálními pracovníky.

Ve své práci se zabývám problematikou zvyšování kompetencí sociálních pracovníků prostřednictvím supervize. Na tuto metodu pohlížím z hlediska příležitostí, které supervize jako nástroj podpory v oblasti sociální práce nabízí, a dále z hlediska problémů, které se v oblasti využívání supervize jako metody celoživotního vzdělávání a učení objevují. Motivem směřování k tomuto aktuálnímu tématu je hledání faktorů, které by sociálním pracovníkům umožnily využívat supervizi jako kvalitní, efektivní a bezpečný andragogický nástroj učení. Problematiku zvyšování kompetencí pojmám také v současném trendu standardizace a zvyšování kvality sociálních služeb. Také si zde kladu otázku, které kompetence v návaznosti na pregraduální vzdělání sociálních pracovníků rozvíjet se zaměřením na praktické dovednosti a reaktivní potřeby praxe.

Volba předkládaného tématu byla ovlivněna tím, že se pohybuji celoživotně nejen v oblasti přípravy odborníků pro pomáhající profese, ale mnoho let v roli supervizora a lektora vzdělávání přímo v prostředí zařízení sociálních služeb a v posledních letech i v roli experta v komisích MPSV k transformaci sociálních služeb a transformace péče o klienty s psychiatrickou diagnózou. Mám tak po mnoho let možnost srovnávat kompetentnost jednotlivých sociálních pracovníků, jejich profesní vývoj, motivovanost v rámci sebevzdělání, ale také dopady supervize na jejich práci a řešení složitých situací, s nimiž se potýkají.

Navíc nabytím účinnosti zákona o sociálních službách č.108/2006 Sb., společně s vyhláškou 505/2006 Sb., došlo v ČR k výrazným změnám v potřebách praxe, standardizaci kvality služeb a tím profesionalizaci sociální práce. Tyto kroky vytvářejí nové potřeby a témata v oblasti vzdělávání sociálních pracovníků a tím i na celoživotní formy vzdělávání a učení se. Změny však nemohou zůstat pouze u samotného obsahu vzdělávání, ale musí se týkat také přístupu a tím i volených andragogických forem a metod. To souvisí s vhodnou motivací pracovníků, aby vzdělávání vnímali jako součást svého profesního růstu a dokázali si sami kontraktovat se zaměstnavatelem svá témata vzdělávání podle toho, v jaké konkrétní roli a s jakou cílovou skupinou pracují.

VÝCHODISKA A CÍLE PŘEDLOŽENÉ DISERTAČNÍ PRÁCE

Problematika celoživotního vzdělávání a uplatnění supervizí v rámci sociální práce je stále nedostatečně výzkumně popsána a analyzována. Přestože vzniklo v minulých letech u nás i na Slovensku řada odborných absolventských prací, zabývajících se oblastí supervize, žádná z nich není zaměřena stejným směrem a také zde není dostatek validních výstupů, vycházejících přímo z empirických zjištění.

Nově byly v tomto roce (Manthorpe et al., 2015) publikovány výsledky výzkumu v oblasti využití supervize v oblasti sociální práce v Anglii. Závěrečná zpráva tohoto výzkumu potvrzuje výsledky i našeho zjištění, že se sociální pracovníci pod supervizí stávají zkušenějšími, což má pozitivní vliv na posílení jejich vztahu k práci. Autoři také zdůrazňují, že tento výsledek úzce souvisí s úrovní supervize jako takové.

Hlavním cílem disertační práce je zhodnotit a ověřit využitelnost metody supervize pro zvyšování kompetencí pracovníků v pomáhajících profesích.

Prvním cílem teoretické části práce je na základě deskripce sociální práce vymezení pomáhající profese a pomáhajícího pracovníka včetně požadavků na jeho kompetence a jeho celoživotní vzdělávání. Druhým cílem teoretické části práce je utřídění poznatků o supervizi ve vztahu k pomáhajícím pracovníkům, její klasifikace a porovnání využívaných modelů s akcentem v oblasti andragogiky. Cílem empirické části disertační práce je realizace výzkumného šetření metodami kvalitativního výzkumu za účelem získání nových poznatků o této metodě pro rozvoj pracovníků v pomáhajících profesích.

Ve své práci se především zaměřuji na to, jakým způsobem probíhá vzdělávání prostřednictvím supervize, jak je vnímáno zkušenými supervizory z praxe, ale i pohledem účastníků praktického supervizního procesu (sociálních pracovníků). Jako referenční zdroj k těmto získaným datům byla zvolena obsahová analýza publikované metodiky, zaměřené na praxi supervizního procesu. Sleduji, které faktory při procesu supervize (a tím i procesu vzdělávání sociálních pracovníků) ovlivňují úspěšnost a efektivitu procesu.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRÁCE

Osobně se domnívám, že nalézt odpovědi na otázky a problémy, spojené s využitím supervize jako nástroje podpory kompetencí u sociálních pracovníků, lze pouze s výrazným využitím jak teoretických, tak empirických výzkumných prací.

Teoretické ukotvení předložené práce vychází z několika okruhů. Prvním okruhem je vymezení sociální práce jako takové, a naplňování jejích cílů prostřednictvím sociálních pracovníků a jejich profesní role. Druhým je vymezení kompetencí a hledání jejich obsahové náplně v konkrétních očekáváních v oblasti praxe sociálních služeb. Dalším okruhem je oblast celoživotního vzdělávání, jako příležitosti pro naplňování těchto očekávání v souladu s potřebami praxe a postupnou standardizací kvality sociálních služeb. Posledním významným okruhem je popis supervize jako andragogicky orientované metody s vysokým potenciálem pro tuto vybranou cílovou skupinu.

International Federation of Social Workers (dále také IFSW¹) v rámci obecného vymezení **sociální práce jako profese** nabízí definici, která byla Valnou hromadou IFSW schválena v červenci 2014 a v překladu zní: „*Sociální práce je profese prakticky založená jako akademická disciplína, která podporuje sociální změnu a rozvoj, sociální soudržnost, posílení a osvobození lidí. Klíčové principy pro sociální práci jsou sociální spravedlnost, lidská práva, kolektivní odpovědnost a respekt k odlišnostem. Za podpory teorie sociální práce, sociálních věd, humanitních a lokálních znalostí se sociální práce zabývá systémy, orientovanými na řešení životních problémů a zlepšení životních podmínek lidí.*“ (IFSW, 2014)

Musil (2004, s. 15) v souladu s výše uvedeným uvádí, že **cílem sociální práce** je „*poskytování pomoci lidem v obtížných životních situacích. Na rozdíl od dalších pomáhajících oborů se sociální práce zabývá především interakcemi mezi člověkem a jeho sociálním prostředím. Její pomoc je zaměřena na dosahování rovnováhy mezi očekáváním sociálního prostředí, v němž lidé uspokojují své potřeby, a jejich schopností toto očekávání zvládat.*“

Na stránkách IFSW (2015) najdeme i komentář, který uvádí známé skutečnosti, že se sociální práce ve svých různých podobách zaměřuje na rozmanité, komplexní problémy mezi lidmi a prostředím. Posláním sociální práce je umožnit lidem plně rozvinout svůj potenciál, obohatit

¹ Mezinárodní federace sociálních pracovníků (IFSW) podporuje své členy ve 116 zemích světa. Hlavním posláním je utváření globálního vymezení sociální práce a profese sociálních pracovníků. IFSW byl udělen zvláštní poradní status podle Hospodářské a sociální rady (ECOSOC) Organizace spojených národů a Organizace spojených národů Dětského fondu (UNICEF). Kromě toho IFSW spolupracuje se Světovou zdravotnickou organizací (WHO), Úřadem vysokého komisaře OSN pro uprchlíky (UNHCR), Úřadem vysokého komisaře OSN pro lidská práva (OHCHR).

jejich životy a předcházet různým dysfunkcím a vyčlenění. Profesionální sociální práce je pak zaměřena na řešení problémů a změn. Jako takoví jsou sociální pracovníci agenti a katalyzátory změn ve společnosti a v životech jednotlivců, rodin a komunity, ve které vykonávají svoji činnost. Sociální práce je vzájemně propojený systém hodnot, teorie a reálné praxe.

Na druhou stranu však Mlčák (2005, s. 7) připomíná: „*Sociální práce je složitým fenoménem představujícím soubor idejí, pojetí, přístupů či aktivit, který lze nazírat z různých úhlů pohledu. To vše činí situaci velmi nepřehlednou a každý pokus o postižení tohoto fenoménu, který by chtěl jasně, srozumitelně a přehledně reflektovat současný stav teoretických poznatků a situaci v praktickém uplatnění sociální práce, se zdá být téměř nereálný.*“

Mlčák není zdaleka jediný, kdo přichází s názorem, že vymezení sociální práce není, i přes zdánlivou podobnost definic, vůbec jednoduché. Podobný názor najdeme i u Řezníčka (1994, s. 16 - 19) nebo Janebové (2013), která zdůrazňuje, že sociální práce nemá (na rozdíl od jiných oborů pomáhajících profesí, jako je např. speciální pedagogika, psychologie, nebo psychoterapie) jasně vymezenou svoji specializaci. To znamená, že například u zmíněné pedagogiky je jasná orientace na výchovu a vzdělávání.

Zákonitě se tak nabízí otázka, jaká kritéria by měli profesionálové v oblasti sociální práce splňovat, jaké by měli mít pro výkon své role osobnostní předpoklady, vzdělání, znalosti, dovednosti a také etické hodnoty.

Například Matoušek (2003, s. 11) profesi sociálních pracovníků definuje jako určitý výčet pracovních úkonů: „*Sociální pracovníci pomáhají jednotlivcům, rodinám, skupinám i komunitám dosáhnout způsobilosti k sociálnímu uplatnění nebo ji získat zpět. Kromě toho pomáhají vytvářet pro jejich uplatnění příznivé společenské podmínky.*“

Gary Direnfeld (2012) z IFSW pak definuje na stránkách „*Interaction consultants*“ **sociálního pracovníka jako odborníka**, který dokáže komplexně pochopit složitost vlastní osobnosti v interakci s prostředím a systémem. Jako odborníka, který je připraven se povznést nad své osobní předsudky a preference, aby dokázal dopomoci skrze metody sociální práce k sociálnímu blahobytu druhým. Jako praktici jsou sociální pracovníci instruováni, aby dokázali neustále sledovat a vyhodnocovat osobní a profesní vlivy na situaci klienta, jsou těmi, kteří umějí vědeckým, ale také intuitivním způsobem ovlivnit situaci v roli agentů sociálních změn. Na profesionální úrovni se u nich předpokládá, že k provádění různých odborných rolí budou využívat a mít příslušné kodexy profesionálního chování a kompetence, které se vztahují k jejich vykonávaným činnostem, a budou dodržovat za všech okolností standardy péče.

Sociální práce navíc vyžaduje kromě příslušného vzdělání a kompetencí také určité osobnostní předpoklady a dispozice. Ne každý je schopen efektivně a dlouhodobě pracovat s těžce

postiženými, drogově závislými, starými a umírajícími nebo s lidmi s antisociálním chováním. Také Tokárová (2003, s. 280) zdůrazňuje u sociálního pracovníka osobnostní předpoklady a dovednosti: „*Sociální pracovník pracuje v problémovém sociálním poli, navíc v současném období problematickém legislativně i ekonomicky, kde sociální cit, dodržování etiky, schopnost empatie a aktivní naslouchání jsou někdy to jediné, co může poskytnout. Profesionál ví, že to samo o sobě může působit uvolňujícím způsobem, ošetrovatelsky, terapeuticky, hojivě a rozpouštějící problém.*“

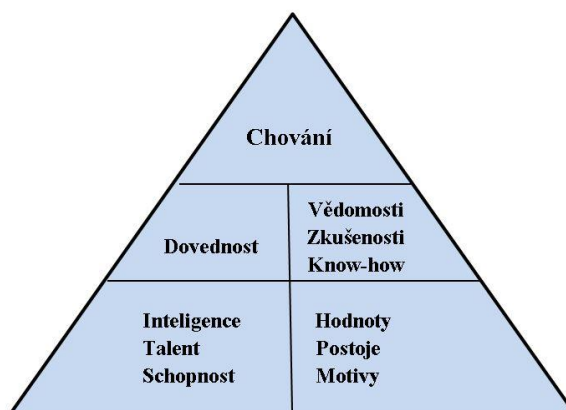
Pro to, aby mohl **sociální pracovník** tuto složitou roli naplňovat, potřebuje, **aby splňoval a disponoval určitou sumou kompetencí**. Operacionalizovat pojem kompetence je však téměř nemožné a vydalo by to na několik samostatných odborných prací. To potvrzuje i Kubeš et al. (2004) když uvádí, že koncepcí výkladu pojmu kompetence, jež byly vytvořeny v oblasti řízení a rozvoje lidských zdrojů, jsou více než dvě stovky. Jak lze tedy definovat pojem kompetence ukazuje velice obsáhle také Armstrong (2007, str. 152 - 153). Zajímavé je i přirovnání, že se pojem kompetence používá jako jakýsi deštník, pod který se vejde vše, co může přímo nebo nepřímo souviset s pracovním výkonem (Woodruffe 1992, in Kubeš et al. 2004), nebo jako jakési manifestované, čili viditelné chování.

Podobně také Hroník (2007) vidí kompetence jako určitý trs znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, který podporuje dosažení příslušných cílů. Kompetence však podle Hroníka nejsou pouze dovednosti, ale též pozorovatelné způsoby, kterými dosahujeme svých efektivních výsledků.

Mlčák (2005) také uvádí, že pojem profesní kompetence lze navíc využít jako užitečný praktický sběrný konstrukt, který má svým způsobem měřitelnou povahu a zahrnuje popsany variabilní soubor určitých vlastností jedinců (tj. např. vědomostí, dovedností, hodnot, rysů a jiných charakteristik), které přímo i nepřímo ovlivňují jejich pracovní výkonnost v oblasti sociální práce. Odborné kompetence však obecně nejsou stálý a neměnný útvar. Předpokládáme, že budou i nadále podléhat změnám v souvislosti s tím, jak se bude vyvíjet sektor sociálních služeb, ale i celá společnost.

Pro naše potřeby se poměrně vhodným jeví model struktury kompetencí dle Kubeše et al. (2004), který lze zobrazit i graficky, v podobě hierarchické pyramidy, tvořené v nejnižším patře inteligencí, talentem, schopnostmi, hodnotami, postoji a motivy, nad kterou leží vrstva vědomostí, dovedností, zkušeností a znalostí typu know-how. Obě tato patra se pak promítají ve vrcholu struktury v rámci prezentovaného chování (viz obr. č. 1).

Obr. č. 1: Hierarchický model struktury kompetence.



Zdroj: Kubeš et al. 2004, s. 28)

Pro praxi sociální práce lze považovat za vhodné také pojetí Havrdové (1999, s. 42) která chápe kompetenci v praxi jako „*funkcionální projev dobře zvládané a uznávané profesionální role sociálního pracovníka. Její součástí jsou odborné znalosti, schopnost reflektovat adekvátně kontext a citlivě aplikovat hodnoty profese.*“

V praxi se v této souvislosti ukazuje zajímavý jev. Absolventi, přicházející z akademické oblasti, vstupují do praxe s poměrně dobrým teoretickým (tedy informačně-znalostním) vybavením, ale jak uvádí např. Kolář et al. (2012) pouze s omezenou sumou prakticky využitelných dovedností. Tento fakt potvrzují i různá výzkumná zjištění v reálné praxi sociální práce. Např. Mlčák (2005, s. 282) uvádí ze své poměrně rozsáhlé studie tato zjištění: „*U sociálních pracovníků sociálně-právní ochrany dětí je možné konstatovat celkový subjektivní kompetenční deficit.... Rozhodující deficit pociťují sociální pracovníci v oblasti psychologických a poradenských kompetencí... který je třeba dále rozvíjet speciálními výcvikovými, supervizními a intervizními aktivitami, zaměřenými primárně na rozvoj psychologických a poradenských kompetencí.*“

Na druhou stranu pracovníci z praxe, kteří tuto činnost vykonávají již řadu let (často i řadu let před platností zákona č. 108/2006 Sb.), nemají potřebné vzdělání a tím splněné kvalifikační předpoklady (jsou pouze praktiky), naopak podceňují teoretické základy a vnímají je často jako neužitečné a nadbytečné. Může se zdát, že tento počet pracovníků bude v sociálních službách statisticky nevýznamný, ale skutečnost je jiná.

Realita světa a jí odražené výzvy přinášejí do profesní praxe sociálních pracovníků stále se zvyšující nároky. Jak uvádí Kolař et. al. (2012), tyto nároky se logicky přenášejí do požadavků

na jejich profesní kompetence a tím i odbornou přípravu na školách a samozřejmě také na celoživotní učení.

Vzhledem k šíři tematického záběru sociální práce není však reálné, aby školský vzdělávací systém nejen dokázal nasytit absolventy vyčerpávajícím teoretickým základem, natož potřebnými dovednostmi, navíc aby pružně reagoval na měnící se potřeby praxe.

Na tuto skutečnost upozorňuje i Jarvis (2012) který uvádí, jak byl potěšen zájmem o vzdělávání u dospělých, ale na druhou stranu překvapen názory studentů, kteří jsou často frustrováni neschopností univerzit a vysokých škol² přizpůsobit se jejich požadavkům a očekávání od studia.

Komplementaritu teoretického a praktického vzdělávání zdůrazňuje i Thompson (2000), Havrdová (1999), Pelech, Bednářová (2003), Jeklová, Reitmayerová, (2007), Havrdová, Hajný, (2008), Tokárová (2003), Veteška (2009), Perhács (2011) a další autoři. Vzájemná podpora a provázanost teoretických principů a praktických dovedností, spojených s výkonem profese sociálního pracovníka, je nezbytná.

Podle Bednářové, Pelecha (2003), Tokárové (2003) a dalších autorů tak neznamená získání kvalifikace v rámci ukončení pregraduálního školského vzdělání konec studia. Rozvoj profesních kompetencí je celoživotní proces a podmínka dalšího růstu. V opačném případě zákonitě nastane stav, že pracovník ztratí kontakt s rozvíjejícím se oborem, přestane být pro práci kompetentní a nemůže ji kvalifikovaně vykonávat.

Havrdová (1999 s. 23) označuje profesní růst jako „*produkt ochoty a schopnosti se otevírat novým podnětům v profesionální roli a integrovat je do chování a postojů.*“

V oblasti sociální práce, charakteristické nepřetržitým vývojem oboru a probíhajícími změnami v legislativě, je prakticky nemožné, aby se pracovník stále nevzdělával.

Další vzdělávání je tedy typické tím (Veteška, 2009), že navazuje na absolvování určitého školského vzdělávacího stupně, ukončení určitého odborného vzdělání, to znamená, že nastává v době po vstupu jedince na volný trh práce.

Kociánová (2010, s. 169) poznamenává, že „*vzdělávání pracovníků je zpravidla chápáno jako zahrnující odborné vzdělávání i rozvoj znalostí, dovedností a schopností.*“ A právě zmiňované „*dovednosti*“ znamenají zažitou schopnost vykonávat určité praktické činnosti v praxi.

² Pozn. autora: Peter Jarvis je bývalý vedoucí katedry pedagogických věd a bývalý asistent profesora Katedry andragogiky, University of Georgia, USA Surrey, takže jeho postřehy se vztahují k situaci na školách v USA.

Nabízí se tak zákonitě otázka, jaký obsah a hlavně jakým způsobem vzdělávat v rámci celoživotního učení tyto dospělé kvalifikované zaměstnance tak, aby proces byl pro ně dostatečně motivační, respektující andragogické principy a ve výsledku efektivní.

Vhodnou metodou pro naplnění těchto cílů, kterou se v práci zabýváme, je supervize. **Supervize** je odborný poradenský a vzdělávací formát, který je možno chápat velmi široce a v naší i zahraniční literatuře se objevuje v mnoha různých kontextech a podobách.

V kontextu tématu této práce chápeme supervizi jako **nástroj orientovaný na podporu celoživotního** vzdělávání, lze za jednu z nejuvýstižnějších považovat definici Oldřicha Matouška (2003, s. 349): „*Supervize je celoživotní forma učení, zaměřená na rozvoj profesionálních dovedností a kompetencí supervidovaných, při níž je kladen důraz na aktivaci jejich vlastního potenciálu v bezpečném a tvořivém prostředí... Ve vzájemné spolupráci mezi supervizorem a supervidovaným jde o společné hledání řešení v atmosféře důvěry, o rozvíjení sebereflexe, vedoucí k pochopení dosud neuvědomovaných souvislostí, vztahů, pocitů a jejich odrazu v pracovní činnosti.*“

Přes určité rozdíly v pojetí, se většina autorů shodne na tom, že cílem a tím i „*prioritou supervize je profesionální rozvoj pracovníka, rozšiřování jeho dovedností. Souběžně s tím mu má supervize pomáhat zvládat těžko řešitelné případy, má mu pomáhat vyrovnat se s pracovním stresem.*“ (Matoušek, 2003, str. 352).

Rozpracování **cílů supervize** lze nalézt i u Havrdové in Kalina (2001, s. 105). „*Obecnými cíli jsou zlepšení kvality práce a podpora profesionálního růstu. Konkrétní cíle jsou ovlivněny celkovým společenským a odborným kontextem a požadavky organizace a jsou předmětem vyjednávání mezi supervizorem, zadavatelem supervize, zaměstnavatelem a pracovníky.*“ Autoři dále cíle vymezují prostřednictvím činnosti, která se v rámci tohoto procesu odehrává: „*...odborná činnost, při níž supervizor podporuje, vede a posiluje pracovníka, skupiny nebo týmy v pomáhající profesi k tomu, aby dosáhl(i) určitých organizačních, profesionálních a osobních cílů.*“

Zde je zřetelně vidět (a je pojmenován) prvek podpory odborníka v praxi, prvek posilování jeho zodpovědnosti za pracovní proces a jeho kompetencí. V první části definice je také patrný kontext vzdělávání v kontextu role a potřeb zaměstnance. Patrné je i to, že cíle supervize lze rozdělit na cíle orientované na klienty (tedy na kvalitu služeb), cíle orientované na supervidované (tedy na podporu jejich kompetencí a profesionality) a cíle pro organizaci (a její rozvoj).

ZAMĚŘENÍ EMPIRICKÉ ČÁSTI

Empirická část práce je zaměřena na faktory, ovlivňující proces supervize a zprostředkování pohledu na supervizi z hlediska jejího využití, jako nástroje celoživotního vzdělávání specifické skupiny supervizantů. Tento výzkum je tedy konstrukční, odhaluje nové skutečnosti, a z nich vytváří nové poznatky, které by měly obohatit oblast androdidaktiky pohledem na supervizi jako na efektivní nástroj zvyšování kompetencí odborníků v oblasti sociální práce.

Pro předloženou disertační práci jsme vymezili výzkumný rámec dle metodologického doporučení Punche (2008) takto:

Výzkumná oblast: Rozvoj pracovníků v oblasti pomáhajících profesí.

Výzkumné téma: Zvyšování kompetencí pracovníků v pomáhajících profesích prostřednictvím metody supervize.

Obecná výzkumná otázka: Co ovlivňuje využití supervize (příležitosti a rizika) jako metody zvyšování odborných kompetencí u vybrané skupiny pracovníků pomáhajících profesí?

Specifická výzkumná otázka č. 1: Jaká jsou doporučení expertů k supervizi, jako vhodné metody pro rozvoj kompetencí vybrané skupiny pracovníků v oblasti pomáhajících profesí?

Specifická výzkumná otázka č. 2: Jak vnímají potenciál supervize (příležitosti, ale i rizika) účastníci supervize (pracovníci pomáhajících profesí) jako metody rozvoje kompetencí a tím i jako nástroj celoživotního vzdělávání?

Specifická výzkumná otázka č. 3: Jaké fenomény můžeme najít v materiálu *Metodika supervize v sociálních službách v podmínkách projektu Podpora transformace sociálních služeb v letech 2011 – 2013* (Tošner, 2013) vytvořeného v rámci zakázky MPSV ČR, ve vztahu k využití supervize jako metody pro rozvoj pracovníků pomáhajících profesí?

Na podkladě zvolené výzkumné strategie a stanovených výzkumných otázek byly vymezeny a následně aplikovaně použity tři dílčí metody kvalitativního výzkumu, jejichž použití bylo v průběhu výzkumu dle vývoje a potřeb šetření upravováno. Vědecká analýza je provedena z pohledu příležitostí, které supervize jako nástroj ve vymezené oblasti celoživotního učení s očekávanými cíli nabízí, ale i z hlediska problémů a rizik, které se v oblasti využívání supervize potenciálně objevují.

Pro dosažení dostatečné míry validity byla zvolena forma tzv. metodologické triangulace, tzn. využití více metod, které byly nejenom kombinovány, ale v průběhu výzkumného procesu prošly (i v souladu s paradigmatem, že kvalitativní výzkum je proces, který se ve svém průběhu stále rozvíjí a utváří) časovým i kvalitativním vývojem.

Jako první metoda byla zvolena metoda hloubkových polostrukturovaných rozhovorů s cíleně vytipovanými supervizory s dlouholetou praxí, tedy *vyšokou mírou kompetentnosti v dané problematice*. Tuto podmínku jsme definovali několika body: vysokoškolské graduální vzdělání v oblasti pomáhajících profesí, dále alespoň desetiletá praxe v oblasti pomáhajících profesí (jako záruka orientace v oblasti sociální práce), absolvované akreditované vzdělání (výcvik) pro výkon supervize a následná několikaletá supervizní praxe. Jelikož téma této práce je andragogické, zvolili jsme si jako doplňková kritéria podmínku vlastní pedagogické zkušenosti v oblasti celoživotního vzdělávání, a jako vítané, ale nezávazné kritérium také publikační činnost respondenta.

Jako druhá metoda posloužila focus group se sociálními pracovníky z praxe, kde bylo podmínkou, aby již účastníci navíc měli vlastní předchozí supervizní zkušenost.

Třetí, tentokrát srovnávací metodou, byla obsahová analýza (s kvalitativním akcentem) vybraného metodického dokumentu „*Metodika supervize v sociálních službách v podmínkách projektu Podpora transformace sociálních služeb v letech 2011–2013*“, vydaný Národním centrem podpory transformace sociálních služeb (Tošner, 2013), v rámci zakázky pro MPSV ČR³. Jako vhodný dokument byl zvolen, protože obsahově koresponduje s předmětem našeho výzkumu, nabízí reflektovaný pohled na více než dvouletou supervizní praxi (v rámci 32 zařízení poskytujících sociální služby v celkem 104 supervizních skupinách) v rámci projektu MPSV, zaměřeného na transformaci sociálních služeb, je v souladu s předmětem naší práce výsledkem a výstupem studie orientované k supervizi.

Data získaná v rámci jednotlivých metod byla následně odděleně analyzována otevřeným kódováním, rozdělena do vytvořených kategorií a každá z nich graficky zpracována do obrazového schématu. Výsledky byly následně interpretovány na základě principu triangulace kombinací uvedených datových zdrojů. Výzkum umožnil zodpovědět výzkumné otázky a naplnit tak stanovený cíl. Cíl práce považuji za splněný.

³ Pozn. autora: Autor vědecké práce se jako zároveň jako spoluautor (supervizor a lektor vzdělávání) účastnil přípravy materiálů pro tuto metodiku.

SHRNUTÍ POZNATKŮ Z VÝZKUMU

V úvodu studie byly položeny tři specifické výzkumné otázky, na které práce odpovídá s využitím interpretovaných dat, získaných prostřednictvím uvedených metod.

Specifická výzkumná otázka č. 1: Jaká jsou doporučení expertů k supervizi, jako vhodné metody pro rozvoj kompetencí vybrané skupiny pracovníků v oblasti pomáhajících profesí?

Experti všeobecně vnímají **supervizi jako metodu**, která má v současném systému celoživotního učení a zvyšování kompetencí pomáhajících pracovníků velký **potenciál**, jak v oblasti zvyšování kompetencí, tak v oblasti psychické podpory pracovníků. Tento potenciál však lze naplnit pouze při splnění určitých dílčích podmínek. Důležitá je v tomto ohledu podpora vhodné legislativy, ale také průběžná úprava obsahu kvalifikačního vzdělávání, s cílem poskytnout v rámci studia alespoň obecné informace o supervizi jako metodě, o očekávatelných cílech, funkcích, podmínkách a dalších aspektech. Také se jeví jako důležité edukovat vedoucí organizací a pracovišť, aby jako zadavatelé věděli, co mohou ze své pozice od supervize očekávat, jaké nabízí supervize organizaci příležitosti, v čem tkví její hranice a jaké jsou podmínky jejího zavádění. To znamená, aby byly utvářeny pozitivní postoje k supervizi jako metodě, jak u zadavatelů, tak i u samotných supervizantů, neboli posilování **přípravenosti všech aktérů na supervizi**.

Jak ukázaly výstupy našeho výzkumu, experti si uvědomují, že **úspěšnost supervize** je závislá na jejich dovednosti vytvořit vhodné pracovní prostředí, atmosféru bezpečí, spolenectví, umět pracovat s objednávkou organizace, motivovat supervidované, naučit je pojmenovat a vyslovit své potřeby. To znamená, že závisí na jejich supervizní kompetentnosti. Experti si uvědomují, že do supervize přinášejí systém práce, hranice, psychologicky orientované techniky, obecné cíle, postupné kontraktování a další. Za nejdůležitější podmínku a **nejtěžší úkol** přesto považují navázání pracovního vztahu a vytvoření bezpečného supervizního prostředí. Samozřejmě součástí celého procesu tak musí být též celoživotní vzdělávání samotných supervizorů i jejich pravidelné supervize.

Příležitosti supervize spočívají hlavně v posílení odborných kompetencí pracovníků, získání větší jistoty v práci, snížení obav ze složitých situací a ochota převzít zodpovědnost za svá rozhodnutí. Z toho logicky plyne, že výsledkem procesu je zlepšení kvality poskytovaných služeb klientům a zároveň také zisk pro organizaci a celou společnost.

Specifická výzkumná otázka č. 2: Jak vnímají potenciál supervize (příležitosti ale i rizika) účastníci supervize (pracovníci pomáhajících profesí), jako metody rozvoje kompetencí a tím i jako nástroj celoživotního vzdělávání?

Účastníci supervize pojmenovávali základní potenciál supervize (oproti skupině supervizorů) s menší mírou obecnosti, výroky byly úžeji spjaté s jejich pocity, osobními zkušenostmi, vnímanými zisky z vlastních supervizí. Za nejužitečnější lze považovat formulaci, že se jedná o „*příležitost ke společnému setkávání skupiny odborníků, které pojí stejné odborné zaměření a pracovní problémy.*“ (FG2) Očekávanou náplní tohoto setkávání je pak společná komunikace a vzájemná podpora, s cílem hledat řešení pro složité situace z jejich práce. Očekávají, že jim někdo bude naslouchat, poskytne jim podporu, pomůže nalézt řešení v pracovních problémech, ocení jejich výsledky, sníží jejich tenze a obavy, pomůže jim být úspěšnějšími, tedy obecněji řečeno, posílí jejich kompetence.

I u těchto informantů (sociálních pracovníků se supervizní zkušeností) je patrné, že si aktéři uvědomují nutnost vhodné konstelace řady podmínek. Na rozdíl od jiných forem celoživotního učení a vzdělávání (např. přednášek, workshopů a seminářů) se od nich na supervizi očekává větší míra vlastní angažovanosti, příprava a přinášení individuálních témat, přímé zapojení do skupinové práce, určitá míra sebeotevření, schopnost reflektování komunikovaného tématu, poskytování zpětných vazeb druhým, ochota a zájem se učit novým věcem. Některé z těchto prvků, vnesené do supervize z osobnostního učení, psychoterapie a poradenského procesu, přinášejí pro ně totiž určitá osobní rizika, která nejsou vždy všichni účastníci ochotni podstoupit. Pracovat s těmito riziky, a pomoci je účastníkům zvládat, je úkolem supervizora, který je musí identifikovat, ošetřit v rámci bezpečných pravidel, pojmenovat a snížit jejich intenzitu.

Významnou a uvědomovanou roli také hraje atmosféra v týmu a na pracovišti, úroveň komunikace mezi vedením a pracovníky a podmínky, které pro proces supervize předem nastaví. V okamžiku, kdy v organizaci panuje přátelská a vstřícná pracovní atmosféra, je zavádění supervize většinou méně problémové. V opačném případě je pracovníky supervize často vnímána jako další nástroj kontroly s potenciálem případných represí.

Samostatnou kapitolu v těchto okolnostech hraje supervizor. Jeho vnímání pohledem supervidovaných je o jeho osobnosti, charismatu, schopnosti empatie vůči týmu, komunikačních dovednostech a dílčích specifických kompetencích. Vzhledem k již zmíněnému faktu, že v supervizi jde o mezilidský kontakt a vytvořený vztah (byť je úzce vymezen na pracovní oblast), je zde také významný prostor pro projekce minulých zkušeností do současného dění a pro probíhající paralelní procesy.

Shrneme-li podstatné, pak můžeme konstatovat, že informanti „účastníci supervize“ jsou si potenciálu supervize většinou dobře vědomi a dokážou tyto „příležitosti“ svým jazykem pojmenovat. Uvědomují si však zároveň, že se od nich očekává poměrně vysoká míra angažovanosti a spolupráce, kterou z různých důvodů nejsou vždy ochotni podstoupit a riskovat. Třetí rovinu tvoří vhodné podmínky, aby tento proces mohl probíhat optimálně.

Specifická výzkumná otázka č. 3: Jaké fenomény můžeme najít v materiálu *Metodika supervize v sociálních službách v podmínkách projektu Podpora transformace sociálních služeb v letech 2011 – 2013* (Tošner, 2013) vytvořeného v rámci zakázky MPSV ČR, ve vztahu k využití supervize jako metody pro rozvoj pracovníků pomáhajících profesí?

Zkoumaný materiál nabízí reflektovaný pohled na více než dvouletou supervizní praxi v rámci projektu MPSV, zaměřeného na transformaci sociálních služeb. Je tedy širším pohledem další skupiny odborníků, který je zobecněný do předložené metodiky. Třetí metoda je v rámci triangulace určena ke srovnání s předchozími poznatky studie. Doporučení opět směřují v nejobecnější rovině k návrhu, že by supervize měla být pevně ukotvena jako nástroj zvyšování kompetencí pracovníků v zákoně o sociálních službách případně v prováděcích předpisech a mělo by být povinností poskytovatele zajistit pro ni podmínky.

Jako základní podmínku stability metodika vnímá kvalitně zpracovaný a celkově vyvážený trojstranný supervizní kontrakt. Velký důraz by měl být kladen na zřetelné vymezení supervize jako metody, její hranice a limity pro účastníky. Součástí, na které leží zodpovědnost za procesy v organizacích sociálních služeb, jsou pak zadavatelé supervize, tedy lidé ve vedení těchto organizací. Již na této úrovni je nutno klást velký důraz na přípravu supervizního procesu, což znamená podpořit vzdělávání manažerů v oblasti komunikace a umění práce se zpětnou vazbou. K tomu mohou posloužit i již zmíněné semináře pro manažery o supervizi.

Vedení by mělo projevit schopnost reflektovat a naplňovat vzdělávací a tím i supervizní potřeby pracovníků v souladu s posláním a cíli organizace. Podmínkou úspěšného zavádění supervize do libovolné dané organizace je totiž směřování k zvládnutému principu „organizačního učení“, kde dochází k vhodné integraci učení, práce a snah o změny, kdy lidé vytvářejí jakési „komunity praxe“, kde převládá otevřený postoj k celoživotnímu učení a tím i k supervizi. Přitom je velmi důležité i to, aby tento postoj přijali i vedoucí pracovníci na nižší úrovni organizační struktury.

Metodika klade velký důraz na výběr vhodného supervizora, který by měl být odborníkem s praxí v oboru, vzdělaným supervizorem, ale také zralým člověkem a andragogem. Také se

doporučuje, aby se supervizor s provozem a organizací v zařízení kde má supervize probíhat seznámil předem, což dává prostor podívat se na problémy a potřeby supervidovaných objektivněji a s určitým odstupem. Supervizor by měl být vůči organizaci striktně v roli nezávislého odborníka, nebýt v osobním vztahu s žádnou ze stran supervize, ani v jiném ve střetu zájmů. Supervize by měla probíhat v prostředí otevřenosti a důvěry a podporovat schopnost pracovníků rozpoznat a definovat svoje individuální supervizní potřeby.

Na druhou stranu je potřeba si uvědomit, že supervize má své hranice a limity. Supervizor nemůže přebírat zodpovědnost za zavádění změn v organizaci ani u jednotlivých pracovníků. Může být a je katalyzátorem či podněcovatelem, jehož postupy jsou zaměřeny na možnosti změn systému. Odpovědnost za vlastní změny, využití nabídnutých příležitostí, využití nových vzorců jednání, postupů a řešení, musí zůstat pouze na supervidovaných členech týmu.

ZÁVĚRY DISERTAČNÍ PRÁCE

Významným poznatkem práce je potvrzení skutečnosti, že metoda supervize, podpořená zkušenostně reflektivním učením, má významný potenciál a dává příležitost posilovat kompetence účastníků.

Považuji za vhodné znovu zdůraznit, že účastníky supervize v oblasti sociálních služeb jsou v převažující míře pracovníci přímé péče, jejichž kvalifikace pro sociální práci je založena pouze na absolvování 150 hodinového akreditovaného kurzu. Pracovníci také většinou nemají předchozí zkušenost (natož vzdělání) v sociální oblasti a mnohdy naposledy navštěvovali nějaké formální vzdělávání před dvaceti a více roky.

Na druhou stranu jsou ve své profesní roli denně konfrontováni s nejjintimnějšími problémy klientů, jako je jejich nahota, sexualita, bazální lidské potřeby, projevy agresivity a různých nemocí, nástup patologií a dokonce doprovázení při umírání.

S prodlužováním lidského věku se navíc mění rychle klientela pobytových služeb, roste počet lidí s duálními psychiatrickými diagnózami, Alzheimerovou nemocí a jinými demencemi, depresemi a neurotickými projevy.

Je zřejmé, že pokud chceme udržet či dále zvyšovat kvalitu péče a sociálních služeb, musíme pracovníky v sociálních službách systematicky vzdělávat a posilovat jejich kompetence.

Otázkou je, jakým způsobem tento úkol realizovat, aby v kontextu svého potenciálu a potřeb toto celoživotní vzdělávání aktivně přijímali, považovali jej za užitečné a využitelné, jak v praxi, tak i reálném životě.

Metoda supervize v rámci své vzdělávací funkce vychází z předpokladu, že se pomáhající pracovníci denně v praxi potkávají s konkrétními problémy, které musí operativně řešit. Pokud jim pro tyto situace chybí dostatek kompetencí, tak se většinou snaží obtížné situace vyřešit intuitivně, tzn., že projdou často s různou mírou úspěšnosti fází aktivního experimentování. V neúspěšné alternativě to často vede k uvědomění si nedostatečnosti v oblasti určitých kompetencí. Na tuto fázi okamžitě navazují různé adaptační strategie (a byly zřejmé i v získaných datech ve výzkumu), které se často i v supervizi objevují v podobě racionalizace, že za problémy může vedení organizace, špatně nastavený systém, společnost nebo samotný uživatel služeb. Na druhou stranu bývají určitou dobu přímo motivováni najít pro tyto problémové situace efektivní řešení, stát se ve své roli úspěšnými, ukázat že to dokážou. Tato motivace je právě klíčovým bodem a příležitostí, kterou můžeme v supervizi využít a efektivně proměnit.

Proces učení v supervizi totiž probíhá hlavně na základě reflektivního procesu těchto konkrétních problémových situací a potřeb účastníků z praxe. Na základě andragogických principů je tak proces učení pro účastníky srozumitelnější, často ho ani nevnímají jako učení, ale jako možnost „vzájemně se poradit“ jak řešit problémy. Pro tuto cestu však musí být splněna podmínka vytvoření bezpečného pracovního spojení mezi supervizorem a supervidovanými.

V dobře nastaveném supervizním procesu je také v závěrečném shrnutí s pochopením přijímáno i teoretické zakotvení těchto problémových situací a propojení s obecnějšími pravidly. Vhodně nastavené prvky v supervizi tak pracovníkům dávají příležitost zažít pocit důležitosti a úspěchu, cítí se v nových situacích kompetentnější, nebojí se experimentovat a zkoušet nové cesty, nestandardní strategie, přebírat za řešení vlastní zodpovědnost. Na druhou stranu se učí přistupovat k problémům konstruktivně, s ohledem „jak bychom mohli situaci řešit“, na rozdíl od předchozího „kdo za problém může“. Výsledky disertační práce tak potvrzují, že supervize jako metoda má v rámci celoživotního vzdělávání a učení svoje významné místo, vysoký potenciál a v oblasti pomáhajících profesí mnohdy i nezastupitelnou pozici.

Nejen ze zde získaných dat, ale i z vlastní praxe autora lze vyvozovat závěr, že se informovanost mezi zadavateli a potenciálními zadavateli supervize o supervizi postupně zvyšuje, jejich očekávání i komunikované kontrakty jsou kompetentnější a konkrétnější. Ke zlepšení dále dochází i ve schopnosti vyhodnocování výstupů. Druhou důležitou podmínkou je dostatek kvalifikovaných a také dostatečně zkušených supervizorů. Takových, kteří si dokážou poradit nejen s novými týmy v organizacích (kde se teprve supervize zavádí), ale i s týmy, které buď mají se supervizí předchozí negativní zkušenost, nebo je atmosféra v organizaci ať již z jakýchkoli důvodů proti supervizi negativně namířena (nevhodně nastavené podmínky, nedůvěra v supervizi či supervizora, neochota účastnit se apod.).

SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. 10. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1407-3.

DIRENFELD, Gary. *A social worker is... And a social worker does...* [online] 2012. [cit. 2013-06-19]. Dostupné z: http://www.yoursocialworker.com/social_worker.htm

Global Definition of Social Work. [online] 2014. [cit. 2015-04-26]. Dostupné z: <http://ifsw.org/policies/definition-of-social-work/>

HAVRDOVÁ, Zuzana, KALINA, Kamil. „Supervize“. in *K.Kalina a kol.: Drogy a drogové závislosti - mezioborový přístup*. Rada Evropy/Úřad vlády ČR, Praha, 2003, 2003. ISBN 92 – 9168 - 088 – 5.

HAVRDOVÁ, Zuzana, HAJNÝ, Martin et al. *Praktická supervize. Průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. 1. vyd. Praha: Galén, 2008. ISBN 978-80-7262-532-1.

HAVRDOVÁ, Zuzana. *Kompetence v praxi sociální práce*. 1. vyd. Praha: Osmium, 1999, 1999. ISBN 80-902081-8-5.

HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha: GRADA, 2007. ISBN: 80-247-1457-4.

IFSW - What we do. [online] 2014. [cit. 2015-04-26]. Dostupné z: <http://ifsw.org/what-we-do/>

JANEBOVÁ, Radka. *Teorie a metody sociální práce - reflexivní přístup*. Gaudeamus při Univerzitě Hradec Králové. [online] 2013. [cit. 2013-08-04]. Dostupné z: http://www.uhk.cz/cs-cz/fakulty-a-pracoviste/ustav-socialni-prace/eDokumenty/Documents/Janebov%C3%A1_sylaby/Teorie%20a%20metody%20soci%C3%A1ln%C3%AD%20pr%C3%A1ce%201/Janebov%C3%A1_TEAMESP1_letn%C3%AD_skripta_2.pdf

JARVIS, Peter. *Learning from everyday life*. HSSRP, vol. I, no. 1 (2012): 1–20. [online] 2012. [cit. 2013-07-07]. Dostupné z: <http://hssrp.uaic.ro/continut/1.pdf>

JEKLOVÁ, Marta, REITMAYEROVÁ, Eva. *Interní supervize*. 1. vyd. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2007. ISBN 978-80-86991-06-1.

KOCIÁNOVÁ, Renata. *Personální činnost a metody personální práce*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2497-3.

KOLÁŘ, Jan, et al. *Zkušenostně reflektivní učení v přípravě sociálních pedagogů*. 1. vyd. [online] 2012. [cit. 2013-07-07]. Dostupné z: http://acor.cz/getattachment/ Studovny/Online-zdroje/ZRU_Kolar_Nehyba_Lazarova_Knotova_IMS.pdf.aspx

- KUBEŠ, Marián, SPILLEROVÁ Dagmar, KURNICKÝ Roman.** *Manažerské kompetence. Způsobilosti výjimečných manažerů.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0698-9.
- MANTHORPE, J., J. MORIARTY, S. HUSSEIN, M. STEVENS a E. SHARPE.** Content and Purpose of Supervision in Social Work Practice in England: Views of Newly Qualified Social Workers, Managers and Directors. *British Journal of Social Work* [online]. 2015-01-27, vol. 45, issue 1, s. 52-68 [cit. 2015-03-08]. DOI: 10.1093/bjsw/bct102. Dostupné z: <http://bjsw.oxfordjournals.org/cgi/doi/10.1093/bjsw/bct102>
- MATOUŠEK, Oldřich.** *Metody a řízení sociální práce.* 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-548-2.
- MLČÁK, Zdeněk.** *Profesní kompetence sociálních pracovníků a jejich hodnocení klienty.* 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2005. ISBN 80-7368-129-3.
- MUSIL, Libor.** "Ráda bych Vám pomohla, ale..." *Dilemata práce s klienty v organizacích.* 1. vyd. Brno: Marek Zeman. 2004, ISBN 80-903070-1-9.
- PELECH, Luboš, BEDNÁŘOVÁ, Zdena.** *Slabikář sociální práce na ulici: supervize, streetwork, financování.* 1. vyd. Brno: Doplněk, 2003. ISBN 80-7239-148-8.
- PERHÁCS, Ján.** *Personalizačné a socializačné aspekty rozvoja osobnosti dospelých.* 2., upr. vyd. Praha: Rozlet Česká andragogická společnost, 2011. ISBN 978-80-904824-4-9.
- PUNCH, Keith.** *Úspěšný návrh výzkumu.* 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-468-7.
- ŘEZNÍČEK, Ivo.** *Metody sociální práce.* 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1994. ISBN 80-85850-00-1.
- THOMPSON, Neil.** *Theory and Practice in Human Services.* Buckingham: Open University Press, [online] 2000. [cit. 2013-07-07]. Dostupné z: <http://www.mcgraw-hill.co.uk/openup/chapters/0335204252.pdf>
- TOKÁROVÁ, Anna a kol.** *Sociálna práca. Kapitoly z dejín, teórie a metodiky sociálnej práce.* Prešov: FF Prešovskej univerzity, 2003. 572 s. ISBN 80-968367-5-7.
- TOŠNER, Jiří.** *Metodika supervize v sociálních službách v podmínkách projektu Podpora transformace sociálních služeb v letech 2011 - 2013.* Praha: MPSV ČR, 2013.
- VETEŠKA, Jaroslav et al.** *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých.* 1. vyd. Praha: EDUCA Service ve spolupráci s Univerzitou J. A. Komenského Praha, 2009. ISBN 978-80-87306-04-8.