



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Název projektu	Zvýšení kvality vzdělávání na Slezské univerzitě v Opavě ve vazbě na potřeby Moravskoslezského kraje
Registrační číslo projektu	CZ.02.2.69/0.0/0.0/18_058/0010238

Supervize

Distanční studijní text

Miroslav Pilát

Opava 2023



**SLEZSKÁ
UNIVERZITA**
FAKULTA VEŘEJNÝCH
POLITIK V OPAVĚ

- Obor:** Veřejná správa a sociální politika; sociální patologie a prevence, speciální pedagogika.
- Klíčová slova:** Supervizní proces, supervizor, supervizant, funkce a druhy supervize, Balintovské skupiny.
- Anotace:** Cílem předmětu je reflexe odborné praxe v rámci supervize, která vede studenta k získávání těchto základních dovedností a v oblasti supervize. Studenti jsou seznámeni se základními poznatky o formách a cílech supervize včetně základních supervizních přístupů a etických zásad supervize. Pozornost je rovněž věnována procesu přípravy, vyjednávání a obsahu supervizního kontraktu. Předmět akcentuje skupinovou supervizní práci, týmovou supervizi včetně uplatnění Balintovských skupin v supervizi. Studenti jsou seznámeni se základními informacemi využití transakční analýzy a psychodramatu v supervizi a vybranými supervizními technikami.

Autor: **PaedDr. Miroslav Pilát, Ph.D.**

Obsah

ÚVODEM.....	8
RYCHLÝ NÁHLED STUDIJNÍ OPORY.....	9
1 POJEM A POJETÍ SUPERVIZE. HISTORIE SUPERVIZE A SUPERVIZE V ČR 10	
1.1 Pojem a pojetí supervize	10
1.1.1 Pojem supervize	10
1.1.2 Pojetí supervize.....	12
1.2 Historie supervize a supervize v České republice.....	15
1.2.1 Historie supervize	15
1.2.2 Supervize v České republice.....	17
1.2.3 Legislativní úprava supervize v ČR.....	18
2 FUNKCE CÍLE A FORMY SUPERVIZE. SUPERVIZNÍ PŘÍSTUPY. ETICKÉ ZÁSADY SUPERVIZE. RIZIKA A HRANICE SUPERVIZE	20
2.1 Funkce, znaky, cíle a formy supervize.....	20
2.1.1 Funkce supervize	20
2.1.2 Znaky supervize	24
2.1.3 Cíle supervize.....	25
2.1.4 Formy (typy, modely) supervize.....	26
2.2 Supervizní přístupy	29
2.3 Etické zásady supervize	30
2.4 Rizika a hranice supervize.....	31
2.4.1 Rizika supervize.....	31
2.4.2 Hranice supervize.....	31
3 SUPERVIZOR, SUPERVIDOVANÝ PRACOVNÍK A JEJICH VZTAH. SUPERVIZNÍ KONTRAKT. PROCES PŘÍPRAVY KONTRAKTU. VYJEDNÁNÍ A OBSAH KONTRAKTU	34
3.1 Supervizor, supervidovaný pracovník a jejich vztah.	35
3.1.1 Osoba supervizora.....	35
3.1.2 Motivy supervizora	35
3.1.3 Role supervizora	37
3.1.4 Supervizor a jeho moc	38
3.1.5 Kvalifikační předpoklady supervizora.....	39

3.2	Supervizní vztah.....	40
3.3	Supervizní kontrakt	40
3.3.1	Proces přípravy kontraktu	41
3.3.2	Vyjednávání a obsah kontraktu.....	46
4	SKUPINOVÁ PRÁCE V SUPERVIZI. VÝHODY A NEVÝHODY SKUPINOVÉ PRÁCE V SUPERVIZI. DRUHY A FORMY SUPERVIZNÍCH SKUPIN. ÚLOHA SUPERVIZORA PŘI PRÁCI SE SKUPINOU	51
4.1	Skupinová práce v supervizi – skupinová supervize.....	52
4.2	Výhody a nevýhody skupinové práce v supervizi.....	52
4.3	Druhy a formy supervizních skupin	53
4.4	Úloha supervizora při práci se skupinou.	55
5	KOMPETENCE SUPERVIZORA, KOMPETENCE SUPERVIZANTŮ A VZÁJEMNÝ VZTAH. STRUKTURA A PROCES VE SKUPINOVÉ SUPERVIZI.....	58
5.1	Kompetence supervizora, kompetence supervizantů a vzájemný vztah.	59
5.1.1	Kompetence supervizora.....	59
5.1.2	Kompetence supervizanta	60
5.1.3	Vzájemný vztah supervizora a supervizantů.....	61
5.2	Struktura a proces ve skupinové supervizi.....	62
6	ZÁKLADNÍ PRINCIPY A ZDROJE DYNAMIKY SKUPINOVÉ SUPERVIZE. ČLENSTVÍ VE SKUPINĚ. KONTRAKT A DALŠÍ DOHODY. PRAVIDLA SKUPINY. DODRŽOVÁNÍ PRVKŮ SKUPINOVÉ PRÁCE.....	64
6.1	Základní principy a zdroje dynamiky skupinové supervize.....	65
6.1.1	Členství ve skupině	66
6.1.2	Kontrakt a další dohody	66
7	ZAČÍNAJÍCÍ SUPERVIZNÍ SKUPINA A JEJÍ FORMACE. TÉMATA PRO SKUPINOVOU SUPERVIZI. PRÁCE NA NAPLNĚNÍ POTŘEB SUPERVIZANTA. PROBLÉMY SKUPINOVÉHO PROCESU. VÝHODY A NEVÝHODY SKUPINOVÉ SUPERVIZE.....	69
7.1	Začínající supervizní skupina a její formace	70
7.1.1	Téma pro skupinovou supervizi.....	70
7.1.2	Práce na naplnění potřeb supervizanta.....	71
7.2	Problémy skupinového procesu	72
7.3	Výhody a nevýhody skupinové supervize.....	73
8	TÝMOVÁ SUPERVIZE. SUPERVIZE V ORGANIZACI. ORGANIZACE A TÝM PŘED SUPERVIZÍ. KONTRAKT, OSLOVENÍ NEBO ZAKÁZKA. VYJEDNÁVÁNÍ	

SE ZADAVATELEM SUPERVIZE. PRVNÍ SETKÁNÍ SE SUPERVIDOVANÝMI A KONTRAKT S TÝMEM	76
8.1 Týmová supervize	77
8.2 Supervize v organizaci	78
8.3 Organizace a tým před supervizí	79
8.3.1 Vztahy v organizaci a jejich možný vliv na supervizi	79
8.3.2 Nastavení supervizora před supervizí	79
8.4 Kontakt, oslovení nebo zakázka (krok první)	81
8.5 Vyjednávání se zadavatelem supervize (krok druhý)	82
8.5.1 Organizace a obsah prvního jednání	82
8.5.2 Zahájení práce na společné dohodě (kontraktu)	83
8.5.3 Zacházení s informacemi	83
8.6 První setkání se supervidovanými a kontrakt s týmem (krok třetí).....	84
9 VLASTNÍ PROCES TÝMOVÉ SUPERVIZE. TECHNIKY SUPERVIZÍ PRÁCE V TÝMU. OHNISKA ZAMĚŘENÍ SUPERVIZNÍHO PROCESU. DYNAMIKA VZTAHŮ V RÁMCI SUPERVIZNÍHO TROJÚHELNÍKU. HODNOCENÍ. UKONČOVÁNÍ SUPERVIZE.....	87
9.1 Vlastní proces supervize (krok čtvrtý)	88
9.1.1 Jednoduchá struktura průběhu supervizního setkání týmu – námět	88
9.1.2 Techniky supervizní práce v týmu	89
9.1.3 Ohniska zaměření supervizního procesu	92
9.1.4 Dynamika vztahů v rámci supervizního trojúhelníku	94
9.2 Hodnocení (krok pátý)	97
9.3 Ukončování supervize (krok šestý)	98
10 BALINTOVSKÉ SKUPINY. BALINTOVSKÁ SKUPINA A SUPERVIZE. STRUKTURA BALINTOVSKÝCH SKUPIN	101
10.1 Michael Balint, balintovské skupiny	102
10.2 Balintovská skupina a supervize.....	103
10.3 Struktura balintovských skupin	105
11 TRANSAKČNÍ ANALÝZA A JEJÍ VYUŽITÍ V SUPERVIZI. MOC A POMOC V POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍCH	108
11.1 Transakční analýza a její využití v supervizi.....	109
11.1.1 Transakční analýza.....	109
11.1.2 Využití transakční analýzy v supervizi	111
11.2 Moc a pomoc v pomáhajících profesích.....	115

11.2.1	Moc ovlivňuje pomáhání	115
11.2.2	Moc institucionálně přidělená.....	116
11.2.3	Moc vzniklá v rámci vztahu pomáhání.....	116
12	VUŽITÍ PSYCHODRAMATU V SUPERVIZI. JEVIŠTĚ. VÝMĚNA ROLÍ, ZMĚNA ROLÍ, INTERVIEW. VÝZNAM SKUPINY, JEDNÁNÍ NA NEČISTO A ZPĚTNÁ VAZBA	120
12.1	Využití psychodramatu v supervizi	121
12.1.1	K teorii psychodramatu a sociometrie	121
12.1.2	Vybrané základní pojmy a hlavní techniky jednání v psychodramatu	122
12.1.3	Jeviště.....	122
12.1.4	Výměna rolí – změna rolí – interview	123
12.1.5	Význam skupiny, jednání na nečisto a feedback (zpětná vazba).....	125
13	VYBRANÉ TECHNIKY V SUPERVIZNÍ PRÁCI. MODELOVÁNÍ SITUACÍ, HRANÍ ROLÍ, KRESLENÍ MAP, FOCUSING. VIDEOTRÉNINK INTERAKCÍ A SUPERVIZNÍ PROCES	129
13.1	Vybrané techniky v supervizní práci – modelování situací, hraní rolí, kreslení map, focusing	130
13.2	Videotrénink interakcí a supervizní proces	131
13.2.1	Základní specifika supervize ve VTI	131
13.2.2	Vlastní model supervize ve VTI	132
13.2.3	Fáze supervizního rozhovoru	133
	LITERATURA	137
	SHRNUTÍ STUDIJNÍ OPORY	143
	PŘÍLOHY	144
	Příloha č. 1: Etické zásady Evropské asociace supervize	144
	PŘEHLED DOSTUPNÝCH IKON.....	150

ÚVODEM

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

do rukou se vám dostává studijní opora, jejímž úmyslem je seznámit vás předmětem Supervize, jehož záměrem je seznámit studenta se základními znalostmi a dovednostmi v oblasti supervize. Cílem této studijní opory nebylo vytvořit ucelený studijní materiál, který by pojednával o tak široké problematice, jakou je supervize. Jak již jsem zmínil na začátku, mojí snahou bylo vybrat ty základní pojmy a okruhy témat z oblasti supervize, o kterých se domnívám, že se s nimi v praxi nejčastěji setkáte. Mějte tedy na paměti, že se jednalo pouze o uvedení do široké problematiky supervizní praxe, jehož cílem bylo seznámit vás se základními pojmy, poznatky o formách a cílech supervize včetně základních supervizních přístupů a etických zásad supervize. Stane-li se tento materiál oporou i ve vaší praxi, splní se moje další neskromné očekávání, ale znovu připomínám, že vaše práce se neobejde bez průběžné aktualizace a doplňování předložených informací. To už ponechávám na vás, milí studenti.

Váš autor

RYCHLÝ NÁHLED STUDIJNÍ OPORY

Studijní materiál Supervize v sociální práci si klade za cíl představit posluchačům oborů veřejná správa a sociální politika a sociální patologie a prevence základní informace z oblasti supervizního procesu, které mohou aplikovat do praxe v rámci práce s klienty. Cílem studijní opory je, aby se student po jejím nastudování orientoval v problematice supervizní práce, získal základní informace o cílech a metodách práce v supervizi a přehled o formách a cílech supervize včetně základních supervizních přístupů a etických zásad supervize, a umět tyto znalosti aplikovat do praxe. Podstatná část tohoto studijního materiálu je věnována skupinové a týmové supervizi, včetně nejpoužívanějších technik s tím, že po jejich nastudování by měli být posluchači schopni být informovanými spolupracovníky při zavádění supervize do jejich organizace.

Hlavními tématy v následujícím textu jsou:

1. Pojem a pojetí supervize. Historie supervize a supervize v ČR.
2. Formy, cíle, funkce a zásady supervize. Supervizní přístupy. Etické zásady supervize. Možnosti, hranice, přínosy a rizika supervize.
3. Supervizor, supervidovaný pracovník a jejich vztah. Supervizní kontrakt. Proces přípravy kontraktu. Vyjednání a obsah kontraktu.
4. Skupinová práce v supervizi. Výhody a nevýhody skupinové práce v supervizi. Druhy a formy supervizních skupin. Úloha supervizora při práci se skupinou.
5. Kompetence supervizora, kompetence supervizantů a vzájemný vztah. Struktura a proces ve skupinové supervizi.
6. Základní principy a zdroje dynamiky skupinové supervize. Členství ve skupině. Kontrakt a další dohody. Pravidla skupiny. Dodržování prvků skupinové práce.
7. Začínající supervizní skupina a její formace. Téma pro skupinovou supervizi. Práce na naplnění potřeb supervizanta. Problémy skupinového procesu.
8. Týmová supervize. Organizace a tým před supervizí. Kontakt, oslovení nebo zakázka. Vyjednávání se zadavatelem supervize. První setkání se supervidovanými a kontrakt s týmem.
9. Týmová supervize. Vlastní proces supervize. Techniky supervizní práce v týmu. Ohniska zaměření supervizního procesu. Dynamika vztahů v rámci supervizního trojúhelníku. Hodnocení. Ukončování supervize.
10. Balintovské skupiny. Balintovská skupina a supervize. Struktura balintovských skupin.
11. Transakční analýza a její využití v supervizi. Moc a pomoc v pomáhajících profesích.
12. Využití psychodramatu v supervizi. Jevišťe. Výměna rolí, změna rolí, interview. Význam skupiny, jednání na nečisto a zpětná vazba.
13. Vybrané techniky v supervizní práci. Modelování situací, hraní rolí, kreslení map, focusing. Video trénink interakcí a supervizní proces.

1 POJEM A POJETÍ SUPERVIZE. HISTORIE SUPERVIZE A SUPERVIZE V ČR



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Úvodní kapitola se zabývá vymezením základních pojmů, jejichž osvojení považuji za nezbytné jak pro vaše studium, tak vaši práci. Seznámíte se pojmem a pojetím supervize, historií supervize a supervizí v České republice.



CÍLE KAPITOLY

Student by po prostudování této kapitoly měl:

- Umět definovat pojem supervize z pohledu vybraných autorů. Budete rovněž umět a vyjmenovat základní etické zásady supervize.
- Znat různá pojetí supervize.
- Mít základní přehled o historii supervize v ČR.



ČAS POTŘEBNÝ KE STUDIU

K prostudování této kapitoly student potřebuje 1 hodinu.

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



Supervize, supervizní přístupy, historie supervize v ČR.

1.1 Pojem a pojetí supervize

1.1.1 POJEM SUPERVIZE

Pojem supervize je často v literatuře používán v různých významech, každý z autorů má na supervizi poněkud odlišný pohled.

„Výraz *supervize* byl odvozen od anglického výrazu *supervision*, a ten z latinského slova *super – nad a videre – hledět, vidět, zírat*“ (Havrdová a Hajný, 2008, s. 17).

Ve studijním materiálu *Supervize v sociální práci* (2007, s. 4) se latinské výrazy *super* a *videre* uvádějí v poněkud jiném překladu. Slovo *super* je zde chápáno jako „...*nad nebo nej (nebo také nadměrnost, přehnanost) a vision, tj. vidina, zjevení, pohled (také básnická představivost nebo pověřivé vidění do budoucnosti)*.“

Podle jiných autorů předpona *super* znamená „výše“ nebo „přes“ a kořen *visio* znamená „pohled“ (Úvod do *supervize*, 2002).

Dynamické a psychoterapeutické koncepce využívají v teorii *supervize* rovněž pojem „*nadhled*“ (Gabura, 2018).

Jenom ten, kdo je ve výhodě postavení (nikoliv vždy jednoznačně hierarchickém) nad určitým terénem, má možnost jej vidět v celistvém kontextu a zprostředkovat svůj pohled těm, kteří k němu ze svého postavení nemají přístup. V tomto fenoménu je významný přínos *supervize*, která má být pomocí a podporou zejména pracovníkům v pomáhajících profesích, to znamená těm, kteří používají sami sebe jako nástroj své práce.

Pojem *supervize* je však často vnímán i jinak. Slovo *supervize* bylo daleko dříve než v češtině, používáno v anglickém jazyce, odkud, jak je výš zmíněno, jazykově pochází.

V daném kontextu je překládáno jako:

- *supervize, řízená praxe,*
- *inspekce,*
- *hospitace,*
- *dozor (Mareš a Gavora, 1999).*

Velký anglicko-český slovník (Hais a Hodek, 1997) překládá termín *supervision* do českého jazyka následovně: 1 dohled, dozor; 2 kontrola, řízení, vedení, inspekce, vrchní dozor; 3 školní inspekce; 4 řídčeji revize, redakce textu.¹ Ani jeden z těchto překladů nepokrývá plně smysl slova ve významu, v němž je užíváno v pomáhajících profesích, tedy i v oblasti sociální práce. Snad i proto je v českém prostředí užíván výhradně anglicismus *supervize* a není snaha o jeho nahrazení jiným (českým) termínem.

¹ Původně se termín „*supervision*“ používal v anglicky mluvících zemích v ekonomickém prostředí, a to ve významech dohled či kontrola.

1.1.2 POJETÍ SUPERVIZE

Obsah pojmu supervize bývá často odlišně interpretován, což ve svém důsledku přináší i řadu různých definic tohoto pojmu. Supervize jako taková v sobě zahrnuje mnoho různých prvků, kterými jsou např. poradenství, vedení, vzdělávání, emocionální podpora a řízení, přičemž jednotliví autoři se liší v názoru, která z výše uvedených složek je dominantní. Různá pojetí pojmu supervize se rovněž liší v rozsahu činností, které supervize obsahuje, mírou specifičnosti supervize pro sociální práci nebo v odlišném přístupu ke vnímání role supervidovaného a supervizora.

MOŽNÉ PŘÍSTUPY K DEFINOVÁNÍ SUPERVIZE

V odborné literatuře můžeme nalézt značné množství definic supervize, přičemž jednotlivé definice se od sebe liší jak obsahově, tak mírou podrobnosti a zaměření. Není smysluplné poskytovat jejich rozsáhlý přehled, pro potřeby tohoto studijního materiálu se jeví jako vhodné jejich rozčlenění do několika oblastí tak, jak je navrhuje Tsui (in Michková, 2009). Ten shledává, že k definování supervize lze přistupovat třemi různými způsoby dle toho, na který aspekt supervize se definice zaměřuje, a popisuje přístupy následujícím způsobem.

Normativní přístup

Normativní přístup se při definování supervize zaměřuje na formulování normy či standardu a hledá odpověď na dvě základní otázky: (1) *Co by supervize měla být?* a (2) *Co by měl supervizor dělat?* Tento způsob definování je zaměřen na ideální stav a je charakteristický poměrně vysokou úrovní obecnosti.

Příkladem může být pojetí supervize Evropské asociace supervizorů (EAS),² která ji pojímá jako:

1. metodu poradenství, s jejíž pomocí osoby, týmy, skupiny a organizace hodnotí svoji profesionální aktivitu,
2. postup, jímž s pomocí supervizora osoby, týmy, skupiny a organizace pracují na řešení problému, přítomných v profesionálních situacích,
3. model pro výukové procesy a
4. teoretické pojetí, které umožňuje zhodnocení faktorů, souvisejících s profesionální komunikací, a jejich definování.

Empirický přístup

Základní otázkou empirického přístupu je: *Co supervize/supervizor vlastně dělá?* Tyto definice zpracovávají empiricky získaná data o rolích, pracovních stylech a chování supervizorů v sociální práci. Z českých autorů vymezuje supervizi tímto způsobem např. Baštecká (2001). Supervizi popisuje jako činnost, při které prostřednictvím zaměřeného pozorování a cílených otázek uvažujeme nad kvalitou péče o klienta a nad organizačními

² <http://www.supervision-eas.org/>

souvislostmi dané péče. Supervize přitom zvyšuje pracovníkovu schopnost reflexe vlastní práce a sebereflexe.

Pragmatický přístup

Tento přístup se místo formulování definice supervize zaměřuje na pojmenování cílů a úkolů supervize a příp. zpracování zásad jejího poskytování. Nepopisuje tedy *Co to je*, ale *K čemu to slouží* a příp. *Jak se to má dělat*. Asociace národních organizací supervize v Evropě (ANSE)³ vymezuje supervizi právě tímto způsobem: *Supervize primárně slouží rozvoji jednotlivců a organizací; zlepšuje profesionální život jednotlivce ve vztahu k jeho roli v kontextu instituce.*

Jiným příkladem může být definování supervize jako *metody, pomocí které ověřujeme, zda zásahy, které jsme použili, odpovídají možnostem a potřebám klienta, jeho zakázce, našemu společnému cíli a možnostem instituce.* Cílem supervize v této oblasti je pak verifikovat správnost postupu při práci s klientem, korigovat neefektivní postupy, působit preventivně proti poškozování klientů pracovníkem organizace a předcházet u pracovníků syndromu vyhoření.

Opomeneme-li výše zmíněné možné přístupy k definování pojmu supervize, můžeme se v české literatuře setkat s dalšími definicemi tohoto pojmu, které pro ilustraci následně uvádíme.

Encyklopedie sociální práce⁴ uvádí, že „...supervize je systematická odborně vedená reflexivní interakce lidí směřující k prohloubení kvality práce v určité pracovní oblasti. Je uskutečňována na bázi kontraktu mezi zadavateli supervize, supervizorem a účastníky supervize a z něj se odvíjejícího pracovního spojení. Zaměřuje se na konkrétní možnosti vyladění pracovních postojů, postupů a vztahů s realizací profesionálních hodnot a cílů v pracovní situaci“ (Havrdová, 2013, s. 514).

Často se můžete setkat s koncepcí supervize **Hawkinse a Shoheta** (2016), kdy „dost dobrý“ poradce, psychoterapeut nebo představitel jiné pomáhající profese může přečkat negativní útoky klienta díky síle podpory a supervizního vztahu. „Dost dobrý poradce“, je zde totiž přirovnáván k „dost dobré matce“, „která když po ní dítě mrští jídlem, na takovou událost nereaguje přehnaně jako na osobní útok ani neupadne do pocitů viny a nepřipravenosti, ale dokáže událost vnímat jako snahu dítěte vyjádřit přechodnou neschopnost vyřadit se s okolním světem“ (Hawkins a Shohet, 2016, s. 17).

³ <http://www.anse.eu/>

⁴ MATOUŠEK a kol. Encyklopedie sociální práce. Praha: Portál, 2013, s. 514-516. ISBN 978-80-262-0366-7.

Řezníček (1997) popisuje supervizi jako metodu řízení, kdy nadřízený nebo zkušenější osoba vede podřízenou nebo méně zkušenou osobu metodou podobnou vztahu mistra k tovaryši, předáváním zkušeností a znalostí během výkonu práce.

Na otázku, co je supervize, **Novotný** (nedatováno) ve svojí stati odpovídá, že supervize představuje důležitou oblast profesního růstu. Původně byla supervize běžnou součástí poradenství, psychoterapie a sociální práce, v posledních letech je stále více žádána a oceňována i v dalších oblastech práce s lidmi – pomáhajících profesích, medicíně, školství, výchově, managementu, pracovních týmech, organizacích. Slovo supervize může vyvolávat představu jakési vyšší kontroly, hodnocení. V koncepci integrativní supervize Českého institutu pro supervizi však supervizi rozumíme bezpečnou, laskavou a obohacující zkušenost. Supervizor má být průvodcem, který pomáhá supervidovanému jedinci, týmu, skupině či organizaci vnímat a reflektovat vlastní práci a vztahy, být u nalézání nových řešení problematických situací. Supervize může být zaměřena na prohloubení prožívání, lepší porozumění, uvolnění tvořivého myšlení a rozvoj nových perspektiv profesního chování. Současně může být supervize také modelem učení z vlastní práce.

Úlehla (2009) považuje supervizi za nutný nadhled nad pracovníkem, kterému hrozí zahlcení, a supervizora za toho, který pomáhá pracovníkům daný nadhled získat.

Kolářková (2003, s. 349) definuje supervizi jako „...celoživotní formu učení, zaměřenou na rozvoj profesionálních dovedností a kompetencí supervidovaných, při níž je kladen důraz na aktivaci jejich vlastního potenciálu v bezpečném a tvořivém prostředí.“

Tošner a Tošnerová (1999, s. 113) supervizi v pomáhajících profesích chápou jako „...systematickou pomoc (individuální či skupinovou) při řešení profesionálních problémů v neohrožující atmosféře, která dovolí pochopit osobní, zejména emoční podíl člověka na jeho profesním problému.“

Baštecká (1999) uvádí, že supervizi lze přiblížit jako metodu, která pracovníkovi dává možnost pochopit, co je překážkou jeho porozumění si s klientem a co se může stát účinnou ochranou před syndromem vyhoření.

O'Donoghue (in Křivánková, 2022, s.48) charakterizuje supervizi v sociální práci jako „...interaktivní profesní vztah a reflexivní proces, který se zaměřuje na praxi, profesní rozvoj a well-being⁵ supervidovaných, s cílem zlepšit, rozvíjet, podporovat a zajistit bezpečnost pro pracovníka a jeho praxi v sociální práci.“

Supervize je pro někoho tajemný pojem, pod kterým si neumí nic představit, pro jiného frustrující zkušenost z odhalení vlastní profesionální nejistoty, pro dalšího zajímavý tvůrčí zážitek a skutečná podpora v nesnázích při výkonu povolání. Dnes jsou u nás profesionální pomáhající organizace, pro něž je supervize běžnou součástí jejich práce. Jsou

⁵ Well-being podle Světové zdravotnické organizace WHO představuje obraz celkového duševního zdraví. Je to stav, ve kterém si člověk uvědomuje svůj vlastní potenciál, dokáže se vyrovnat s běžnými stresy života, může produktivně a plodně pracovat a přispívat své komunitě.

manažeři, kteří s nechtutí myslí na to, že už musí něco s »tou supervizí« podniknout, aby naplnili standardy. Jsou profesionálové, kteří touží po supervizi, již dosud neměli, a nerealisticky od ní očekávají zázračné vyřešení všech problémů. A jsou takoví, kteří nechápou, proč by měli nějakou supervizi vůbec potřebovat – žádné „problémy“ přece nemají (Havrdová, 2008).

Spolu s Havrdovou (2000) se domníváme, že má-li být supervize účinným nástrojem kvality v pomáhajících profesích či v sociálních službách, **je třeba poskytnout v rámci supervize bezpečný prostor, jehož základem je laskavý a chápavý** (nikoliv primárně hodnotící) **vztah mezi supervizorem a supervidovaným.**

Autor opory z vlastní zkušenosti ví, že neposkytuje-li supervizní kontakt a samotný průběh supervize pro supervidovaného bezpečný rámec, není možné dosáhnout dostatečné míry profesionálního rozvoje a růstu pracovníka.

Supervizní činnost by měla být – systematická, tedy organizačně zakotvená, opakující se, s externalizovanými cíli a pravidly. Jen tak je možné trvale dosahovat výsledků, které by supervize měla supervidovanému, organizaci a v neposlední řadě klientovi přinést (Tošner, Tošnerová, 2009).

1.2 Historie supervize a supervize v České republice

1.2.1 HISTORIE SUPERVIZE

Historii supervize můžeme sledovat z různých pohledů. Jedním z nich je sledování kořenů metody supervize jako podpory hledání a výuky dospělých jedinců. V tomto smyslu lze nalézt jejich nejstarší předobrazy v roli duchovních učitelů (guru) a jejich žáků, nebo také v rolích mistrů a učedníků v řemesle. Na tomto místě se nabízí jako předobraz supervize vedení sokratovského dialogu pomocí vhodných otázek, na které žák hledá odpověď (Lippenmeier, in Havrdová a Kalina, 2003). Tento aspekt supervize jako podpory učení dospělých rozpracovává ve 20. století zejména andragogika. K andragogickým principům v supervizi viz např. Havrdová (1999).

Supervize v užším smyslu jako nástroj zkvalitnění práce je bezprostředně spojena s vývojem pomáhajících profesí od konce 19. století. Termín začal být používán v anglosaském světě ve spojení s rolí placených pracovníků v tzv. Charity Organization Society (C.O.S. - založena v roce 1871 v New Yorku – viz Kadushin, 1992). Agenti-supervizoři byli k dispozici dobrovolníkům, tzv. „friendly visitors“, kteří tvořili předchůdce sociálních pracovníků – sbírali informace a podklady o sociálních případech a za pomoci supervizora je řešili. Hlavním úkolem jejich společného rozhovoru bylo ujasnit, proč osoba identifikovaná jako „případ“ není schopna vlastními silami řešit svou životní situaci. Na základě vytvořené „sociální diagnózy“ pak byla plánována konkrétní forma pomoci. Tito předchůdci dnešních supervizorů plnili jednak kontrolní, zejména administrativní funkci (potřeba finančních výdajů na podporu klientů, dokumentace případové práce dobrovolníků), měli ale také

podpůrnou a pomáhající funkci (dobrovolníky bylo snadné získat, ale těžké udržet) (Havrdová a Kalina, 2003).

Další z otců dnešní sociální práce, farář Samuel Barnett, zakladatel prvního komunitního centra ve slumové čtvrti East End v Londýně (1883), zavedl pravidelné týdenní pohovory mezi čtyřma očima s pomocníky (často vysokoškolskými studenty) komunitního centra. Při svých rozhovorech s nimi probíral sociální a sociálně pedagogické otázky, které se objevily v jejich práci (Belardi, in Havrdová a Kalina, 2003).

V obou uvedených příkladech šlo o **roli supervizora jako nadřízeného**, který je zodpovědný za kvalitu práce a pomáhá pracovníkovi s nižší odpovědností se v práci lépe orientovat. Toto je model supervize, který dodnes v anglosaském světě převládá (Havrdová, Kalina, 2003).

Významným impulsem pro rozvoj další formy, totiž **skupinové supervize**, byl ve 20. letech 20. století úzký kontakt sociálních pracovníků s lékaři. Sociální pracovníci se začali úspěšně podílet na diskusích nad případy v nemocnicích (Munson, in Havrdová a Kalina, 2003), kde se stávali partnery lékařů svými informacemi o sociálních okolnostech života pacientů. Již tehdy bylo evidentní, že některé případy jsou natolik složité, že se v nich jeden odborník může stěží sám orientovat. Z případových konferencí se rozvinula metoda skupinové supervize, v níž se využívá bohatství znalostí a postřehů různých členů skupiny ke zlepšení práce (Havrdová a Kalina, 2003).

Impulsem pro rozvoj **vzdělávacího aspektu supervize** se stala zejména praktická výuka sociální práce. Doplnění výuky sociální práce ve školách praxemi v organizacích vedlo k systematickému rozvíjení modelu „mistra a učně“ – zkušenější pracovník (také mentor, konzultant) byl modelem méně zkušenému a doprovázel ho při jeho prvních krocích v pracovní roli. Model praktické výuky byl rozpracováván od 20. let minulého století zejména v USA, ujal se však i v jiných zemích a stal se běžnou formou vzdělávání sociálních pracovníků. Obsahově byla supervize ve 30. letech, podobně jako jiné pomáhající profese, obohacena psychoanalýzou s jejím zájmem o psychodynamické souvislosti (význam rodiny a dětství, koncept přenosu a protipřenosu aj.) a důrazem na sebereflexi pracovníka (koncept „kontrolní psychoanalýzy“ psychoanalytika) (Havrdová a Kalina, 2003).

Supervize se vyvíjela v USA plynule, v úzkém napojení na vývoj teorie a praxe pomáhajících profesí, které provázela. Postupně se specializovala do mnoha různých oblastí (poradenství, klinické práce, práce se závislými aj.) a integrovala do sebe nové aspekty práce (např. celý organizační kontext). V Evropě se supervize vyvíjela především jako součást výcviku v psychoterapii. Supervize v sociální práci a sociální pedagogice se dlouho setkávala s rezervovanou odezvou ze strany pracovníků, kteří v ní cítili ohrožení své autonomie. Posléze se supervize i v těchto oborech rozvinula a vžila, především jako externí supervize. Od 70. let minulého století dochází i v Evropě k postupnému ustavení supervize jako samostatné profese (Havrdová a Kalina, 2003).

1.2.2 SUPERVIZE V ČESKÉ REPUBLICE

„*To, že u nás supervize nebyla téměř známa, vychází z kolektivního trendu sovětské psychologie, která odmítala individualitu člověka, moc podvědomí, nezbytnost individuálního postupu ke klientovi i pomáhajícímu*“ (Veltrubská, nedatováno, s. 1).

„*Od 50. let v úzké podzemní pražské skupině psychoanalytiků byla supervize součástí vzdělávání adeptů psychoanalýzy*“ (Tošner, 2009, s. 20).

Supervize jako metoda zaměřená na zvyšování kvality a profesionality práce se u nás nejprve objevila jako povinná součást psychoanalytického výcviku v šedesátých letech 20. století.

V roce 1967 bylo založeno **Sdružení pro vzdělávání v psychoterapii (SUR)**, které je spojeno se jmény svých zakladatelů *Jaroslava Skály, Eduarda Urbana a Jaromíra Rubeše* a podle jejichž počátečních písmen příjmení je sdružení SUR nazváno. Právě v tomto vzdělávacím systému provádějí supervizi ve výcvikových skupinách i supervizi výcvikového týmu vedoucí komunit. Později supervidují práci v komunitách i samotný Skála, Urban a Rubeš (Tošner, 2009).

Na konci 80. let se v některých komunitách supervize stává součástí komunitního výcviku. Supervizi zde přitom vedou převážně zkušení výcvikové vedoucí. Jaroslav Skála začíná pracovat s balintovskými skupinami v oblasti vězeňství a soudnictví. V roce 1981 ve sdružení SUR začíná první tříletý výcvik ve vedení balintovských skupin. V dalších letech se pak rozvíjí výcvik ve vedení balintovských skupin nejen ve sdružení SUR, ale také v Pražském psychoterapeutickém institutu (Tošner, 2009).

Po roce 1989 se začala supervize v sociální práci v České republice značně rozvíjet. O její rozvoj se v té době zasloužili hlavně psychoterapeuti. Do České republiky přijelo na základě pozvání pramenického ze světové konference skupinové psychoterapie v Amsterdamu několik supervizorů ze zahraničí. Na bratislavské i pražské balintovské víkendy jezdí pravidelně psychoanalytička Maria Rohde z Mnichova, která vede supervizi pro balintovské vedoucí (Tošner, 2009).

V osmdesátých letech Skála pracoval s balintovskými skupinami v oblasti vězeňství a soudnictví. Počátkem devadesátých let se objevily možnosti soustavnějšího vzdělávání v supervizi. V roce 1995 uspořádal Pražský psychoterapeutický institut (dále PPI) symposium o supervizi. Cílem bylo zmapovat stav provádění supervize v podmínkách jednotlivých u nás působících psychoterapeutických škol. Od roku 1996 probíhá výcvik supervizorů pořádaný PPI a Českou asociací pro transakční analýzu. Na něj pravidelně přijíždí Julie Hewsonová z Velké Británie (Šimek, in Koláčková, 2003).

O supervizi se v naší republice začaly zajímat i jiné obory než psychoterapeutické školy, systematicky se prosazuje především v sociální práci. Podle Robinsonové (in Havrdová, 1999) byla supervize původně chápána jako vzdělávací proces, v němž osoba vybavená

určitými znalostmi a dovednostmi přijímá odpovědnost za výcvik osoby, která je vybavena méně.

Z tohoto pojetí vycházel také projekt přípravy supervizorů pod vedením britských lektorů Li McDermentové a Thomasze Hanchena. První kurz „rozvojové supervize“ byl v ČR realizován v roce 1996. Jednalo se o koncept supervizního výcviku s využitím portfolia, zacílený na profesionální růst i osobnostní rozvoj účastníků (Havrdová, 1999).

Jedním z prvních pracovišť v oblasti sociálních služeb, kde byla po roce 1989 zavedena supervize, bylo Středisko křesťanské pomoci Diakonie CCE v Praze. Šlo o supervizi zapojenou do systému řízení organizace. Supervize probíhají v prostředí dobrovolnických programů – LATA, 5 P (Sdružení Hestia), svou koncepci supervize má vyvinut videotrénink interakcí (Sdružení SPIN). Další supervize se rozvinuly na linkách důvěry a ve výcviku pracovníků linek důvěry (pořadatelem je Česká asociace pracovníků linek důvěry) (Koláčková, 2003).

V České republice dosud neexistuje národní asociace či jiné obdobné všeobecně uznávané profesní uskupení supervizorů. V současné době se část supervizorů sdružuje v Českém institutu pro supervizi (CIS), který je členskou organizací a akreditovaným vzdělávatelem EAS a byl založen v roce 2002. Zaměřuje se především na výcvik supervizorů a podporu stávajících supervizorů formou seminářů, workshopu a supervizí supervize.

1.2.3 LEGISLATIVNÍ ÚPRAVA SUPERVIZE V ČR

Jak upozorňuje ve své práci Krušinská (in Michková, 2009), v ČR dosud neexistuje žádné právní ustanovení týkající se přímo supervize v sociální práci. Absenci pokynu, vyhlášky či metodiky si uvědomuje i Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky (dále jen MPSV). Odůvodňuje to roztržitostí supervize, nejednotným pojetím a absencí oficiální definice. Odkazuje se na přílohu č. 2 vyhlášky č. 505/2006 Sb., kterou se provádí některá ustanovení zákona o sociálních službách, kde je ve obsahu standardu kvality č. 10 definováno kritérium e), ve kterém je uvedeno, že „...*poskytovatel zajišťuje pro zaměstnance, kteří vykonávají přímou práci s osobami, kterým je poskytována sociální služba, podporu nezávislého odborníka.*“ Jednou z těchto forem je implicitně vnímána právě supervize. Uvedená vyhláška se však vztahuje pouze na zákonem definovaný okruh pracovníků, kteří pracují v sociálních službách. Povinnost vedení zajistit supervizi organizačně i finančně je v zahraničí chápána jako vybojovaná výhoda. Bylo by proti smyslu supervize, aby se její chápání zvrátilo v jakýsi bič na zaměstnance, s nimiž vedení není spokojeno. Zmíněné kritérium e) standardu kvality sociálních služeb č. 10 navíc neříká, že pracovníci jsou povinni mít supervizi, ale že vedení je povinno zajistit pro zaměstnance vykonávající přímou práci s klienty „podporu nezávislého kvalifikovaného odborníka“, kterým může být právě supervizor. Tuto formu podpory je vhodné volit, pokud si ji pracovníci žádají a potřebují k tomu, aby se jim lépe a efektivněji pracovalo. Umění využívat supervizi pro zlepšení práce je znakem vyspělosti a profesionální vyzrálosti pracovníků i celé organizace. Proto je přítomnost supervize v organizaci považována za jistý znak

kvality této organizace, je-li smysluplně využívána pro potřeby zaměstnanců. Autor se ve svojí supervizní praxi bohužel často setkává se skutečností, že supervize je jak ze strany zaměstnavatelů, tak ze strany samotných pracovníků vnímána jako nutné zlo k naplnění výše zmíněného kritéria.

OTÁZKY



- Existuje český ekvivalent pro pojem „supervize“?
- Jaké znáte přístupy k definování supervize?
- Která z výše uvedených definic supervize je Vám nejbližší?
- Do jakého období se datují počátky supervize v ČR a kdo byli její zakladatelé?

SHRNUTÍ KAPITOLY



Úvodní kapitola se zabývá vymezením základních pojmů v oblasti supervize, seznámili jste se s různými pojetími supervize, historií supervize a supervizí v ČR, včetně jejího legislativního ukotvení v našich podmínkách.

KORESPONDENČNÍ ÚKOL



Najděte v oblasti odborné literatury další dvě definice supervize, které nejsou uvedeny v tomto textu. Vycházejte minimálně ze dvou odborných zdrojů, řádně citujte. Odevzdejte zpracované v rozsahu 2 NS do IS SU dle termínu stanoveného pedagogem na počátku semestru.

2 FUNKCE CÍLE A FORMY SUPERVIZE. SUPERVIZNÍ PŘÍSTUPY. ETICKÉ ZÁSADY SUPERVIZE. RIZIKA A HRANICE SUPERVIZE



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Kapitola popisuje funkce, cíle a formy supervize a supervizní přístupy. Dále se zabývá etickými zásadami, riziky a hranicemi supervize.



CÍLE KAPITOLY

Student by měl být schopen po prostudování této kapitoly:

- Vymežit funkce, cíle a formy supervize.
 - Vyjmenovat základní etické zásady supervize.
 - Popsat rizika a hranice supervize.
-



ČAS POTŘEBNÝ KE STUDIU

K prostudování této kapitoly student potřebuje 2 hodiny.



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

Funkce a znaky supervize, cíle supervize, formy supervize, etické zásady supervize, rizika a hranice supervize,

2.1 Funkce, znaky, cíle a formy supervize

2.1.1 FUNKCE SUPERVIZE

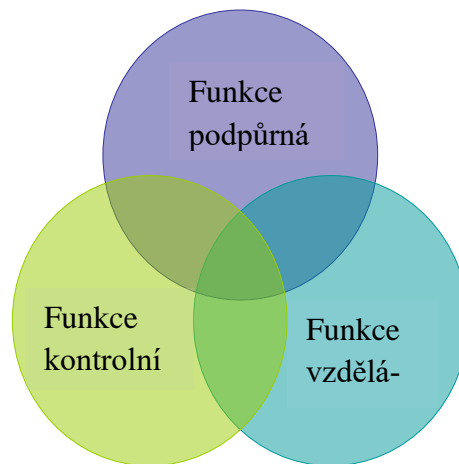
Základní funkce supervize shrnul již před 90 lety do tří základních okruhů Dawson: **podpora, vzdělávání a řízení** (Dawson, in Michková, 2009). V současné době nelze v supervizi žádnou z funkcí označit za dominující. Různí autoři reprezentující odlišné

přístupy se liší v názoru na to, nakolik významné jednotlivé funkce v dnešní supervizi jsou, a supervize se tak stává velmi různorodým útvarem, jehož konkrétní podoba v každé jednotlivé organizaci je vždy jedinečná.

Dle Kadushinova (in Havrdová a Hajný, 2008) v rozdělení z roku 1976 má každá supervize **tři základní funkce: administrativní, vzdělávací a podpůrnou**. Přičemž v každé supervizi je každá z těchto tří složek v různé míře vždy zastoupena. Převládající funkci můžeme zjistit položením jednoduché otázky, a to, jaký je prvotní úkol supervizora. V dnešní době jsou všechny funkce supervize v rovnováze, diskutuje se pouze o pořadí funkcí a o definicích, přičemž na posledním místě se **většinou udává funkce podpůrná**.

Z výzkumu Michkové z roku 2009 vyplývá, že v České republice jsou upřednostňovány funkce podpůrná a vzdělávací. Z celkem 446 respondentů pouhých 1/3 uvažovala o řídicí funkci a 12,8 % respondentů spojuje se supervizí všechny tři její funkce (Michková, 2009).

Obr. 1 Funkce supervize



Zdroj: Turečková, 2011, s. 15

ŘÍDÍCÍ (KONTROLNÍ, ADMINISTRATIVNÍ, NORMATIVNÍ) FUNKCE

Tsui (in Michková, 2009) uvádí, že supervize v sociální práci se vyvinula z administrativní činnosti „supervizorů“ v agenturách sociální péče a funkci kontrolní/řídicí považuje za prvotní.

Tošner (2007, s. 8) tvrdí, že: „*supervize ve svém procesu sleduje a zajišťuje chápání a dodržování cílů organizace, programů a služeb. Pomáhá při stanovení priorit, kompetencí, pomáhá při sledování efektivity práce, práci s časem.*“

Jak upozorňuje Kopřiva (2011), *prvek kontroly a řízení je v supervizi v sociální práci jednou z legitimních funkcí* (na rozdíl od supervize např. v psychoterapii). Někteří autoři (např. Pelech a Bednářová, 2003) však *prvek kontroly i v supervizi v sociální práci odmítají* (Michková, 2009).

Naopak kontrolu jako dominující funkci supervize nalezneme např. v definici Bláhy a Šemberové (2004), dle nichž je *supervize proces řízení, koučování a monitorování práce druhých, vůči nimž je supervizor k těmto úkolům zmocněn.*

Zjednodušeně by se dalo říci, že tato funkce se zaměřuje na kvalitu výkonu organizace nebo jejího člena v roli profesionála. Supervize zde hraje roli kontrolora kvality, který zajišťuje, že jsou správně chápány a dodržovány praktické postupy a cíle organizace. Supervizor je zde veden k tomu, aby nesl určitý díl odpovědnosti za blahobyt uživatelů služeb a dodržování standardů kvality a zároveň nesl odpovědnost za správné vykonávání práce supervidovaných (a to i když není jejich nadřízeným) i dodržování etických norem v supervizi. Je také nutné, aby se supervidovaní naučili lépe zvládat objem své práce, uměli si stanovit priority a cíle a zároveň dokázali dobře ohodnotit efektivitu své práce (Hawkins a Shohet, 2016; Horák, 2022).

V Evropě vývoj supervize v sociální práci po druhé světové válce naopak kontinuálně směřoval k potlačení její administrativní funkce, a to především díky externalizace supervize, tj. vydělení interního systému řízení kvality organizace (Busse, in Michková 2019).

V podmínkách české sociální práce byl tento trend zvýrazněn narušenou kontinuitou oboru v předchozích letech a následně také díky výrazné inspiraci, kterou do supervize v sociální práci přinesla supervize psychoterapie. Výhradně externí supervizi aktuálně v ČR využívá více než 80 % organizací a téměř dvě třetiny zadavatelů nespojují supervizi s administrativní funkcí (Michková, 2019).

VZDĚLÁVACÍ (ROZVOJOVÁ, FORMATIVNÍ) FUNKCE

Podle názoru Tsui (in Michková, 2009) se tato funkce pravděpodobně rozvinula na počátku 20. století společně s rozvojem vzdělávání v sociální práci. Na vzdělávací složku supervize se zaměřují Havrdová, Hajný (2008), kteří uvádějí, že smyslem supervize je postupně reflektovat vnitřní i vnější překážky a zdroje učení, aby pracovník dosáhl žádoucího cíle – tj. úrovně své profesionální kompetence.

Matuška (in Michková, 2009) označuje vzdělávání za těžiště supervizního procesu a někteří autoři považují *supervizi přímo za celoživotní formu učení* (Koláčková, 2003; Pelech a Bednářová, 2003), jejímž cílem má být rozvoj profesionálních kompetencí supervidovaných.

Havrdová (1999, s. 30) popisuje vzdělávací supervizi jednoduchou definicí, ve které uvádí, že: „...*pomáhá pracovníkům stále se učit odborně se rozvíjet, takže jsou schopni zvládat společenské požadavky i požadavky své organizace a zavádět nové přístupy k práci podle měnících se potřeb.*“

Hawkins a Shohet (2016) popisují vzdělávací funkci jako reflektování a rozebírání práce supervidovaných s klienty, kdy supervizor jim může pomoci:

- aby začali klientovi lépe rozumět,
- sledovat své odezvy a reakce na klienta,
- pochopit, jakým způsobem probíhá interakce mezi nimi a klienty,
- sledovat, jakým způsobem působí na své klienty a dopady tohoto působení,
- hledat další možnosti při práci s klienty s podobnými problémy.

Zjednodušeně můžeme říci, supervize podporuje pracovníka v dalším profesním rozvoji a učí jej reagovat na měnící se potřeby klientů, pracoviště i společnosti. Cílem zájmu je zde tedy rozvoj odbornosti pracovníků.

„Úkolem supervize v tomto pojetí je především stavět most mezi vyučovanou teorií a zažívanou praxí, mezi teoretickou přípravou a „learningu by doing“ (|Saltzburg, Greene a Drew, in Michková 2022, s. 80).

PODPŮRNÁ (RESTORATIVNÍ) FUNKCE

Podpůrná funkce supervize se projevuje spolunesením pracovní zátěže, sdílením, předáváním odhodlání a naděje. Jejím cílem je dobré zvládnutí profesních nároků pracovníkem. Neúspěchy a nezdary v sociální práci mohou vést ke ztrátě optimismu a důvěry ve schopnosti své i klientů (Novotná a Schimmerlingová, in Michková, 2009). Právě tomu by měla čelit supervize. Vztaženo k základnímu cíli supervize, tj. podporovat kvalitu pracovního výkonu supervidovaného, je cílem podpůrné supervize snižovat subjektivně pocíťovanou zátěž vyvolanou profesní činností, zvyšovat motivaci supervidovaného a podporovat úpravu pracovního prostředí (Coleman, in Michková, 2009; Horák, 2022).

Mojžíšová (2007) popisuje funkci podpůrnou následujícím způsobem:

- podpůrná funkce pomáhá řešit těžko řešitelné případy včetně toho, když se pracovník sám dostane do těžkostí,
- pomáhá vyrovnat se s pracovním přetížením a stresem,
- podporuje pracovníka v tom, aby byl schopen na supervizi otevřeně hovořit o svých potřebách, emocích, postojích, fantaziích a cítil důvěrnost vztahu mezi supervizorem a jím.

Podpůrnou funkci supervize zdůrazňují např. Tošnerová a Tošner (2002), kteří chápou supervizi v pomáhajících profesích jako *systematickou pomoc* (individuální či skupinovou) *při řešení profesionálních problémů v neohrožující atmosféře, která dovolí pochopit osobní, zejména emoční podíl člověka na jeho profesním problému.*

Havrdová (1999) uvádí tzv. kontinuum kontroly a podpory, kdy supervize musí brát ohled jak na sebe-vývoj pracovníků, tak na další souvislosti, ke kterým v tomto případě patří např. typ klientů, pro které je organizace zřízena, měnící se finanční zdroje, střídající se priority aj. V supervizi tak vzniká stálé napětí mezi podporou a kontrolou. Během supervizního setkání se tak může stát, že supervizor i supervizant vnímají každý jinak, ve kterém bodě kontinua se právě nacházejí. Je proto stále nutné tento průběh sledovat a vyjasňovat, aby nedocházelo k nedorozuměním.

Autor opory se na základě osobních zkušeností z praxe supervizora přiklání k názoru dalších autorů, že *podpůrná funkce supervize je pro řadu pracovníků v pomáhajících profesích nejdůležitější.* Jejím projevem je nejen sdílení zátěže, ale i předávání podpory a nadějí. Neúspěchy mohou vést ke ztrátě pracovního elánu a důvěry v sebe sama (popř. klienta). Pracovníci nebudou schopni dobře zvládat množství stresu, které jim práce s klienty přináší, nebudou mít potřebnou dávku podpory a ani myšlenky na další sebevzdělávání nebo na dodržování standardů kvality v sociální službě.

2.1.2 ZNAKY SUPERVIZE

Mezi základní **znaky dobré supervize**, tak jak jsou zmíněny v knize Supervize – kazuistiky (2004) patří:

- vytvoření dobrého vztahu mezi supervizorem a supervidovaným,
- vytvoření bezpečného místa podpory a přijetí,
- podávání informací a nových podnětů,
- stanovení dobrého kontraktu,
- vědomá práce s etickými problémy a normami.

Na tomtéž místě jsou zmíněny i **znaky špatné supervize**, jsou to:

- ponižování, kritizování, zahanbování,
- pouze poučující nebo pouze hladící podoba supervize – nevyváženost obou složek,
- špatně vytvořený vztah mezi supervizorem a supervidovaným.
- nedodržování hranice mezi supervizí a terapií,
- nejasný, špatně vytvořený kontrakt,
- nekompetentnost supervizora,
- špatné načasování intervencí supervizora – předbírání supervidovaného (Kalina a Šimek, 2004.)

2.1.3 CÍLE SUPERVIZE

Řada autorů definuje cíle supervize z různých úhlů pohledu. Kadushin a Harkness (in Michková, 2009, s. 18) definují cíle supervize takto: „*poskytovat klientům výkonnou a účinnou službu prostřednictvím uspokojivého pracovního výkonu a profesionality řadových sociálních pracovníků.*“ Krátkodobým cílem je v tomto případě zkvalitnění pracovního prostředí, rozvoj dovedností a znalostí zaměstnanců a jejich psychická podpora.

Cíle supervize lze rozdělit do 3 kategorií: cíle pro klienty, cíle pro supervidované a cíle pro supervizory a management organizace (Payne, 1994). Jednotlivé odlišnosti v cílech supervize jsou vysvětleny níže a z pohledu různých autorů.

Cíle supervize pro supervidovaného (Supervize v sociální práci, 2007, s. 7):

- „*další vzdělávání se,*
- *získání podpory,*
- *obrana proti syndromu vyhoření,*
- *posílení vlastní nezávislosti a získání nových (dalších) dovedností,*
- *zvýšení sebevědomí,*
- *podílení se na naplňování etického kodexu své profese,*
- *přinášet své organizaci kvalitně odvedenou práci a plnit její očekávání.*“

Havrdová, Hajný (2008) hovoří o **cílech supervize společných většině rolí manažerské supervize**, kterými jsou:

- zajišťování kvality supervize, která je v organizaci poskytována a její neustálé zlepšování,
- sledování zainteresovanosti a zaangažovanosti svých pracovníků,
- poskytování podpory svým podřízeným.

Manažeři v rolích supervizorů jsou svým pracovníkům k dispozici, musí se ujistit, že pracovníci vykonávají práci v souladu s hodnotami své organizace a profese a umožňují a podporují své podřízené v dalším profesionálním rozvoji – v sebevzdělávání.

Gabura a Pružinská (1995) rozpracovali **cíle supervize zaměřené na klienta** následujícím způsobem:

- učení se a získávání zkušeností,
- rozšiřování možností (alternativ) při práci s konkrétním případem,
- prevence poškození klienta pracovníkem,
- ověřování si správnosti svých vybraných postupů při práci s klienty, a nejen s nimi, např. i s rodinou nebo skupinou,
- korigování neefektivních postupů.

Cíle supervize mohou být krátkodobé - např. získání několika elementárních profesionálních dovedností, vytvoření základních podmínek pracovního týmu k úspěšné práci, nebo dlouhodobé - např. formulace a monitoring plánů osobního rozvoje pracovníků, harmonizace fungování celé organizace, zvyšování citlivosti organizace na potřeby klientů.

V každém případě je třeba formu a cíl supervize před jejím zahájením jasně definovat a závazně určit, komu budou jaké informace ze supervize přístupné. Tato pravidla musí být zakotvena v supervizním kontraktu, tj. v dohodě mezi poskytovatelem a příjemcem supervize. Před zahájením supervize je třeba se přesvědčit o tom, jestli jsou s tímto zaměřením a způsobem provádění supervize všichni její účastníci srozuměni (Koláčková, 2003).

2.1.4 FORMY (TYPY, MODELÝ) SUPERVIZE

V odborné literatuře můžete nalézt různé přístupy ke kategorizaci supervize. Autoři Havrdová a Kalina (2003) zavedli vlastní třídění, které vychází z faktorů, ovlivňujících uspořádání supervize. Jsou to zejména následující faktory:

a) „Kdo“ supervizi provádí (faktor autority)

Tento faktor vyvstal především z rozdílu mezi anglosaským a kontinentálním pojetím supervize a třídí supervizi na **externí a interní**.

Za **externí supervizi** označujeme takové uspořádání, kde supervizor není zaměstnancem organizace, v níž supervize probíhá – není zde tedy vztah nadřízenosti či podřízenosti vůči supervizantům, je omezeno riziko křížení rolí. Autorita supervizora je zde odvozena jednak z jeho přirozené autority (jak se chová, co zná a umí), jednak od autority zadavatele supervize (kdo supervizi zadal, zda nadřízený nebo pracovník sám, případně jiná autorita – třeba zřizovatel) a očekávaných výstupů.

Interní supervizi rozumíme takovou, kde supervizor je interním zaměstnancem organizace, v níž supervizi provádí. Supervizi může provádět buď přímý nadřízený pracovníka (spojení autority vedoucího a autority supervizora) nebo k tomu určený pracovník s jinak vymezenou rolí.

Faktor autority je v supervizi velmi významný. Je-li autorita ohrožující a vede k defenzivním reakcím ze strany pracovníka, je učení ohroženo. Pokud supervizor autoritu nemá, je učení ohroženo také. Uspořádání supervize na externí či interní je nepochybně jedním z faktorů, kteří ovlivňují váhu autority a míru ohrožení z ní plynoucí.

V 60. a 70. letech vzniklo v západním světě hnutí za emancipaci od autority odborníků (např. antipsychiatrie, self-help apod.). Do supervize se v té době dostaly některé formy tzv. „**intervize**“, které přinesly dobrou zkušenost a s výhodou se využívají jako doplňující techniky supervize. Při intervizi jde o vzájemné poskytování supervize mezi kolegy. Autorita je tu nahrazena více či méně přesně danými pravidly, které zúčastněné strany svobodně respektují.

b) „S kým“ je supervize prováděna (faktory role, kompetencí a vztahu)

Supervizantem může být **jednotlivec, skupina nebo tým** (individuální, skupinová, týmová supervize). Toto rozlišení je spojeno s různými důrazy na vztahy a role v supervizi. Např. u týmové supervize si supervizanti přinášejí do supervize své reálné pracovní vztahy, což může usnadnit jejich reflexi, ovlivní to ale témata, která jednotliví členové do supervize

budou ochotni přinést. Každé uspořádání něco umožňuje a něco znemožňuje – proto je třeba zvažovat, jaké uspořádání potřebují příslušné cíle supervizní práce.

Supervizantem mohou být podle role: studenti, zaměstnanci, vedoucí pracovníci, začínající pracovník nebo podle profese: psychoterapeuti, sociální pracovníci, pedagogové, ošetřovatelé aj. Supervizor musí znát roli a profesi supervizanta a odborné i pracovní kompetence, které jsou s nimi spojeny.

Podle toho, s kým je supervize prováděna, se rozlišuje **supervize studentů, supervize zaměstnanců, supervize v sociální práci apod.**

c) „O čem“ supervize je (faktor zaměření)

O čem supervize „má být“ je předmětem různých názorů. Např. Munson (in Havrdová, Kalina, 2003) trvá na tom, že supervize je o případu a o tom, co se k němu vztahuje. Naproti tomu Hawkins a Shohet (2016) zdůrazňují, že supervize je o pracovníkovi a o tom, co s případem dělá. Organizační přístup se zaměřuje na celkový program, strukturu a fungování organizace.

Podle výše uvedených hledisek můžeme rozlišit supervizi **případovou, poradenskou nebo programovou**. Supervize může jindy akcentovat podporu profesionálního růstu pracovníků a rozvoj organizační kultury učící se organizace – pak bývá nazývána rozvojová supervize.

Jiné členění podle předmětu ukazuje, že se supervize může zaměřovat na kontext, proces či vztahy. Podle toho bude volit supervizor různé modely a techniky přístupu.

Je-li nejčastějším východiskem supervize případ, stále ještě lze rozlišit různé směry či témata, ke kterým se supervize může rozběhnout (Havrdová, 1999).

d) „Jak“ je supervize prováděna (faktor přístupu)

V literatuře je nejvíce vžitě rozlišení supervize na **administrativní, výukovou a podpůrnou**. V tomto členění se odráží převládající způsob práce v průběhu supervize. Při administrativní supervizi se vychází z toho, že jsou nějaké danosti (např. termíny práce, standardy kvality, objem financí, plán práce, vhodná struktura zaměstnanců apod.), které má supervizant (či organizace) naplnit a supervizor jim k tomu pomáhá. Hlavním nástrojem provádění supervize je tedy objasňování a motivování supervizanta, aby uspěl v dosažení daného cíle.

U výukové supervize jsou také určité danosti (kompetence, znalosti, dovednosti či postoje), kterých supervizant má dosáhnout – buď proto, že sám chce, nebo proto, že je to součástí jeho pracovní role, nebo prostě proto, že to přispěje k lepší práci s klientem či zlepšení pracovní situace. Supervizor používá různých metod, jak supervizanta motivovat ke kladení otázek a k formulaci potřeb učení, jak ho přivést k novému poznání, osvojení nových dovedností či nového postoje.

V podpůrné (někdy také poradenské) supervizi jde především o dodání síly a odvahy ke snášení stresu, ke zvládnání vlastních reakcí a růstových změn, k překonávání obtíží v práci, ve vztazích s kolegy a s vedením organizace.

Někdy se objevuje členění na supervizi **formální a neformální**. **Rozdíl je spíše v genezi zahájení** – někdy vzniká situace pro supervizi v neformálním kontextu a v původně

neformálních vztazích (při náhodném posezení v šatně, v bufetu na konferenci apod.). Pokud původně neformální rozhovor otevře téma pro supervizi a obě strany se shodnou na přijetí odpovídající role (supervizanta, supervizora), kontrahují spolu cíle, případně stanoví pravidla, pak by se jednalo o neformální supervizi.

e) „Kdy“ je supervize prováděna (časový faktor)

V USA, kde se supervize rozvinula jako pravidelná součást práce a vedení sociálních pracovníků, je zdůrazňována nutnost **pravidelné** supervize. Existuje samozřejmě varianta tzv. supervize **ad hoc** nebo **příležitostné supervize** (viz též neformální supervize), dokonce krizové supervize. Taková supervize se třeba uskutečňuje, jen když se objeví problém (krizová) nebo jen když si pracovník supervizi sám vyžádá či supervizor je zrovna po ruce (příležitostná). Výhodou je snížení nákladů na supervizi, nevýhodou je výrazné zvýšení bariéry pro získání supervize (pracovník musí třeba selhat, aby mohl mít supervizi) (Havrdová a Kalina, 2003).

Další formy supervize

Koláčková (2003) uvádí další následující formy supervize.

Vzájemné **konzultování dvou kolegů** (co-consultancy) čili **reciproční supervize** dvou kolegů s podobným rozsahem zkušeností poskytuje příležitost získat nadhled a zvážit alternativní možnosti při vedení případu. (Předem musí být dohodnuto, kdo je supervizor a kdo supervidovaný.)

Intervize (peer-supervision) je, jak je výše uvedeno, supervizním setkáním skupiny bez supervizora. Jde o podobně funkčně postavené spolupracovníky sdílející odpovědnost za pracovní činnost, která formálně může náležet jednomu z nich. Praktické zkušenosti ze supervize ukazují, že tyto techniky jsou velmi oblíbené těmi, kdo mají disciplínu pravidla dodržet. Pro mnohé je udržení pravidel ale obtížné a přínos se pak vytrácí.

Autovize (autosupervize, sebesupervize) je proces sebereflexe pracovníka (supervizora). Pracovník (supervizor) sám sobě klade užitečné otázky, na něž hledá odpovědi. Všimá si svých postupů, pocitů a tělesných reakcí při práci s klientem (supervidovaným), které písemně (nebo s využitím audio – nebo video záznamu) vyhodnocuje. Borders a Leddick (in Havrdová, 1999) nabízejí pro tento proces následující otázky:

Co jsem slyšel, že můj klient říká, a co jsem viděl, že dělá?

Co jsem si myslel a co jsem cítil o svém pozorování?

Jaké jsem měl alternativy, co říci a udělat v tomto momentu?

Jak jsem si mezi nimi vybral?

Jak jsem měl v úmyslu pokračovat se zvolenou možností reakce?

Co jsem skutečně udělal?

2.2 Supervizní přístupy

Supervisorův obecně-teoretický přístup je ovlivněn stylem, který má jako pomáhající pracovník, tedy k jakému teoretickému konceptu se přiklání a je vzdělán. Dále pohlavím, věkem, kulturním prostředím a osobností (Hawkins, Shohet, 2016).

a) Psychodynamické přístupy v supervizi

Psychodynamické (psychoanalytické, nepsychoanalytické) školy vycházejí z myšlenek S. Freuda. Usilují o odkrytí a pochopení nevědomí v naší psychice v souvislosti s vývojem ve smyslu změny. V minulosti bylo úkolem supervizora předat supervidovanému správné postupy a techniky terapeutické práce a upozornit ho na probíhající protipřenosy⁶ (ve vztahu s pacientem), které byly v podstatě považovány za projevy nekompetence (Nako-nečný, in Bártlová, 2007).

V současné době se velmi mnoho změnilo, analytik je aktivním účastníkem psychoanalytického procesu a protipřenos je považován za motivační zdroj profese. V sociální práci není zatím tento přístup u nás obvyklý. Inspirací může být orientace na motivaci chování a jednání klienta i sociálního pracovníka, na vývoj osobnosti, na proces změny, přenos⁷ a protipřenos v práci s klientem. V posledním období se můžeme setkat s využitím transakční analýzy (Eric Berne), která má podle našeho názoru budoucnost a naději v sociální práci (Bártlová, 2007).

b) Supervize v humanistickém přístupu

Humanistický přístup je spojován se jménem C. R. Rogerse, středem jeho zájmu jsou lidské hodnoty. Při práci s klientem je zejména odhalován osobní potenciál klienta, a to především prostřednictvím jeho bezprostřední zkušenosti, ve smyslu „zde a nyní“ (Nako-nečný, in Bártlová, 2007).

Je možné, že tento přístup není příliš v supervizi v sociální práci dostatečně deklarován, ale je převažujícím způsobem práce pro mnoho supervizorů pojmajících supervizi jako pomoc (Bártlová, 2007).

⁶ **Protipřenos** (z ang. counter-transference) je komunikační porucha, která nastává mezi dvěma subjekty (nadržený – podržený, rodič – dítě, lékař – pacient, prodáváč – zákazník apod.), pokud je chování jednoho subjektu („nositel“) ovlivněno jeho minulými vztahy. Jeho reakce na druhý subjekt („klient“) jsou potom zkreslené vzhledem k nevyřešeným otázkám z minulosti. Protipřenos je častý a podceňovaný jev, se kterým musíme počítat a pracovat s ním. Pojem „protipřenos“ použil jako první známý psychoanalytik Sigmund Freud. Uvedl, že protipřenos vzniká vlivem pacienta na analytikovy nevědomé pocity, jehož příčinou jsou analytikovy komplexy a vnitřní odpor, a jehož důsledkem je pak omezení analytikovy schopnosti podrobovat pacienta analýze. Analytik se musí obrnit - „vytvořit si hroší kůži, již potřebuje, aby mohl protipřenos ovládnout.“

⁷ **Přenos** je psychoanalytický fenomén, který je popisován jako nevědomé přesměrování pocitů z jedné osoby na druhou. Jedna z definic přenosu je: „nevhodné opakování vztahu, který byl důležitý v dětství člověka, v jeho současném životě.“ Další definice uvádí, že přenos je „přesměrování pocitů a přání, zvláště těch nevědomých zachycených v dětství, směrem k novému objektu.“

c) Behaviorální přístup v supervizi

Behaviorální přístup vychází z myšlenek J. B. Watsona. Usiluje především o porozumění lidskému chování, tedy tomu, co člověk dělá a říká. Snaží se napomoci změně nežádoucích vzorců chování, obvykle změnou podmíněných reakcí. Chování je považováno za naučené, zajímá se o podmínky, ve kterých k učení dochází, respektive možnosti přeučování a učení nápodobou a prožívání situací. Produktem sociálního učení jsou tedy sociální role, postoje, hodnoty a ideály (Řezáč, in Bártlová, 2007).

Tento přístup se uplatňuje zejména v supervizi výukově a výcvikově spojené se zvyšováním profesionálních kompetencí, jako je rozvojová supervize. Nejčastěji se používá ve skupinové supervizi, kde skupina vytváří prostředí pro sociální učení, především zpětnou vazbu (Bártlová, 2007).

d) Systemický přístup v supervizi

Systemický přístup je spojený především s rodinnou terapií tzv. Milánské školy. Rozumí se zde vidění světa, které činí systémy jednotkou jejich myšlení (Boš, in Bártlová, 2007).

Tento přístup je v současné době velmi využíván i v supervizi. V kontextu sociální práce poukazuje na změnu úlohy sociálního pracovníka, který zde nemá expertní úlohu toho, kdo svou osobností, znalostmi a technikami „působí“ na klienta a jeho rodinu. Není ten, kdo jedná, a klient není předmětem jeho působení. Vzhledem k poměrně silné profesionální základně u nás se tohoto přístupu začíná využívat i v supervizi v sociální práci. Systemický přístup je velmi vhodný pro supervizi práce s rodinami (Bártlová, 2007).

e) Vývojový přístup v supervizi

Hawkins a Shohet (2016) uvádějí, že v americké poradenské psychologii se jako hlavní model supervize objevuje vývojový přístup. Tento model je užitečný nástroj, jak odhadnout potřeby supervizantů a uvědomit si, že jedním z úkolů supervize je pomoci seberozvoji. Stejně tak, jak se vyvíjí supervidovaný, musí se vyvíjet i povaha supervize (Bártlová, 2007).

2.3 Etické zásady supervize

Supervize je zároveň místem etické výměny názorů inovující se profesní praxe. Práce supervidovaného i supervizora je hodnocena a prověřována etickou přiměřeností. Každá supervizní komunikace obsahuje potenciální etický dialog. Etické se aktualizuje jak v komunikaci supervizor – supervidovaný, tak ve vztahu supervidovaný – klient. Určení toho, co je eticky správné může následovat i po prozkoumání celé situace jednání a jejího požadavku. Na základě rozmanitosti a variability situačních požadavků jsou jednou učiněná etická rozhodnutí nepřenositelná na další situace (Supervize v sociální práci, 2007).

Někteří autoři nabízejí cestu, jakým způsobem postupovat při etickém rozvažování. Pro představu zde uvádíme např. čtyřetapový model etického rozhodování Michaela Carrola:

1. Vytváření etické citlivosti: sem patří vznik povědomí o dopadech chování na druhé a vzhled do možných etických nároků interpersonálních situací.

2. Formulování morálního sledu aktivit: souhra mezi skutečnostmi situace, profesními etickými pravidly a našimi vlastními etickými zásadami.

3. Uskutečnění etického rozhodnutí: potřeba dotáhnout do konce a uskutečnit etická rozhodnutí učiněná při zvládání odporu, ať už vnějšího nebo vnitřního, jako je politika, vlastní zájmy, ochrana kolegy nebo strach z dopuštění se chyby.

4. Přijímání dvojznačnosti etických rozhodnutí: nutnost vypořádat se s pochybnostmi a nejistotou (Supervize v sociální práci, 2007).

Etické principy jsou vtělovány do etických kodexů, které tvoří jakýsi mezistupeň mezi etikou a legislativou. Také organizace a svazy věnující se supervizi mají své kodexy. Například Český institut supervize, který je členem EAS (Evropská asociace supervize), přijal po přihlášení se do této organizace i její etický kodex.⁸ Tento kodex je nástrojem k ochraně klienta i supervizora a také je nástrojem ke kultivaci a ochraně oboru jako takového (Supervize v sociální práci, 2007).

2.4 Rizika a hranice supervize

2.4.1 RIZIKA SUPERVIZE

K nejčastěji uváděným rizikům poskytování supervize patří **zneužití pozice “zkušenějšího” odborníka**. Supervizor pak místo učení poučuje, místo vedení řídí, místo poskytování zpětné vazby kritizuje, místo uplatnění neformální autority je autoritářský. Nedostatečně vyjasněný kontrakt může přinést nebezpečí vedoucí ke spojení se supervidovaným proti jeho klientovi, vedoucímu, spolupracovníkům, organizaci. Může se zde objevit i touha splynout se supervidovaným, být jím přijat. Tato spojení jdou proti cíli a smyslu supervize. Nedodržení hranic se může vždy stát rizikem – je nutné vymezovat a dodržovat hranice své vlastní (kompetence supervizora), supervidovaného, supervize, pracoviště, profese. Nebezpečí může znamenat neuvědomovaný a nezpracovaný přenos a protipřenos, nezvládnuté procesy skupinové dynamiky, nedostatečně vyjasněné role (Supervize v sociální práci, 2007).

2.4.2 HRANICE SUPERVIZE

V této subkapitole bychom chtěli poukázat na **hranice vztahu mezi poradenstvím, supervizí a psychoterapií** a v závěru kapitoly pak ukázat koučink, který se objevuje v našem prostředí jako poměrně nová disciplína sloužící k poskytování podpory a zajištění

⁸ Etické zásady Evropské Asociace supervize jsou uvedeny v příloze č. 1.

dobrého výkonu pracovníka. V českém prostředí se supervize začala na prvním místě rozvíjet právě v oblasti psychoterapie, jako součást sebezkušenostních výcviků. Také akreditovanými supervizory se v první řadě stávali psychologové a terapeuti. Vliv prostředí, ze kterého supervizor vychází, ovlivňuje formu jeho práce, a proto zde řadíme tuto subkapitulu, která ukazuje diferenciaci mezi těmito disciplínami a spolu s nimi i vymezení vůči poradenství, ke kterému se supervize jako jeho zvláštní forma řadí (Supervize v sociální práci, 2007).

Pod **poradenství** řadíme znalosti o klientech, pracovních cílech, používaných metodách a rovněž o právních a organizačních souvislostech sociálně-pedagogických činností. Vědomosti v odborném poradenství jsou zprostředkovávány převážně v racionální formě. Proti tomu pod psychoterapií se všeobecně rozumí rozpoznání a léčba psychických nemocí.

V **psychoterapii** se klient učí něco o sobě a o svém chování k druhým lidem spíše na emocionální úrovni. Mnohé z poznatků z psychoterapie jsou však nezávislé na duševní povaze problémů a jsou důležité pro osobní život i všední pracovní den. Z toho důvodu mají psychoterapeutické znalosti hodnotu i pro poradenské kompetence v supervizi (Supervize v sociální práci, 2007).

Aby se pracovní situace stala optimální, supervizní proces stále osciluje mezi oblastí odborného poradenství a sebezkušenosti. Když supervizor silně uvízne v odbornosti, neuskutečňují se žádné emoční učební procesy. Zůstává-li supervize silně u sebezkušenosti, přichází zkrátka odbornost.

Pro supervizi vymezil Belardi (in Supervize v sociální práci, 2007) tato kritéria:

- 1) Klást větší zřetel na pracovní úkoly a do menší hloubky zpracovávat témata vztahující se k životní historii.
- 2) Pojmenovat terapeutické možnosti, ale nedělat terapii.
- 3) Vůči jednomu klientovi nevystupovat v roli psychoterapeuta i supervizora současně.
- 4) Všechna vyjádření se budou interpretovat a komentovat se zřetelem na pracovní situaci a úkoly. Biografické projevy budou ignorovány nebo vynechány, avšak s objasněním, proč nemohou být řešeny.
- 5) Sebeinterpretace je lepší než cizí interpretace: je lépe, když supervidovaný sám poznává souvislosti a co se odehrává.
- 6) I v supervizním rozhovoru se může objevit strach nebo obranná reflexe. Tyto bloky a odpory nelze interpretovat z mocenské pozice supervizora. Je výhodné společně prozkoumat, jak k tomu dochází.
- 7) Změna reflexních rovin: psychoterapeutické prvky musí být přeměněny do otázek odborného poradenství.
- 8) Supervizoři musí vědět o psychoterapii více, než smějí použít.
- 9) Dialogický princip: v supervizi jsou supervizor i supervidovaný „kolegové“, tzn. na jedné rovině.

V závěru je dobré ještě poukázat na **rozdíl mezi supervizí a koučinkem**, který začínají organizace v dnešní době pro své pracovníky poměrně často využívat. Koučink je vysoce individualizovaná metoda, která vede koučovaného k analýze vlastního chování a

problémů a nabízí techniky, které mu umožní tyto problémy koncepčně řešit. Nejde o naučení koučovaného něčemu, co neumí, ale o jeho vedení k tomu, aby to objevil sám. Supervize i koučink pomáhají zajistit potřebnou podporu pro kvalitní řízení a výkon sociálních služeb. Zatímco supervize je více reflektující, koučink je direktivnější. Dá se říci, že v koučinku stojí primárně v centru pozornosti vývoj jednotlivých kroků jednání vedoucích k nejbližšímu cíli, a to i skrze radu experta (kouče). V supervizi převažuje práce na porozumění reflektované situaci v daném kontextu, s cílem otevřít supervidovanému nové perspektivy a směry, ze kterých se pak vyvíjí jeho další kroky v jednání. Koučink tedy klade důraz na vedení, které v takové formě není v supervizi obsaženo. Současně ale s vývojem těchto disciplín se postupně ztrácejí tyto tradiční rozdíly směrem ke spojující podobnosti (Supervize v sociální práci, 2007).

OTÁZKY



- Jaké znáte formy supervize?
- Které zásady musí pro vytvoření bezpečného a stimulujícího prostředí zaměřeného na profesionální rozvoj členů supervizní skupiny supervizor dodržovat?
- Jaké znáte supervizní přístupy?
- Jaká jsou možná rizika supervize?

SHRNUTÍ KAPITOLY



Tato kapitola se zabývala různými pojetími supervize a vymezila funkce, cíle a formy supervize. Byli jste seznámeni se základními etickými zásadami supervize, supervizními přístupy, hranicemi a riziky supervize.

3 SUPERVIZOR, SUPERVIDOVANÝ PRACOVNÍK A JEJICH VZTAH. SUPERVIZNÍ KONTRAKT. PROCES PŘÍPRAVY KONTRAKTU. VYJEDNÁNÍ A OBSAH KONTRAKTU



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Kapitola si klade za cíl seznámit studenty s pojmy supervizor a supervidovaný pracovník a jejich vzájemným vztahem. Seznámíte se s pojmem supervizní kontrakt, jeho obsahem a procesem přípravy a vyjednávání kontraktu.



CÍLE KAPITOLY

Student by měl po prostudování této kapitoly:

- Umět definovat pojmy supervizor, supervidovaný pracovník, orientovat se v jejich vzájemném vztahu
 - Dokázat vyjmenovat aktéry supervizního kontraktu.
 - Mít přehled o motivech supervizora a obrazu dobrého a efektivního supervizora, jeho rolích supervizním procesu a tématech ke změně v organizaci.
 - Umět se orientovat se v rolích a funkcích supervizora a uvědomit si moc supervizora.
 - Znat supervizní cyklus a vyjmenovat kvalifikační předpoklady pro supervizní práci.
-



ČAS POTŘEBNÝ KE STUDIU

K prostudování této kapitoly student potřebuje 3 hodiny.



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

Supervizní kontrakt, role supervizora, moc, nemoc, bezmoc a pomoc, kvalifikační předpoklady pro supervizní práci, aktéři supervizního kontraktu.

3.1 Supervizor, supervidovaný pracovník a jejich vztah.

3.1.1 OSOBA SUPERVIZORA

V předchozí kapitole jsme se pokusili definovat pojem supervize, nyní se již konkrétněji zaměříme na jednoho z jejich aktérů, který je nedílnou součástí supervizního procesu a na němž značně závisí úspěšnost supervize, **a to na supervizora.**

„Supervizor pracuje se supervidovaným na společně dohodnutých cílech podle kontraktu. Je odpovědný za vytvoření bezpečného a stimulačního vztahu, který lze přirovnat k „pracovní alianci“ (Koláčková, 2003, s. 357).

„Supervizor je profesionál, který nabízí spolupráci na úrovni dvou kolegů, rovnocenných partnerů. Může působit jako školitel, rádce, průvodce obtížnou situací či případem, jako ochránce či zdroj podpory a jistoty“ (Venglářová, in Turečková, 2011, s. 31).

Šedivá (in Horská, 2010, s. 53) uvádí, že: *„...se mohou objevovat představy, že supervizor je kontrolor, revizor, špion vedení anebo Ježíšek, pohádkový dědeček, popřípadě mág, který vyčaruje cokoli, aniž bychom mi sami museli hnout prstíkem (a moc se zlobíme, když to neudělá)“.*

„V anglicky mluvícím prostředí, především v americky ovlivněném hospodářském světě, existuje ještě jedno porozumění tomuto pojmu. Podle něj je supervizor přímý nadřízený, vedoucí“ (Supervize v sociální práci, 2007, s. 4).

Dle Hawkinse a Shoheta (2016) může jen těžko supervizi dávat někdo, kdo se dřív ne-naučil, jak ji přijímat a jak být aktivním supervidovaným.

Zajímavý přístup uvádí ve své práci Kopřiva (2016, s. 139), který říká, že *„...dobrý tip na supervizora v určité organizaci bychom dostali, kdybychom od jejich pracovníků získali odpovědi na otázku: Kdyby byla vaše organizace jedna rodina, kdo by nejspíš byl v takové rodině máma?“*

3.1.2 MOTIVY SUPERVIZORA

Hawkinse a Shohet (2016) si ve svojí práci kladou otázku, proč být supervizorem? Existuje řada důvodů, které autoři zmíněné publikace podrobněji rozpracovávají a které ve svojí práci přehledně sumarizovala Turečková (2011):

a) *Povýšení* – jde o přirozený postup plynoucí ze získání vedoucího místa. Ti, kteří se najednou stávají praktikujícími lektory nebo vedoucím, najednou zjišťují, že svůj čas více než s klienty tráví se svými podřízenými a jejich problémy. Mohou se tak stát pro své podřízené zkušenějšími odborníky v oboru a rádci. Jejich podřízení pak mohou plnit funkci náhradních klientů, aby tak vedoucí nebo lektori neztratili svůj kontakt s původní prací.

b) Únik od klientů – někteří jedinci si v mylné naději myslí, že práce s podřízenými je snazší než práce s klienty. Podřízení jim lépe naslouchají, lépe přijímají jejich argumenty a nejsou tak komplikovaní jako klienti samotní. Je však dobré, aby pracovníci nedělali pouze supervizi, protože pak ztrácejí kontakt s realitou těch, kteří s klienty pracují a podivují se nad tím, proč supervidovaní řeší něco, co se jeví z pohledu supervizora jako naprosto přímočaré. „*Mnoho nových supervizorů v řadě profesí se nám svěřilo s tím, jak jim nutnost poskytovat supervizi druhým pomohla znovu oživit vlastní práci s klienty a začít více uvažovat o tom, co sami dělají*“ (Hawkins a Shohet, 2016, s. 50).

c) Pocit pomoci – stejně jako v pomáhající profesi, tak i u supervizorů se může projevit syndrom pomocníka. Supervizor si tak naivně myslí, že je pro supervidované spasitelem, který pomůže vyřešit všechny jejich problémy.

d) Pocit příležitosti – supervizoři mohou mít pocit, že mají příležitost k tomu, aby více rozvinuli své pedagogické schopnosti a mohli supervidovaným pomoci vzdělávat se a dále prohlubovat své znalosti a zkušenosti v práci, přičemž vedou druhé k rozvoji vlastního stylu práce a inovativnějším řešením náročných pracovních situací.

e) Rivalita – jde o důvod, který je často u supervizorů popírán, protože málokdo je schopen si přiznat, že roli supervizora přijal proto, že se chtěl nějakým způsobem „dostat před ostatní“. Ať už jde o to, dostat se před své kolegy tím, že ví něco navíc nebo má pocit, že se stal něčím výjimečným, nebo tím, že jako nový supervizor zakrývá svou nejistotu před supervidovanými maskou experta, který zná perfektně odpověď na každou otázku.

f) Vlastní potřeba supervize – člověk sám se ocitne v situaci, kdy potřebuje supervizi a neví, jakým možným způsobem ji získat a kompenzuje to tím, že lidem ve svém okolí dává ten druh supervize, který on sám potřebuje. Přitom skrytě doufá, že se tak objeví někdo, kdo mu nabídne tutéž službu.

Obraz dobrého, efektivního supervizora je podle Kadushina (in Koláčková, 2003, s. 358-359) možno složit z následujících charakteristik:

- „*zakládá plnou a svobodnou vzájemnou komunikaci se supervidovaným, v atmosféře, která nejenom dovoluje, ale i povzbuzuje vyjadřování skutečných pocitů supervidovaného;*
- *vytváří vztah podporující sebevědomí a důvěru supervidovaného, který umožní optimalizaci autonomie a vlastního úsudku supervidovaného;*
- *jeho orientace na řešení problémů je založena na konsenzu, kooperaci, demokratické participaci, nevyužívá mocenské techniky;*
- *zakládá se supervidovanými pozitivní vztahy, charakterizované pocity psychologického bezpečí, tvořeného přijetím, vřelostí, empatií, respektem, podporou, flexibilitou, autenticitou, upřímností;*

- představuje vzor odborné kompetence při pomoci supervidovaným s jejich prací, integruje potřeby organizace se socioemocionálními potřebami pracovníků, drží rovnováhu mezi cíli organizace a morálkou pracovníků;
 - Přijímá, cítí se pohodlně a přiměřeně vykonává stanovenou úřední autoritu a moc tkvící v pozici supervizora, a to tak, že jedná neautoritativním způsobem, pěstuje odpovědnost supervidovaných za přidělenou práci a citlivě vyhodnocuje jejich praxi, udržuje rovnováhu mezi podporou a zřejmými očekáváními v souvislosti s jasně definovanými standardy konkrétní profesní činnosti;
 - zabezpečuje strukturované postupy a konstruktivní zpětnou vazbu pro pracovníky v organizaci a k praxi;
 - udržuje rovnováhu mezi potřebou stability organizace s potřebou změny a je připraven obhajovat platné změny;
 - je v kontaktu s vyššími i nižšími úrovněmi hierarchického žebříčku organizace, prezentuje jasně a srozumitelně vzkazy pracovníků vedení a obavy managementu supervidovaným;
 - je obecně supervidovaným k dispozici a psychologicky dostupný a přístupný;
 - je nevtíravý v supervizi, takže supervidovaní vědí, že jsou supervidováni, ale nejsou si toho vědomi;
 - aktivně se připravuje na přednášky a skupinovou supervizi;
 - je připraven, přeje si a je schopen sdílet odborné znalosti;
 - je tolerantní ke konstruktivní kritice;
 - má pozitivní přístup k sociální práci, ukazuje solidaritu a závazek k profesi a ztělesňuje hodnoty profese ve svém chování;
 - je připraven a chce oceňovat dobré výkony a je připraven odmítnout nepřiměřený pracovní závazek;
 - je kulturně citlivý – není sexista nebo rasista. “

3.1.3 ROLE SUPERVIZORA

Každý supervizor musí ve své roli pojmout několik funkcí. Ty nejčastější popisují Hawkins a Shohet (2016, s. 54) následujícím způsobem:

- „poradce, který poskytuje podporu;
- pedagog, který pomáhá k rozvoji a učení se;
- manažer, který má odpovědnost jak za činnost supervidovaného, tak vůči klientovi;
- manažer či konzultant s odpovědnostmi vůči organizaci, která za supervizi platí.“

Role supervizora se mohou také odvíjet od toho, **jaký vztahový vzorec supervizor a supervidovaní zaujmou**. Každý supervizor by měl přitom umět kombinovat všechny tři role, které jsou níže uvedeny. Nejčastěji jde o **tři typické transakce**, které uvádí Hawkins a Shohet (2016):

a) Transakce konspirativní nastává ve chvíli, kdy supervidovaný očekává přístup ko-nejšivé maminky, která se tváří, že je vše v pořádku a supervizor mu tento pocit dopřává

a tuto roli hraje. Tento typ transakce je neproduktivní a sytí neurotické potřeby obou zúčastněných stran.

b) Transakce zkřížená vzniká ve chvíli, kdy supervidovaný očekává přístup konejšivé matky a supervizor hraje roli soudce. Tento typ transakce vyvolává u supervidovaného pocit, že ho supervizor sráží, nemá v něm oporu, nerozumí mu.

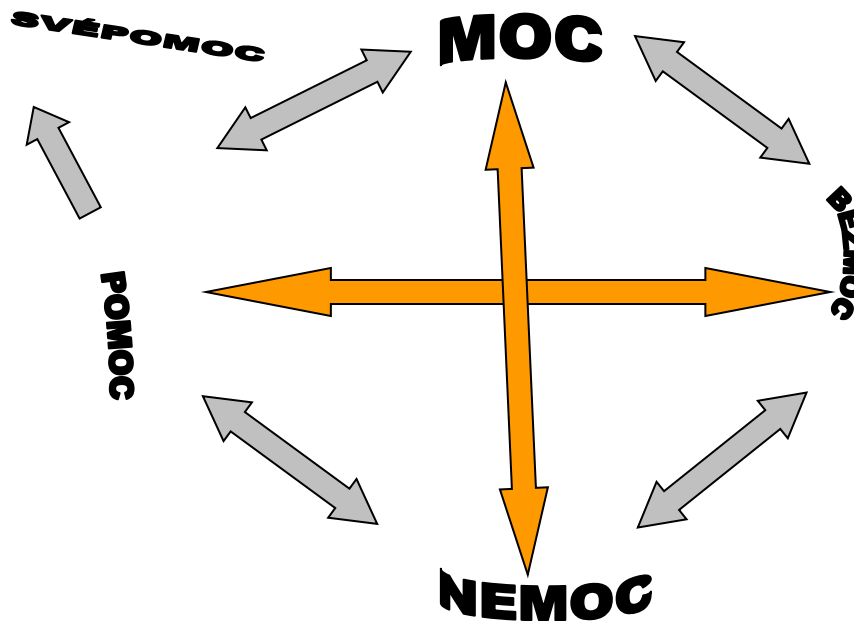
c) *K pojmenované transakci* dochází tehdy, když jedna nebo druhá strana pojmenuje vzorce a hry, které se hrají, takže se stanou spíše záležitostmi volby než nutkavým procesem.

3.1.4 SUPERVIZOR A JEHO MOC

Při supervizi je důležité, aby si supervizor uvědomil, jakou má **moc**⁹ (pozici) a nezneužil ji. Supervizor totiž pak nedoprovází, ale poučuje nebo dokonce nařizuje. Místo poskytování zpětné vazby kritizuje a neformální autoritu nahrazuje silným autoritářstvím. Opakem moci je **bezmoc**. Abych mohl mít moc, musím mít někoho, kdo ji bude ochotně přijímat. Člověk přichází za námi ve chvíli, když potřebuje pomoc, kdy je bezmocný. Přičemž bezmoc je něco pasivního, kdy jde o rezignaci. Člověk není schopen změny. Pokud bezmoc trvá dlouho, nastává další fáze **nemoc**. Ta má projevy – neurotické (agrese, deprese, neurózy), somatické (bolest hlavy, žaludku, nespavost, únava, vyčerpání aj.) a sociologické (narušené vztahy). Toto vše musí vést k **pomoci**. Supervizor v roli pomáhajícího je předurčen k pomoci a neuvědomuje si, že často si tím kompenzuje něco svého. Může se stát, že pocitem moci (pomoci) udržuje lidi v bezmoci (ne-moci), protože mu to dává pocit moci. Z toho plyne zacyklenost. Je proto důležité, aby supervizor docílil **svépomoci**. Člověk se tak stává mocným („Já můžu“) a přebírá zodpovědnost za sebe samého. U bezmoci je to tak, že člověk předává zodpovědnost za sebe mocnému (Smékal, in Turečková, 2011).

⁹ Turečková (2011) ve své práci popisuje takřka učebnicový příklad demonstrace supervizorovy, kterou si vyzkoušela na velmi jednoduchém příkladu. Na jednom skupinovém supervizním setkání byli účastníci supervizorem požádáni, aby se na židličkách přemístili o jedno místo doprava. Po chvíli našeho přemístování je supervizor opět požádal, aby se přemístili zpět na svá původní místa. Málokdo z účastníků se přitom po celou dobu přemístování zamýšlel nad tím, proč to supervizor chce. Prostě to udělali. Na takto banálním příkladu chtěl supervizor ukázat, jak důležité je zamýšlet se nad tím, co děláme, co po nás, kdo chce a nepřijímat slepě příkazy, které mohou přijít i od lidí, kterým věříme. Vždy se proto musíme ptát po smyslu požadavku a nenechat si podsouvat názory jiných, třeba i pro nás přirozených autorit.

Obr. 2 Cyklus moci



Zdroj: SMÉKAL, Lubomír. Nedatováno.

3.1.5 KVALIFIKAČNÍ PŘEDPOKLADY SUPERVIZORA

Supervize patří v evropském prostoru k profesím regulovaným národními profesními svazy. Národní svazy akreditují vzdělávací programy a stanoví kritéria kvalifikace a etické kodexy pro jejich provádění (Havrdová a Broža, in Michková, 2009).

V ČR dosud obecně závazné podmínky pro poskytování supervize neexistují. Z formálního hlediska tedy zatím může supervizi poskytovat v podstatě kdokoliv a je pouze na konkrétním zájemci o supervizi, koho si zvolí.

Při setkání na počátku roku 2008 se však většina českých vzdělavatelů v supervizi rozhodla směřovat v jimi nabízených vzdělávacích programech ke kritériím ANSE a pojímat je do budoucna jako minimální standard vzdělávání supervizora v České republice (Havrdová a Broža, in Michková, 2009).

ANSE stanovuje následující požadavky na kvalifikaci supervizora.

Před vstupem do výcviku v supervizi musí uchazeč o výcvik splňovat tato kritéria:

- absolvent VŠ (humanitní či sociální vědy),
- nejméně 4 roky praxe v pomáhající profesi,
- zapojení se do různých skupinových aktivit střednědobého a dlouhodobého charakteru (např. sebezkušenostní výcvik),
- 30–60 hodin přijaté supervize.

Výcvik v supervizi by měl být nejméně dvouletý v celkovém rozsahu min. 380–455 hodin (vč. 45 hodin vlastní supervizní praxe a 35 hod přijaté supervize). Po jeho úspěšném absolvování obdrží supervizor certifikaci a je registrován příslušnou národní asociací (ANSE, in Michková, 2009).

Současné s tím vzdělavatelé doporučili vodítka při výběru supervizora s ohledem na skutečnost, že od r. 1996 v České republice probíhaly a doposud i probíhají supervizní výcviky, které nespĺňují požadavky ANSE jak ve smyslu potřebného rozsahu, tak ve smyslu vstupních požadavků kladených na uchazeče.

3.2 Supervizní vztah

V pomáhajících profesích, a v sociální práci zvláště, je vztah mezi klientem a pracovníkem sledován významným nástrojem umožňujícím či podporujícím změnu (Perlman, in Michková, 2009). Vztah mezi supervizorem a supervidovaným pracovníkem je v supervizi považován za stejně důležitý – je to nástroj, jehož prostřednictvím se uskutečňuje supervize (Kaiser, in Michková, 2009).

Supervizní vztah se během spolupráce supervizora se supervidovaným mění a je ovlivňován řadou proměnných, které lze shrnout takto: osoba supervizora, osoba supervidovaného, aktuální situace a širší kontext. Aktuální situací je míněno prostředí, v němž se supervize odehrává, téma, které je řešeno a konkrétní podmínky aktuálně ovlivňující práci supervidovaného i supervizi samotnou. Širším kontextem je míněno např. klima v organizaci, politické prostředí, dostupnost zdrojů apod. Z těchto aspektů ovlivňujících supervizní vztah patří mezi nejdůležitější způsob dojednání supervize a místo supervizora v organizační struktuře. Obojí ovlivňuje to, jakým způsobem se bude supervizní vztah vyvíjet (především spoluurčuje zdroj autority, rozložení moci a míru důvěry ve vztahu) (Michková, 2009).

3.3 Supervizní kontrakt

Významným faktorem rozhodujícím o tom, zda bude supervize pracovníkovi/týmu a organizaci prospěšná, je *vyjednání takových podmínek supervize, které budou přijatelné pro všechny strany. To by mělo být upraveno v supervizním **kontraktu neboli smlouvě**.*

O'Donoghue (in Michková, 2009) zdůrazňuje význam dobře dojednané smlouvy především u supervize poskytované napříč obory.¹⁰ Havrdová et al. (2008) pak její důležitost v nových situacích – při zavádění supervize, změně supervizora apod. Smyslem kontraktu, který se jako nástroj do konce 80. let 20. století málo využíval, je redukovat komplexnost procesů, vztahů, rovin, metod a záměrů do té míry, aby bylo možné v supervizi zaměřit pozornost na pole práce, které je v daném čase pro účastníky supervize významné a v němž se pomocí reflexe chtějí někam posunout. Kontrakt také umožňuje rovnoměrné a průhledné vyjednání a rozdělení odpovědnosti za supervizní práci.

Supervizní kontrakt je dohoda účastníků supervize o tom, o čem supervize bude, jak bude probíhat, jaká jsou pravidla a jaké jsou povinnosti a práva jednotlivých účastníků. Obsah smlouvy se stanovuje vzájemným vyjednáváním tak, aby byly pro stanovený účel supervize vytvořeny co možná nejlepší podmínky. Supervizní kontrakt by měl být vypracován písemně, a to zejména z toho důvodu, aby se předešlo možným sporům v případě odvolání setkání, nedodržení dohodnutých podmínek apod.

Do vyjednávání supervizní dohody by se měli aktivně zapojit všichni účastníci procesu supervize, tedy supervizor, supervidovaní pracovníci a zadavatel (zástupce organizace, např. ředitel).¹¹ Ve větších organizacích mohou navíc do hry vstupovat pracovníci středního managementu, tj. přímí nadřízení supervidovaných pracovníků (vedoucí odboru, staniční sestra, ...). **Supervizní smlouva plní dvě základní funkce:** (1) zajišťuje celkové vnímání konečného cíle, jehož má být dosaženo; (2) stanovuje základní pravidla supervize, a vytváří tak základ pro bezpečnou atmosféru supervize: supervidovanému dává jistotu a srozumitelnost, supervizorovi pak volnost a zmocnění pro jeho práci. V řadě případů supervizor dojednáva obsah supervizní dohody pouze se zástupcem organizace. Pracovníci, kterým má být supervize poskytována, do obsahu supervizní smlouvy nezasahují. Ačkoliv se tato možnost může zdát pro organizaci nejjednodušší, přináší s sebou celou radu rizik. Supervidovaní pracovníci nemají možnost vyjasnit si se supervizorem i zaměstnavatelem vzájemně svá očekávání od supervize (versus možnosti supervize) a chybí zde prostor pro navázání spolupráce. Pracovníci rovněž nemají možnost ovlivnit formu a pravidla supervize, a mohou se tak snadno dostat do role pasivních či odmítajících příjemců supervize (Michková, 2009).

3.3.1 PROCES PŘÍPRAVY KONTRAKTU

Kontrakt je výsledkem spolupracujícího hledání, tázání a vyjednávání supervizora, manažera (resp. zadavatele) a pracovníků (resp. supervizantů). Před uzavřením kontraktu mnohdy musí předcházet příprava na supervizi doprovázená sérií seminářů a jednání se zadavatelem a supervizanty.

¹⁰ Supervize, kdy supervizor a supervidovaný nepůsobí v témže oboru, případně se jedná o supervizi multidisciplinárního týmu či skupiny složené z pracovníků z různých oborů.

¹¹ Předpokládáme-li supervizi v rámci organizace, nikoli supervizi individuálně dojednanou jednotlivým pracovníkem se supervizorem.

Význam kontraktu stoupá v nových situacích při zavádění supervize do organizace, mění-li se tým nebo supervizor apod. Naopak tam, kde pracovníci mají již se supervizí zkušenost a vědí, co má být účelem supervize, je dojednávání kontraktu vcelku snadné a může být zahrnuto do prvního sezení supervize. V takovém případě není nutno, aby byl kontrakt písemný. Je však zcela nezbytné, aby proces dojednávání kontraktu v nějaké podobě vždy proběhl. Záleží tedy na stupni vzájemného vyladění supervizora a supervizanta, na pocitu bezpečí a důvěry v supervizní proces na obou stranách i na schopnosti průběžného a opakovaného kontrahování v procesu supervize. Pokud supervizor uzavírá kontrakt s novou, zejména větší organizací, která dosud nepracovala se supervizí, začíná zpracováním expertní studie, jak supervizi do organizace zavést, jak ji zaměřit, rozvrhnout a organizovat. I v jiných případech se obvykle začíná prvním kontaktem a diagnostickou fází, po níž následuje vyjednávání o kontraktu. Tento proces může podle potřeby trvat i několik setkání (Havrdová, 2008b).

V procesu přípravy kontraktu si jak manažer, tak supervizor musí podle Havrdové (2008b) položit následující otázky.

JE KULTURA ORGANIZACE PŘÍZNIVÁ PRO SUPERVIZI?

Kultura organizace neboli soubor nevyjádřených postojů, hodnot a oceňovaného či sankcionovaného chování v organizaci, to „jak to u nás děláme“, může být pro supervizi smrtící, může se ale projevit i velmi příznivě. Podle P. Hawkinse a R. Shoheta (2016) je příznivou kulturou pro supervizi kultura *učící se organizace*. Pro takovou organizaci jsou charakteristické následující znaky.

Organizace chce zlepšit svou praxi tím, že:

- podporuje vzájemné učení mezi lidmi jako vědomý a trvalý proces;
- podporuje výměnu informací mezi zaměstnanci;
- vytváří si základnu pracovníků, kteří jsou vzdělaní;
- rozvíjí velmi flexibilní organizaci práce, v níž lidé budou akceptovat nové myšlenky a přizpůsobovat se jim i změnám prostřednictvím sdílené vize.

V takové organizaci je reflexe ceněna jako důležitý prostředek učení a tvůrčího hledání pozitivních změn.

V organizaci, kde pracovníci nemají zkušenost s reflexí a s kulturou učení, kde panuje mezi pracovníky a managementem silná tenze a nedůvěra, kde každý chybný výkon je považován za sankcionovaný prohřešek a kde vedení je silně hierarchické, tam nelze očekávat, že pracovníci budou přicházet s náměty, co se nedaří, co by se mělo zlepšit, co sami nevědí či o čem mají pochybnosti. V takových organizacích veškeré změny závisí na příkazu shora a potenciál změny zdola je zcela zablokován, pokud vedení nezačne záměrně a vědomě tento potenciál podporovat a využívat. Rozhodne-li se vedení takové organizace pro supervizi, je to velká příležitost právě pro získání nových a mnohdy nečekaných zdrojů

a podnětů „zdola“. Půjde však o náročný a zranitelný proces s mnoha riziky (Havrdová, 2008b).

JAKOU STRATEGII PŘÍPRAVY ZVOLIT?

Organizace musí být na supervizi předem připravena, musí pro její přijetí vytvořit podmínky. Pokud je donucena přijímat supervizi pouze pod tlakem zvenku, aniž by se zrodila i vnitřní potřeba supervize, nemůže proces fungovat. Teprve jsou-li pracovníci motivováni, aby supervizi vyzkoušeli, mohou začít přemýšlet o jejím účelu. Obvyklou složkou strategie přípravy organizace na supervizi je **andragogicky pojatý seminář o supervizi**. Jeho součástí může být první interaktivní zkušenost se supervizí a vytipování témat, na němž se podílejí pracovníci organizace. Vhodné je do semináře zapojit pracovníky, kteří již se supervizí mají zkušenost a mohou ji ostatním předat.

Je také možné zorganizovat stáž pracovníků v zařízení, kde již supervize probíhá, jsou silně hierarchicky řízené (zejména ve zdravotnictví či v církvi) a kde dosud nemají a nepodporit výměnu zkušeností z práce a z dopadu supervize na ni. v organizacích, které zkušenost se supervizí, považujeme za důležité, aby proces přípravy na supervizi probíhal pozvolna a aby se supervizí začínali zájemci dobrovolně v rámci svého dalšího vzdělávání. Mnohdy se v takovém případě lze i vyhnout výrazu „supervize“, a místo něj můžeme spíše hovořit o konzultaci či doprovázení nebo podpoře (Havrdová, 2008b).

KDO BUDE ZADAVATELEM SUPERVIZE?

Zadavatel supervize otevírá dveře supervizi v organizaci, a tím ovlivňuje její přijetí. Záleží na tom, zda má jít o osobu s vlivnou mocenskou pozicí (kvůli prosazení změn, zajištění financování, organizace a prestiže supervize atd.) nebo s přirozenou autoritou u zaměstnanců (někdo, kdo má jejich důvěru). Kdo by měl být zadavatelem, aby bylo zajištěno, že očekávané výsledky supervize budou převedeny do změn v organizaci? Kdo by měl být v naší organizaci zadavatelem, aby byl dostatečně vlivný a současně byl nakloněn procesu supervize? Jak plánovat setkání mezi zadavatelem supervize a supervizorem? Kdo se ho má zúčastnit - např. vedoucí týmu, zástupce zaměstnanců? Půjde o jedno, nebo o několik setkání? Kdo má být iniciátorem setkání (Havrdová, 2008b)?

PROČ JE SUPERVIZE POVAŽOVÁNA ZA DŮLEŽITOU?

Pracovníci organizace i management mají mnoho motivů, proč se pro supervizi rozhodují. Pro její zdárný průběh je výhodné, jsou-li vysloveny, pokud možno pravé záměry a očekávání, a to jak na straně zadavatele, případně managementu, tak na straně

zaměstnanců. Skryté agendy mohou komplikovat vzájemnou komunikaci a uplatnění výsledků supervize¹² (Havrdová, 2008b).

JAKÉ JSOU DOSAVADNÍ ZKUŠENOSTI SE SUPERVIZÍ?

Předchozí zkušenost se supervizí nemusí být jen dobrá, ale může být také špatná, a to zejména tam, kde supervizor překračuje hranice supervize směrem k psychoterapii.¹³ Z jaké zkušenosti má supervizní práce vyrůstat, co ji může usnadňovat a co komplikovat? Čím horší jsou dosavadní zkušenosti se supervizí, tím větší péči je třeba věnovat procesu její přípravy, přičemž nelze opomenout ani dříve získanou špatnou zkušenost (Havrdová, 2008b).

JAK JSOU PŘÍJEMCI SUPERVIZE MOTIVOVÁNI?

Vědí vůbec supervizanti, že je čeká supervize? Jak se k tomu staví? Mluvil s nimi už někdo o supervizi? Jsou pro supervizi sami motivováni, nebo jim je supervize vnucena vedením? Co musejí pracovníci obětovat, aby se supervize zúčastnili? (Např. je supervize v pracovní době, nebo mimo ni? Platí ji zaměstnavatel? Musí pracovník někam za supervizí dojíždět? Stojí ho supervize čas a peníze navíc?).¹⁴ Může pracovník ovlivnit výběr supervizora, téma supervize a její uspořádání? Jaké jednání o supervizi dosud proběhlo? To jsou některé otázky, které je třeba si položit nebo je položit vedení organizace při vyjednávání kontraktu. Odpovědi na ně pak vedou k dojednání strategie potřebné přípravy, která by měla co nejvíce posílit motivaci supervizantů. Čím motivovanější jsou supervizanti, tím větší je naděje, že supervize přinese výsledky a vyplatí se. Naopak nejsou-li supervizanti motivováni, hrozí, že bude promarněn čas i peníze na všech stranách (Havrdová, 2008b).

JAKÁ JSOU TÉMATA KE ZMĚNĚ V ORGANIZACI?

Na začátku úvah o supervizi by neměla stát jen otázka „k čemu potřebujeme supervizi?“, ale:

- **Co chceme** (chcete) v organizaci měnit, co nefunguje, jak by mělo či mohlo?
- **Co vidíme** jako nežádoucí pro práci s uživateli služeb v této organizaci?
- **Jak vypadá žádoucí situace?**

¹² Příklad: Zaměstnanci skrytě očekávají, že supervizor se postaví na jejich stranu a uzná neschopnost jejich managementu (hra na oběť a zachránce). Ředitel si supervizora pozve se skrytým záměrem získat v něm prodlouženou ruku, která mu pomůže napravit „zlobivé“ zaměstnance.

¹³ Autor opory se ve svojí supervizní praxi setkal s několika organizacemi sociálních služeb, kde začínající supervizoři s psychologickým vzděláním či psychoterapeutickým výcvikem podle sdělení zaměstnanců tuto hranici často překračovali, a tím nenaplnili očekávání zaměstnanců, což se v konečném důsledku projevilo jako velká nedůvěra, a dokonce averze k supervizi z jejich strany.

¹⁴ Autor opory na základě vlastních zkušeností z poskytování supervize doporučuje, aby byla vždy poskytována v pracovní době, protože se jedná v pravém slova smyslu o výkon práce. Tam, kde organizace poskytuje služby ve směnném provozu, doporučuje poskytovat za čas strávený na supervizi v době volna náhradní volno. Autor rovněž doporučuje, aby supervize probíhala přímo v organizaci až na ty případy, kdy supervizanti dojíždějí za supervizorem do jiného místa na náklady zaměstnavatele a „výlet“ spojený se supervizí považují za určitou odměnu.

Takové otázky nás vrací k původnímu účelu, pro který byla zdravotní či sociální organizace zřízena, to znamená sloužit specifickým způsobem někomu, kdo službu potřebuje. Všechny otázky po kvalitě začínají a končí právě u této otázky – jak dobře a efektivně právě toto děláme. I při úvahách o supervizi bychom měli začínat právě od této otázky. Mnohé organizace mají strategické plány, mají již zpracovány analýzy potřeb a zdrojů v organizaci a plánují, jak supervizi do nich začlenit. Tyto organizace jsou na vyjednávání kontraktu dobře připraveny. U jiných však jejich poslání figuruje jen na papíře a vnitřní procesy v organizaci zatím nemají zmapovány. Pro ně bude rozvaha o účelu supervize mnohem obtížnější. Konkrétní zacílení supervize je totiž nezbytné, aby supervize měla smysl. Zacílení provádí management spolu s pracovníky a detaily si ujasňuje se supervizorem.

Zacílení supervize:

- je výsledkem odborné analýzy témat ke změně;
- vychází z kontextu a znalostí organizace;
- opírá se o hierarchii cílů změny (Havrdová, 2008a).

Uvažujeme-li o tématech ke změně, na které rovině existuje taková síla/moc, která může změnu uskutečnit? Již od dob K. Lewina¹⁵ víme, že ke každé změně je potřebná síla, která je úměrná velikosti odporu vůči změně, resp. je větší než tento odpor. Máte vy takovou sílu/moc? Když ne, kdo ji má? Váš nadřízený? Ředitel organizace? Nějaké jiné mocenské uskupení (pracovní porada, vaše výroční schůze, Asociace nemocnic, ministerstvo, parlament, prezident, Evropský parlament) (Havrdová, 2008b)?

JAKÉ METODY INTERVENCE VZÁJEMNĚ KOMBINOVAT?

Je pro navození změny vhodnější jít cestou řídicích metod, nebo cestou supervize? Metoda intervence musí vyplývat, pokud možno ze znalosti příčin a souvislostí nežádoucího jevu. Známe-li příčiny, lze zavést vhodné opatření adekvátními nástroji řízení a pracovníky s ním seznámit. Např. zavedení nového typu dokumentace zajistí předávání informací mezi pracovníky. Pokud ale příčiny přesně neznáme, potřebujeme se o nich dozvědět. Proč třeba existující forma dokumentace nevyhovuje? K tomu můžeme volit buď prostý dotaz (porada, řízená diskuse), nebo sice složitější, ale jemnější formy reflexe situace (v supervizi, focus groups), nebo nejjobsažnější a nejméně zkreslující metodu výzkumu. Volíme metodu, která vede nejlevněji, nejbezpečněji a nejrychleji k poznání příčin či ke změně situace (Havrdová, 2008b).

¹⁵ **Kurt Zadek Lewin** byl americký psycholog německého původu. Je považován za průkopníka, někdy i zakladatele sociální psychologie. Jako jeden z prvních se zabýval studiem skupinové dynamiky a je považován za vůdčí postavu gestaltpsychologie.

TÉMATATA PRO SUPERVIZI

Témata vhodná pro supervizi jsou zpravidla dost komplexní. Odolávají jednoduchým řešením. Mohou mít akutní i chronickou povahu a obvykle se vyznačují nejasností. Často jsou v nich vztahové a citové propletence postojů a názorů. Pokud rozhodující část účastníků supervize o změnu skutečně stojí, supervize může pomoci nasvítit téma z nových stran a zahlédnout a ujasnit si „propletenost“ příčin a následků i různých vztahů v něm a hledat pak citlivě východisko. V tom je zvláštní přínos supervize oproti jiným formám.

Základní kategorie témat pro supervizi tvoří:

- práce s klienty (případová supervize);
- sebepojetí (jednotlivce, skupiny, týmu) a vztahy v organizaci;
- struktura, procesy, kompetence, role v organizaci;
- zlepšení práce, změny, rozvoj, potřeby, očekávání ve vztahu k tématům a, b, c (Havrdová, 2008b).

KDO SE MÁ ÚČASTNIT SUPERVIZE?

V supervizi má smysl předkládat jen taková témata, která odpovídají mocenské úrovni supervizantů (např. vztahy s klienty, v týmu, způsoby komunikace, emoce zúčastněných, jejich vlastní pochopení apod.). Proto je užitečné, *když se supervize účastní ti, kdo se přímo na situaci ke změně nějakým způsobem podílejí či mají podílet, koho se nežádoucí situace týká a kdo všechno může ovlivnit změnu k žádoucí situaci*. Supervize týmu se proto účastní obvykle i přímý nadřízený, zejména tehdy, jde-li o vztahy a organizaci práce. Také lze, jak jsme uvedli u administrativní supervize, pomocí kontraktu s nadřízenými vyjednat rozšíření témat o ta, která jsou v jejich moci. Pokud jde o případy, na nichž se podílejí různí pracovníci, reflexe se děje v týmu. Jde-li o individuální práci, může být reflexe individuální nebo ve skupině s podporou druhých (Havrdová, 2008b).

3.3.2 VYJEDNÁVÁNÍ A OBSAH KONTRAKTU

Kontrakt (dohoda) je završením procesu analýzy potřeb a podmínek v organizaci,

v níž chceme zahájit supervizní práci. Proces uzavírání kontraktu je typický pro externí supervizi, o které zde většinou hovoříme. Interní supervizi se v tomto textu nezabýváme, i když se dá předpokládat, že většina položek kontraktu by měla být implicitně ujasněna též u ní a je samozřejmou součástí úvah supervizora, který je zaměstnancem organizace, případně nadřízeným supervizanta (Havrdová, 2008b).

AKTÉŘI DOJEDNÁVÁNÍ KONTRAKTU

Na procesu uzavírání kontraktu při začínající supervizi se zpravidla podílí pozvaný externí supervizor, dále iniciátor supervize (může jím být pracovník pověřený řízením kvality, student supervize či řízení, někdo ze zaměstnanců či třeba osvícený člen středního

managementu), zadavatel supervize (autorita garantující naplnění kontraktu ze strany organizace), příp. zástupci týmu či skupiny supervizantů. Pokud se jedná o individuální supervizi, uzavírá kontrakt zpravidla supervizant se supervizorem na základě předchozí dohody se zadavatelem. Supervizor klade otázky zadavateli supervize a zaměstnancům, a pomáhá tak vytvořit vhodné podmínky pro supervizi (Havrdová, 2008b).

ROZLOŽENÍ ODPOVĚDNOSTI ZA SUPERVIZI

Uzavírání kontraktu je významným nástrojem pro rozložení odpovědnosti za supervizi na zúčastněné subjekty. Nejde tu o to, že by byl supervizor zbaven odpovědnosti za supervizi, ale povaha jeho odpovědnosti se pod vlivem poznatků o vzdělávání dospělých změnila. Havrdová (2008a) ukazuje, jaké je následující rozložení odpovědnosti jednotlivých stran.

a) Zadavatel supervize má odpovědnost za pravdivost informací poskytnutých supervizorovi ve fázi přípravy, za smysluplnost účelu supervize pro organizaci, za to, že organizace supervizi dokáže zorganizovat podle uzavřené dohody, že zajistí, aby pracovníci byli na supervizi uvolněni ze svých pracovních povinností, že podmínky pro supervizi (bezhluchost, nerušení, jisté pohodlí apod.) budou zajištěny, a zejména, že případné podněty ze supervize budou pro organizaci využity, aniž by to mělo jakékoli negativní dopady na účastníky supervize.

b) Pracovníci (supervizanti) mají odpovědnost za smysluplnost účelu supervize pro svou práci a svůj profesní růst (proto se musí podílet na vyjednání kontraktu), za to, že prostor supervize přijmou za vlastní a budou na supervizi aktivně participovat. Že se budou učit využívat tento prostor pro naplnění dohodnutého účelu, že budou pravdiví a otevřeně dají najevo, co jim nevyhovuje a co by naopak chtěli, aby pro ně supervize měla smysl.

c) Supervizor má profesionální odpovědnost za to, že připravenost organizace, dojednaný účel a forma supervize, způsob jejího organizování a stanovené podmínky jsou natolik v souladu s jeho vlastními schopnostmi a zkušenostmi, aby existovala oprávněná naděje, že účelu může být dosaženo (Havrdová, 2008b).

JAK VYBÍRAT SUPERVIZORA

Seznam supervizorů specializovaných v určité metodě lze zpravidla najít na webových stránkách příslušných institutů psychoterapeutické společnosti. Rovněž tak vzdělávací instituce v supervizi poskytují obvykle seznam absolventů na svých webových stránkách. Při dojednávání kontraktu si účastníci vyjasňují možnosti, které supervize obecně, a pozvaný supervizor specificky, nabízejí. Ne každý supervizor totiž může nabídnout právě to, co daná organizace potřebuje. Proto je důležité kontrakt dobře vyjednat z obou stran. Zadavatel by si měl vyžádat portfolio supervizora či jeho životopis, pokud supervizora nezná, případně certifikáty a doporučení od organizací, kde již supervizi prováděl. Supervizoři mají samozřejmě velmi rozmanitou profesní zkušenost a zaměření, což má vliv na jejich praktické kompetence. Mnozí odborníci provádějící supervizi u nás neprošli žádným supervizním

výcvikem. V takovém případě, jsou-li uznáni příslušným institutem jako supervizoři, mají zkušenost jen právě v oné konkrétní profesní oblasti, kde mohou poskytovat vzdělávací supervizi. Jinde by supervizi poskytovat neměli. Existují osobnosti, které nedostatek obecnějšího školení v supervizi mohou někdy bohatě vynahradit svým nadáním a životní zkušeností, ale nemusí to platit vždy. Zadavatel by o tom měl vědět. Podíváme-li se na vějíř různých metod a forem supervize, je jasné, že každý supervizor není připraven na všechny formy a metody supervize a každý nemá zkušenost z různých kontextů supervize. Výběr vhodného supervizora pro danou organizaci a dané potřeby je proto nesmírně důležitý. Je velkou výhodou, pokud se na něm podílejí i supervizanti (Havrdová, 2008b).

OBSAH KONTRAKTU O SUPERVIZI

Kontrakt by měli mezi sebou uzavřít všichni zúčastnění. Může jít o jeden nebo o několik na sebe navazujících dokumentů. Neměly by mít rigidní povahu – jsou jen pracovním nástrojem, který se podle potřeb rozvoje spolupráce společnou dohodou mění – supervize se vyvíjí, mění zaměření i formy. Pak je třeba měnit i kontrakt. Součástí procesu vyjednávání kontraktu je i rozhodnutí, zda bude uzavřen jeden trojstranný kontrakt, na němž se budou podílet vedle supervizora jak zadavatel, tak i supervizanti, nebo zda budou uzavřeny dva kontrakty, jeden rámcový se zadavatelem a druhý se supervizanty. Oba kontrakty by měly na sebe navazovat a měly by být poskytnuty všem stranám. Jejich smyslem je průhledně vymežit, co očekávají všechny strany od supervizního procesu, určit jejich odpovědnost a stanovit bezpečný rámec pro společnou práci.

V tomto procesu je podle Havrdové (2008b) důležité **ujasnit si následující prvky:**

- Kdo je zadavatelem supervize?
- Kdo je supervizantem?
- Kdo je supervizorem?
- Jaká je účel supervize?

Kontrakt dále obsahuje:¹⁶

- podmínky poskytování supervize;
- odpovědnost supervizantů;
- kdo a jak bude o supervizi informován;
- kritéria úspěchu supervize;
- časový plán supervize.

¹⁶ Blíže rozpracované náležitosti kontraktu naleznete v publikaci HAVRDOVÁ, Z. a HAJNÝ, M. et al. Praktická supervize: Průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize. 1. vyd. Praha: Galén, 2008, 213 s. ISBN 978-80-7262-532-1 na str. 71-72.

Podle Michkové (2009) by **supervizní smlouva měla obsahovat tyto body:**

- charakteristika supervize
 - účel, cíl, jakými tématy či oblastmi se bude zabývat,
 - popis (individuální x skupinová...),
 - kdo se účastní, kdo bude přítomen,
- praktické stránky:
 - čas, délka, místo konání, počet supervizí,
 - možnost odvolání, zrušení, náhrady, ukončení,
 - kdo co zajišťuje (místo, informace o konání ...),
 - financování,
- práva a povinnosti jednotlivých stran (otázka mlčenlivosti, účast, pravidla setkání...)
- dokumentace supervize (kdo zpracovává zápisy či zprávy a komu jsou určeny, co obsahují...)
 - součástí dlouhodobého kontraktu by měla být zmínka o tom, jak často se bude vyhodnocovat a upravovat dle měnících se potřeb účastníků.

OTÁZKY



- Co je završením procesu analýz potřeb a podmínek v organizaci, v níž má být zahájena supervizní práce?
- Kdo má vyjednávat kontrakt?
- Jakým způsobem budete vybírat supervizora pro organizaci?
- Co obsahuje supervizní kontrakt?

SHRNUTÍ KAPITOLY



Tato kapitola se zabývala definováním pojmů supervizor, supervidovaný pracovník a měla za cíl naučit vás se orientovat se v jejich vzájemném vztahu a vyjmenovat aktéry supervizního kontraktu. Dále se zabývala přehledem motivů supervizora a supervidovaných osob a obrazem dobrého a efektivního supervizora, jeho rolí v supervizním

procesu, kvalifikačními předpoklady pro supervizní práci, tématy ke změně v organizaci a výběrem vhodného supervizora.



KORESPONDENČNÍ ÚKOL

Vypracujte návrh supervizního kontraktu mezi organizací a supervizorem. Odevzdejte zpracované do IS SU dle termínu stanoveného pedagogem na počátku semestru.

4 SKUPINOVÁ PRÁCE V SUPERVIZI. VÝHODY A NEVÝHODY SKUPINOVÉ PRÁCE V SUPERVIZI. DRUHY A FORMY SUPERVIZNÍCH SKUPIN. ÚLOHA SUPERVIZORA PŘI PRÁCI SE SKUPINOU

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY



V této kapitole se budeme zabývat skupinovou prací v supervizi a výhodami a nevýhodami skupinové práce v supervizi. Seznámíte se s druhy a formami supervizních skupin a úlohou supervizora při práci se skupinou.

CÍLE KAPITOLY



Po prostudování této kapitoly:

- Budete umět definovat druhy a formy supervizních skupin a vyjmenovat výhody a nevýhody skupinové supervize.
- Bude mít základní přehled o úloze supervizora při práci se skupinou.
- Budete schopni rozlišit pojmy školní supervizní skupina, vzdělávací supervizní skupina, supervizní skupina pracovníků a intervizní skupina.

ČAS POTŘEBNÝ KE STUDIU



K prostudování této kapitoly student potřebuje 1 hodinu.

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



Druhy a formy supervizních skupin, výhody a nevýhody skupinové práce v supervizi, školní supervizní skupina, vzdělávací supervizní skupina, supervizní skupina pracovníků a intervizní skupina.

4.1 Skupinová práce v supervizi – skupinová supervize

Skupinovou supervizi definuje Havrdová (2008a, s. 75) ve shodě s Belardim¹⁷ jako „...nabídku supervize pro 3 až 12 osob, které nejsou vůči sobě v pracovním vztahu. Výhodné je, když se mezi sebou předem neznají. Charakteristické pro skupinu je, že členy spojuje společný pracovní zájem (např. zaměření na stejnou klientelu, stejnou pracovní oblast či studijní obor), nemají však společný pracovní úkol, nepojí je vztahy podřízenosti a nadřízenosti. Tím se liší od supervize týmové.“

Význam a zvláštnost uvedeného uspořádání je v tom, že všichni účastníci supervize jsou relativně stejně oproštěni od zátěže vztahů na pracovišti a mohou v prostředí skupiny navazovat nové vztahy. Rozvíjí se tak prostor pro svébytnou kulturu skupinové práce, která je facilitovaná supervizorem a přístupná reflexi všech zúčastněných s cílem vytvořit optimální podmínky pro reflexi supervizních témat a pro efektivní učení. Uvedeným důrazem se supervizní skupina liší od terapeutické skupiny. Terapeutická skupina totiž primárně podporuje a využívá skupinové dynamiky a skupinového dění k léčbě účastníků – jak dynamika skupiny, tak obsah skupinového dění se stává předmětem analýzy a materiálem k terapeutické práci. Supervizní skupina má proti tomu za úkol především vytvářet vhodné podmínky pro reflexi a učení účastníků ve vztahu k jejich pracovním otázkám; skupinová dynamika se tak stane předmětem reflexe jen ve třech případech:

- pokud jde o paralelní proces vůči tomu, co prožívá některý ze supervizantů ve své práci;
- pokud z nějakých důvodů aktuálně brání účinné reflexi (např. vzrůstem tenze snižujícím bezpečí pro reflexi);
- pokud náhled na skupinové dění odpovídá dojednané zakázce v supervizi (např. jde-li o supervizi skupinové práce a skupinová dynamika nabízí analogie, jejichž reflexe může nastartovat učení některého ze supervizantů) (Havrdová, 2008a).

4.2 Výhody a nevýhody skupinové práce v supervizi

K výhodám skupinové supervize oproti individuální supervizi – kromě nižší ceny pro každého účastníka - patří menší vázanost na osobu supervizora a jeho podporu. Snižuje se tak jistá forma tlaku na přenosové a protipřenosové reakce. Ve skupině se otevírá řada příležitostí k učení díky zkušenostem kolegů ve skupině, rozšiřují se tak profesionální světy všech zúčastněných. Větší počet členů umožňuje využití řady technik, pro něž v

¹⁷ BELARDI, Nando. *Supervision. Eine Einführung für soziale Berufe*. Freiburg im Breisgau: Lambertus, 1998.

individuální supervizi neexistují tak dobré podmínky (např. některé techniky psychodramatu či „sochání“), přičemž význam skupinové podpory hraje důležitou roli. Skupinovou supervizi charakterizuje větší osvobození od pracovních vztahů, větší anonymita při řešení osobních problémů. To ovšem neplatí ve školní skupině, kde potřeba ukázat své slabiny ve školní či tréninkové skupině se dostává do rozporu s potřebou prokázat schopnost zvládnout svou profesionální roli, což je zdrojem velkého napětí (Havrdová, 2008a).

Nevýhodou skupinové práce oproti individuální je relativně malý prostor pro jednotlivce, soupeření o pozornost a o čas, nutnost se prosadit (ta může být pro někoho zdrojem úzkosti), tlak skupiny na konformitu členů v zájmu koheze a udržení směru. Oproti týmové supervizi je patrná nemožnost přímo ovlivnit konkrétní pracovní situaci a vztahy (Havrdová, 2008a).

Výhody a nevýhody skupinové supervize proti individuální supervizi dle Hawkinse a Shoheta (2016) můžeme v souladu s Turečkovou (2011) shrnout následujícím způsobem.

VÝHODY SKUPINOVÉ PRÁCE V SUPERVIZI

- Je ekonomicky a časově výhodnější.
- V případě, že je málo supervizorů nebo málo času, supervizoři mohou obsáhnout větší množství supervidovaných.
 - Skupinou je lépe dodávána podpůrná atmosféra, v níž se mohou členové podělit o své úzkosti a sdílet podobné problémy.
 - Supervidovaní mohou lépe těžit ze zpětné vazby, příspěvků a reflexí svých kolegů. Supervizor je zde méně dominující.
 - Na reakcích členů skupiny si supervizor ověřuje vlastní intuitivní či emoční reakce na předkládaný materiál.
 - Skupina nabízí pestřejší škálu životní empirie, a je tedy možné, že se někdo ze skupiny dokáže lépe vcítit do role supervidovaného i do klienta.
 - Skupina umožňuje více možností při využívání různých supervizních technik.

NEVÝHODY SKUPINOVÉ PRÁCE V SUPERVIZI

- Hlavní nevýhodou se může u skupinové supervize stát dynamika skupiny. Účastníci se natolik zaměří na vlastní dynamiku, že zcela vytěsní zájem o klienta. Může se také objevit rivalita mezi členy, která může vést až k rozpadu skupiny.
 - Další podstatnou nevýhodou je, že není na jednotlivé členy skupiny tolik času a nemusejí mít tolik času k sebevyjádření.

4.3 Druhy a formy supervizních skupin

V zásadě bychom mohli použít schéma různých druhů supervize uvedené výše. Na tomto místě vybereme jen nejdůležitější třídění podle Havrdové (2008a). **Skupinová supervize se odehrává v různých formách.** Ty jsou spojeny např.:

- s velikostí skupiny (malé skupiny od 3 do 10 účastníků, větší a velké skupiny – nejsou sice principiálně omezeny počtem supervizantů, musí se však počítat s jejich dělením na menší skupiny);
- s primárním pracovním zaměřením supervizantů (např. studenti sociální práce, sociální pracovníci, psychoterapeuti, učitelé, manažeři, duchovní);
- s cíli supervize (např. výuková supervize praxe, cvičná supervize supervizorů, podpůrná skupina manažerů, rozvojová supervize, případová supervize apod.);
- s převažující metodou supervize (např. s psychodramatem, balintovskou skupinou, arte-skupinou, psychoanalytickou skupinou) - obvyklejší je ale eklektický přístup a využívání různých metod, pokud nejde o školící supervizi v dané metodě.

Na základě **postavení supervizora** (jeho moci a autority) a **cílů supervize** rozlišuje Havrdová (2008a) tyto typy:

- **Školní supervizní skupina** – týká se studentů VOŠ a vysokých škol, kteří studují sociální práci, příp. ergoterapii, ošetrovatelství; účast na supervizi patří k jejich povinností ve škole. Supervizorem je často učitel školy nebo její externí zaměstnanec. Výstupem je získání diplomu o kvalifikaci.
- **Vzdělávací supervizní skupina** – týká se účastníků kursů v různých metodách a postupech, kteří se učí reflektovat a rozvíjet se za pomoci supervize. Výstupem je získání certifikátu o ukončení kursu.
- **Supervizní skupina pracovníků** – tuto skupinu lze dále dělit podle oborů práce, vždy však jde o pracovníky v profesích, které využívají *reflexi své profesionální práce* za účelem zlepšení její kvality. Pracovníci se účastní supervize bez nároku na konkrétní výstup, i když jedním z jejich motivů může být naplnit standardy agentury nebo profesní asociace.
- **Peer skupina nebo intervizní skupina** – týká se všech výše uvedených možností, ale supervizor skupinu nevede a zpravidla ani není přítomen. Může jít o skupiny absolventů výcviku, kteří chtějí pokračovat v setkávání, nebo o vzájemnou podporu pracovníků v nějaké oblasti, kde supervizor není dostupný (regionálně, finančně, nová oblast, kde chybí vyškolený supervizor apod.).

Uvedené rozlišení sleduje rozdíly v normativní či administrativní funkci supervize, která je spojena s povahou autority a moci supervizora. Jak prokázal C. E. Munson (in Havrdová, 2008a), významně ovlivňuje prostředí supervize a spokojenost supervizantů.

V prostředí školy, které je výrazně hierarchické, je administrativní autorita supervizora jako učitele, který hodnotí splnění úkolů, velmi vysoká a může zcela zastínit jeho profesionální autoritu. Student si supervizora obvykle nevybírá (naopak je mu přidělen) a jeho účast v supervizích je zpravidla povinná. Navíc kultura a cíle práce s klienty i kultura a cíle supervize se silně liší od kultury školního prostředí. To vše vytváří tlak na supervizora i supervizanty, který může být vyšší než byrokratické tlaky na supervizory v rolích manažerů v modelu interní supervize v USA a Velké Británii (Havrdová, 2008a).

Hawkins a Shohet (2016, s. 121) doporučují „... vytvářet atmosféru, která jde proti běžné školské kultuře závislosti, a místo toho nabízet prostředí, v němž jsou supervidováni povzbuzováni k zodpovědnosti za vlastní učení a mohou se spolehnout na podporu, důvěru a otevřenost svého supervizora. Je-li ale sám součástí prostředí školy, je to téměř nadlidský úkol.“

U supervize pracovníků závisí odpovědnost supervizora na konkrétním kontraktu s nimi, příp. s dalšími subjekty (např. zaměstnavatelem). V našem prostředí převažuje očekávání, že supervizor za dobrou praxi supervizanta odpovědný není. Pracuje podle zakázky účastníků skupiny a umožňuje jim učit se v oblasti, se kterou oni sami přicházejí. Nemá možnost kontrolovat jejich práci, pokud to sami v supervizi nenabídnou. Respektování autonomie supervizantů je významným rysem naší kultury. Jediným kritériem při evaluaci skupinové supervize je obvykle subjektivní spokojenost supervizantů. Některá uspořádání skupinové supervize však mají i kontrolní funkci. Jde např. o supervizi dobrovolníků v rámci určitého programu. Takový supervizor současně plní roli odpovědného koordinátora. Otázky odpovědnosti by v každém případě měly být i ve skupinové supervizi přesně kontrahovány (Havrdová, 2008a).

B. Proctorová (in Havrdová, 2008a) se začala zajímat o různé typy supervizních skupin v poradenské práci a rozlišila čtyři typy skupin podle míry účasti supervizantů na řízení supervizní práce. Tyto typy nazvala autoritativní skupina, participativní skupina, kooperativní skupina a peer-skupina. V prvních třech se na řízení procesu významně podílí supervizor, který členy skupiny v různé míře vtahuje. Peer skupina by v třídění A. Browna a I. Bourneho¹⁸ odpovídala situaci, kdy skupina superviduje samu sebe nebo svého člena, přičemž supervizor není přítomen. Takové uspořádání bývá také, jak je uvedeno výše, označováno pojmem intervize. Různé typy skupin mohou odpovídat i různým stadiím vývoje jedné skupiny, ale také mohou odpovídat různým kontextům, způsobům facilitace a cílům.

4.4 Úloha supervizora při práci se skupinou.

Havrdová (2008a) se ve svojí práci pokouší shrnout hlavní prvky „řemesla“, které si musí začínající supervizor osvojit; teprve z nich potom vyrůstá „umění supervize“, které každý rozvíjí celý život a zjemňuje je.

Za klíčovou komponentu řemesla úspěšné supervize je autorkou považována příprava vhodného kontextu (výběr členů skupiny, uzavření kontraktu, příprava vhodného prostředí) a příležitostí k reflexi, přičemž faktory, které obecně usnadňují a podporují reflexi, jsou:

- osobnostní dispozice (schopnost reflexivity, schopnost obsáhnout protiklady, otevřenost);
- atmosféra bezpečí (nezbytná podmínka reflexe zahrnující i bezpečné vztahy);

¹⁸ BROWN, Allan and Iain BOURNE. *The social work supervisor*. Buckingham: Open University Press, 1996.

- zkušenost se žádoucími výsledky reflexe (pracovník se může reflexi „učit“);
- podpůrná struktura pro reflexi (metody a nástroje supervize);
- reflexe ve skupině;
- podpora ze strany organizace.

Z uvedeného přehledu je zřejmé, že práce ve skupině reflexi podporuje. To se ovšem děje za předpokladu, že ve skupině dokážeme „ohlídat“ i ostatní uvedené faktory podporující reflexi. Osobnostní dispozice členů skupiny pro reflexi zajišťujeme jednak vhodným výběrem (ne každý uchazeč o supervizi je vhodný pro skupinovou práci), jednak rozvíjením osobních dispozic a vytvářením kultury společné práce. Ve skupinové supervizi je nesmírně důležité, jaká kultura práce se ve skupině vytvoří. Existují skupiny, které se „sejdou“ tak, že členové mají dojem příbuzné „krevní skupiny“. Obdobně věci dělají i hodnotí, mají příbuzné postoje a zvyky. To je však malý zázrak. Obvyklejší je, že členové skupiny přicházejí s velmi rozmanitými zvyky, stereotypy a prioritami (jako se náhodně sejdou lidé na zábavě či ve vlaku). Různorodí jednotlivci mají společně vytvořit „skupinu“, tedy nový sociální útvar, který má určité společné cíle a s nimi spojené normy a kulturu. Ve fázi, kdy se z jednotlivců tvoří supervizní skupina, jde o vytvoření takové kultury, která napomáhá dosahování společného cíle. Právě v tom může supervizor mnohé vykonat – jednak jako model chování, jednak tím, že si všímá reakcí jednotlivých členů a podporuje svým zájmem a oceněním ty, které jsou příznivé pro reflexi, např. meditativní zpomalení až zastavení u tématu, zachycování a pojmenování vnitřních reakcí a odstínů v chování, schopnost vnímat a pravdivě obsáhnout (ustát) protiklady, otevřenost, ochotu se učit a přijímat nové pohledy, experimentovat a zkoušet nové, ochotu odvážně otevírat netradiční pohledy a vystavit se riziku nepochopení a další prvky. Pod faktorem **atmosféra bezpečí** jsou zahrnuty také aspekty situace jako vztahy vzájemného přijetí, podpory a naslouchání ve skupině, důvěra k vedení skupiny, průhlednost záměrů účastníků aj. (Havrdová, 2008a).

Fakt, že se pracovníci mohou reflexi učit, je významný pro plánování skupinové supervize. Zkušenosti ukazují, že „pracovní“ fáze v začínající supervizní skupině nastupuje přibližně od šestého sezení – do té doby probíhá fáze adaptace (formování), boje o autoritu ve skupině („bouření“), tvorba stylu a pravidel fungování (normování). Úkolem supervizora je v těchto fázích jednak navázat se členy skupiny dobrý bezpečný vztah, dále skupinu udržet v dohodnutém zaměření, podporovat vznik kultury příznivé pro reflexi a konečně vytvářet příležitosti pro učení se reflexi pro všechny zúčastněné. Přibližně od šestého sezení pak taková investice nese zpravidla své plody, skupina začne efektivně pracovat a členové jsou schopni reflexe většinou už jen s mírnou podporou supervizora (Havrdová, 2008a).

OTÁZKY



- Jaký je rozdíl mezi skupinovou a týmovou supervizí?
- Jaké jsou výhody a nevýhody skupinové práce v supervizi?
- Jaké jsou typy supervizních skupin?
- Jaká je úloha supervizora v práci se skupinou?
- Které faktory obecně usnadňují a podporují reflexi?

SHRNUTÍ KAPITOLY



Tato kapitola se zabývala definováním druhů a forem supervizních skupin a výhodami a nevýhodami skupinové práce v supervizi. Dále jste se seznámili se základním přehledem o úloze supervizora při práci se skupinou a pojmy školní supervizní skupina, vzdělávací supervizní skupina, supervizní skupina pracovníků a intervizní skupina.

KORESPONDENČNÍ ÚKOL



Najděte v odborné literatuře horizontální a vertikální členění forem (druhů) supervize. Vycházejte minimálně ze dvou odborných zdrojů, řádně citujte. Odevzdejte zpracované v rozsahu 2 NS do IS SU dle termínu stanoveného pedagogem na počátku semestru.

5 KOMPETENCE SUPERVIZORA, KOMPETENCE SUPERVIZANTŮ A VZÁJEMNÝ VZTAH. STRUKTURA A PROCES VE SKUPINOVÉ SUPERVIZI



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Tato kapitola se bude zabývat kompetencemi supervizora a supervizantů a vztahem mezi supervizorem a supervidovanými osobami. Seznámíte se se strukturou a procesem ve skupinové supervizi.



CÍLE KAPITOLY

Po prostudování této kapitoly bude student:

- Umět vyjmenovat kompetence supervizora a supervidovaných a orientovat se ve vztahu supervizora a supervidovaných.
 - Mít základní znalosti o struktuře skupinové supervize a procesu skupinové supervize.
 - Schopen naplánovat proces skupinové supervize včetně jednotlivých fází skupinové supervize.
-



ČAS POTŘEBNÝ KE STUDIU

K prostudování této kapitoly student potřebuje 50 minut.



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

Kompetence supervizora, kompetence supervidovaných, proces skupinové supervize, fáze skupinové supervize.

5.1 Kompetence supervizora, kompetence supervizantů a vzájemný vztah.

5.1.1 KOMPETENCE SUPERVIZORA

Pojem kompetence supervizora má podle Havrdové (1999) dva významy: **jednak jako způsobilost a oprávněnost konat, jednak jako funkcionální projev dobře zvládané a uznávané profesionální role.** V prvním slova smyslu (tzn. způsobilosti a oprávněnosti) je nepochybné, že supervizor spolu se supervizanty společně tvoří dobrou supervizi ve skupině, supervizor však proces řídí. Jak upozorňuje B. Proctorová (in Havrdová, 2008 a) je iluzí se domnívat, že supervizor se může zbavit odpovědnosti za řízení skupiny v supervizi. Taková iluze se opírá o představu, že supervizor bude supervizanty tak respektovat a bude tak empatický, že je ponechá, aby si sami našli formu práce, která jim bude vyhovovat. Tato iluze naráží na skutečnost, že čas na supervizi je obvykle vymezený. Má-li proces naplnit potřeby různorodých supervizantů, kteří se ve skupině sešli, je nutné relativně rychle vytvořit pracovní spojení. Utvořené spojení sjednotí členy skupiny natolik, aby ve zranitelném a křehkém procesu skupinové práce udrželi dojednaný záměr a došli ve vymezeném čase k cíli, tedy posunuli se ve směru dobré praxe. Tento celkem náročný úkol není možné splnit bez dobrého vedení. Role supervizora jako vedoucího je tím výraznější, čím je typ skupiny autoritativnější, čím jsou členové skupiny méně zkušení a čím víc se vzájemně liší ve svých výchozích zkušenostech a kultuře práce. Vytvořením jasných dohod, vzájemné důvěry a společného stylu je úloha supervizora jako vedoucího postupně méně výrazná, je nahrazována zvyky a rituály, pohybuje se v relativně jasných mezích; různí členové skupiny postupně přebírají některé kompetence lídra na sebe (např. hlídání času, ochrana osobního prostoru pro každého apod.) (Havrdová, 2008a).

První uvažovaná kompetence ve smyslu **funkcionálního projevu dobře zvládané role supervizora** ve skupinové supervizi je také spojena s dovednostmi vést a řídit. Supervizor zodpovídá za dojednání rámcového kontraktu pro celý proces supervize tak, aby vyhovoval možnostem, profesionálním pravidlům a etickým zásadám supervize (viz kapitola 2). Supervizor zodpovídá vlastně za to, že kontrakt je realistický. Také se ujistí, že všichni zúčastnění za kontrakt přebírají přiměřenou část odpovědnosti, a to na základě správného pochopení možností supervize. S touto kompetencí jsou spojeny řídicí dovednosti, jako je facilitace skupinového vyjednávání a uzavření dohod, tedy jasná a zřetelná formulace konsensu, a dále podporování procesu (rychlost, resp. pomalost, udržení směru) při dosahování cílů obsažených v dohodě. Je nutné si uvědomit, že existují situace, kdy uskutečnění navrhovaných dohod v rámci daného kontextu (organizace, složení skupiny, zájmu a očekávání členů skupiny) není možné. Právě z faktu, že supervizor má v této věci odpovědnost, plyne, že musí odmítnout uzavřít dohodu, o níž se na základě své zkušenosti domnívá, že není realizovatelná. Obdobnou odpovědnost mají i ostatní účastníci kontraktu. Pravdivostí a otevřeností všech lze předejít zklamání a promrhání času, peněz a citových investic, vždy spojených se zahájením supervize (Havrdová, 2008a).

Další kompetence supervizora je spojena s **ochranou zájmů a sebeúcty členů skupiny**. Měl by vnímat rozložení moci ve skupině a vyvažovat obvyklou nerovnováhu v prosazování se různých členů skupiny. Supervizor musí být rovněž vnímavý vůči potřebám jednotlivých členů skupiny, hranicím ve vztazích mezi členy skupiny a vůči sobě samému. Se zodpovědností supervizora souvisí také významné osobní a etické ohledy, které získává prací na sobě a zkušeností v procesu přípravy – úroveň jeho sebepoznání, reflexe vlastních silných a slabých stránek, toho, jaký druh supervize mu odpovídá, co může supervizantům nabídnout. Ačkoli nelze nikdy zcela předvídat, jak se budou potřeby supervizantů projevovat a jaký druh témat bude třeba řešit, ve fázi kontrahování si supervizor se zadavatelem nebo přímo se členy skupiny tyto potřeby ujasňuje a otevřeně je informuje o svých možnostech a svém zaměření (své nabídce). Otevřenost ze strany supervizora je součástí jeho odpovědnosti za proces (Havrdová, 2008a).

Ke kompetencím supervizora patří i znalost dobré praxe a otázek kvality, chápání různých úrovní problémů (vlivu kontextu na práci supervizantů), schopnost podporovat reflexi a učení supervizantů, rozeznávat napětí, úzkosti i nejistoty a pomáhat je „vydýchat“; bez neoprávněné redukce řešit situace komplexně. Supervizor nemůže odpovídat za výsledek supervize. Vytváří uvedené podmínky, vytyčuje a ohraničuje pole, v němž se supervize odehraje, nabízí možnosti, facilituje proces a hlídá hranice. Výsledek však v rukou supervizora není, podílejí se na něm všichni členové skupiny, a nemůže tedy být za něj odpovědný (Havrdová, 2008a).

5.1.2 KOMPETENCE SUPERVIZANTA

Mezi základní kompetence supervizanta, které si může osvojit na základě zkušenosti se supervizí, patří, aby si připravil a co nejlépe zformuloval své potřeby a očekávání od supervize, ujasnil si své téma na každé sezení supervize, aktivně pracoval na naplnění svých potřeb s pomocí supervizora během supervize, sám otevíral případné konflikty, nespokojenost, bezradnost, angažoval se na tématech druhých, přispíval k podmínkám účinné reflexe u sebe i druhých. Reaguje na podněty, které v průběhu supervize přicházejí zevnitř i zvenku, iniciativně a aktivně je rozvíjí a zpracovává, stejně jako supervizor je poctivý a pravdivý ve vztahu k procesu supervize, k supervizorovi i ke členům skupiny, hlídá a respektuje svá omezení a své hranice a chrání sám sebe, právě tak jako intimitu a sebeúctu druhých. Je patrné, že kompetence supervizanta jsou rozsáhlé a v něčem se podobají kompetencím supervizora. Jak supervizor, tak supervizanti procházejí náročnými situacemi vzájemného hodnocení, ukazováním slabých míst, konflikty v loajalitě vůči organizacím, klientům a ostatním účastníkům skupiny. Supervizanti, kteří nemají zkušenosti se supervizí, potřebují být do ní supervizorem uváděni jak ve fázi její přípravy, tak v počátečních sezeních supervize. Nejen roli supervizora, ale i roli supervizanta je třeba se učit, zacvičovat se do ní (Havrdová, 2008a).

5.1.3 VZÁJEMNÝ VZTAH SUPERVIZORA A SUPERVIZANTŮ

Jako každý vztah mezi lidmi tak i vztah v supervizi má svůj aspekt prostých lidských sympatií či nesympatií, zájmu o druhého, zvědavosti, obav, ostražitosti aj. K tomuto základu se lépe či hůře připojuje vztah pracovního spojení, který je podmínkou společné práce v supervizi. Supervizor má formální či neformální autoritu a vztah k němu je tak již ovlivněn ze strany každého supervizanta jinými přenosovými vazbami. Supervizor je reprezentantem systému supervize, do něhož supervizanti vstupují jako prvky systému na základě postupné „socializace“ - učí se v systému fungovat. Tím je vztah od počátku nutně asymetrický. Postupně se pak tato asymetrie snižuje, nikdy však zcela nezániká. Každý vztah je na počátku poznamenán obavami z přijetí, nejistotou a přenosovými reakcemi ze strany supervizantů vůči autoritě, které za normálních okolností ustoupí na základě reálných zkušeností. Ve skupině ovšem vyvstávají další reakce, jako je rivalita mezi supervizanty ve vztahu k supervizorovi, poměrování moci, schopností a znalostí, vznik koalic a jejich proměny aj. Vztah k supervizorovi by pokud možno neměl skupinu odvádět od úkolu, na němž chce pracovat, a to ani v dobrém, ani ve špatném slova smyslu. Pokud tomu tak je, je nutné v supervizi se skupinou toto téma zpracovat, příp. jej řešit v supervizi supervize. Výhodou je, může-li se skupina podílet na výběru supervizora, a tak předcházet obtížím, jež plynou z lidsky nekompatibilního vzájemného vztahu nebo z velkých rozdílů v kultuře vzájemného jednání (potřeba blízkosti proti potřebě odstupu, emoční vřelost proti emoční mírnosti, míra autonomie versus angažovanost pro druhého, způsob oblékání, rytmus, hlasitost, používaný jazyk aj.) (Havrdová, 2008a).

Pro začínajícího supervizora je důležité, aby byl vůči supervizantům co možná poctivý, na jedné straně nepředstíral, co nedovede, na druhé straně však supervizanty příliš nezatěžoval svými nejistotami, aby jim nebral prostor. Vztahy mezi supervizorem a supervizanty by neměly být poznamenány vzájemnou neúctou, zpředměťováním, účelovostí, lhostejností a nedostatkem vcítění pro situaci druhého. Asymetrie ve vztahu by měla být překonávána kolegiální. S napětím a emocemi v supervizní skupině není snadné zacházet, podstatně se však neliší od jakékoli skupinové práce, a proto je nezbytné, aby supervizor měl se skupinovou prací již předchozí zkušenosti. Významný je etický aspekt supervize, který souvisí s uchováním důvěrnosti informací. Zásadně je nutné dodržet, aby nedocházelo ke křížení rolí a zájmů (příklad křížení rolí: supervizor se přátelí s vedoucím organizace, má blízký vztah k jednomu z účastníků supervize, supervizant je se supervizorem členem projektového týmu). Supervizor by měl mít zvýšenou vnímavost v otázce předsudků (ve vztahu k pohlaví, kultuře, vyznávaným hodnotám a preferencím supervizora). Ve vztazích může docházet k celé škále disharmonií, od pouhé difference názorů přes složité přenosové reakce, příp. paralelní procesy. Je dobrým znamením pro vztah, je-li časem prohlubována důvěra a úcta mezi supervizorem a supervizanty. Cyklický model supervize¹⁹ a další

¹⁹ Jako každá poradenská práce má i supervize doporučené modely, které pomáhají supervizorovi a supervizovaným dobře se orientovat v konkrétním procesu supervizní práce. **Model cyklické supervize** v zásadě zahrnuje proces, funkci, cíle a metodiku. Může poskytovat pevnou a zároveň dostatečně pružnou kostru, která unese další metody a postupy, jež se mohou kreativně přidávat. Model sestává z pěti základních fází, které dohromady utvářejí logický cyklus supervize. Blíže informací nalezete v publikacích:

modely supervize pocházející zejména z prostředí psychoterapie či poradenství považují navázání kvalitního lidského vztahu za klíčovou podmínku úspěšné supervize. Autoři z oblastí sociální práce zdůrazňují hlavně zajištění bezpečí ve vzájemném vztahu v rámci kontextu a upozorňují na některé obtížné situace (např. převzetí supervize po předchozím supervizorovi). Závažnější přenosové reakce lze očekávat buď na začátku supervize, nebo až při dlouhodobém poskytování supervize stejným supervizorem. Zpravidla se nedoporučuje pracovat v jednom supervizním vztahu déle než pět let, někdy již po třech letech je nutné zvažovat změnu, a to též kvůli možné ztrátě inspirace ze vzájemného učení na obou stranách (Havrdová, 2008a).

5.2 Struktura a proces ve skupinové supervizi

Popis struktury sezení skupinové supervize se podle Havrdové (2008a) skládá z následujících fází:

- **Příprava** – zahrnuje i období plánování a vzniku záměru sestavení skupiny pro supervizi, zjišťování potřeb a zájmů potenciálních účastníků. V této fázi jde pak již o vytvoření podmínek pro skupinovou práci, k nimž patří vhodný výběr účastníků a zajištění průhledné informace o cílech skupiny, o kritériích členství, vzniku a historii skupiny atd.
- **Zahájení** – zahrnuje přivítání, připomenutí či vysvětlení kontextu, rámcového cíle, vytvoření vhodné atmosféry, příp. zařazení zahajovacího rituálu či „ledolamek“.
- **Společné plánování** - patří sem pravidla setkání, aktuální očekávání a potřeby účastníků, aktivace, interakce, vtahování účastníků. Stručné pojmenování nabízených problémů či témat, společný výběr témat pro toto sezení.
- **Prezentace tématu** – zahrnuje též dojednání přesnějšího zájmu a zaměření supervizanta v tématu - tzv. vypracování zakázky, tj. položené otázky, očekávaného výsledku apod.
- **Výběr metody** – z mnoha možností supervizor volí vhodnou variantu, někdy ji se zkušenějším supervizantem dojednává. Stará se o přiměřenost metody k cíli.
- **Realizace metody** – může se vyvíjet i sekvence různých postupů: od řízeného dialogu k modelování a hraní rolí apod. v závislosti na vývoji reflexe a na dynamice supervizního dění.
- **Hodnocení** – posuzuje se dosažení cíle s tím, kdo prezentoval téma, následuje hodnocení členů skupiny, reflexe přínosu pro ostatní účastníky. Sdílení „aha“ a jiných posunů či změn v náhledu na téma.

NOVOTNÝ, Jiljí. *Něco o supervizi – cíle, úkoly, smysl, postupy* [on-line]. Praha: UK, nedatováno [cit. 2014-7-14]. Dostupné na [www: http://www.cuni.cz/UK-3390-version1-supervize.pdf](http://www.cuni.cz/UK-3390-version1-supervize.pdf)

Úvod do supervize: cyklický model. K vydání připravili P. Svobodová a M. Valášek. Tišnov: SCAN, 2002. 84 s. ISBN 80-86620-00-X.

- **Zakončení** – shrnutí dojmů a hodnocení všemi účastníky včetně supervizora, ocenění, plán dalšího setkání, příp. ukončovací rituál.

V každé fázi můžeme rozlišit některé relativně stálé charakteristiky (struktura); jiné charakteristiky, které popis neobsahuje, budou zcela jedinečné (interaktivní proces rozvíjející se na základě jedinečných potřeb a reakcí skupiny a supervizorova umění supervize). Citlivost supervizora vůči skupinovému procesu, kterou získává výhradně vlastní zkušenosti ze sebezkušenostního výcviku a z různých jiných forem skupinové práce, je zcela nepostradatelná. Bez této vnímavosti nelze žádný návod smysluplně aplikovat. Nicméně i tato vnímavost se opírá o některé principy popsané díky jejich reflexi a zobecnění jako principy a zdroje dynamiky skupinové práce.

OTÁZKY



- Jaké dva základní významy má pojem kompetence supervizora?
- Jak rozsáhlé jsou kompetence supervidovaného?
- Jak se utváří vztah supervizora a supervizantů?
- Co obsahuje příprava v procesu skupinové supervize?
- Co obsahuje zakončení v procesu skupinové supervize?

SHRUTÍ KAPITOLY



Kapitola se zabývala kompetencemi supervizora a supervizantů a vzájemným vztahem mezi supervizorem a supervidovanými osobami. Seznámili jste se se strukturou a procesem ve skupinové supervizi a jednotlivými fázemi skupinové supervize.

KORESPONDENČNÍ ÚKOL



Najděte v odborné literatuře cyklický model supervize, popište jej a řádně citujte. Odevzdejte zpracované v rozsahu 2 NS do IS SU dle termínu stanoveného pedagogem na počátku semestru.

6 ZÁKLADNÍ PRINCIPY A ZDROJE DYNAMIKY SKUPINOVÉ SUPERVIZE. ČLENSTVÍ VE SKUPINĚ. KONTRAKT A DALŠÍ DOHODY. PRAVIDLA SKUPINY. DODRŽOVÁNÍ PRVKŮ SKUPINOVÉ PRÁCE



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Kapitola si klade za cíl vás seznámit se základními principy a zdroji dynamiky skupinové supervize. Seznámíte se s výběrem členů ve skupině a kontrahováním.



CÍLE KAPITOLY

Prostudováním této kapitoly budete:

- Umět dodržovat prvky skupinové práce.
 - Mít základní znalosti o cílech, které vedou k výběrům členství ve skupině.
 - Dokázat vydefinovat v rámci skupiny pravidla skupinové supervize.
-



ČAS POTŘEBNÝ KE STUDIU

K prostudování této kapitoly student potřebuje 45 minut.



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

Principy skupinové supervize a její zdroje, kontrakt a další dohody, pravidla skupiny, prvky skupinové práce.

6.1 Základní principy a zdroje dynamiky skupinové supervize.

Pojem dynamika v sociální skupině zavedl K. Lewin v roce 1938; souvisí s Lewinovou teorií topografie sociálního pole, v němž lze rozeznat působení vektorů – sil majících intenzitu a směr. Jde tu o analogii s fyzikálním silovým polem. Ve výslednici různých vektorů dochází ke změnám ve složení pole. Pojem dynamika znamená souhrn potenciálních tlaků i reálných pohybů v sociálním poli ve všech směrech, které vedou k jeho proměnám. Sil působících v sociálním poli je celá řada. **K základním protichůdným silám patří tendence ke změně a odpor ke změně.** K dalším významným silám patří pohyb **přiblížení** (subjektu, myšlenke, tématu apod.) a pohyb **oddálení** (subjektu, myšlenke, tématu). Ve skupinové dynamice I. D. Yalom popsal dnes známé **silky koheze** (soudržnost – má své rozpětí od nulové, kdy se skupina rozpadá, až po vysokou soudržnost) a tenze (napětí – též má své rozpětí od nulového až po vysoké). Skupinové procesy odrážejí skupinovou dynamiku. Supervizní skupina se liší od terapeutické skupiny stejně jako supervize od terapie, a to v několika aspektech, které shrnuje S. Page a V. Wosketová. Jsou to cíle (schopnost žít spokojený život versus rozvoj profesionality), formy prezentace témat (nejen slovní prezentace, ale i možnost využití videa, pozorování apod. u supervize), časování (v supervizi je časování často určeno potřebou supervizantů dosáhnout konkrétního řešení před dalším sezením s klientem apod.), vztah (v supervizi nejsou podporovány regresivní elementy, o supervizantovi se předpokládá, že udrží vztah v mezích spolupráce apod.), očekávání (supervizant by měl přijít připraven na sezení na rozdíl od klienta). Jako další rozdíl mezi supervizní a terapeutickou skupinou vidíme, že skupinová dynamika je předmětem reflexe jen natolik, aby nebránila dosažení cílů skupiny, které spočívají v podpoře kvalitní praxe (učení na základě reflexe). Skupina, v níž by narůstala tenze natolik, že by se zvyšoval odpor ke změně, by byla kontraproduktivní. Takovou situaci je nutné reflektovat a předcházet jí už ve fázi kontrahování a znovu při každém sezení. Také skupina, v níž by zájem o vysokou kohezi a vzájemné lidské vztahy převážil nad motivací ke změně vlastní praxe i praxe druhých, by byla kontraproduktivní (klábosení u kávy). Proto je účelné kohezi v supervizní skupině budovat obecně spíše na základě fungující pracovní aliance než na základě osobních vztahů, i když potřeby členů skupin se v tomto ohledu mohou značně lišit. To předpokládá vysokou angažovanost a participaci supervizantů na úkolu v atmosféře vzájemné podpory a bezpečí členů skupiny (Havrdová, 2008 a).

Při utváření celkové dynamiky supervizní skupiny bude tedy užitečné vysoce motivovat pro **potřeby úkolu** (prostor pro reflexi a změnu praxe) a participaci a přiměřeně uspokojovat **potřeby jednotlivců** (např. bezpečí, ocenění, růst) a **potřeby skupiny** (koheze). Havrdová (2008a) klade otázku, jaké prostředky pro utváření tohoto plánu skupinové dynamiky supervizor má?

6.1.1 ČLENSTVÍ VE SKUPINĚ

Výběr členů supervizní skupiny sleduje tyto cíle:

- supervizanti jsou motivováni pro společný úkol, který musí být proto jasně dopředu deklarován;
- výběr členů musí být průhledný; aby každý věděl, proč je tady, proč byl vybrán, a mohl se s výběrem identifikovat;
- počet členů skupiny musí odpovídat cílům, předpokládaným metodám práce, počtu sezení atd. (pracovní skupina má optimálně 5 až 7 členů, balintovská skupina zpravidla kolem 10 členů, psychodramatická skupina 7 až 9), aby na jedné straně každý dostal potřebný prostor pro reflexi, na druhé straně, aby skupina byla dost barvitá a přinášela dost podnětů i možností využít plánované techniky. Čím méně je práce ve skupině strukturovaná a čím je kratší, tím menší počet členů je vhodný;
 - složení členů by mělo na jedné straně sledovat společný zájem/cíl (např. typ činnosti), na druhé straně již zmíněnou barvitost (výchozí rozdílnost slibuje hlubší reflexi v bohatším nasvícení témat z různých stran);
 - vyloučení rušičů a koalic (předchozí společná historie některých účastníků je pro skupinu zpravidla zátěží. Výjimky je nutné individuálně zvažovat. Také silně dominantní, autoritářské či katatymně prožívající osoby mohou ohrožovat potřebný prostor pro reflexi ve skupině).

Stálost členství je zpravidla podmínkou bezpečí pro reflexi. Výjimkou mohou být zkušenější lidé ze specializované oblasti práce nebo silně strukturovaná supervize, jakou je třeba balintovská skupina a např. otevřené supervizní skupiny pro rodinné terapeuty (Havrdová, 2008a).

6.1.2 KONTRAKT A DALŠÍ DOHODY

O kontraktu hovoříme na více místech této studijní opory. Zde bychom chtěli zdůraznit hlavně jeho význam pro plánovanou dynamiku supervizní skupiny. Kontrakt je vždy jen vyjádřením konsensu, k němuž dospěl supervizor při dialogu se zadavatelem supervize a se supervizanty. To, co je důležité, není kontrakt jako administrativní nástroj, ale proces jeho vyjednávání, který vtahuje všechny účastníky do participace, dává jim možnost přímo ovlivnit zaměření, obsah, metody a cíle supervize i podmínky, za nichž bude supervize probíhat. To má velký význam z hlediska utváření pracovní aliance mezi supervizorem a supervizanty a motivace pro úkol. V případě jakýchkoli změn mají navíc všechny strany možnost kontrakt znovu vyjednat a dohody změnit, a dokonce je třeba to provést, aby se ustavilo vždy znovu jasně zacílené pracovní společenství. Kontrakt tedy umožňuje každému účastníkovi, aby se podílel na řízení supervize, a současně vyžaduje, aby se každý uzavřené dohodě nadále přizpůsobil a přijal za ni odpovědnost. Kromě rámcového kontraktu jsou analogicky uzavírány jakési pracovní dohody o každém sezení a v podstatě i každé akci během skupinového sezení. Tyto pracovní dohody musí zapadat do rámcového kontraktu. Kontrakt i další dohody jasně vytyčují pracovní pole, hranice, v nichž se skupina bude pohybovat, a pravidla, jimiž se budou všichni řídit. To nabízí každému vědomí

rovnocennosti a jistoty a současně vyzývá ke spolupráci a poctivosti při dodržení dohod. Konformita s těmito dohodami je podmínkou zachování skupiny (Havrdová, 2008a).

Za nezbytné považujeme, aby hned na počátku supervizní **práce byla definována a všemi členy skupiny odsouhlasena pravidla skupiny**. Ta mohou mít různou podobu, jelikož většinou reflektují supervizní model a složení skupiny. Jako ukázkou uvádíme pravidla skupiny Supervizního výcviku v pomáhajících profesích, jehož je autor studijní opory absolventem.

PRAVIDLA SKUPINY SUPERVIZE V POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍCH (PŘÍKLAD)

1. Nikdo nevynáší ze skupiny účastníků kurzu žádné osobní informace, týkající se jiných účastníků.
2. Osobní sdělení stejně jako případné problémy při výcviku jsou důvěrné v rámci skupiny těch účastníků, kde k nim došlo (s výjimkou supervizních porad lektorů).
3. Každý účastník je sám odpovědný za to, co zde prožívá, i za to, jak zde jedná.
4. Každý účastník má právo kdykoli říci: „Už dost, to stačí.“
5. Účast každého je důležitá i pro ostatní. Pokud výjimečně nemůže někdo přijít, dá to předem vědět.

DODRŽOVÁNÍ PRVKŮ SKUPINOVÉ PRÁCE

Supervizní skupinová práce se opírá o řadu obecných prvků skupinové práce. Zde nastupují požadavky na supervizora, které jsou typické pro každou skupinovou práci:

- Zajištění vhodného uspořádání „prostoru“ pro supervizi – rovnocennost členů, otevřený postoj spojený s nadějí a zájmem, odtlumení rušivých vlivů prostředí.
- Vytvoření klimatu – zajištění bezpečí pro reflexi (důvěra, vzájemný respekt, akceptování rozmanitosti, možnost sdílení vlastní zranitelnosti aj.).
- Kontrahování cíle každého sezení.
- Řízení procesu: ujasnění společných pravidel spolu s účastníky, dodržování času (začátky, přestávky, zakončení), aktivní a rovnocenné zapojování členů, vytvoření společných rituálů začátků a zakončení, zařazení hodnocení a sebehodnocení skupiny (odhalování tabu, skrytých agend, nepsaných pravidel apod.), udržování rovnováhy v naplnění potřeb (úkolů, jednotlivce a skupiny).
- Podporování dynamiky každého setkání (křivka zahájení, žhavení, vrcholu a zakončení).
- Vytvoření reflektujícího stylu práce skupiny – „já“ výroky, prostor pro reflexi, ochrana při větším otevření, přerámování a pozitivní konotace, vyhýbání se nátlaku, radám, interpretacím, hodnocení, dialogické chování – nabízet vlastní zkušenost, nikoli názory.
- Citlivé nabízení vhodné struktury pro komplexní reflexi a agování²⁰ (zpřítomnit tady a teď pracovní zkušenost a situaci, nejen co si myslím, ale také co cítím a dělám) (Havrdová, 2008a).

²⁰ **Agování** je druh jednání, při němž se vybijí nevědomé emoční impulsy; přenášení starších způsobů chování do současné situace, která v něčem symbolicky zastupuje situaci dřívější. Psychoanalytický výraz pro



OTÁZKY

- Jaké znáte základní principy skupinové supervize?
- Co si představujete pod pojmem dynamika v sociální skupině?
- Jaké síly působí v sociálním poli?
- Jaký význam mají kontrakt a další dohody pro plánovanou dynamiku supervizní skupiny?
- Jaká jsou základní pravidla skupiny a kdo je tvoří?



SHRNUTÍ KAPITOLY

V této kapitole jste byli v základních rysech seznámeni se základními principy a zdroji dynamiky skupinové supervize. Dále jste se seznámili s výběrem členů ve skupině a s kontrahováním. Byli jste rovněž obeznámeni s tím, proč je nutno dodržovat prvky skupinové práce a pravidla skupiny.



KORESPONDENČNÍ ÚKOL

Vypracujte vlastní návrh pravidel skupiny a okomentujte jej. Odevzdejte zpracované do IS SU dle termínu stanoveného pedagogem na počátku semestru.

„přehrávání“ (v angličtině acting out). Při agování člověk mění fantazie v jednání, místo toho, aby je vědomě zpracovával – např. místo aby vědomě zpracoval nevraživost vůči otci, vyhledává roztržku s nadřízeným. Agování stojí v protikladu k základnímu pravidlu dynamické psychoterapie, jímž je rozpoznání a pochopení nevědomých postojů ve svém chování a vědomé vyzkoušení nových způsobů chování. **Formou agování je též přenos.**

7 ZAČÍNÁJÍCÍ SUPERVIZNÍ SKUPINA A JEJÍ FORMACE. TÉMATA PRO SKUPINOVOU SUPERVIZI. PRÁCE NA NAPLNĚNÍ POTŘEB SUPERVIZANTA. PROBLÉMY SKUPINOVÉHO PROCESU. VÝHODY A NEVÝHODY SKUPINOVÉ SUPERVIZE

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY



Tématem následující kapitoly je začínající supervizní skupina a její formace. Seznámíte se s tématy pro skupinovou supervizi a s tím, co obnáší práce na naplnění potřeb supervizanta.

CÍLE KAPITOLY



Po prostudování této kapitoly:

- Budete umět vydefinovat nejčastější problémy skupinového procesu.
- Získáte základní přehled o formaci skupiny.
- Budete schopni rozlišit výhody a nevýhody skupinové supervize.

ČAS POTŘEBNÝ KE STUDIU



K prostudování této kapitoly student potřebuje 1 hodinu.

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



Formace skupin, potřeby supervidovaných, výhody a nevýhody skupinové supervize, rušivý člen ve skupině.

7.1 Začínající supervizní skupina a její formace

Nyní se zastavíme podrobněji u prvků skupinové práce, které považujeme za významné v souvislosti se skupinou supervizantů bez zkušeností se supervizí.

V každé práci se skupinou se vyskytují vývojové fáze, které ovlivňují potřeby účastníků skupiny, resp. jejich priority a dění ve skupině. Před tím, než se skupina může plně soustředit na svůj cíl, ke kterému byla založena, musí si vytvořit svou vlastní kulturu, pravidla, zvyky, nechat vykrystalizovat hodnoty, z nichž vyrůstá její identita. Supervizor je součástí tohoto procesu a může jej do značné míry formovat svým vlastním chováním, objasňováním, vybíráním a posilováním určitého chování účastníků. Supervizor nesmí s nikým manipulovat, ale musí skupinu jasně a srozumitelně vést k vyjednanému cíli. Rámcovým cílem je, aby každý supervizant uměl co nejlépe využívat prostor skupinové supervize pro své učení a aby současně podporoval učení druhých. Supervizor je natolik „Úspěšný“, nakolik je s tímto cílem sám ztotožněn, věří mu, v zásadě chápe, jaké chování k němu vede, resp. zná principy „účinného“ chování a umí je supervizantům srozumitelně přiblížit. Supervizanti přijímají podněty supervizora podle svých osobních dispozic, v zásadě natolik, nakolik se s uvedeným cílem ztotožňují a nakolik chápou a důvěřují souvislosti mezi nabízenými prostředky a cílem/změnou. Umění supervize spočívá ve schopnosti v interakci se supervizanty aplikovat poznané principy v jedinečné situaci, v jedinečném kontextu, na základě jedinečných vztahů a potřeb supervizantů, kteří „dnes“ přišli. K tomu je na straně supervizora i na straně supervizantů vedle znalostí nepochybně třeba talentu, zkušenosti a dobrého vyladění na situaci. Každého supervizora i supervizanta omezují vlastní hranice, v určitých situacích se cítí bezpečněji, baví ho to, umí se vyladit, daří se mu spolupráce a je angažovaný, jindy ne. V rámci začínající skupiny má supervizor dva hlavní úkoly, na něž se musí při formaci supervizní skupiny zaměřit – téma pro skupinovou supervizi a práce na naplnění potřeb supervizanta (Havrdová, 2008a).

7.1.1 TÉMA PRO SKUPINOVOU SUPERVIZI

Jednou ze základních kompetencí supervizanta, které si může osvojit na základě zkušenosti se supervizí, je, aby si připravil a co nejlépe zformuloval své potřeby a očekávání od supervize a ujasnil si své téma na každé sezení. Zejména u začínajících supervizantů je příprava a volba tématu pro supervizi zcela novou zkušeností, která nemá oporu v tom, nač jsou zvyklí. Tajemné „téma“ je totiž eufemistickým vyjádřením pro něco, co bychom mohli vyjádřit jako „moje otazníky“, „moje potíže“, „moje zaražení či překvapení“ apod.

O takových věcech obvykle nehovoříme buď vůbec s nikým, nebo jediné se svými blízkými či přáteli. Své potíže pravděpodobně nebudeme chtít zveřejňovat před někým, kdo je pro nás autoritou, příp. konkurencí (učitel, kolegové, nadřízený apod.). Aby mohlo dojít ke změně tohoto schématu, musí dojít k přerámování hodnot v situacích, s nimiž se supervizant setkává. Postoj, při němž reflexe slouží celoživotnímu učení a rozvoji naší osobnosti i naší profesionality, nikoliv usvědčení z neschopnosti, je pro většinu supervizantů něčím novým. Bez něj však nemohou ze supervize pro sebe nic vytěžit. Jen **díky bezpečně**

atmosféře ve skupině a novým zkušenostem lze umožnit změnu postoje – od *obtíží* se dostat k *otazníkům* a od nich k *reflexi* (Havrdová, 2008a).

Na situace, s nimiž se setkáváme, reagujeme na úrovni chování, myšlení i cítění. Chování zahrnuje i řeč, která je vnější a vnitřní. Zdrojem učení v supervizi, jež vede k lepší praxi, je (zjednodušeně řečeno) prožívaný konflikt mezi preferovanou akcí/situací (naším očekáváním či očekáváním okolí) a skutečnou akcí/situací (realitou). Na tento konflikt nás upozorní právě „potíže“, které se situací máme, ať už na úrovni myšlenkové (Jak to? Proč tohle? Ale vždyť to je špatně!), emocionální (hněv, zklamání, otažení, ztráta energie) nebo na úrovni chování (uděláme „chybu“, naše slova vyvolají odmítavou reakci apod.). To vše patří do supervize. Učíme se také díky reflexi kladných pocitů, radosti, sebepotvrzení, ujištění - učí nás poznávat, co vnímáme jako žádoucí, co skutečně my nebo naše okolí chceme, motivují nás, posilují žádoucí chování a postoje. Proto do supervize patří také sdílení toho, co se podařilo, z čeho měli supervizanti radost, nač přišli apod. Základem proměny „potíží a radostí“ v témata pro reflexi a učení je tzv. „problematizace“ samozřejmých reakcí. Supervizor učí zpočátku supervizanty problematizovat tu část jejich sdělované zkušenosti, která je evidentně v rozporu s dobrou praxí nebo s dobrým pocitem pracovníka. Tak společně se supervizantem učí celou skupinu nacházet témata, která jsou pro ně zajímavá. Zkušenost s výběrem témat ve skupině vede postupně k tomu, že se supervizanti naučí svá témata nacházet sami, případně je do skupiny přinášet i s připravenou otázkou. Častější je případ, kdy supervizant přináší do supervize komplexní situaci či případ, k nimž se ještě vrací, a supervizor s ním teprve hledá konkrétní otázku či ohnisko pozornosti. Čas od času je vhodné tematizovat i fungování a vztahy v supervizní skupině. Může to být příležitost k prověření kontraktu a případně k jeho změně (Havrdová, 2008a).

7.1.2 PRÁCE NA NAPLNĚNÍ POTŘEB SUPERVIZANTA

Supervizant se neučí jen připravovat si téma, ale také aktivně pracovat během supervize na naplnění svých potřeb a využívat pomoc supervizora i skupiny. Supervizor je u začínajících supervizantů aktivnější, jeho aktivita by však měla spočívat zejména v nabízení možností a příkladů, objasňování cílů a prostředků, motivování a oceňování. Čím víc se mu daří ponechávat angažovanost v dosahování dohodnutých cílů na supervizantech, tím lépe pro něj i pro supervizanty. Podněcuje je tak k participaci a přebírání odpovědnosti za své učení. Chybou by však bylo neposkytnout začínajícím supervizantům dostatek podnětů, které jim umožní se smysluplně angažovat. Supervizor může nabídnout různé formy externalizace zkušenosti – vedle vyprávění „příběhů“ může postupně využívat celé řady dalších metod podle svých dispozic – vizualizace na flipchart, využití symbolů v projektivní „hře“, modelování – rozestavení figurek reprezentujících tým v organizaci, symbolické figury zvířat místo klientů, s nimiž pracovník přišel do kontaktu, rozehrávání rolí, malování a další. Je na supervizorovi, aby vhodnými podněty, otázkami a příklady otevíral další a další „květy“ zkušenosti, a to jak příjemné, tak nepříjemné, či dokonce smutné, ohrožující, trapné. Tak se supervizanti postupně učí, že mohou v supervizi hovořit o všem, co je spojeno s jejich profesionálním životem, a nacházejí si cestu k tomu, aby jejich vlastní potřeby v supervizi došly naplnění. Supervizor současně hlídá hranice, aby témata a hloubka jejich

zpracování souvisely s profesionálním životem, aby supervizanta nevedly k hlubší regresi, s níž by již v rámci supervize nebylo vhodné pracovat (Havrdová, 2008a).

Kreativní techniky jsou obzvlášť užitečné pro studenty a mladé lidi, mohou je však využívat i jiné skupiny, aby prokázaly svou tvořivost a oživily, „otevřely“ svůj potenciál (Proctor, in Havrdová, 2008a).

7.2 Problémy skupinového procesu

Některé problémy skupinového procesu popsala Havrdová (2008a) následujícím způsobem.

OPAKOVÁNÍ ZAČÁTKŮ

Dynamika skupiny má zákonitosti a fáze vývoje, o nichž jsme se již zmínili. Pokud skupina není uzavřená a přicházejí do ní noví členové, anebo pokud jsou značné časové prodlevy mezi supervizemi (více než 6–8 týdnů), skupina jakoby ztrácí ve svém vývoji, co už získala, a začíná znovu. Proces se musí opakovat – pouze se zrychluje (Brown a Bourne, in Havrdová, 2008a). Prevencí je vyjasnění pravidel na začátku.

ROZPAD STRUKTURY

Pro některé supervizory je velmi obtížné udržet strukturu skupinové práce. Už při výběru témat, místo aby nechali krátce promluvit každého a pak nechali skupinu vybrat, čím se bude zabývat, uvízne skupina u prvního supervizanta, který nějaké téma má. Podílí se na tom částečně úzkost, že témata nebudou, částečně chybějící nadhled supervizora, který se nechá příliš vtáhnout do procesu. Neudržení struktury se může projevit i tím, že téma není dotazeno do konce, supervizor sleduje různé „nitě“ příběhu, otevírá další a další témata, práce pak nemá průhledný rytmus začátku, prostředku a zakončení. Skupina se stává amorfni.

RUŠIVÝ ČLEN VE SKUPINĚ

K pravidlům skupinové práce patří, že každý člen skupiny by měl mít přibližně stejný prostor skupinového času a pozornosti. Někteří členové mají tendenci opakovaně toto pravidlo překračovat a ve skupině dominují. Může jít o zvýšenou aktivitu v komentování veškerého dění, v přejímání řízení skupiny, v zahlcování skupiny silnými emocemi a prožitky; opakovanými naléhavými problémy k řešení, konfrontačními výstupy apod. Vstupy takového člena nejen berou prostor ostatním, ale mohou i znemožňovat reflexi ve skupině, protože ihned zaplňují každý prostor k zastavení. Supervizor by měl zásadně hranice vymezovat a sám hlídat a dodržovat dojednaná pravidla (např. neposouvat konec supervize kvůli dramatickým zvrátům). A. Brown a I. Bourne (in Havrdová, 2008a) nabízejí použít na konci skupiny techniku, která ukazuje, kolik kdo měl prostoru během skupiny, a otevřít tak téma rušivého člena s rozpravou, jak se kdo cítí. Podle druhu kontraktu, který supervizor

má, je možné uskutečnit individuální rozhovor s rušícím členem a zeptat se, s kým své emoce může řešit.

SOUTĚŽIVÁ (SUCHÁ) VÝKONNOSTNÍ SKUPINA

Komplexnost skupinového dění je dána vyvážeností potřeby výkonu, potřeby bezpečí a potřeby vztahů. Pokud ve skupině dojde k výraznému posílení kterékoli potřeby, dojde k narušení potřebné rovnováhy – přílišná snaha o výkon vede k ohrožení jednotlivce a narušení vztahů, přílišná snaha o dobré vztahy vede ke snížení výkonu apod.

NAHORU DOLŮ

Různí autoři potvrzují naši zkušenost, že po tzv. úspěšné supervizní skupině následuje často skupina přímo „katastrofická“. Výklady uvažují o reakci na velké otevření a strach z něho, pocit, že se nemusí skupina snažit, když to šlo tak dobře, zvýšené očekávání, že se úspěch bude opakovat. Jiné vysvětlení je, že došlo k proražení překážky a následuje sbírání sil na další. Doporučujeme nevázat skupinu na pocity úspěchu a jejich sledování – zabývat se spíše dlouhodobým procesem a otevřeně reflektovat aktuální postoje a pracovat s nimi.

PŘESUPERVIDOVÁNO

V některých obdobích a některých kontextech pracovníci procházejí kumulací různých supervizních a expertních aktivit – individuální, týmové a skupinové supervize se střídají s inspekcemi, strategickým plánováním, skupinovou tvorbou standardů, skupinkami kvality atd. V supervizní skupině se to může projevit ztrátou motivace, nesoustředěností, únavou, stažením, zmatkem v tématech, zbytečnými diskusemi, které nikam nevedou. Výchoiskem je tyto aktivity vzájemně provázat a zkoordinovat, iniciovat spolupráci různých expertů v jedné organizaci mezi sebou, začlenit aktivity do strategického plánu s jasnými cíli a časovým plánem. Aktuální situaci ve skupině lze řešit s využitím kreativních technik – obsáhnout komplexnost.

7.3 Výhody a nevýhody skupinové supervize

V této subkapitole se podíváme na výhody a nevýhody skupinové supervize tak, jak je ve své práci definovali autoři P. Hawkins a R. Shohet (2016).

VÝHODY SKUPINOVÉ SUPERVIZE

Dát přednost skupině před individuální supervizí se můžete rozhodnout z několika důvodů.

První z nich může být spojen s ekonomickým využitím času, financí nebo odbornosti. V ideálním případě by ale skupinová supervize měla být věcí svobodné volby spíše než kompromisu vnuceného skupině i supervizorovi.

Druhou výhodou skupinové supervize je to, že na rozdíl od supervize individuální dodává skupina podpůrnou atmosféru, v níž se noví pracovníci mohou podělit o své úzkosti a zjistit, že ostatní čelí podobným problémům.

Třetí výhodou je, že při skupinové supervizi těží supervidovaní z reflexí, zpětné vazby a příspěvků svých kolegů stejně jako skupinového supervizora. Potenciálně tak v tomto uspořádání méně dominuje supervizor (čímž se omezuje nebezpečí přílišného vlivu a závislosti).

Čtvrtou výhodou je to, že skupina dává supervizorovi možnost přezkoušet si vlastní emoční či intuitivní reakce na předkládaný materiál tím, že sleduje, zda členové skupiny reagovali stejně.

Pátou výhodou je, že skupina může nabídnout širší škálu životních zkušeností, a tak je větší pravděpodobnost, že se někdo ze skupiny dokáže vcítit jak do supervidovaného, tak do klienta. Skupina nabízí větší empatickou škálu nejen co do pohlaví, rasy a věku, ale také typů osobnosti.

Šestou výhodou je, že skupiny nabízejí více příležitostí využít při supervizi činnostní techniky (užití technik modelování soch, převrácených rolí apod.).

NEVÝHODY SKUPINOVÉ SUPERVIZE

Supervize probíhající ve skupinách má i své nevýhody. Je méně pravděpodobné, že tato supervize bude odrážet dynamiku individuální práce stejně zřetelně jako supervize individuální.

Skupinová dynamika může být ku prospěchu, pokud si ji skupina začne uvědomovat a je využita jako doplněk rostoucího sebeuvědomování supervidovaných prostřednictvím jejich role ve skupinovém procesu.

Skupinový proces však může být i rozkladný a podkopávat proces supervize, pokud například ve skupině vládne duch soupeření. **Dynamika supervizní skupiny se může stát i jejím velkým problémem.**

Poslední nevýhodou skupinové supervize je zřejmá skutečnost, že **je na supervizi každého člena méně času.**



OTÁZKY

- V čem spočívá umění supervize?
- Na které dva hlavní úkoly se má supervizor při formaci skupiny zaměřit?
- V čem spočívá aktivita supervizora u začínajících supervizantů?
- Jaké znáte problémy skupinového procesu?
- Jaké znáte výhody a nevýhody skupinové supervize?

SHRNUTÍ KAPITOLY



Tato kapitola se zabývala začínající supervizní skupinou a její formací. Dále jste byli seznámeni s tématy pro skupinovou supervizi a s tím, co obnáší práce na naplnění potřeb supervizanta. Stručně jste byli obeznámeni s nejčastějšími problémy skupinového procesu a výhodami i nevýhodami skupinové supervize.

KORESPONDENČNÍ ÚKOL



Najděte v odborné literatuře nebo na základě vlastní empirie minimálně další tři témata skupinové supervize a vložte do IS SU dle termínu stanoveného pedagogem na počátku semestru.

8 TÝMOVÁ SUPERVIZE. SUPERVIZE V ORGANIZACI. ORGANIZACE A TÝM PŘED SUPERVIZÍ. KONTRAKT, OSLOVENÍ NEBO ZAKÁZKA. VYJEDNÁVÁNÍ SE ZADAVATELEM SUPERVIZE. PRVNÍ SETKÁNÍ SE SUPERVIDOVANÝMI A KONTRAKT S TÝMEM



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Tématem následující kapitoly je týmová supervize a supervize v organizaci. Budeme se v ní zajímat organizací a tým před supervizí a položíme si otázku, jak máme realizovat první kontakt a oslovení. Seznámíte se vyjednáváním se zadavatelem supervize.



CÍLE KAPITOLY

Po prostudování této kapitoly student:

- Bude umět odlišit pojmy „supervize týmu“ a „supervize v týmu“ a rozpoznat první důležité dojmy a signály při prvním jednání.
 - Získá základní znalosti o organizaci a týmu před supervizí, o vztazích v organizaci a jejich možný vliv na supervizi a o nastavení supervizora před supervizí.
 - Mít představu o realizaci prvního setkání se supervidovanými a vyjednání kontraktu s týmem.
-



ČAS POTŘEBNÝ KE STUDIU

K prostudování této kapitoly student potřebuje 2 hodiny.



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

„Supervize týmu“ a „supervize v týmu“, tým před supervizí, nastavení supervizora před supervizí.

8.1 Týmová supervize

Podle Koláčkové (2003) lze svou formou týmovou supervizi zahrnout ke skupinové supervizi. Týmová supervize zahrnuje všechny členy pracovního týmu bez ohledu na jejich pracovní pozici, potřeby, zdroje a odpovědnost. Jedná se o skupinu, která se nesetkává pouze při supervizi, ale i mimo tuto skupinu existuje provázaný pracovní život. Supervize je zaměřena především na činnost týmu jako celku a jeho efektivitu, popř. na práci celé organizace.

Týmy nevznikají a nezanikají ve vzduchoprázdnu, ale existují na pozadí doby. Většinou jsou součástí organizace anebo jsou sami organizací. Organizace se mění a vyvíjejí (Baš-
tecká, Čermáková a Kinkor, 2013).

Pojmy „supervize týmu“ a „supervize v týmu“ se snaží od sebe odlišit dvě klíčová ohniska zaměření pozornosti týmové supervize. Supervize „týmu“ označuje zaměření na vztahy a uspořádání rolí na pracovišti, kompetence jednotlivých kolegů, charakter řízení, mechanismy rozhodování a mnoho dalších oblastí týmové práce a spolupráce. Ty dohromady tvoří organismus, kterému říkáme tým. V supervizi „v týmu“ jde vlastně o využití týmu jako supervizní skupiny, která pracuje na reflexi případu práce s klientem. V praxi se můžeme setkat s oběma typy zaměření. Hajný ve svojí práci (2008) rozpracovává následující oblasti, kterými se mohou obě tato zaměření věnovat.

SUPERVIZE TÝMU

- Co kdo v týmu dělá? (Zpřehlednění kompetencí pracovníků, jejich náplní práce, stejně jako postoje jednotlivých členů týmu k jejich práci – kdo co dělat chce a nechce či umí nebo neumí.)
 - Jaké jsou v týmu neformální role? (Tvůrčí myslitel, bořitel, skeptik, macho, rozjížděč, dotahovač, milosrdná sestra, anděl – směsice rolí ve vztahu k práci i osobám).
 - Jaká je kvalita a vývoj spolupráce mezi členy týmu? Jak vzniká, jak se hodnotí, nakolik se o ní komunikuje.
 - Převládající atmosféra v týmu – příčiny, vliv kontextu, paralelní procesy. (Například souběh a vzájemná interakce stavu nálad mezi klienty v zařízení a mezi kolegy.)
 - Co se děje na rozhraní mezi týmem a dalšími lidmi v organizaci (dalšími programy a vedením)?
 - Rekapitulace minulosti pracoviště, tradic, hodnot a hledání nebo upřesnění dalšího vývoje, aspirací a cílů.
 - Jak probíhá péče týmu o sebe – kde lze brát podporu, inspiraci, kontrolu, učení, uvolnění, ocenění?

SUPERVIZE V TÝMU

- Společný rozbor případu – dlouhodobé práce pracovníka s klientem.
- Diskuse nebo strukturovaná reflexe průběhu konzultace s klientem a zpětná vazba.
- Reflexe vedení určitého programu nebo aktivity s klienty (vstupní rozhovor, diagnostika, volnočasové aktivity).
- Rozbor vzniku zátěžové, krizové situace s klienty.

8.2 Supervize v organizaci

„Organizace je zde chápána více z hlediska sociologického, jako fenomén, který vytváří kontext pro činnost sociálního pracovníka. Z hlediska systémového je chápána jako samostatný organismus, seberegulující, interagující se svým okolím, usilující o své vlastní zachování, adaptaci či rozvoj. Je to celek, ve kterém je více či méně účelně propojena jeho funkce (např. poskytování služby klientům) s podmínkami, které jsou pro naplňování této funkce potřebné“ (Winkler a Petrusek, 1997, s. 723).

Mezi podmínky patří zdroje (personál, informace, finance, kontakty, dostupnost služby), nástroje (techniky a metody práce s klienty), kontakty (klienti, kteří chtějí službu využívat), doprovodné služby (infrastruktura, komunikační sítě, účetnictví, právní servis). Dalším důležitým faktorem organizace je způsob integrace lidí ve skupinách, schopnost přizpůsobit se, vyladit se, sledovat společný cíl, naplnit svá osobní očekávání (Musil, 2004).

V současné době můžeme v oblasti supervize vyčlenit několik přístupů, které jsou aplikovatelné při řešení různých témat, problémů či dilemat v supervizní praxi. Důvodem nevyužitého potenciálu jednotlivých přístupů v našich podmínkách je zejména nedostatek vědecky podložených důkazů, které by v praxi ověřily přenosy a perspektivy jednotlivých přístupů (Vaska, Brozmanová Gregorová a Vrt'ová, 2020).

Podle Hawkinse a Shoheta (2016) **supervize umožňuje jednotlivým pracovníkům:**

- poskytovat pravidelně prostor k reflexi obsahu a procesu vlastní práce;
- rozvíjet pochopení a dovednosti v práci;
- získat informace a jiný pohled na vlastní práci;
- dostat zpětnou vazbu ohledně obsahu i procesu vlastní práce;
- získat podporu a ocenění jako pracovník i jako osoba;
- získat jistotu, že nebudu odkázán na to, nést sám zbytečnou zátěž nesnází, problémů a projekcí;
- mít prostor propátrat a vyjádřit osobní nepohodu, ztrátu zájmu, přenosu a protipřenosu, který má práce mohla vyvolat;
- lépe plánovat a využívat vlastní osobní a profesionální zdroje;
- být spíš proaktivní nežli retroaktivní;
- zajistit kvalitní práci.

8.3 Organizace a tým před supervizí

Předpokládejme, že zanedlouho má nějaká organizace v sociální nebo zdravotnické sféře oslovit nového (nebo prvního) supervizora. V tuto chvíli je organizace i tým, o jehož supervizi jde, v nějakém rozpoložení – tak jako každý živý organismus je v určité fázi vývoje, „zdravotním stavu“, psychickém či duchovním vyladění. Tým proto může být spojený a šťastný stejně jako rozvrácený a depresivní. Může si připadat soběstačně a sebevědomě, nebo zažívat pocity, jako by tonul, ztrácel se. Může být „zamilovaný do sebe“, hnát se do budoucnosti, nebo také žít z podstaty, apelovat na své tradice, minulost a zásluhy. Ve vztahu k supervizi pak může čekat „preventivní prohlídku u lékaře“ nebo „chirurgický zákrok“, „mučení“ nebo „pohřeb“ (Hajný, 2008).

8.3.1 VZTAHY V ORGANIZACI A JEJICH MOŽNÝ VLIV NA SUPERVIZI

Již při prvních setkáních s týmem může supervizor narazit na projevy, kterým nerozumí, které mu ztěžují práci. Mezi častější a zároveň náročné reakce týmu na příchod supervizora patří: pasivní přístup, mlčení, extrémně stručné představení problémů, bagatelizace či popírání problémů, otázek či dilemat, neustálé žertování, sarkasmus, pozdní příchody, absence, myšlenková pasivita, násilné vyžadování magických a jednoduchých řešení. Na druhé straně to mohou být stejně obtížně řešitelné reakce, jako jsou: pochlebování supervizorovi, horečné a budovatelské nadšení, nabízení příjemných výhod (pohoštění, odvoz k vlaku, zprostředkování výhodného nákupu apod.) (Hajný, 2008).²¹

8.3.2 NASTAVENÍ SUPERVIZORA PŘED SUPERVIZÍ

- **Osobní vyladění supervizora**

Jako určuje předznamenání v notové osnově další průběh skladby, tak i počáteční nastavení supervizora ovlivňuje do značné míry další průběh supervizního procesu. Může být zkušený nebo začátečník, jistý i úzkostný, zvnějšku tlačенý, bez peněz, přetížený, zamilovaný do oboru, zklamaný metodou. Vstupní zabarvení ovlivní první reakce a rozhodování, jak zacházet s prvními informacemi ze strany organizace. Tento výchozí stav se nepochybně projevuje v tom, jak supervizor dokáže vnímat první informace o organizaci, týmu, zakázce a kontextu kontraktu. Nadměrné zatížení v osobním či profesním životě může zúžit jeho pole vnímání, např. si neověří nějaké informace. Silná touha „dělat už supervizi“ jej zas třeba vtáhne do kontraktu, který je nerealistický nebo skrytě manipulativní. Vyhoření a profesní stagnace mohou vést ke stereotypnímu průběhu mapování a vyjednávání, které nepomohou supervizi v organizaci vymanit se z ustálených a neproduktivních kolejí apod. Pojistkou proti takovým zátěžím může být zvýšená sebereflexe, která stojí na tom, že

²¹ Několik příkladů uspořádání vztahů a vazeb v organizaci a týmu, s nimiž se lze setkat, a které mohou být provázeny specifickými obtížemi při navazování supervizního vztahu, naleznete na str. 94–97 v publikaci: HAVRDOVÁ, Zuzana, Martin HAJNÝ et al. *Praktická supervize: Průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén, 2008. ISBN 978-80-7262-532-1,

dotyčný je ochoten a schopen připustit si, v jakém osobním a profesním okamžiku života se nachází a jaké to může mít dopady na jeho supervizní praxi. Výhodou v této souvislosti bývá třeba i psychoterapeutický výcvik supervizora, který představuje intenzivní proces sebepoznání a otevřený pohled na sebe sama (Hajný, 2008).

- **Supervizor a jeho profesní vývoj**

G. Stoltenberg (in Hajný, 2008) rozčlenil profesní i osobnostní rozvoj supervizora schematicky do několika období. Využijeme členění do tří fází a několik jeho klíčových charakteristik. Pomocí dalších aspektů je rozvineme do podrobnějšího a barvitějšího obrazu.

Nadšený a úzkostný supervizor. „*Toto období vývoje je charakteristické pocity úzkosti a určitou naivitou supervizora*“ (Stoltenberg a Delworth, in Hajný, 2008, s. 97). Dotyčný přechází obvykle z role pracovníka, který byl nebo je dosud supervidován. Supervizor v této fázi má řadu domněnek, jež jsou obvykle spjaty (někdy i nevědomě) s vlastními prožitky ze supervizí, vlastními potřebami ve vztahu k supervizi. Může být zatížen ambicemi a nároky, které by měl splnit. Styl práce supervizora mívá stereotypní prvky, supervizor mechanicky aplikuje určité postupy či cíle. Snaží se dosáhnout úspěchu a vyhledává ocenění, což mu v mnohdy složitém pletivu týmových vztahů paradoxně brání v jejich dosažení. Hledá definice, vymezení a hranice supervize. Usiluje o jistá vodítka, doporučení, návody či konkrétní techniky, které by mu pomohly překonat znejistující povahu supervizního dění. Své předpoklady a vlastní potřeby si promítá do druhých, může mít proto potíže rozeznat skutečné potřeby supervidovaných. Do procesu týmové supervize vstupují obvykle i prožitky, ambice, zklamání z vlastní historie jeho dosavadní práce v týmech a pracovištích (Hajný, 2008).

Supervizor vidící a pochybující. „*Supervizor si více uvědomuje svou moc i bezmoc, sílu vlivu, který může mít na supervidované*“ (Stoltenberg a Delworth, in Hajný, 2008, s.98). Již poznal chvíle, kdy si je jist tím, co činí a proč. Ty ale bývají vystřídány okamžiky, kdy cítí zmatek, vnitřní konflikt a zřejmou frustraci. Bojuje svůj boj o to, kým vlastně profesně je, pochybuje a v dočasné krizi v sobě přetavuje vlastní osobnostní dispozice v užitečné supervizní nástroje. V hledání své identity naráží na nejednoznačné závěry, vzájemně rozporná pojetí supervize jako profese nebo metody, různé koncepce supervize, různorodé styly zavedených supervizorů. Nezřídka se může z přemíry nejistoty začít zlobit na supervizi nebo její představitele. V hledání vlastní cesty pak buď pokračuje, anebo ji v této fázi opouští (Hajný, 2008).

Supervizor skromnější a odvážnější. „*Supervizor se dokáže otevřeně podívat sám na sebe, má přehled o metodách, které má k dispozici ... dokáže se vyladit na potřeby supervidovaných ... dokáže uvést do souladu své přemýšlení s právě prováděnou supervizí...*“ (Stoltenberg a Delworth, in Hajný, 2008, s. 98). Již také unese větší míru nejistoty a dokáže v supervizní situaci opustit zavedené techniky, více experimentovat. Hájí své hranice i postoje a ocenění či rychlý úspěch v práci vítá jako dobrý, ale nikoli nezbytný výsledek. Začíná vnímat supervizi méně jako profesi nebo metodu a více jako způsob nazírání, přemýšlení a vztahu (Hajný, 2008).

Hajný ve své práci (2008) člení týmovou supervizi **do šesti základních kroků, kterými se budeme dále podrobněji zabývat.**

8.4 Kontakt, oslovení nebo zakázka (krok první)

PRVNÍ DŮLEŽITÉ DOJMY, SIGNÁLY A POZOROVÁNÍ

Prvním krokem může být oslovení ze strany organizace, otázka kolegy, který kontakt zprostředkovává, méně často aktivní nabídka ze strany supervizora. Novinkou je výzva k výběrovému řízení, ve kterém tým nebo vedoucí vybírá optimální nabídku od více supervizorů. Samotná situace, otázka či oslovení má již určitý styl, tón, míru naléhavosti. Některé výzvy jsou zcela věcné a racionální, jiné emocionální až svádivé. Některé již v prvních slovech označují klíčová témata, která se v supervizi vynoří až mnohem později („Potřebujeme někoho, kdo by nás trochu srovnal ...“ nebo „Nejde nám o nic jiného než slyšet, že to děláme dobře.“ apod.), některá zakázka již od počátku „úkoluje“, jiná obsahuje prosbu o pochvalu nebo záchranu. Varovné jsou extrémní výrazy některých postojů, jako je pochlebování supervizorovi („Všichni o vás říkají, že jste nejlepší“) i podezíravý či podceňující tón („Já tím nadšena nejsem a moc nevěřím, že tok něčemu je, ale kvůli dotacím nemám jinou volbu ...“) (Hajný, 2008)

CO BY SUPERVIZORA MĚLO PŘI TOMTO KROKU ZAJÍMAT?

- Již to, kdo s nabídkou či žádostí přijde, může být důležité předznamenání. Jde-li např. o ředitele, znamená to, že je supervize v organizaci důležitá, anebo to chce mít pod kontrolou?
- Proběhlo už nějaké jednání v týmu, nebo jde o předběžné „otukávání“ možností? Vyplývá z rozhovoru něco o jejich dosavadních zkušenostech se supervizí? („Zatím jsme moc na supervizory neměli štěstí.“ nebo „S předchozí supervizorkou jsme byli hrozně spokojeni, hrozně nás mrzelo, že už nemohla pokračovat.“)
- Jaký má z rozhovoru pocit – bez ohledu na věcný obsah nabídky nebo žádosti? Je familiární až žoviální nebo úzkostlivě korektní?
- V jakém vztahu ke mně je ten, který informaci zprostředkovává, případně další lidé, s nimiž jsem se již setkal? Nebude nám náš vztah nebo postoje překážet v supervizní práci?
- Proč si vybrali právě mne? Proč a jakou supervizi hledají?
- Jak je tým velký? Kdo je zadavatel, kdo o čem ve vztahu k supervizi rozhoduje (Hajný, 2008)?

CO SE DĚJE PO PRVNÍM KONTAKTU?

Výstupem prvního kontaktu může být dohoda o další výměně zpřesňujících informací. Je dobré si pak vyměnit e-mailem podmínky, návrhy formální dohody, informace o práci organizace, případně souhrn aktuálních očekávání pracovníků od supervize. V této fázi

bývá rozumné učinit jen předběžnou dohodu nebo souhlas – předčasně se z jedné či druhé strany nezavázat. V týmu a organizaci může nyní nastat oživení („Konečně se něco bude dít!“), nebo naopak zklidnění situace („Tak to budeme řešit až pak na supervizi.“). Někteří lidé mají tendenci si zjišťovat další informace o supervizorovi z jiných pracovišť nebo zdrojů (Hajný, 2008).

Supervizor by si měl podle Hajného (2008) znovu projít některé otázky, například:

- Jaké jsou mé skutečné síly a možnosti?
- Jaký je můj současný postoj k supervizi – k mé roli v supervizní praxi? Chci jít vůbec tímto směrem?
- Jaký je můj první osobní dojem? Kolik z něj souvisí s mou aktuální situací a rozpoložením a kolik mohu přičítat druhé straně?
- Co si myslím o profesi lidí, kteří mne oslovili? Jaký je můj postoj k organizaci, týmu, o který by šlo?

8.5 Vyjednávání se zadavatelem supervize (krok druhý)

Jde o setkání vedoucích či klíčových pracovníků se supervizorem, ve hře je tedy mimo jiné moc. Mohou se tedy projevit pocity, jako jsou odpor, pocit ohrožení, dotčení nebo okamžitá snaha získat rady. Manažeři a ředitelé mají k supervizi obvykle ambivalentní postoje, i když je prezentují třeba jako jednoznačně pozitivní. Bojí se ztráty kontroly, respektu či peněz – někdy i jakékoliv změny. Mohou mít rovněž špatné zkušenosti a k další supervizi přistupují zdrženlivě, s tendencí opatrně si někoho dalšího ověřovat.

Na straně supervizora může sehrávat roli jeho postoj k vedoucím rolím, autoritám. Někdo prožívá spíše obavy a nejistotu, snaží se zalíbit, někdo jiný bude s to hbitě vyrazit do boje a s vedoucím si trochu „vyřídít účty“. To jsou někdy motivy zcela či částečně neuvědomované, které teprve při opakované zkušenosti a poctivé sebereflexi vystoupí na povrch. Supervizor by měl znát své tendence, možné motivy pro určitý způsob chování a to, jak obvykle zvládá přirozenou nejistotu a napětí. Pro zpřehlednění si může svou obvyklou roli při prvním kontaktu s organizací a jejím vedením pojmenovat: je spíš průzkumník, misionář nebo záchránce, rozpačitý student nebo vševědoucí starý harcovník (Hajný, 2008)?

8.5.1 ORGANIZACE A OBSAH PRVNÍHO JEDNÁNÍ

Supervizor by měl mít připravenou osnovu témat k projednání – je to spíš on, kdo by měl být nositelem struktury, garantem, že důležitá témata nebudou opomenuta. Měl by vědět a spolurozhodovat o tom, kdo a kde se sejde a na jak dlouho. Neměla by chybět možnost se představit, říct něco o své dosavadní praxi – možná i o určitých vlastních přístupech a postojích v supervizi, které jako supervizor zastává. Při mapování, pro koho je supervize určena a jaké jsou současné okolnosti a očekávání, nebývá vždy snadné neupadnout do obecné roviny hovoru a frází. Oběma stranám se vyplatí co největší konkrétnost. Supervizor i zde sleduje rodící se vztah a postoje mezi ním a zúčastněnými. O některých je možné

se rovnou zmínit („Mám dojem, že se bojíte, že se supervize stane jen časem, kdy se lidé nimrají ve vzájemných vztazích, a nebude z toho žádný přínos pro klienty. To úplně chápu, jestli to tak je, klidně to řekněte a pojdme si ujasnit, co si od toho můžete slibovat opravdu užitečného...“). Při prvním jednání není možné vyložit vše o supervizi, motivovat ředitele pro ni a vyjednat dobré podmínky kontraktu. Pro úvodní kontakt může být užitečnější, když se supervizor pokusí vcítit do mnohdy složité a zatěžující situace ředitele, projevit o něj zájem. Hledat s ním to, v čem by i jemu mohla nastávající supervize konkrétně pomoci. Časový stres a tendence k formálnímu jednání mohou vést supervizora i zástupce organizace k rychlému a povrchnímu jednání a uzavření kontraktu. Je prospěšné těmto tlakům neustupovat a definitivně vše uzavřít na další schůzce (například následně po setkání supervizora s týmem) nebo si dohodnout v dohledné době hodnocení a upřesnění dohody (Hajný, 2008).

8.5.2 ZAHÁJENÍ PRÁCE NA SPOLEČNÉ DOHODĚ (KONTRAKTU)

Klíčové body pro společnou dohodu o supervizi by nicméně měly z takového setkání již vzejít. Jde obvykle: o typ supervize, vymezení účastníků supervize a jejich účasti, o délku trvání, frekvenci, pravidla sjednávání termínů a jejich rušení, placení supervize, zacházení s informacemi, hodnocení a ukončování supervize, případně o specifická výchozí očekávání od supervize. Optimálně by dohoda měla zahrnovat i nutnost pravidelně supervizi hodnotit a revidovat. Hajný (2008) se domnívá, že existují určité oblasti, které vyžadují zvláštní pozornost ze strany supervizora, protože mohou představovat překročení hranic pro vytvoření realistického kontraktu:

- Nepřijatelné křížení rolí (například – supervizor je zaměstnán v organizaci, má osobní vztahy s někým v týmu apod.).
 - Neadekvátní časové dispozice (celodenní supervizní setkání, supervize s vysokými cíli, ale minimální časovou dotací – třeba dvakrát do roka).
 - Finanční podmínky (výrazně méně či mnoho peněz než v běžné praxi).
 - Nestabilní účast týmu (dobrovolná účast s vysokou fluktuací, není vyjasněno, kdo vlastně tvoří tým).
 - Cíle supervize (například tendence vyzvědět od supervizora něco, úkolovat ho, aby ostatní řídil či kritizoval nebo „léčil“).
 - Zacházení s informacemi (supervizor by neměl²² podávat informace ze supervize, aniž by o tom věděli členové týmu).

8.5.3 ZACHÁZENÍ S INFORMACEMI

Informace z průběhu týmové supervize se v běžné praxi považují za důvěrné. Obvykle není vhodné, aby byly běžně dostupné formou zápisů tak, jak se to dělá běžně se

²² V citovaném zdroji je na str. 100 uvedeno, že „supervizor by měl podávat informace ze supervize, aniž by o tom věděli členové týmu“, což je z hlediska základních zásad supervize nonsens, autor opory je přesvědčen, že se jedná o tiskovou chybu.

zápisy z pracovních porad. Ostatním pracovníkům v organizaci, včetně vedoucích, je možné poskytovat výstupy, shrnutí, doporučení a hodnocení, s nimiž jsou předtím seznámeni všichni účastníci supervize. Ti se k nim mají vyjádřit i s možností, že některé informace budou ještě vypuštěny nebo upraveny. Cílem není úzkostné utajování, ale ochrana bezpečného prostředí, ve kterém mnohdy probíhá komunikace jinak a s jinou mírou otevřenosti, než je běžné. Takové informace mohou, jsou-li vytrženy z kontextu, být zdrojem mnoha nedorozumění a problémů. Dohoda o zacházení s informacemi by měla také upravovat pravidla týkající se možných setkání a komunikace supervizora s dalšími stranami kontraktu. Obvykle jde o komunikaci supervizora se zadavatelem (ředitelem, odbornou radou apod.). Supervizor by měl o těchto setkáních tým informovat – pokud možno v předstihu – i s tím, co je předmětem schůzky. Jinak mohou v týmu vyvolávat dohady, fantazie a obavy, které mohou ovlivnit vztah k supervizorovi a podporovat domněnky typu „o nás bez nás“ (Hajný, 2008).

8.6 První setkání se supervidovanými a kontrakt s týmem (krok třetí)

První setkání supervizora s týmem, který bude supervidovat, má řadu cílů. Všichni zúčastnění by se měli především seznámit – něco se o sobě dozvědět. Měli by ale také projít hlavní body kontraktu – tak jak byly předjednány se zadavatelem. Někteří supervizoři si chtějí odnést i jakousi mapu – představu o rolích v týmu, hlavních prvcích programu pracoviště. Celé setkání by mělo také vytvořit prostředí pro bližší lidský kontakt – své místo tam tedy mají sdílené a vyjádřené emoce (vyjádření možných obav, zklamání, radosti, ale i humor a jisté odlehčení). Okolnosti a kontext organizace jsou někdy tak komplexní, že první setkání s týmem zůstane u těchto cílů a není čas například na vlastní supervizi práce klienty. V takovém případě je ale užitečné podrobněji se věnovat formě a konkrétnímu průběhu či způsobu, jak se o samotné práci bude na dalších setkáních hovořit. Ne vše se však děje zjevně a vědomě. Pod povrchem mohou probíhat jiné procesy a komunikace. Tým supervizora testuje, zjišťuje, jaký je – jak reaguje. Již od samého počátku se budují první interakce, sympatie, preference: ke komu bude mít supervizor blíž? Na koho a na co víc reaguje? Jak si poradí s drobnou provokací? („A vy myslíte, že ta supervize k něčemu opravdu je?“) Lze získat i proti někomu? („No, o poměrech na vedení vám asi nemusíme nic říkat, tam jste byl...“) Objevují se první signály o tom, zda bude supervizor pod tlakem ustupovat, nebo bude direktivní. Bude respektovat stávající stav, role a výsady, nebo je bude analyzovat, zpochybňovat či dokonce ničit (Hajný, 2008)?

V agendě prvního setkání supervizora s týmem by podle Hajného (2008) nemělo chybět:

- Supervizor by měl o sobě říct víc než jen jméno (míra otevřenosti je nicméně na každém či na jeho zaměření).
- I když se členové týmu znají, mohou se supervizorovi představit tak (jinou formou, metaforou, neformální rolí), aby zazněl hlas každého a aby si supervizor mohl vytvořit živější obraz celého tvaru týmu.
- Diskuse o obsahu dosavadní dohody, upřesnění, změny, dodatky.
- Otevřeně vyjádřená možnost, že supervidovaný tým nemusí předběžnou dohodu akceptovat – celá je předmětem jednání.
- Forma prezentace případu nebo tématu – v takové míře srozumitelná, aby si ji členové týmu skutečně dokázali představit (případně zkusmo říct a ověřit).
- Specifické oblasti, témata nebo cíle supervize mohou tvořit přílohu, kterou lze průběžně hodnotit a měnit. (Například: „reakce týmu na agresivní klienty“, „navázání kontaktu s uzavřeným klientem v kontaktní místnosti“ nebo „způsob rozhodování o důležitých krocích v případě klienta“.).

Autor studijní opory na základě vlastních zkušeností ze supervizní práce doporučuje při prvním supervizním setkání zjistit, jakou mají supervizanti dosavadní zkušenost se supervizí, popřípadě proč byla ukončena. Za nezbytné považuje věnovat dostatek času vysvětlení pojmu a obsahu slova supervize,²³ popřípadě stručně zmínit její formy a typy. Za účelné považuje rovněž vymezit hranice supervize a upozornit na rozdíl mezi supervizí a terapií, popřípadě po dohodě se zadavatelem, nabídnout možnost individuální supervize. Za nejdůležitější krok považuje autor opory vytvořit bezpečné prostředí a snažit se rozptýlit případné obavy.²⁴

²³ Většina začínajících supervizantů má velmi mlhavé představy o pojmu supervize, a proto k ní přistupují s určitými obavami. Autor opory zažil výjimku, kdy na dotaz na prvním supervizním setkání s pracovníky domova pro seniory, Co si představují pod pojmem supervize, odpověděla jedna z účastnic: „no přece to, že to dnes bude super!“

²⁴ Na úvodním setkání s pracovníci pečovatelské služby autor opory cítil ze strany účastnic značnou nedůvěru a neochotu spolupracovat. Až ke konci setkání zjistil, že pracovníce mají informaci, že supervizor je kamarád jejich ředitelky a měly proto obavy z toho, že supervizor bude ze skupiny „donášet“ ředitelce zařízení. Supervizor musel velmi pracně vysvětlit, jaký je jeho skutečný vztah k jejich nadřízené, a že je stejně jako lékaři či faráři vázán profesní mlčenlivostí.



OTÁZKY

- Jaký je rozdíl mezi supervizí týmu a supervizí v týmu?
 - Co si představujete pod pojmem nastavení supervizora před supervizí?
 - Co je předmětem prvního setkání se zadavatelem supervize?
 - Co je předmětem prvního setkání se supervidovanými?
 - Jak budete zacházet s informacemi z průběhu týmové supervize?
-



SHRNUTÍ KAPITOLY

Tato kapitola se zabývala problematikou týmové supervize a supervize v organizaci. Seznámili jste se v ní s organizací a týmem před a s vyjednáváním se zadavatelem supervize. Získali jste základní znalosti o vztazích v organizaci a jejich možný vliv na supervizi, o nastavení supervizora před supervizí a o průběhu prvního setkání se supervidovanými a vyjednávání kontraktu s týmem.



KORESPONDENČNÍ ÚKOL

Najděte v odborné literatuře uvedené v opoře několik příkladů uspořádání vztahů a vazeb v organizaci a týmu, s nimiž se lze setkat, a které mohou být provázeny specifickými obtížemi při navazování supervizního vztahu. Vycházejte minimálně ze dvou odborných zdrojů, řádně citujte. Odevzdejte zpracované v rozsahu 2 NS do IS SU dle termínu stanoveného pedagogem na počátku semestru.

9 VLASTNÍ PROCES TÝMOVÉ SUPERVIZE. TECHNIKY SUPERVIZÍ PRÁCE V TÝMU. OHNISKA ZAMĚŘENÍ SUPERVIZNÍHO PROCESU. DYNAMIKA VZTAHŮ V RÁMCI SUPERVIZNÍHO TROJÚHELNÍKU. HODNOCENÍ. UKONČOVÁNÍ SUPERVIZE

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY



V následující kapitole se budeme zabývat vlastním procesem týmové supervize. Seznámíte se s technikami supervizní práce v týmu a ohnisky zaměření supervizního procesu. Dále se budeme věnovat dynamice vztahů v rámci supervizního trojúhelníku, hodnocením a ukončováním supervize.

CÍLE KAPITOLY



Student po prostudování této kapitoly:

- Bude umět zodpovědět otázku, co dělá tým v rámci nově se rozvíjející supervize, co dělá supervizor a jakými otázkami se zabývá.
- Získá základní znalosti o jednoduché struktuře průběhu supervizního setkání týmu.
- Bude schopen znát základní techniky supervizní práce v týmu a porozumí dynamice vztahů v rámci supervizního trojúhelníku.

ČAS POTŘEBNÝ KE STUDIU



K prostudování této kapitoly student potřebuje 2 hodiny.

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



Techniky supervizní práce v týmu, ohniska zaměření supervizního procesu, struktura supervizního setkání týmu, dynamika vztahů v rámci supervizního trojúhelníku.

9.1 Vlastní proces supervize (krok čtvrtý)

Hajný (2008) ve svojí práci klade dvě základní otázky týkající se vlastního procesu supervize a nabízí na ně následující odpovědi a další otázky, kterými by se měl supervizor zabývat.

CO DĚLÁ TÝM V RÁMCI NOVĚ SE ROZVÍJEJÍCÍ SUPERVIZE?

- Tým zkouší a testuje důvěru, odolnost, provokuje, snaží se postavit proti.
- Může zkoušet starý způsob supervizní práce nebo pasivně čekat, co přijde.
- Projevují se role: snaživí, rebelové, opatrní, rivalové.
- Vedoucí či hvězdy týmu kladou odpor nebo předstírají spolupráci.
- Objevují se nadšenci, kteří cítí spojení.
- Tým ohledává nový prostor – čas a svoboda pro sebereflexi se stává buď luxusním rezervoárem, nebo ohrožujícím bitevním polem.

CO DĚLÁ SUPERVIZOR A JAKÝMI OTÁZKAMI SE ZABÝVÁ?

- Odpovídá sjednaný předmět cíle supervize tomu, jaký je stav týmu a organizace a jaké potřeby vidí?
- Jaká by měla být míra a způsob strukturování setkání? (Jak reagují ostatní na otevřený prostor, volnou diskusi a mlčení? A jak na otázky, zadání nebo interpretace?)
- Vnímá emocionální dopad toho, jak se k němu ostatní vztahují, snaží se spíše o neutrální nebo nezaujatý postoj, ale také musí reagovat jako člověk – jenže v jaké míře?
- Nakolik se do procesu supervize promítají dosavadní zkušenosti týmu s jinými supervizory a celkové poměry v organizaci?

9.1.1 JEDNODUCHÁ STRUKTURA PRŮBĚHU SUPERVIZNÍHO SETKÁNÍ TÝMU – NÁMĚT

Je asi tolik konkrétních způsobů, jak uspořádat průběh supervize týmu, kolik je supervizorů. Budou závislé na vzdělání a výcviku supervizora, jeho vlastní supervizi, osobním postoji i zkušenostech, kdy se co vyplatí, jak co dělat. Hajný (2008) uvádí příklad jednoduché osnovy setkání, kterou lze vyzkoušet a podle dalšího vývoje modifikovat:

1. Jak se dnes máte a cítíte? V jakém jste přišli nastavení do supervize? Co od vás můžeme čekat?
2. Co je nového v týmu a celé organizaci od minulého setkání? Došlo k důležitým událostem v týmu či organizaci, případně v osobním životě, které mohou mít dopad na práci s klienty?

3. Co se stalo s tématy z minulého setkání? Jak se dodatečně jevil vliv supervize na přemýšlení, prožívání supervidovaného kolegy a na vývoj případu?
4. Čemu dnes věnujeme náš čas, pozornost a síly? A jak ten čas uspořádáme?
5. Prezentace případu či tématu. Dotyčný jej popíše. Ostatní mohou mít další otázky, aby si obrázek dotvořili. Klade si kolega nějakou otázku nebo má nějaký převažující pocit, postoj, který se k případu vztahuje? Nebo chce jen vyprávět o tom, co dělá s klientem a jak o tom přemýšlí jiní?
6. Supervizor vyjasňuje pole, téma či cíl. Ostatní vtahuje do hry. Zjišťuje, zda se věnuje opravdu původní otázce v případě či tématu. Hledá osobní dlouhodobější faktor nositele.
7. Hodnocení.

9.1.2 TECHNIKY SUPERVIZNÍ PRÁCE V TÝMU

Nejčastější formou supervizní práce je stále **více či méně strukturovaná verbální či diskusní reflexe práce s klienty či vzájemné spolupráce**. V té jde o to, aby dotyčný/ní popsal/i svůj případ (téma, problém), zkusil/i k němu formulovat svou otázku (téma, problém, zakázku od supervize apod.). Ostatní se pak mohou dál dotazovat, aby si obrázek zpřesnili. Následná diskuse může vyústit do návrhů, námětů, podnětů typu „já na tvém místě“ (viz tzv. balintovské skupiny) a do závěrečného shrnutí protagonisty („co si odnáším ... co mne zaujalo ...“) Pro akceleraci či prostou obměnu práce v dlouhodobé supervizi mohou být užitečné techniky a speciální metody. Jedná se nicméně pouze o nástroje, které nenahradí supervizní vedení. Používání technik naslepo nebo jejich nadměrné či stereotypní využívání nepovede k dobrým výsledkům. Neocenitelné – a někdy nezbytné – je, když si všim, co nabízí, **supervizor sám projde jako účastník a supervidovaný**. Před každou volbou nějaké takové techniky je nezbytné si položit otázku, zda skutečně proces rozvine a obohatí – nebo zda má jiný účel (Například: vytvořit supervizorovi úkryt před vzájemnou interakcí, dodat supervidovaným pocit, že supervizor je kompetentní, donutit tým ke spolupráci nebo vyzkoušet si něco nového atd.) (Hajný, 2008).

Hajný (2008) ve svojí práci nabízí příklady některých technik supervizní práce v týmu, které níže uvádíme.

ZOBRAZENÍ PROSTŘEDNICTVÍM MODELOVÁNÍ TÉMATU POMOCÍ PŘEDMĚTU NEBO KRESBOU

Supervizor například požádá kolegyni, aby uspořádala na zemi mezi ostatními židle (papíry, hrnky, kancelářské pomůcky atd.) do takového tvaru (obrazce, konstelace, mapy), který podle ní odpovídá uspořádání situace klienta, o němž právě začala mluvit. Svou roli tak dostane například čajová konvice (psychiatr), cukřenka (sociální asistentka), počítačová myš (klient), deštník (sociální dávky) a podobně. Pro ostatní kolegy v týmu je pak zmíněná situace jednak mnohem přehlednější, emočně bližší, jednak se mohou do ní aktivněji zapojit. Proces výběru a uspořádání prvků takového systému je mentální aktivitou, která sama o sobě nově strukturuje to, jak supervidovaná o celku uvažuje. Pracovnice si pak může

všimnout, jak významnou roli přisuzuje například psychiatrické péči, které se klient brání. Nebo ji ostatní členové týmu mohou upozornit na chybějící prvky – slepá místa. Rovněž samotná intervence a vývoj případu se pak mohou stát námětem pro další modelování. Podobně lze pracovat i s kresbou na papíru většího formátu. Abychom předešli tomu, že technika bude příliš připomínat školu (práce na flipchartu, pastelky atd.), což může u některých supervidovaných vyvolávat odpor, je někdy užitečné volit jinou techniku práce – velký balící papír uprostřed kruhu supervidovaných, (výrazné velké fixy) - a zapojit se také do tvoření. Příkladem může být třeba vytvoření mapy týmových rolí (ale také současné úkoly a agenda týmu, uspořádání kompetencí jednotlivých programů, diagram rozhodování, tvorba individuálních plánů atd.). Celý tým spolupracuje na velké ploše; zadání může být buď velmi volné („Nakreslete mapu toho, čím se v současnosti jako tým zabýváte.“), anebo změřenější („Tahle čára je cesta vašeho společného rozhodování – označte a symbolicky charakterizujte klíčové momenty v jejím průběhu.“). Nestrukturovaný průběh dává supervizorovi cenný materiál – může pozorovat průběh interakce při plnění úkolu. Podle okolností může dění zastavovat a komentovat. Více strukturovaný přístup je vhodnější tam, kde taková technika má vést k určitému faktickému výsledku (schéma, které pak může sloužit jako východisko pro jejich další práci, např. na poradě).

ZÁZNAM KONZULTACE NEBO PROGRAMU

Audiozáznam nebo videozáznam může přiblížit zvláště ty formy práce, které se špatně popisují – průběh práce se skupinou, s rodinou. Nebo rozvine reflexi vedení rozhovoru, v němž jde o hledání méně zjevných forem komunikace, nevyslovených narážek. Popis metodologie supervizní práce s nahrávkou by vyžadoval zvláštní kapitolu. Stejně jako při přehrávání či jiném „odkrytí“ supervidovaného jde především o to, aby nebyly způsobeny škody na jeho/její sebeúctě (zahanbování, kritizování, zlehčování atd.). Proto se v takovém případě (kdy je „odhalena“ samotná práce supervidovaného) vyplatí instruovat tým, aby říkal pouze to, „co důležitého vidí“, a případně, který moment (větu, otázku, gesto) považuje za „dobré, zajímavé nebo užitečné“. Jinak se může stát, že se tým začne orientovat spíše na chyby či nejasnosti nebo bude spekulovat o něčem, co je stejně vytrženo z kontextu.

PŘEHRÁNÍ SITUACE

Samotné okamžiky rozhovoru s klientem, se skupinou lze přehrát, experimentovat s převrácením rolí, zastavováním situace a dalšími prvky psychodramatu. Obdobně jako u jiných expresivních způsobů práce je nezbytné si projít adekvátním vzděláváním nebo alespoň vlastní zkušeností účastníka. **Jde o velmi užitečnou, intenzivní techniku, ale ne všechny situace jsou pro ni vhodné – a ne každý se jí odváží.** Přesto i bez specializovaného kursu nebo tréninku je možné některé její prvky využít. Supervidovaný může říci jen několik vět v „ich“ formě tak, jak je říká klient – nebo co by o daném tématu řekl. Může ukázat pozici, v jaké klient sedává nebo jak přichází na konzultaci. Pro větší vhled do situace s klientem může ostatním v týmu pomoci i to, když kolega na supervizi zkusí mluvit tak, jak mluví ke klientovi (ve stejném tempu, tónu a s odpovídajícími gesty). Zatímco supervize práce s klienty bývá přehráním situace velmi oživena, není přehrávání příliš

vhodné a bezpečné jako metoda práce se vztahy a komunikací v týmu; respektive vyžaduje od supervizora značnou zkušenost a průpravu.

PRÁCE V MALÝCH SKUPINKÁCH, DVOJICÍCH

Zvláště ve větších týmech bývá užitečné doplnit běžnou komunikaci v celém počtu účastníků (obvykle sedících v kruhu) o práci v menších skupinkách nebo dvojicích, které se pak zas setkají a sdílí svou práci s ostatními. Pokud je zakázkou pro supervizi posílení vzájemné interakce, podpory nebo hodnocení, mohou se například náhodně zvolené dvojice kolegů věnovat v omezeném čase otázkám typu: „Čeho si u tebe cením?“, „V čem je pro mne zajímavé a důležité, že tu spolu pracujeme?“ Po deseti minutách se dvojice prohodí tak, aby nakonec mluvil každý s každým. Na závěr se všichni sejdou a krátce sdělí, zda to bylo pro ně užitečné a co.

DALŠÍ SPECIFICKÉ FORMY SUPERVIZE

Přímá supervize – účast supervizora při vedení konzultace nebo práce se skupinou klientů – není předmětem týmové supervize, ale spíše supervize individuální. Do úvahy připadá účast supervizora na poradách, skupinových diskusích a workshopech, kde může sehrát roli pozorovatele nebo facilitátora. Zvláště pozorování běžné pracovní porady může dobře doplnit supervizi týmové spolupráce živou interakcí.

EDUKATIVNÍ PRVKY V SUPERVIZI A MENU TÉMAT

Mezi specifické přístupy a techniky můžeme zařadit i moment, kdy je obsahem supervize nějaké obecnější téma (edukativní přístup) nebo soustředění na určitý aspekt vlastní práce a psychosociální dovednosti. Takové předběžné menu oblastí, které lidi v týmu zajímají, ve kterých chtějí znát postoje druhých, případně diskutovat o společných zkušenostech, může vzniknout již v době utváření kontraktu o obsahu supervize. Stává se pak otázkou, k níž se může supervizor nebo tým vracet, ověřovat si, zda supervizní práce tyto priority sleduje. Taková témata se mohou stát také regulární součástí běžné supervize, kdy se neprezentuje konkrétní případ nebo problém, ale sdílí zkušenosti a názor na dané téma.

Příklady témat:

- Pozornost, citlivost k nepřímým projevům, nevysloveným signálům v komunikaci s klienty.
- Vyjednávání o cíli a smyslu péče, terapie, spolupráce s klientem.
- Jak zacházet s vlastní mocí, autoritou, možnostmi své role?
- Empatie a vyjádření empatické odezvy.
- Vyjednávání o tématu a pojetí aktuální konzultace s klientem.
- Zahajování, udržování a rozvíjení rozhovoru s klientem.
- Zacházení s odporem, vlastním vymezením, nároky, kontrolou.
- Zacházení s vlastními emocemi při práci s klientem.

- Záznamy, zápisy, data a předávání informací.

9.1.3 OHNISKA ZAMĚŘENÍ SUPERVIZNÍHO PROCESU

Představme si supervizi jako proud světla vržený do tmy a stínů běžné praxe, který může objasňovat nalezené, jež se vynořuje – jakoby nově – ve vlastních barvách a nečekaných velikostech a souvislostech. Není to zdaleka vždy vědomý akt rozhodnutí supervizora nebo supervidovaných, kteří by takto postavili zakázku: „Dnes se chceme podívat na to a to!“ Mnohdy se oblast, které má být supervizní pozornost užitečně věnována, vynořuje postupně jakoby náhodně nebo v návaznosti na jiné, předtím sjednané téma. Hajný (2008) nabízí místa, která si supervizní „paprsek“ obvykle vybírá a jakou roli tam může hrát přítomný tým, která níže ve zkrácené formě uvádíme.²⁵

ZAMĚŘENÍ NA POUŽITÉ STRATEGIE A INTERVENCE

Hlavním cílem je zaměřit se na vlastní intervence pracovníka nebo týmu (jaké byly v práci využity, proč a v jakém načasování). Pracovník se chce ujistit, že pracoval dobře, rozšířit si spektrum dalších možností, přijít na to, proč klient reagoval právě tak, jak reagoval atd. Zakázkou zde může být například volba určité méně obvyklé intervence (zajištění převozu na psychiatrii, doprovod klienta, poskytnutí první pomoci), vyladění týmu v určité obecnější technice (vstupní pohovor, průběžné hodnocení individuálního plánu, ukončení spolupráce) nebo například rozšíření variant či metod v oblasti, kde se cítí bez-mocní nebo neefektivní (motivace ostatních členů klientovy rodiny, navázání spolupráce s další institucí). Kromě pocitu ujištění může být ziskem právě rozšíření repertoáru o více rovnoprávných alternativ, které naruší častou iluzi o jedině správném (a také ideálním) řešení.

ZAMĚŘENÍ NA VZTAH SUPERVIDOVANÉHO A KLIENTA

Těžištěm tohoto zaměření je lépe porozumět dynamice vztahu s klientem a jejímu vlivu na spolupráci s ním. Supervizor se může zabývat samotným „vznikem případu“ (co se podílelo na tom, že se dotyčný stal klientem pracoviště a daného pracovníka), historií vztahu a emocemi, které byly ve hře. Na mnoha pracovištích (zvláště tam, kde není běžné zabývat se spoluprací s klienty z hlediska vztahu) je nutné tento úhel pohledu nejdříve rozvinout, povzbudit příklady toho, kdy je zřejmé, že jde o vztah a nejen o „pouhou sociální či zdravotnickou péči“. Dobré je také raději předpokládat, že osobní rovina jinak profesionálního vztahu se bude vynořovat nepřímou, v užitých slovech, komentářích, metaforách, poznámkách – spíše než jako jednoznačná a precizní charakteristika. Na pomoc si supervizor může vzít méně racionální východiska – například metaforu. Definovat svůj vztah s klientem může být neskutečně a nezvyklé, ale připodobnit ho k něčemu (obrazu, předmětu, roční době, hudbě) bývá hravější, výstižnější, a přitom méně ohrožující.

²⁵ Podrobněji rozpracovaná ohniska zaměření supervizního procesu naleznete na str. 106-109 v publikaci HAVRDOVÁ, Zuzana. Martin HAJNÝ et al. *Praktická supervize: Průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén, 2008, 213 s. ISBN 978-80-7262-532-1.

V této oblasti se nepochybně týmové uspořádání supervize projevuje velmi výrazně, a to se všemi výhodami a nevýhodami.

ZAMĚŘENÍ NA VZÁJEMNÉ VZTAHY A POSTOJE MEZI SUPERVIDOVANÝMI ČLENY TÝMU

Cílem je poskytnout prostor pro vyjasnění těch vztahů, které mohou bránit efektivní práci s klienty, vzájemné spolupráci a případně dalšímu rozvoji pracoviště. V dalších, ambicióznějších cílech (změna vztahů či postojů) se již od sebe jednotlivé supervizní školy i supervizoři dosti liší. Je třeba rozlišovat přinejmenším tři vztahové roviny: vztahy ryze profesní (vztahy mezi formálními rolemi a pozicemi), vztahy mezi rolemi neformálními a vztahy čistě osobní. V této citlivé oblasti je dobré připomenout si zásadu lékaře, „hlavně neuškodit“. Supervizní pohled totiž může otevřít a nasvítit místa způsobem, který nepřinese jen změny prospěšné a naruší rovnováhu, jež sama o sobě nebrání dobré práci.

Zde je přítomnost týmu jistě klíčová – tým jako skupina provádí reflexi sebe sama – jako organismus pojmenovává své části, jejich vzájemné vztahy a funkce. Míra toho, jak často, kolik času věnovat tomuto ohnisku supervizní pozornosti, může být velmi odlišná na různých pracovištích, v různých fázích týmu, ale i pro různé supervizoři. Postoje supervizorů se podle našich zkušeností pohybují na široké škále. Jeden konec by mohl vyjadřovat názor „Ti lidé jsou profesionálové, musí to unést a jednat zcela otevřeně a upřímně – a kde jinde než na supervizi?! Jestli v sobě něco duší, stejně to na klienty dopadne...!“ „Na druhém konci škály by možná bylo: „Účelem supervize není zabývat se vztahy kolegů, ale napomoci jim lépe pracovat s klienty! Taková supervize týmu je nepřirozená analýza osobních vztahů, nepřijatelná skupinová psychoterapie. Týmový aspekt by se měl omezit na reflexi profesních rolí, vzájemných vazeb, formu a funkci řízení.“

ZAMĚŘENÍ NA SUPERVIZNÍ VZTAH (PRACOVNÍK A/NEBO TÝM – SUPERVIZOR)

Hlavní cíle tohoto úhlu pohledu a intervence, které z něj vycházejí: zachytit možné skryté paralely v dynamice vzájemného vztahu mezi supervidovaným případem, děním v týmu a aktuálním průběhem supervize a supervizního vztahu. V určitou chvíli supervizní spolupráce může být užitečné či nezbytné pojmenovat současný vztah mezi týmem a supervizorem a porozumět mu; tento vztah může ovlivňovat nebo přímo narušovat supervizi obecně. Tam, kde se do práce týmu promítá širší kontext organizace, je mnohdy nutné objasnit roli supervizora v širším kontextu: vedení organizace / zadavatel – tým / vedoucí – pracovník. Členěním předmětu či ohniska supervizní pozornosti se důkladně zabývají například P. Hawkins a R. Shohet v rámci pojetí modelu dvou matic v supervizi.²⁶

²⁶ HAWKINS, Peter and Robin SHOHET. *Supervision in the helping professions*. Buckingham: Open University Press, 2000. ISBN 0 335 20117 2.

9.1.4 DYNAMIKA VZTAHŮ V RÁMCI SUPERVIZNÍHO TROJÚHELNÍKU

OPTIMÁLNÍ KONSTELACE

Optimální stav uspořádání vztahů v rámci supervizního trojúhelníku (zadavatel – supervizor – supervidovaný tým) bývá podle Hajného (2008) výsledkem dobrých vstupních podmínek nebo pečlivých příprav, důsledného vyjednávání, případně dlouhodobé supervize, která jej postupně kultivuje. Kontrakt a očekávání jsou na všech stranách jasné, vzájemně slučitelné a realizovatelné. Role supervizora, pracovníků a vedoucích jsou pro zúčastněné jednoznačné, srozumitelné a realistické. Finanční, personální a časové zajištění je stabilní.

REÁLNÉ KONSTELACE

Při zahájení supervize v týmu je jistější čekat jinou než optimální konstelaci. Pro rozvíjení bohatšího obrazu, s čím se může supervizor setkat, přinášíme několik možných a častějších vazeb, které uvádí Hajný (2008) následujícím způsobem.

1. Supervizor a supervidovaní jsou si blízcí, dobře se jim spolupracuje, rozumí si. Větší vzdálenost je mezi nimi a ředitelem (manažerem nebo vedením).

Možné příčiny a faktory: může jít o vliv a souhru mnoha různých faktorů – například vedení celé organizace má neosobní přístup, ředitel se nezajímá o podřízené, nebo tak působí, jedná nekonzistentně, nepředvídatelně či arogantně. Stejně tak může stát v pozadí osobnostní dispozice supervizora (charismatický člověk, který snadno váže pozornost a očekávání druhých, člověk s neuspokojenými mocenskými ambicemi nebo osamělý ve vlastních osobních vztazích, může mít nevyrovnané účty s autoritami svého osobního či profesního života apod.). Svou roli může sehrávat i to, že supervizor dělal nebo dělá stejnou práci jako supervidovaný tým, cítí tedy profesní sounáležitost. Vedoucí týmu může takový typ vztahů a komunikace podporovat v zájmu vědomého či nevědomého boje proti zaměstnavateli/zřizovateli. Tým může mít tendenci naklonit si supervizora ve snaze předejít možné kritice a hodnocení z jeho strany.

Jak se tento typ vazby může projevit v supervizi?

- Vznikne neproduktivní koalice mezi supervizorem a supervidovaným týmem (poznamenaná nemožností nesouhlasu, kritiky, konfliktu – akcentující „bezpečí“ za cenu růstu).
- Členové týmu si stěžují na přístup vedení i poměry v organizaci; supervizor na taková témata přistupuje příliš snadno, často přijímá jejich hlediska a s celým tématem nespokojenosti buď nepracuje, nebo pracuje neadekvátně (už jen proto, že další strana není přítomna).
- Prohlubuje se nedůvěra mezi týmem a vedením, informace týkající se supervize neprocházejí nebo jsou zkreslovány.
- Supervizor nevědomě převezme fiktivní roli ideálního vedoucího nebo ředitele, aniž by k tomu měl oprávnění i kompetence.

- Z pozornosti všech se ztrácí živý trojstranný kontrakt anebo se realizuje jen jeho část týkající se týmu a supervizora. Nedochozí k jeho vyhodnocování a rozvoji anebo je již porušován.

2. Zaměstnavatel (manažer, vedení organizace) je v koalici se supervizorem, ale vzdálenost či konflikt existuje mezi nimi a supervidovaným týmem.

Možné příčiny a faktory: supervizor může být v bližším profesním nebo osobním vztahu s ředitelem organizace. Vzhledem k tomu, že supervizory bývají nezdánlivě lidé s delší a intenzivní profesní kariérou, není určité profesní propojení v minulosti neobvyklé. Supervizor může být zaměstnán v rámci stejného projektu jako manažer. Někdy není snadné ubránit se tendenci některých vedoucích pracovníků zatížit roli supervizora neadekvátními funkcemi („dohlédněte mi tam na ně“, „co se to tam prosím vás děje, že to neběží?“, „dělají něco?“), aniž by byly zahrnuté v kontraktu nebo obecně přijatelné. Pokud se vůči nim supervizor od počátku, ale i později jasně nevymezí, může se dostat do nezáviděníhodné role „ucha“, zaúkolovaného „zástupce ředitele“, „lidského šéfa“, nebo naopak člověka pověřeného úkolem vyžadovat vysvětlení, dožadovat se nápravy. Jindy může stačit, že vzájemné vztahy a postoje mezi supervizorem a vedením jsou nejasné, a tudíž náchylné k domněnkám a fantaziím na všech stranách.

Dosavadní historie role zaměstnavatele jistě také sehrává svou úlohu; je-li pracovníky vnímán jako nespolehlivý, nedůvěryhodný, pomstychtivý, mohou totéž předpokládat i od supervizora, zvláště pokud je jednání vedeno v sekvenci: 1. ředitel osloví supervizora, 2. supervizor začne bez velkého vyjednávání supervidovat. Také tým může mít motivy, proč takovou konstelaci podporovat. Pokud v něm převládnu hodnoty typu: „jde o to nějak to tady přežít (dočkat se důchodu, přečkat nové vedení apod.)“ nebo „my si to tu děláme po svém, a tak to taky zůstane“, může být výhodné udržovat si od zaměstnavatele i supervizora dostatečný odstup, bez ohledu na to, jací jsou.

Jak se tento typ vazby může projevit v supervizi?

Nejčastějším dopadem takového uspořádání bude nejspíš pasivita nebo pasivní agrese ze strany supervidovaného týmu. Nikdo „nic nemá“, problémy „nejsou“, vše „je v pohodě“. Referované případy jsou stručné, bezbarvé, nelze je rozvést anebo mají zdánlivě snadná a rychlá řešení. Odmlky, ticho a latence v komunikaci nemají povahu hlubších zamyšlení, prostoru pro objevování nového a sebereflexi. Spíš tíží, plně nevyslovitelných výhrad, zlosti a bezmoci.

Atmosféru supervize může zatěžovat strach, nedůvěra, skepse nebo jejich kompenzace (žviální veselí, odlehčující vtipy, familiárnost).

Hodnocení bývají formální – potvrzující, že vše je v pořádku a může fungovat dál beze změn, nebo mohou zahrnovat zdvořilé konstatování, že supervize je v pořádku, ale není nezbytná a mohla by probíhat méně často, protože „i tak není čas na klienty“.

3. Zaměstnavatel i tým drží spolu a považují supervizora za vetřelce nebo outsidera, který je jim vzdálen.

Možné příčiny a faktory: vstup supervizora do organizace a týmu v sobě již z principu nese fakt, že do nějakého organismu, který po určitou dobu žije svým životem, vniká další – cizorodý prvek. Jako se živý organismus nebo tělo může zpočátku těžko vyrovnávat s transplantovým orgánem nebo jako si děti ve třídě testují nového učitele, tak i tým může reagovat na supervizora jako na vetřelce. S určitou mírou takového testovacího chování, s ověřováním odolnosti i věrohodnosti supervizora je nutné počítat asi vždy. Pokud taková přirozená fáze ale přeroste v převládající a dlouhodobější typ vztahu, může se stát významnou překážkou supervizní práce a zatěžkávací zkouškou supervizora – jeho sebevědomí, sebeúcty či trpělivosti.

Živnou půdou pro takové postoje je tlak na „povinnou“ supervizi ze strany organizace, respektive další strany (ministerstvo, standardy, podmínky přidělení dotací apod.). Odpor k supervizi je motivován odporem k vnějšímu tlaku. Na vině bývá například necitlivý přístup nadřízené organizace, neuspokojivé zdůvodnění užitečnosti supervize, nedostatečné vzdělání (vedoucích) pracovníků, předchozí konfliktní vztahy v organizaci atd. Celá dynamika tohoto dění pak může mít vliv na to, jak od počátku přistupují lidé v organizaci a týmu k supervizorovi. Dalším faktorem, který k takovému stavu přispívá, jsou některé osobnostní rysy supervizora (nejistý a úzkostný, narcistický, zaslepeně sledující své cíle a představy, nezodpovědný apod.). Svou váhu má v některých týmech i okolnost, zda jde o supervizora nebo supervizorku. Pro supervidované může hrát roli profese a vzdělání supervizora; někteří těžko přijímají, že jde například o člověka s kratší praxí, než mají oni, že nepracoval ve stejném oboru.

Jak se tento typ vazby může projevit v supervizi?

Supervizor má pocit, že vše je důležitější než on nebo supervize – docházka na supervizi je špatná, mění se složení přítomného týmu, lidé se opoždějí, odbíhají, vyřizují v průběhu sezení telefonáty. Usilují o „dobrovolnost“ supervize – „ať chodí jen ti, kteří o to stojí, kteří na takové věci mají čas“.

Supervizor může v důsledku takového dění a vlastního prožívání reagovat třeba tím, že se stáhne do sebe, ustupuje, snížení frekvence mu vlastně vyhovuje - snaží se „přežít“. Jiný usiluje o „odvetu“ - snaží se dokázat supervidovaným, že jsou to oni, kdo mají problém, jsou nekompetentní, nevzdělání či nezodpovědní. Proces devalvace tak nabývá na síle a zahrnuje všechny zúčastněné strany.

DOPORUČENÍ

Na závěr výčtu možných konstelací vztahů v rámci supervizního trojúhelníku nelze podle Hajného (2008) ponechat stranou důležitou otázku: co s tím? Jak to už v celé supervizi bývá – spíš než rad, návodů a technik, dostává se nám jen vodítek, námětů a dalších

hledisek. Hajný (2008) doporučuje ve své stati několik bodů, které vyplývají z faktorů, jež se na utváření této podoby vztahu podílely.

Supervizor (stejně jako kdokoliv, komu daný stav nevyhovuje, kdo vidí, že brání efektivní spolupráci) by měl svá pozorování nejprve zvážit, případně probrat s vlastním supervizorem, aby zachytil možné vlastní zkreslení, rozlišil třeba jen dočasný vývoj situace od dlouhodobého stavu apod.

Dotyčný může navrhnout schůzku nebo vymezený čas na supervizi pro objasnění, popsání současného stavu vztahů a postojů v rámci kontraktu. Dalším krokem může být diskuse o možných dopadech na společnou spolupráci, náměty na možné změny, stanovení času ke zvážení realizace.

Tak jako při sjednávání vstupního kontraktu nás zajímají aktuální očekávání každého od supervize, případně změny, jaké v nich nastaly. Stejně tak role všech zúčastněných – jak je vidí ostatní, jak se v nich kdo cítí, jaké změny jsou možné a vhodné? Může se vyplatit speciálně se zaměřit na strukturu řízení organizace a její souvislosti s procesem supervize. Mnohdy je totiž v mysli pracovníků (i supervizora) držena v jakési bublině, která nemá s odpovědností, rozhodováním a mocí nic společného. Realističtější je otevřeně hovořit o vzájemných vazbách (kdo komu a o čem podává zprávu, za co zodpovídá, co od koho i ve vztahu k průběhu a výsledkům supervize očekává atd.).

9.2 Hodnocení (krok pátý)

Specifikem hodnocení v týmové supervizi je jak její kontext, přinejmenším další, třetí strana kontraktu – zadavatel, tak i to, že jde o zvláštní typ skupiny, která má své dané role, formální hierarchii a mocenskou strukturu. Hodnotit lze vůči předem stanoveným cílům v kontraktu a ve vztahu k procesu učení, pokrokům. Hodnocení by mělo postihovat nejen výsledek (pocit kompetence, rozvoj dovedností, zlepšení komunikace a spolupráce), ale i proces supervize. Proces hodnocení supervize v organizaci si můžeme podle Hajného (2008) představit třeba jako kaskády:

- průběžné hodnocení po každém dílčím případě či tématu na jednom sezení by mělo být zakotvené v souhrnu na závěr celého setkání;
- závěrečná rekapitulace tvoří zdroj dalšího hodnocení po delší době nebo sekvenci supervizí (například jednou za půl roku apod.);
- dlouhodobá hodnocení jsou materiálem pro hodnocení roční, popř. bilanci celkové supervizní spolupráce.

V každé fázi (byť běžnější je to až u druhých dvou) může být přítomen zadavatel, nebo si může vyžádat nějakou formu zhodnocení – zprávu. Méně časté bývá hodnocení právě toho, co je v organizaci specifické – tedy kvalitu a rozvoj komunikace v rámci supervizního trojúhelníku. (Jak se přenáší případné podněty ze supervize do běžné praxe? Jak se o nich dozvídá nadřízený, zadavatel? Nakolik bývá předmětem supervize právě rozhraní tým –

vedení/manažer? Jak jsou výsledky této práce sdíleny a využívány?) V rámci složitějších vztahů v týmu, případných pocitů nejistoty, není pro pracovníky snadné neustrnout v paušálních výrociích („zajímavé“, „dalo mi to hodně“, „dobré a užitečné“, „jsem rád, že jsme o tom mluvili“). Navíc případný kritický nebo přímo rozzlobený postoj může být tak intenzivní, že jej člověk raději zamlčí v obavě, že by pak „řekl vše a až moc“ (Hajný, 2008).

NÁMĚTY K PROCESU HODNOCENÍ

- Místo implicitní (nebo i vyslovené) výzvy typu „Jak byste to dnes zhodnotili ... jaké to pro vás bylo?“ bude užitečnější ptát se po detailech – větách, myšlenkách, pocitech, které někoho „zaujaly, inspirovaly, ulevily mu“, nebo naopak „podráždily, zneklidnily, zpochybnily“.
- Jsou-li ve společném setkání větší celky, je lepší je hodnotit podrobně hned na závěr setkání – nebo se vrátit k tomu až na konci supervize, později, když člověku „odlehne“.
- Lze nabídnout strukturu k hodnocení: mapu témat s vyznačením míry, jaká jim byla věnována, nebo právě ohniska pozornosti („Kolik pozornosti jsme věnovali samotným klientům, kolik metodám práce s nimi, kolik pocitům pracovníka, kolik vzájemné komunikaci?“). Tím lidem umožníme uspořádat představy, připomenout si podrobnosti, stanovit, která témata tvořila těžiště – a zda jim k něčemu byla. Také odkrývá slepá místa.
- Tendenci k zobecnění, formálnímu přístupu může supervizor čelit například tím, že zadá jako první krok hodnocení v malých skupinkách či dvojicích.
- Někteří si sjednávají po určité době písemné hodnocení a sebehodnocení každého účastníka supervize (popř. i supervizora).
- Náročnější, ale vítané je i individuální hodnocení pracovníků či týmu supervizorem (jak vidím vás – a vaši práci?) (Hajný, 2008).

9.3 Ukončování supervize (krok šestý)

Jak supervize týmu končí? Existuje mnoho variant – je sjednán kontrakt na pevnou dobu nebo je pokračování spolupráce vázáno na bilanční hodnocení; tým nebo zadavatel může být nespokojen; supervizor má pocit, že další spolupráce nemá smysl. Mohou dojít peníze z grantu nebo už supervizor nemá dost času či sil. Může se změnit vedoucí týmu nebo ředitel organizace a usilovat o výměnu supervizora v rámci širších personálních změn. Právě vzhledem k různorodosti faktorů, které se na případném ukončování mohou podílet, je dobré mít položku „ukončení supervize“ podrobně začleněnou do kontraktu i s kritérii. Rovněž předem pevně stanovená doba, po jaké supervize skončí, pomáhá při rozhodování, které může supervizor či tým brát osobně jako odmítnutí (Hajný, 2008).

NÁMĚTY NA UKONČOVÁNÍ SUPERVIZE

- V dohodě by měly být jednoznačně uvedeny podmínky ukončení spolupráce – porušení pravidel, ale i včasné zveřejnění námětů ke změně způsobu provádění supervize i změny supervizora.
- V rámci osnovy pro průběžné hodnocení se můžeme ptát: „Proč pokračovat – proč nepokračovat?“ nebo „Jak byste poznali, že už je čas skončit?“
- Někteří supervizoři i organizace řeší dilema tím, že mají obecně stanovený čas pro spolupráci (například jeden rok, pět let).
- Vždy je lepší končit s pozitivním motivem – pokud je samozřejmě pravdivý („poznat další supervizory“, „vydat se do světa jiné organizace“).

Rozpaky, váhání s otevřenou diskusí ohledně konce, neochota mluvit o nespokojenosti mohou vést k zástupným vysvětlením, překotným koncům a nepříjemné pachuti po uzavření supervize. Nejlepší bývá, když tým a supervizor mohou supervizi ukončit nikoli tak, jako by šlo o „rozchod“ nebo „odmítnutí či zavržení“, ale jako by „šli nějaký čas společnou cestou a s díky se po čase na jednom z rozcestí vydali každý svou.“ (Hajný, 2008).

OTÁZKY



- Co obsahuje vlastní proces supervize?
- Jaké znáte techniky supervizní práce v týmu?
- Jaká mohou být ohniska zaměření supervizního procesu?
- Co obnáší dynamika vztahů v rámci supervizního trojúhelníku?
- Jaké znáte náměty k hodnocení a ukončení procesu supervize?

SHRNUTÍ KAPITOLY



Tato kapitola se zabývala vlastním procesem týmové supervize. Seznámili jste se s technikami supervizní práce v týmu a ohnisky zaměření supervizního procesu. Dále jsme se věnovali dynamice vztahů v rámci supervizního trojúhelníku, hodnocením a ukončováním supervize; získali jste základní znalosti o jednoduché struktuře průběhu supervizního setkání týmu a o dynamice vztahů v rámci supervizního trojúhelníku.



KORESPONDENČNÍ ÚKOL

Najděte v odborné literatuře uvedené v opoře tři základní formy týmové supervize a popište je. Vycházejte minimálně ze dvou odborných zdrojů, řádně citujte. Odevzdejte zpracované v rozsahu 2 NS do IS SU dle termínu stanoveného pedagogem na počátku semestru.

10 BALINTOVSKÉ SKUPINY. BALINTOVSKÁ SKUPINA A SUPERVIZE. STRUKTURA BALINTOVSKÝCH SKUPIN

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY



V kapitole se studenti seznámí s balintovskými skupinami a využitím této metody v supervizní práci. Dále se seznámíte se se strukturou balintovských skupin, poznáte meze a přesahy balintovských skupin.

CÍLE KAPITOLY



Student bude po prostudování kapitoly:

- Umět rozeznat meze a přesahy balintovských skupin.
 - Mít základní znalosti o práci v rámci balintovských skupin a jejich využití v supervizi.
 - Schopen definovat pojmy přenos, protipřenos a paralelní proces a pomáhat při organizaci balintovských skupin.
-

ČAS POTŘEBNÝ KE STUDIU



Student potřebuje k prostudování této kapitoly 1 hodinu.

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



Michael Balint, balintovské skupiny, meze a přesahy balintovských skupin, přenos a protipřenos, paralelní proces.

10.1 Michael Balint, balintovské skupiny

Jedním z prvních systematických postupů předjímajících současné pojetí supervize v západním světě byly tzv. balintovské skupiny. Zmíníme je podrobněji zejména proto, že i řada českých supervizorů původně prošla balintovským výcvikem.

„Sejde-li se několik lidí dohromady a mají-li volnost v projevu i názoru na společnou věc a svobodu volných asociací, přijdou i na věci, kterých by si jeden nebyl s to nikdy povšimnout nebo je vymyslet. Vnímavost lidí je nesmírná. Nápady, často antagonistické se najednou smysluplně doplňují, podporují“ (Eis, 1995, s. 27).

Autorem takových setkání, která jsou založena na tvořivém psychoterapeutickém přístupu a specifické struktuře a která jsou zaměřena na vzájemném vztahu lékaře a pacienta je **Michael Balint**.

Balintovská skupina umožňuje v neohrožující atmosféře dát prostor všem zúčastněným vyjádřit své názory a pocity a zároveň napomoci tomu, kdo referuje, najít na problém nové možnosti pohledu či řešení. Skupina umožňuje získání vlastního náhledu na jednání s klientem (pacientem, kolegou, podřízeným atd.), vztahu k němu i své vlastní role v problému (případu, konfliktu). Umožňuje získat i nové zkušenosti v mezilidské komunikaci.

Balintovské skupiny začal u nás pro lékaře a psychology organizovat od roku 1979 známý alkohololog doc. MUDr. Jaroslav Skála, CSc. Přínosem Balintovských skupin je nejen řešení a supervize problémových situací, ale tyto skupiny zároveň kultivují komunikaci, učí hovořit k tématu, pomáhají řešit problémy, které by mohly zůstat nevysloveny a také vyjadřovat kritiku i kritice naslouchat (Tošner, nedatováno).

MICHAEL BALINT

Vztah k medicíně získal po otci, medicínu začal studovat před první světovou válkou a po válce ji dokončil. Vedle dalšího studia biochemie započal psychoterapeutický výcvik. Potřeba rozumět věcem v souvislostech ho vedla k tomu, že při práci na oddělení interní medicíny začal s výzkumy psychoterapeutické léčby v psychosomatické medicíně, následovaly tréninkové semináře pro praktické lékaře, ve kterých pokračoval v emigraci v Anglii. Se svojí manželkou zahájil jako první v roce 1949 na Tavistocké klinice v Londýně semináře, na nichž se měli praktičtí lékaři seznamovat s psychologickými potřebami svých nemocných a také se svými vlastními reakcemi na psychické aspekty tělesných nemocí. Tavistocké semináře vedl pak po léta, a ještě je zintenzivnil, když roku 1961 začal pracovat na katedře psychologické medicíny v univerzitní nemocnici v Londýně. Právě z těchto výzkumných a výcvikových seminářů pak vznikly balintovské skupiny, jak známe dnes (Pačesová, 2004). V roce 1957 vydal základní práci *Lékař, jeho pacient a nemoc*, která byla v roce 2002 vydána v českém překladu.

Michael Balint²⁷ byl lékař a psychoterapeut, všestranně nadaný a tvůrčí člověk. Lékařská praxe a psychoterapeutické vzdělání ho přiměly zabývat se vztahem lékaře a pacienta a jeho vlivem na úspěšnost léčby. Uvědomil si, že nejdůležitějším medikamentem je lékař sám, a snažil se učit lékaře, aby svou osobnost používali ve prospěch, a formuloval pravidlo – lékař má vzít vážně pocity, které v něm pacient vyvolal, ale nemá podle nich nerozváženě reagovat (Růžička, in Sojka, 2008).

V balintovských skupinách mají její účastníci lépe porozumět vztahu, to znamená porozumět své vlastní citlivosti na klientovo sdělení, na poselství jeho příznaku. Pokud se lékař nezabývá sdělením klienta nebo zareaguje nepochopením (např. pouhým předepsáním nového léku), terapie stagnuje, dojde ke „zmatení jazyků“. V balintovské skupině se lze naučit jak lepšímu sebezpozorování, tak pozorování druhých, vnímání klientova přenosu a vlastního protipřenosu (Sojka, 2008).

Na rozdíl od běžných kazuistických seminářů není v popředí diskuse samotný problémový pacient, ale vztah terapeuta k tomuto pacientovi, zejména jeho emoční a motivační složky, včetně různých přenosových a protipřenosových mechanismů, které mohou ovlivňovat léčbu. Terapeut se učí lépe porozumět pacientovi bez zkreslení rušivými vlivy vlastních projekcí (Kratochvíl, 2017).

10.2 Balintovská skupina a supervize

Setkávání lékařů na Tavistocké univerzitě mělo i supervizní ráz. Jednalo se o setkání praktikujících lékařů a psychiatrů, kde si účastníci sdělovali případy, s nimiž si nevěděli rady, nebo případy, které probíhaly jinak, než lékaři očekávali. Jednalo se o skupinovou supervizi – supervizi individuální terapeutické práce ve skupině, která byla zaměřena na problematiku vztahu lékaře a pacienta. Styčné body supervize a balintovských skupin popisuje ve své publikaci M. Pačesová.²⁸

Setkávání v balintovské skupině lze považovat za formu skupinové práce; jako takové má rovinu zážitkovou, účastníci prožívají „tady a teď“, a rovinu objasňování procesu, tzv. kognitivní mapu, která má zarámovat zážitek. Zkušenost z vedení balintovských skupin ukazuje, že se členové cítí do skupiny vtaženi a emoční angažovanost je vysoká. K tomu, aby silné prožitky nevyprchaly, je nutné dát prožitému rámeček, poukázat na to, co se děje nebo dělo ve skupině a jak to zrcadlí přednesený problém, nabídnout úvahu, jak tady a teď souvisí s tam a tehdy (Sojka, 2008).

²⁷ Narodil se jako Mihály Maurice Bergsmann v Budapešti v rodině maďarských Židů, později si ale změnil jméno na Bálint Mihály a konvertoval k unitarství.

²⁸ PAČESOVÁ, Martina. *Lékař, pacient a Michael Balint*. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-491-8. (s. 121-126).

PŘENOS A PROTIPŘENOS, PARALELNÍ PROCES

Všichni lidé, bez ohledu na postavení lékaře nebo pacienta, vytvářejí nové vztahy na základě dřívějších zkušeností a pod vlivem životně-historických faktorů, proto ve vztahu lékaře a pacienta vyvstávají přenosové a protipřenosové jevy. Jejich odhalení, zvědomění a následné zpracování je úkolem balintovských skupin. Zpracování se omezuje na problematiku vztahu lékaře a pacienta, práce s vlastními konflikty lékaře patří do psychoterapie (Pačesová, 2004).

K. Koblíček (in Eis, 1995, s. 72-73) definuje balintovskou skupinu jako „...skupinu, která se vztahem terapeut – klient zabývá nejen na rovině úvahy o subjektivitě vztahu s jeho možnými nevědomými souvislostmi. Konflikty, přenosovými a protipřenosovými charakteristikami, ale také prostřednictvím dynamiky své vlastní skupinové práce přináší a ukazuje i další nevědomé roviny zkoumaného vztahu, a může tedy i svým průběhem nově ukázat, co se ve vztahu terapeut – pacient děje.“

Neuvědomované chování referujícího často zrcadlí chování klienta, je to paralelní proces, který umožňuje porozumět protipřenosu. Lékař při referování ve skupině často používá podobnou argumentaci nebo podobné prvky chování jako pacient. Pak je možné z procesu, který běží ve skupině, začít chápat proces, k němuž dochází mezi lékařem a jeho pacientem. Protipřenos může být nasměrován vůči zbytku skupiny nebo vedoucímu skupiny. Balintovská skupina se snaží vcítit se do toho, co se děje v lékaři, co v pacientovi, jaká jsou jejich přání a nároky, jak referující lékař na pacienta reaguje, ale i jak by reagovali ostatní, co je pro referujícího lékaře typické a jak jeho vnímání pacienta ovlivňuje jeho postoj, a tím i celou interakci (Pačesová, 2004).

MEZE A PŘESAHY BALINTOVSKÝCH SKUPIN

M. Balint pracoval ve skupině volně, tvořivě, s akcentem na umění naslouchat, klást otázky a asociovat k přednesenému případu. Referující popisoval problém bez dokumentace. Opomenutí a vynechání paměti bylo bráno vždy jako důležité – a někdy se stalo klíčem k porozumění případu. **Úkolem bylo porozumět problému, ne nacházet řešení** – proto byli členové skupiny podporováni jednak v asociacích, jednak ve spekulacích o následném průběhu léčby. **Dávání rad bylo proti pravidlům.** V balintovských skupinách, které se scházejí delší čas a u nichž je míra důvěry vysoká, je možné se po skončení skupiny vrátit k případu a nabídnout zpracování témat, která se při práci skupiny objevila. A tak někdy použijeme v navazující části hraní rolí, „sochání“ či jinou techniku, která má za úkol dotáhnout či ukotvit to, co se dělo ve skupině. Optimálně sice vše důležité proběhne ve skupině. Přesto je ale možné někdy nabídnout další psychoterapeutickou techniku s vědomím, že tím sice omezujeme přirozený průběh skupiny, je to však ve prospěch referujícího – a tím i jeho pacienta (Sojka, 2008).

10.3 Struktura balintovských skupin

Balintovská skupina má svoje vnitřní a vnější mechanismy. Vnější se skládají z formy, technik, jazyka, vnitřní z těch zážitků, které jsou vlastní skupinové práci – lze vyjadřovat emoce, objevovat podobnosti mezi sebou a druhými, mluvit podrobně o aktuálním prožívání. Balintovská skupina je založena na setkávání lidí z pomáhajících profesí, počet členů bývá od 6 do 12 osob. Délka sezení je obvykle 90 minut. Optimální počet balintovských skupin za jedno setkání je šest, zpravidla ve dvou dnech. Na každém z šesti sezení nabídne někdo z účastníků případ, s kterým by chtěl pomoci. Je to případ, kdy pomáhající není spokojen s tím, jak prožíval kontakt s klientem nebo jak si počínal, bývá to případ, který nosíme v sobě – nezdívka proto, že je v něm mnoho osobního. V ČR se vytvořil zvyk strukturovat balintovskou skupinu do pěti fází, a také se zde vžil určitý způsob výběru případu. Dodržování struktury pěti fází je důležité, ale omezuje spontaneitu, volnost bez hranic může škodit. Vždy jde o hledání míry (Koláčková, 2003; Sojka, 2008).

Když se učíme hrát na piano, potřebujeme techniku, ale když nakonec chceme dělat muziku, je třeba naučenou techniku překročit a důvěřovat svým spontánním pohybům (Yalom²⁹, in Sojka, 2008).

Čím lépe techniku ovládáme, tím méně se jí musíme věnovat. Každá terapie, supervize či balintovská skupina je jedinečná, odvíjí se od osobnosti terapeuta, supervizora či vedoucího skupin, klienta nebo skupiny jako takové. Někteří vedoucí dbají více na strukturu balintovské skupiny a má to svůj velký význam, jiní s ní pracují volněji. Někdy se totiž stává, že se skupina nemůže posunout z jedné fáze do druhé, jindy se někteří účastníci formou svého vyjádření vracejí již do fáze, která proběhla, a někdy má skupina tendenci některé fáze uspěchat či dokonce přeskočit. Vše je možné, a to za nezbytné podmínky, že vedoucí reflektuje, co se děje, a požádá skupinu, aby aktuální dění dala do souvislostí s případem, o němž se referuje. Je třeba také dbát na hranice balintovská skupina/psychoterapeutická skupina (Sojka, 2008).

Většina českých autorů³⁰ popisuje strukturu balintovských skupin obdobně, a to jako **pětistupňový model**. Z důvodu zachování kontinuity citovaných zdrojů popíšeme strukturu balintovských skupin tak, jak ji uvádí Sojka (2008) ve svém pojednání, kterou níže stručně popisujeme.

Výběr případu nejčastěji probíhá tak, že účastníci velmi stručně charakterizují své případy a poté hlasováním vybírají ten, který chtějí, aby byl přednesen. Už samotným stručným popsáním a pojmenováním problému pro skupinu – a tím i pro sebe – začíná práce na případu. Mechanismus a výsledek výběru má velký význam. Nabídka případu mnohdy

²⁹ YALOM, Irvin D. *Teorie a praxe skupinové terapie*. Hradec Králové: Konfrontace, 1999. ISBN: 80-86088-05-7.

³⁰ Např. KOLÁČKOVÁ, Jana. Supervize. In MATOUŠEK, Oldřich. a kol. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003, s. 249-365. ISBN 80-7178-548-2.

PAČESOVÁ, Martina. *Lékař, pacient a Michael Balint*. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-491-8.

TOŠNER, Jiří. *Balintovské skupiny*. Nepublikováno, nedatováno. Dostupné z archivu autora.

vypovídá o odvaze sdělit to, s čím mám starosti, co „bolí“, s čím potřebuji pomoci, o obavě, zda to bude přijato, zda tomu ostatní budou dobře rozumět, jak budou reagovat. Tím zrcadlí mnohé pocity pacienta/klienta, který také váhá, zda má zajít za lékařem/terapeutem, jak popsat svoji bolest, jak na to bude lékař/terapeut reagovat.

Někdy obavy převáží a my nesdělíme problém, tak jako pacient/klient nenajde odvahu jít za lékařem/terapeutem, někdy problém sdělíme napůl – s obavou, na co všechno „skupina přijde“, stejně tak to dělají pacienti/klienti. Při volbě případu se o jeho výběru nejčastěji hlasuje, vedoucí skupiny však může některý případ odmítnout. Např. je-li přesvědčen, že není o vztahu, ale o osobním problému referujícího, pak by bylo obtížné udržet průběh skupiny v dané struktuře a současně ochránit referujícího. Účastníkům balintovské skupiny, jejichž případ nebyl vybrán, někdy říkáme, aby pozorně naslouchali. Často se stává, že v přednesených případech svých kolegyn a kolegů dalších referujících objeví mnoho svého a dostanou odpovědi na svoje připravené sdělení, aniž ho přednesli.

- **První fáze – expozice případu:** referující popisuje, co se v kontaktu s jeho klientem odehrálo, jak postupoval, s čím není spokojený. V této části také objasní vztahový problém s klientem a pokusí se vyjádřit, co od skupiny potřebuje. Nejde pouze o fakta, ale také o popis průběhu nemoci a vlastních pocitů. Referující by neměl mít dokumentaci ani žádnou písemnou přípravu – sděluje to, co mu utkvělo v paměti.

- **Druhá fáze – otázky, dotazování se:** v této fázi se účastníci ptají na okolnosti, které potřebují znát, aby si mohli utvořit obraz, co se dělo v klientovi a terapeutovi, popř. v dalších osobách, které v příběhu vystupují. Otázky by měly být spíše lineární, věcné, orientované více na vztah lékař – pacient, méně na problém. Souhrn otázek mj. upozorňuje i na to, co referující „zapomněl“.

- **Třetí fáze – fantazie:** účastníci skupiny volně asociují za jednotlivé osoby v případě – i mimo něj, za problémy atd. Pokouší se uvědomit si aktuální emoční nebo psychosomatický stav, přiřadit ho osobám (nejenom) předkládaného příběhu. Je to fáze obtížná a tvořivá – jak pro účastníky skupiny, kteří usilují o volné asociace, snaží se vnímat svoje prožívání a formulovat ho, tak pro referujícího, který musí „pouze“ naslouchat.

- **Čtvrtá fáze – praktické náměty:** účastníci se vyjadřují k praktickým postupům, které by oni sami zvolili, předkladatel i v této fázi „pouze“ naslouchá. Nejedná se o rady, ale o „ich formu“ – „kdybych já byl na tvém místě, tak bych ...“

- **Pátá fáze – poslední:** slovo se vrací k protagonistovi. Jeho úkolem není hodnotit, posuzovat práci skupiny, ale ocenit nové pohledy, aha zážitky, vyjádřit, jak se jeho očekávání, které formuloval na počátku sezení, naplnilo, popř. zda se pro něho odkryla slepá místa. Někdy se začleňuje formulace nejbližšího kroku.

Vedoucí balintovské skupiny umožňuje volnou práci skupiny, ale současně skupinu drží v určitých hranicích a stojí pevně na straně referujícího. Práci skupiny v souvislosti s referováním případu reflektuje a pokouší se ukázat či nabídnout nové roviny porozumění

vztahu, které dění ve skupině přináší. Při získávání akreditace musí vedoucí balintovské skupiny splňovat vysoké nároky, úplná kritéria akreditace v České republice jsou uveřejněna na internetových stránkách České psychologické společnosti, balintovské sekce (Sojka, 2008).

OTÁZKY



- Jaký je přínos práce Michaela Balinta pro supervizi?
- Co jsou to paralelní procesy?
- Kdo byl prvním protagonistou balintovských skupin u nás?
- Jaké znáte fáze balintovských skupin?
- Jaké jsou nejčastěji diskutované problémy?

SHRNUTÍ KAPITOLY



Tato kapitola přednesla základní informace o balintovských skupinách a o využití této metody v supervizní práci. Seznámili jste se strukturou balintovských skupin a poznali jste meze a přesahy balintovských skupin a získali jste zevrubné informace o fenoménu přenosu a protipřenosu a paralelním přenosu.

11 TRANSAKČNÍ ANALÝZA A JEJÍ VYUŽITÍ V SUPERVIZI. MOC A POMOC V POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍCH



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

V této kapitole se dozvíte základní informace o transakční analýze a jejím využití v supervizi. Budeme se rovněž zevrubně zabírat dramatickým trojúhelníkem a mocí a pomocí v pomáhajících profesích.



CÍLE KAPITOLY

Po prostudování této kapitoly student:

- Bude umět vysvětlit, co je to transakční analýza a jak se dá využít v supervizní práci.
 - Získá základní přehled o moci a pomoci v pomáhajících profesích.
 - Bude schopen definovat pojmy dramatický trojúhelník, oběť, kat a zachránce v rámci dramatického trojúhelníku.
-



ČAS POTŘEBNÝ KE STUDIU

K prostudování této kapitoly student potřebuje 1,5 hodiny.



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

Transakční analýza, dramatický trojúhelník, oběť, kat, a zachránce v rámci dramatického trojúhelníku, moc a pomoc v pomáhajících profesích.

11.1 Transakční analýza a její využití v supervizi

11.1.1 TRANSAKČNÍ ANALÝZA

Transakční analýza formulovaná Erikem Bernem (1961, 1964) je teorií zřetelně inspirovanou psychoanalytickým pojetím osobnosti. Přesto je obvykle považována za jednu z forem humanisticky orientované terapie. Na rozdíl od deterministické psychoanalytické teorie předpokládá, že lidé jsou odpovědné, autonomní jednotky a že mají energii i schopnost řídit vlastní životy. Ačkoli transakční analýza byla zpočátku spojena s psychoanalýzou, vyvíjela se spíše pod vlivem komunikačních teorií formulovaných na přelomu šedesátých a sedmdesátých let minulého století ve výzkumných a terapeutických střediscích na západním pobřeží USA. Dnes má transakční analýza svoji vlastní literaturu i výcviková schémata. Do běžné sociální práce se jí nepodařilo ve velkém měřítku integrovat. Zůstává spíše terapeutickým systémem, se kterým pracují jen školení a trénovaní specialisté. Její způsob nazírání na komunikaci mezi lidmi je však použitelnou a často dostačující teorií pro praktika uplatňujícího se ve sféře sociální práce (Navrátil, 2012).

Transakční analýza jako teoretický systém sestává ze čtyř částí: strukturální analýzy, transakční analýzy v užším slova smyslu, analýzy her a analýzy scénářů, které Navrátil (2012) popisuje následujícím způsobem.

Strukturální analýza vychází z toho, že naše osobnost disponuje třemi úrovněmi nazírání na svět – rodičovskou, dětskou a dospělou. Ty jsou spojené s typickými charakteristikami chování. Rodičovská úroveň se projevuje postoji, které vyjadřují příkazování a zakazování – to jsou rodičovské postoje vůči dítěti. Dětská úroveň obsahuje pocity a postoje, které jsme zažili v dětství – sebestřednost, těkavost, nekontrolovanost, ale také kreativitu a spontánnost. Dospělá úroveň řídí, většinou racionálně, vztah mezi zmíněnými úrovněmi osobnosti a vnějším světem. Tyto koncepty jsou zřetelně inspirovány psychoanalytickým pojetím osobnosti, které rozlišuje **Superego, Ego a Id**. Transakční analýza se ovšem nezabývá vnitřními vztahy jednotlivých částí osobnosti, energiemi a iracionálními reakcemi.

Druhá její část, označovaná stejně jako celý model **transakční analýza**, se zajímá o to, jak jednotlivé úrovně osobnosti daného člověka vstupují do interakce s úrovněmi osobnosti jiného člověka. Transakce jsou interakce, které se odehrávají mezi úrovněmi dvou či více osobností. Tyto interakce mohou být komplementární nebo nekomplementární, zjevné nebo skryté. Když úrovně osobnosti v komunikaci nejsou komplementární a když zjevná sdělení vyjadřují jinou úroveň osobnosti než sdělení skrytá, dochází k problémům. V praxi se poradce snaží zjistit, které osobnostní úrovně jsou uplatňovány v průběhu transakcí, a snaží se klientům pomoci komunikovat konstruktivněji.

Třetí součástí transakční analýzy je **analýza her**. Ta se soustřeďuje na transakce z hlediska charakteristik interakcí a chování. Hra je vlastně sled po sobě následujících transakcí. Poradce se v průběhu analýzy her zabývá tím, jak účastníci her naplňují své potřeby a z jaké životní pozice vycházejí. Lidé mají podle Berneho tři skupiny emočních potřeb.

Potřeba stimulace se naplňuje pracovními, uměleckými nebo volnočasovými aktivitami. Potřeba uznání se uskutečňuje pohlazením, jež může být jak faktické, tak symbolické (např. verbální).

Poslední skupinou potřeb jsou ty, které se týkají *strukturovanosti života* (např. času). Zkušenosti, které jsme získali v dětství, ovlivňují naši životní pozici, jíž se rozumí způsob, jak vnímáme sebe sama a ostatní kolem nás, a náš obecný přístup k světu. Berne, charakterizoval čtyři životní pozice, které jsou znázorněny v následující tabulce.

Čtyři životní pozice v transakční analýze

Životní pozice	Význam
<i>Já jsem OK – Ty jsi OK</i>	sebe i druhé vnímáte pozitivně
<i>Já jsem OK – Ty nejsi OK</i>	sebehodnocení je pozitivní, hodnocení druhých negativní máte tendenci obviňovat druhé za vaše problémy, kritizovat je (obranný mechanismus projekce v psychoanalýze)
<i>Já nejsem OK – Ty jsi OK</i>	sebehodnocení je negativní, hodnocení druhých je pozitivní, máte tendenci se cítit jako méněcenný a nekompetentní
<i>Já nejsem OK – Ty nejsi OK</i>	jste kritický jak vůči sobě, tak vůči druhým

Filosofie Já jsem OK, Ty jsi OK, spočívá v tom, že každý člověk má schopnost uskutečnit sebe sama, být autonomní – pokud se mu to nedaří, není to ničí vina, ale neznalost sebe sama a svých možností. Každá osobnost má schopnost řídit svůj život a změnit se. Ke změně se však člověk musí skutečně rozhodnout a riskovat, odložit staré nefunkční scénáře. Důležitá je autonomie, což znamená uvědomování sebe, spontaneita a schopnost blízkosti. Po uskutečnění autonomie je člověk schopen plně převzít zodpovědnost za sebe, svá rozhodnutí i činy. Lidé mohou růst a získat autonomii. Komunikace může být svobodná a otevřená. Transakční analýza je metoda tvoření rozhodnutí a kontraktu. Od druhých potřebujeme „strokes“ = interakce, které potvrzují naši existenci. Pokud je nemáme, používáme deformované, neautentické scénáře, které nám v dětství pozornost a blízkost zajistily. Jak bylo výše uvedeno, transakční analýza používá model osobnosti složené ze tří ego stavů: Rodič, Dítě, Dospělý. Potřebujeme pro komunikaci všechny tři, ale je důležité, abychom se setkávali ve stejném ekostavu, jinak dochází ke zkřížení komunikace dohoda je obtížná (Veltrubská, nedatováno b).

11.1.2 VYUŽITÍ TRANSAKČNÍ ANALÝZY V SUPERVIZI

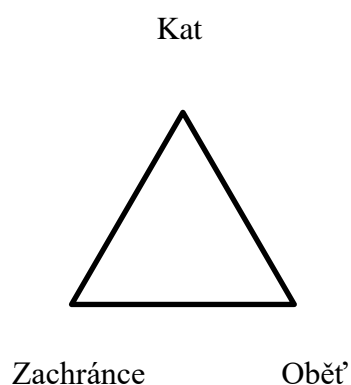
Transakční analýza se nejlépe hodí pro výukovou stránku supervize, uvědomění si a používání principu souřadné komunikace, vysvětlení konfliktu zkříženou komunikací (možno řešit návratem k dospělému ego stavu), pochopení problematického chování klientů jako scénářového chování, pochopení her a komunikačních vzorců klientů, spolupracovníků, a hlavně sebe samého a kontraktování pro **všechny ego stavy**.

V souvislosti s hrami v transakční analýze je zapotřebí zmínit také tzv. dramatický trojúhelník autora Stephana Karpmana, který znázorňuje schéma rolí objevujících se při hraní her, tvořící komplementární celek. V průběhu her se podle Petitcollina (2008) obvykle vyskytují **tři postavy, oběť, kat a zachránce**.

Oběť charakterizuje bezmoc a neschopnost, snaží se vyvolat u druhých pocit viny, vzбудit lítost a donutit ostatní, aby se o ni postarali a převzali za ni zodpovědnost.

Kat (pronásledovatel) představuje zápornou postavu, která se vyznačuje bezcitností, kritičností a někdy dokonce násilnickými sklony. Někdy bývá označován jako pronásledovatel. Často si kompenzuje své potřeby právě na obětech tím, že na ně útočí a pronásleduje je. Mírnější formu této postavy reprezentuje tyran, který neprojevuje své cíle v takové míře. Poslední roli, která se při hraní vyskytuje, reprezentuje **zachránce**, který je laskavý, s ochrannářskými sklony, ovšem trpící pocitem nejistoty a obavou z opuštění. Zachránce často vyvolává v druhých pocit viny a snaží se je tak k sobě připoutat. Přebírá za ostatní zodpovědnost, avšak činí tak pouze ve svůj prospěch (Petitcollin, 2008).

Obr. 3. Dramatický trojúhelník Stephana Karpmana



Zdroj: Petitcollin, 2008, s. 21

Dramaticky trojúhelník – uvědomění si nebezpečí role zachránce či pronásledovatele je pro sociálního pracovníka základní abecedou a potřebou. Drama trianglu upozorňuje na největší riziko pomáhajících profesí, které je dnes ošetřováno standardy, ne vždy však skutečně pochopeno. Pomáhající pracovník – **Zachránce** – vidí klienta jako bezmocného – Oběť (rodinné výchovy, partnera, špatné předchozí péče...), přebírá za něj zodpovědnost, dělá pro něj více, než klient chce a aktuálně potřebuje. Klient nedokáže držet s touto nadměrnou pomocí krok, často necítí potřebu nabízeného řešení, nemá potřebu přebrat za sebe zodpovědnost, neřídí se radami a často před pomáhajícím pracovníkem začne skrývat některá svá rozhodnutí a postupy. Zachránce se cítí podveden, má pocit, že se zbytečně angažoval a vinu vidí v klientovi, kterého má tendenci trestat. Pro klienta se stává **Pronásledovatelem**.³¹ Často do hry vstoupí někdo další, kdo klienta před tímto bývalým „zachránce“ zachraňuje a ten se pak cítí jako „oběť“. Hra může pokračovat a role se mohou vyměňovat, když do hry vstoupí další „zachránce“ (Veltrubská, nedatováno b).

V uvedeném schématu můžeme nalézt podobnosti mezi jednotlivými Ego stavy a rolemi, kdy typické DÍTĚ by představovalo roli OBĚTI a RODIČ by se mohl promítnout jak do role ZACHRÁNCE, tak do role KATA. Někteří jedinci zaujímají danou pozici po celý život a záměrně se do ní pasují v průběhu každé interakce. Při komunikaci však dochází i ke střídání těchto rolí v harmonickém sledu.

ZMĚNA DRAMA TRIANGLU A NA TRIANGL VÍTĚZNÝ:

a) V roli pomáhajícího je třeba nepřebírat zodpovědnost, jednat maximálně dospěle, nehrát roli zachránce, ale spíše průvodce. Nutnou dovedností je aktivní naslouchání, a to vůči klientovi, který vyžaduje pomoc – a pokud možno i vůči označenému Pronásledovateli. Není-li možno naslouchat, je dobře pokusit se najít „hru“, kterou Oběť a Pronásledovatel hrají a pomoci Oběti vystoupit z poráženeckého scénáře, jednat dospěleji, řešit samostatně svou situaci.³²

b) V roli Pronásledovatele – „spravedlivě rozhořčeného“ člověka, který chce, aby byla napravena chyba – je třeba užívat asertivní dovednosti. Především nesoudit, nevychovávat, ale konstruktivně kritizovat (tj. mluvit za sebe, hovořit o tom, co chcí jinak, a ne o tom, co je špatně, opět umět naslouchat i druhé straně).

c) Jsme-li v situaci Oběti – člověka ohroženého, nespravedlivě viněného – je třeba vrátit se k dospělému ego stavu, zastavit nefunkční obranné mechanismy, umět asertivně

³¹ Příklad z praxe sociálních pracovníků péče o dítě: Sociální pracovníce pomáhá romské rodině. Oběťavě ji navštěvuje, nadměrně se angažuje. Když zjistí, že děti nechodí do školy, rodiče planě slibovali, dávky nebyly použity ve prospěch dětí atd., změní se v „Pronásledovatele“, který navrhuje umístění dětí v domově (Veltrubská, nedatováno b).

³² Supervizor se často setká se stížnostmi týmu na vedení, podobně jako bylo uvedeno výše. V takovém případě je jeho povinností připravit tým na konstruktivní dialog s vedením a vyhnout se pokušení „orodovat“ za zaměstnance. Případně naslouchat důvodům politiky, kterou vedení zvolilo a snažit se být mediátorem pro obě strany.

přijmout kritiku a otevřeně hovořit o svých potřebách i názorech a postojích (Veltrubská, nedatováno b).

KONTRAKT

Kontraktování je důležité pro všechny ego stavy, jinak může část osobnosti podvědomě sabotovat práci. Zajímavá může být při kontraktování otázka: „Jak byste vysvětlil/a svou zakázku osmiletému dítěti?“ Pro dětský ego stav je třeba sestoupit z abstraktního myšlení a k základním psychologickým potřebám. Možné je kontraktování s rodičem supervizanta. Např. „Co by bylo ideálním řešením problému?“

PŘÍKLAD KONTRAKTOVÁNÍ V SUPERVIZI:

Dospělý: Co by pro Vás bylo užitečné?

Dítě: V čem Vám mohu pomoci? Kdybyste svou zakázku měl formulovat tak, aby jí porozumělo osmileté dítě, co byste chtěl změnit, získat, najít, prožít v dnešní supervizi? Kdybyste na chvíli mohl myslet jen na sebe – jaké řešení by Vám nejlépe vyhovovalo? Co by se muselo stát, abyste se sám cítil lépe?

Rodič: Co by bylo ideální řešení pro všechny zúčastněné? Kdybyste zapomněl na sebe, co byste považoval za nejlepší řešení pro klienta – pro organizaci (Veltrubská, nedatováno b)?

POHLED NA PROBLÉM

Všichni děláme to nejlepší, co umíme. Kdybychom to uměli dělat lépe, tak bychom to lépe dělali. Není třeba hledat chyby, viníky – stačí klientovi lépe porozumět a pomoci mu cítit se pochopen a v bezpečí – naučit ho přímo vyjádřit své potřeby. Problém je jen neznalost lepšího řešení, které můžeme klientovi pomoci najít. Problém vzniká z nesvobody dále růst, vyvíjet se, protože jsme ustrnuli v nějakém obranném scénáři. Stačí pochopit, že tento způsob řešení jsme se naučili v dřívějších dobách, jako východisko ze stresové situace, jako jedinou cestu k nasycení některé základní vývojové potřeby, a dnes již toto nedospělé řešení nepotřebujeme. Můžeme se učit něco nového. Kdo je svobodný, může řešit každou situaci adekvátně vzhledem k aktuálním vnitřním i vnějším podmínkám – tedy v každé situaci odlišně. Scénář je stereotypní obranná reakce, která je v současné situaci neadekvátní. Interpersonální konflikty se dají vysvětlit zkříženou komunikací. Znalost teorie Ego stavu a souřadného principu komunikace pomáhá pochopit, kde došlo ke zkřížení. Hlubší interpersonální problémy vysvětlují scénářové hry.³³ Jejich pochopení a zvládnutí pokašlení hrát doplňkovou roli ve scénáři klienta nás osvobozuje a umožňuje dospělé, neproblémové řešení problematických vztahů a situací (Veltrubská, nedatováno b).

³³ Příklady scénářových her supervizora i supervizantů zajímavě uvádí Ming-sum Tsui na str. 100 až 106 v publikaci: TSUI, Ming-sum. *Social Work Supervision: contexts and concepts*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc., 2004. ISBN 0-7619-1767-5.

ZPŮSOB ŘEŠENÍ

Řešení je výsledkem nového vhledu do situace, změny hodnotícího postoje k „obtížnému“ klientovi na porozumění jeho problematickému chování jako obrany ve stresu. (Nejčastější téma případové supervize je „agresivní“ či „pasivní“ klient – oba případy lze většinou pochopit jako obranu útokem či únikem – je pak třeba najít situaci, která obrannou reakci či celé scénářové chování spouští...) Pochopení situace zkřížené komunikace vede k vědomému používání dospělé či souřadné komunikace s klienty. Velmi častý je v pomáhajících profesích rodičovský postoj ke klientovi, který může vyvolávat negativistickou dětskou reakci, jinde posilovat regresi do dětského závislého ego stavu. Uvědomění si životního scénáře klienta, a především neuspokojené potřeby, kterou se agování scénářové komunikace marně snaží sytit, umožňuje hledání adekvátního způsobu odpovědi na potřebu klienta. Uvědomění si tendence „zachraňovat“ a nahrazení dramatického trojúhelníku trianglem vítězným pomáhá nejen řešit mnohé problémové situace, ale celkově chrání proti nebezpečí vyhoření, jímž může skončit opakovaný zážitek Oběti či Pronásledovatele. Pochopení svého vlastního preferovaného scénáře vede k osvojení si dospělejšího řešení osobního stresového managementu a chrání před nevědomým vstupem do scénářových her. Pochopení, že „problematický či problémový“ klient většinou jen odpovídá na náš zaběhnutý scénář doplňkovou rolí, vede k většímu sebeuvědomění, rozšíření komunikačních dovedností a profesnímu i osobnostnímu růstu (Veltrubská, nedatováno b).

VZTAH SUPERVIZORA A SUPERVIDOVANÉHO

Veltrubská (nedatováno b) klade v rámci vztahu supervizora a supervidovaného důraz na autenticitu, empatii, rogeriánský přístup a na zabezpečení prostředí důvěry a bezpečí. Vždy se snažíme o setkání Dospělý – Dospělý, ale můžeme dle kontraktu použít i rodičovský přístup i dětský ego stav (v těchto případech si transakční analýza vypomáhá technikami z Gestalt přístupu³⁴). Výuka je v transakční analýze hravá a dobře stravitelná – velmi dobře přijímána i zcela psychologii nedotčenými pracovníky. Vysvětlení některých komunikačních zákonitostí je vždy oceněno jako přínos osobní i profesní. Vlastní techniky transakční analýzy jsou poměrně chudé. Základní je vysvětlování, výuka principu transakční analýzy, malování ego stavu, zkřížené a komplementární komunikace, dramatického a vítězného trianglu apod. Současná transakční analýza používá mnoho technik z Gestalt přístupu nebo systemického přístupu. Často se používá přehrávání rozhovoru, hraní rolí, psychodrama, případně neverbální zobrazení rozhovoru, kde je možno zachytit převládající ego stav.

³⁴ **Gestalt terapie** je humanistický, prožitkový a psychosomatický směr v psychoterapii. Osoby jsou představovány jako otevřené systémy provázané se svým okolím. Cílem je u osob dosáhnout sjednocení těla, pocitů a rozumu. Vyrovnanost osobnosti nastává, když vnější projevy (vědomí – vyjadřování, chování, vzhled, činy) souhlasí s vnitřními pocity (podvědomí – emoce, pohnutky, pudy).

11.2 Moc a pomoc v pomáhajících profesích

11.2.1 MOC OVLIVŇUJE POMÁHÁNÍ

Moc je velmi důležitá, i při pomáhání.³⁵ Klient je do jisté míry bezmocný už tím, že něco potřebuje. Pracovník je do jisté míry mocný už tím, že pomáhá (nebo aspoň slibuje pomoc), aby málo mocný klient byl o něco mocnější. Vedle toho může být moc pracovníka vymezena zákonnými předpisy (pravomoci sociálního pracovníka orgánů sociálně – právní ochrany dětí), organizačním řádem a nepsanými zvyky pomáhající instituce (například domova pro seniory), nepsanými normami platnými v celé společnosti (autorita lékaře a učitele), nebo může vznikat uvnitř jednotlivého vztahu pracovník – klient – ať už spíše z iniciativy pomáhajícího, nebo spíše z iniciativy potřebného. Obecně je moc pomáhajícího pracovníka větší v pobytových zařízeních sociálních služeb, při práci s osobami fyzicky a mentálně handicapovanými a při práci s dětmi. Mocenská pozice pracovníka silně ovlivňuje možnosti a způsob poskytování pomoci. Čím větší pravomoc pomáhající má, tím větší je tendence jeho protějšku k odstupu a nedůvěře. Mocenský systém vede k oboustranné manipulaci. Přebírá-li pomáhající kompetenci v některých sférách životní praxe klienta, může ho ochránit před újmou, ale může ho také zneschopňovat. Moc pomáhajícího pracovníka může být například:

- nevlídná (psycholog se nevrle ohlašuje do telefonu, kterým ho klient vytrhává z přemýšlení),
- neomalená (lékař vstoupí do místnosti a pacienta nepozdraví, během zákroku hovoří se sestrou o drobných událostech dne),
- krutá (učitel ponižuje žáka před třídou),
- laskavá (ředitel domova pro seniory probíhá chodbami ústavu jako vítr, přičemž neopomine každého obyvatele obdarit krátkou větičkou či dotekem)³⁶ (Kopřiva, 2016).

Každý projev moci pomáhajícího má svůj protipól v prožívání klientů, kteří například:

- se stáhnou z kontaktu,
- zaujmou postoj uctivé pasivity,
- se sevrou zlostí a křivdou nebo
- se naučí žadonit o mezilidský kontakt.

Celé pomáhání se tak vzdálí svému účelu, kterým je orientace na dosahování rozvoje a autonomie klienta. Počátek mocenské poruchy v pomáhajícím vztahu můžeme stejně dobře umístit do klientů. Můžeme si např. představit pacienta, přicházejícího schouleného v postoji uctivé pasivity, a lékaře prostě nenapadne ho pozdravit. Mocenské postavení sice

³⁵ Zájemcům o tuto problematiku autor opory doporučuje publikaci JŮN, Hynek. *Moc, pomoc a bezmoc v sociálních službách a ve zdravotnictví*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-590-5.

³⁶ Přesněji řečeno: takové chování může u sebe pracovník identifikovat jakožto projev moci tehdy, když si uvědomí, že by se ve stejné situaci choval jinak vůči lidem, kteří mu svěření nejsou.

pracovníkovi může usnadnit praktické každodenní zacházení s klienty, pro vlastní cíl pomáhání však znamená přítěž – někdy ovšem nezbytnou (Kopřiva, 2016).

11.2.2 MOC INSTITUCIONÁLNĚ PŘIDĚLENÁ

Sociální pracovník oddělení péče o děti může za určitých okolností odebrat dítě z rodiny a zajistit jeho umístění do ústavního zařízení. Sociální kurátor může klientovi vyplatit peněžitou podporu nebo mu koupit boty. Sociální pracovnice domova pro seniory může rozhodnout o tom, že paní XY bude přestěhována na jiný pokoj. Učitel rozdává dětem známky, čímž je veřejně označuje jako úspěšné nebo neúspěšné. Může též žáka uvolnit z vyučování, odpustit mu nesplněný domácí úkol nebo nevzít ho na školu v přírodě. Lékař někdy dokonce spolurozhoduje o životě a smrti pacienta. Jindy může a třeba nemusí vystavit neschopenku, předepsat zahraniční lék místo českého, rozhodnout o odebrání řidičského průkazu atd. Čím více může pomáhající rozhodovat o věcech, které pro potřebného znamenají praktickou výhodu nebo újmu, tím složitější podmínky má pro to, aby se stal partnerským konzultantem v emočních a vztahových aspektech jeho problému. Prvním problémem je účelové zkreslování fakt a jiné formy manipulace ze strany klienta³⁷ (Kopřiva, 2016).

Jinou potíží je, že svěřit se s problémem někomu, kdo má reálnou moc, může být jinými lidmi chápáno jako útok. „Šla mne udat na sociálku," může pak říci manžel příbuzným. Nikdo neřekne „Šla mne udat knězi" (nebo „psychologovi"), protože ti žádnou moc nemají. Další problém spočívá v tom, že rozhodnutí pracovníka může klient chápat jako projev nepřátelství, a dojde ke ztrátě kontaktu a důvěry. Nicméně pomáhající často musí určité pravomoci vykonávat. Rodiče ostatně dělají totéž – trvají na tom, aby děti přijaly určitá pravidla, ale nevzdávají se role těch, kdo poskytují též podporu. Jsou-li dva, mají tu výhodu, že si obě role mohou částečně rozdělit, pomáhající musí obdobně jako osamělý rodič vykonávat kontrolní i podpůrnou roli sám (Kopřiva, 2016).

11.2.3 MOC VZNIKLÁ V RÁMCI VZTAHU POMÁHÁNÍ

I bez institucionálně udělené pravomoci může mít pracovník ve vztahu ke klientovi moc. Je tomu tak tehdy, když se pro něj stává autoritou, která ho řídí. Pracovník si tuto moc může aktivně brát, může ji dokonce vyžadovat jako podmínku své pomoci, nebo si ji naopak může nechat od svého protějšku přidělit až vnutit. Pracovník je pochopitelně autoritou tam, kde má podat vyjádření v oblasti svého odborného vzdělání a zkušenosti (znění zákonů a

³⁷ Když se v 70. letech zakládaly manželské (nyní manželské a rodinné) poradny, brzy se začaly objevovat případy, kdy manželé chtěli vystavit potvrzení o vážném narušení jejich vztahů. Toto potvrzení mělo podpořit jejich žádost o přidělení bytu. Nedostávali je, protože poradny si byly dobře vědomy toho, že poradce by si pak často musel lámat hlavu nad problémem, nakolik manželé opravdu chtějí pomoci změnit svůj vztah a nakolik jen stojí o potřebné potvrzení (Kopřiva, 2016).

předpisů, informace o zdrojích pomoci, diagnóza, léčba a prognóza, poznatky z oboru, který učitel vyučuje). Jde-li však o životní, vztahové, emoční problémy, stává se řídicí pozice pomáhajícího spíše břemenem. Co může pracovník dát za radu, když se klientka zeptá: „*Co mám dělat, aby manžel kluka nenaváděl proti mně?*“ „*Co mám dělat, aby nepil?*“ Nebo ve školní třídě: „*Co mám dělat, aby mi Nováková pořád nenadávala?*“ V tom či onom případě může dostat šikovný nápad, který pomůže. V zásadě však na takové otázky „odborné“ odpovědi neexistují. Nikdo nevypracoval účinné návody, jak manipulovat s druhými lidmi. Lidé se v zásadě nedají naprogramovat, ledaže by s tím sami souhlasili. Proto pracovník má vždy být připraven bez rozpaků říci: „*Nevím. Ale můžu o tom s vámi přemýšlet.*“ Nemusí to říkat pokaždé – někdy skutečně dobrý nápad má, jindy vidí, že klient je opravdu jednoduchý nebo zmatený a potřebuje slyšet nějakou radu, třeba i banální. Spíše jde o to přiznat si právo nevědět. Necítit povinnost být moudrou sovou, která má odpovědná všechno. Umět zrušit klientův postoj podřízenosti (Kopřiva, 2016).

PROČ LIDÉ VYŽADUJÍ VEDENÍ?

Přiznat si právo nemít radu, jak si má klient počínat ve svém emočním problému, nemusí být jednoduché. Lidé totiž většinou vedení očekávají a vyžadují. Knižní a časopisecká komerce jim vychází vstříc a dodává konkrétní rady a návody na všechny možné situace, které jsou vyhledávány a nekriticky přijímány. I naprosté banality jsou přijímány jako odborníková moudrost („*Lidé vás budou mít rádi, když jim budete prospěšný.*“). Tyto rady sice nepomohou, ale to už si lidé přičtou za vinu sami sobě: „*Málo jsem se snažil, nevydržel jsem dost dlouho...*“ Příčinou této skálopevné víry v existenci fungujících návodů je nepochybně všudypřítomné přesvědčení, že lidský rozum má na každý problém návod na řešení. Tato víra se opírá o velkolepé úspěchy techniky, nicméně přehlíží neúspěchy tohoto přístupu ve vztahu k zacházení se životem. Není lehké nemít rozumové řešení pro každý vztahový problém – když lidé věří, že taková řešení existují, z čehož pak odvozují očekávání, že pomáhající odborník je zná a sdělí. Je však velmi důležité, aby právě ti, kdo pomáhají lidem, tento blud nesdíleli a zbytečně nemoralizovali, neapelovali na rozum a vůli tam, kde je zapotřebí všimnout si vztahů a emocí. A aby pomáhající nepostupovali stejně krutě vůči sobě samým, nepřepínali své síly a netrýznili se sebekritikou, že nemohou vyhovět nereálnému ideálu (Kopřiva, 2016).

JE ÚČINNĚJŠÍ ŘÍDIT, ČI PODPOROVAT?

Psychologové manželských poraden dlouhá léta vedli na svých konferencích diskuse o tom, zda je lepší řídit, či podporovat. Zda a kdy má význam dávat instrukce a rady a trénovat vnější chování a zda a kdy má význam s klientem dlouhodobě pobývat u toho, co se v něm kolem jeho problému děje, a čekat na to, že k řešení klient dospěje sám, až mu v tom jeho vnitřní procesy nebudou bránit. Byly zde k dispozici návody, jak se mají manželé správně hádat i jak se mají vzájemně oceňovat. Kopřiva (2016) došel asi k takovému závěru: Důležité osobní (nikoliv vztahové) změny přicházejí zpravidla pomalu a vyžadují, aby si člověk pozvolna uvědomoval, co se v něm odehrává a jak se sebou zachází; k tomu poskytuje příležitost psychoterapie. Ale ne vždy, když lidé s nějakým problémem

přicházejí, je takový dlouhodobý proces zapotřebí. Někdy by stačilo jen určité jednání zkusit, ale lidé to neudělají a jdou do terapie (nebo dále pokračují v terapii) v jakémsi automatickém očekávání, že až všechno bude jinak, tak to půjde nějak samo. Kdyby kuře ve vejci čekalo, až skořápka praskne sama, nedočkalo by se – je třeba klovnout. Kdyby mladík čekal, až pro něj první polibek přestane být napínavým krokem, a že k tomu dojde jaksi samospádem – zůstal by panicem.

V situaci, kdy nové jednání je takřka na dosah (nebo aspoň na dohled), má smysl dát radu, impuls, návrh a počkat, zda se uvnitř propojí, zda se objeví aspoň váhavá chuť ho vyzkoušet. Možná, že náš klient takto „prorazí“ k nové zkušenosti. Je třeba si bedlivě všimnout, co se děje – teprve z pozorování klientovy reakce vyplyne, zda má smysl případně pokus opakovat, navázat něčím jiným, nebo tuto cestu opustit. Lidé všeobecně mají raději nápady, které napadly je samé, a tak tím, že jsme nápad vyslovili my, jsme mu vlastně i trochu uškodili. Proto možná už rovnou začneme jinak – začneme mluvit o různých souvislostech problémové situace, nebo ještě lépe: klademe otázky, které se situace a jejího možného řešení týkají. Otázka má tu velkou výhodu, že odpovědi formuluje náš protějšek, a tak se mnohé řeší prostě jen tím, že my klademe otázky, které si on nepoložil, přestože jsou velmi významné, a teď si na ně i odpovídá. Po chvíli nebo až někdy jindy se mu pak objeví nějaký užitečný nápad, lepší, než jaký bychom sami mohli vymyslet, protože nežijeme v jeho kůži. Někdy – v situacích, které zatím vypadají tak, že se nedá nic řešit, jen situaci unést – je nejlepší anebo jedinou možností sdílet jeho city (Kopřiva, 2016).

Přednosti a nevýhody direktivního a nedirektivního přístupu, kontrolu a pomoc podle systemického přístupu a typy intervence naleznete na str. 45–51 v publikaci: KOPŘIVA, Karel. *Lidský vztah jako součást profese*. 7. vyd. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1147-1.



OTÁZKY

- Kdo je autorem transakční analýzy?
 - Co jsou to ego stavy podle transakční analýzy?
 - Co je to dramatický trojúhelník a jaké má uplatnění?
 - Co si představujete pod pojmem přesouvání odpovědností?
 - Jak ovlivňuje moc pomáhání?
-

SHRNUTÍ KAPITOLY



Tato kapitola vám poskytla základní informace o transakční analýze a jejím využití v supervizi. Byli jste rámcově seznámeni s dramatickým trojúhelníkem a seznámili jste se s pojmy dramatický trojúhelník, oběť, kat a zachránce v rámci dramatického trojúhelníku. Závěr kapitoly je věnován náhledu do problematiky moci a pomoci v pomáhajících profesích.

KORESPONDENČNÍ ÚKOL



Najděte v odborné literatuře uvedené v opoře čtyři životní pozice (postoje) v transakční analýze a popište je. Vycházejte minimálně ze dvou odborných zdrojů, řádně citujte. Odevzdejte zpracované v rozsahu 2 NS do IS SU dle termínu stanoveného pedagogem na počátku semestru.

12 VUŽITÍ PSYCHODRAMATU V SUPERVIZI. JEVIŠTĚ. VÝMĚNA ROLÍ, ZMĚNA ROLÍ, INTERVIEW. VÝZNAM SKUPINY, JEDNÁNÍ NA NEČISTO A ZPĚTNÁ VAZBA



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Tato kapitola se bude zevrubně zabývat teorií psychodramatu a sociometrie a využitím psychodramatu v supervizi. Seznámíte se se základními pojmy a hlavními technikami jednání v psychodramatu. Pomocí příkladů z praxe, které níže uvádíme, si je tak budete moci lépe představit a napodobit je, což je zcela ve smyslu psychodramatu.



CÍLE KAPITOLY

Student po prostudování této kapitoly:

- Bude umět vysvětlit pojem psychodrama a jeho vztah k sociometrii a pojmy jeviště, výměna rolí – změna rolí – interview.
 - Mít základní přehled o hlavních technikách jednání v psychodramatu.
 - Bude schopen se orientovat v hlavních technikách používaných při psychodramatu.
-



ČAS POTŘEBNÝ KE STUDIU

K prostudování této kapitoly student potřebuje 1,5 hodiny.



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

Psychodrama, sociometrie, jeviště, výměna rolí, změna rolí, interview.

12.1 Využití psychodramatu v supervizi

V minulých letech metoda psychodramatu pronikla i do supervize (Buer, in Fichtenhofer, 2008). Fichtenhofer (2008) ve své stati se pokouší ukázat, jaký význam a jaké obohacení pro supervizi znamená metoda psychodramatu s tím, že se snaží základní prvky psychodramatu pouze načrtnout, přiblížit je čtenářům živou formou. Pomocí příkladů z praxe, které níže uvádíme, si je tak čtenáři mohou lépe představit a napodobit je, což je zcela ve smyslu psychodramatu.

12.1.1 K TEORII PSYCHODRAMATU A SOCIOMETRIE

Jakob Levi Moreno³⁸ (1889–1974) rozvinul psychodrama jako metodu, jak se projevit. Jako praktikující lékař a terapeut, sociolog, divadelník a věřící Žid sestavil ze skupinové psychoterapie, sociometrie a psychodramatu tzv. Trojici. Zajímal se vždy o čínorodé lidi, kteří se projevují aktivně a zodpovědně v systému svých mezilidských vztahů a závazků.

Chtěl postihnout skutečnost duše prostřednictvím projevu a rovněž umožnit a zlepšovat setkávání lidí a obohatit jejich schopnosti spolu se projevit (Moreno, in Fichtenhofer, 2008). Usiloval o rozvinutí kreativity a spontaneity s cílem poskytnout jedincům co největší možnost svobodné volby a variant projevu v minulých i nových situacích, skupinách a systémech. Spontaneita podle Morena (in Fichtenhofer, 2008) popohání jedince k adekvátním reakcím na nové situace nebo k novým reakcím na dřívější situace. Spontaneita je proto ten nejdůležitější učební předmět a působí zejména jako katalyzátor. Spontánní projev je tedy takové jednání, které je bez protipřenosu pocitů a modelů. Nejedná se o zcela volný projev, který by sahal až k libovůli či svévoli, nýbrž o „...*přiměřené chování bez jednostranného přizpůsobování se, ale také bez předsudků, takový projev, který obsahuje nebo obnovuje kreativní život ve vztazích*“ (Krüger, in Fichtenhofer, 2008, s. 131). **Tato definice se překrývá s hlavním cílem supervize** (Fichtenhofer, 2008, s. 131).

Sociometrie zkoumá vztahy mezi lidmi/skupinami/týmy (Moreno, in Fichtenhofer, 2008). J. L. Moreno se přitom zabývá především tzv. “hlubinnou strukturou“ skupin. Nástroje, které k tomu používá, slouží ke zviditelnění zejména afektivních vztahů mezi jednotlivými členy skupiny, které jsou často důležitější pro práceschopnost skupiny než formální struktury. Teprve toto zviditelnění umožní skupinám zpracovat určitá témata a konflikty, což znamená, že skupiny budou opět/nově schopné fungovat (Fichtenhofer, 2008).

³⁸ Autoři Smoljak a Svěrák (2021) přisuzují objev psychodramatu Járovi Cimrmanovi.

12.1.2 VYBRANÉ ZÁKLADNÍ POJMY A HLAVNÍ TECHNIKY JEDNÁNÍ V PSYCHODRAMATU

V psychodramatu³⁹ stejně jako v psychodramatické supervizi jsou situace, témata a otázky popisovány nejen verbálně, nýbrž také ve smyslu „aktivního projevu“ ztvárňovaného na „jevišti“. K tomu nedochází jen z pohledu „protagonistů“, nýbrž i z různých dalších hledisek, která umožňují změnu perspektivy. Tomu slouží „výměna rolí“. Členové skupiny přebírají jako „spoluaktéři“ role jiných osob, aby umožnili scénické ztvárnění. V následném rozhovoru probíhá „sharing“ a „feedback rolí“, při němž členové skupiny vyjadřují svůj názor na to, co společně prožili a jak se na tom společně podíleli (Leutz, in Fichtenhofer, 2008).

12.1.3 JEVIŠTĚ

Jevištěm je označován prostor, v němž člen skupiny/supervizant zpracovává své téma apod. (v psychodramatu bude tato osoba nazývána protagonistou). Na jevišti může být ztvárněno jakékoliv místo (kancelář, byt klienta, nové pracovní působiště) a také jakýkoliv čas (současnost, budoucnost, minulost). Vždy platí „realita jeviště“, to znamená, že se scéna odehrává vždy „zde a nyní“, v tak zvané „jevištní přítomnosti“ (Hutter, in Fichtenhofer, 2008). Tím dosáhneme toho, že supervizant nyní prožije své pocity, aniž by je rozumově popisoval. Často je „vstup na jeviště“ již zahřívacím kolem pro následující situaci.

PŘÍKLAD 1 - JAK PRACOVNÍCI DOMÁČÍ PÉČE PROŽITEK NA JEVIŠTI REÁLNĚ OŽIVIL SITUACI, A TAK JÍ UMOŽNIL PŘIJMOUT A POJMENOVAT DOSUD SKRYTÉ POCITY.

„Na skupinové supervizi pracovníků domácí péče žena vyprávěla, že v jedné rodině má velmi „nepříjemný pocit“. Nedokáže to správně popsat, možná že je jen trochu přepracovaná. Komické ale je, že tento pocit si v poslední době uvědomuje stále častěji. Ze svých vzpomínek však není schopná onen pocit ani blíže popsat, ani jej tělesně pocítit. Zvu supervizantku (SD) na scénu a nechávám ji šátky naznačit byt dané rodiny. Vchodové dveře jsou jasně vyznačeny prahem. Ptám se jí, kdy si tento pocit naposledy uvědomila – před týdnem v úterý. Pro navození pocitu tady a teď prosím SD, aby se postavila před naznačené dveře bytu, a ptám se jí jako supervizor (SV): „Dnes je úterý 25., kolik je právě hodin? ...co máte dnes na sobě? ...právě přijíždíte k rodině, odkud právě jdete?“ SD odpovídá v přítomnosti, stejně jako by to právě teď prožívala. Ptám se jí na její pocity tady přede dveřmi, pocituje v sobě jakýsi neklid. Pak ji žádám, aby vědomě překročila práh bytu a řekla, co cítí. Udělá to a najednou zůstane stát a vykřikne: „Tady je všechno falešné! Moc se tu o věcech nemluví! V těchhle zdech se usadilo nějaké tajemství. Je tu cítit zneužití!“ SD se zastaví a řekne: »Ano, něco takového jsem tušila, nyní to cítím docela jasně. Opustí jeviště a je schopná nám potom také sdělit, z jakých náznaků tento svůj pocit získala. Ponoření do konkrétní situace umožňuje SD navázat kontakt se svým pocitem, tzn. pocítit jej, a tak jej

³⁹ Pojem „psychodrama“ bude užíván jednak k popsání celé techniky, kterou Moreno rozvinul, jednak také k označení psychodramatické inscenace (Buer, in Fichtenhofer, 2008).

také pojmenovat. Zpomalené překročení prahu, které jinak dělá ve skutečnosti nevědomě a které tu teď provedla v jevištní realitě, slouží jako umělecký katalyzátor jejího uvědomění. Kdyby tehdejší situaci popisovala slovy, nejspíš by se jí to nepodařilo“ (Fichtenhofer, 2008, s. 132).

12.1.4 VÝMĚNA ROLÍ – ZMĚNA ROLÍ – INTERVIEW

Je-li ústřední technikou psychodramatické práce výměna rolí, přebírá supervizant roli jiné osoby, tj. vyměňuje si s jinou osobou místo“ (Hutter, in Fichtenhofer, 2008). Při supervizi jednotlivce bude druhou osobu představovat pouze prázdná židle. V případě, že supervidovaný přijímá tuto druhou roli, hovoříme o změně rolí, protože reálná výměna rolí není možná (Wegenhaupt-Schneider, in Fichtenhofer, 2008).

Supervidovaná osoba se vcitíuje do dané role, např. přejímá držení těla, mimiku a gesta dané osoby, což může usnadnit rozhovor o této osobě, např. zeptat se na její zvláštní vlastnosti. Supervidovaná díky výměně rolí získává možnost změnit perspektivu. Dívá se očima/pocity někoho jiného na sebe sama a na situaci, kterou si zvolila za téma. Díky změně hlediska mohou být vlastní pocity, předsudky a domněnky potvrzeny, relativizovány nebo zcela odstraněny. Zároveň se také může stát, že díky pohledu na sebe sama je supervidovaná schopna sama sobě poradit a navrhnout, jak jednat. Zábrany, které jí možná ve vlastní roli brání v jednání, při výměně rolí nepocitíuje, a je proto schopna si sama sobě poskytnout odpovídající podporu. Další možností je zvolit roli tzv. „dvojníka“, to znamená, že se supervidovaná na sebe bude dívat z pocitově neutrální perspektivy, vyvolané odstupem od scény. Jako vedoucí/supervizor musím bezpodmínečně dbát na to, aby se supervidovaná nejpozději na konci psychodramatické práce na jevišti vrátila do své vlastní role tak, aby jeviště mohla opustit jako ona sama. Jinak to může vyvolat velký zmatek („Kdo tedy nyní vlastně jsem?“) (Fichtenhofer, 2008).

PŘÍKLAD 2 - INDIVIDUÁLNÍ SEZENÍ. JAK MŮŽE VEDOUcí LÉKAŘKA SVÉ PŘENOSY A PŘEDSUDKY PROSTŘEDNICTVÍM DVOJITÉ ZMĚNY ROLÍ RELATIVIZOVAT, A TÍM ZÍSKAT NOVÉ A JASNĚJŠÍ PODNĚTY K JEDNÁNÍ.

„Paní R., vedoucí lékařka jedné velké kliniky, před 74 dny nastoupila na nové místo a přišla za mnou, aby „předešla začátečnickým chybám“. Popisuje vztah s jedním z lékařů na svém oddělení: „S ním to bude těžké, to cítím už teď“. Vlastně dobrý člověk, pan S., má své oddělení v malíčku. S mým předchůdcem si tykal, a když jsme se poprvé setkali, ptal se mě, jak mě má oslovovat – paní R., paní doktorko, paní vedoucí lékařko nebo jak? Považovala jsem tuto otázku za čistou provokaci, tak jsem mu odpověděla, že si to do druhého dne rozmyslím. Co ten si o sobě myslí! Druhý den při vizitě – vím, že se mu vždy zdají dlouhé – zdravím pacienty pokaždé slovy „dobré ráno“ - a co udělá on v polovině vizity, vstoupí do pokoje s hlasitým a zřetelným „dobré poledne“. Když jsme pak vyšli ven, zastavila jsem ho a jasně jsem mu řekla, že už nic takového příště nechci vidět. Zmateně se na mě díval a kýval. Jak je možné s někým takovým vycházet?“

Čím déle paní R. mluví, tím je rozčilenější. Chci její pocity k panu S. blíže zaměřit, a tedy přezkoumat, zda se tu objevují protikladné pocity.

Poprosím paní R., aby vstala a na jeviště postavila dvě židle, jednu pro sebe jako vedoucí lékařku a jednu pro pana S. Přeji si (dále již jen SV – supervizor), aby židle postavila do takové vzdálenosti od sebe, jak to sama cítí. Paní R. staví vlastní židli asi 2 metry od židle pan S., a trošku víc na stranu. Pak chci, aby si z různobarevných šátků vybrala jeden jako symbol pana S. a položila jej na židli. Vybírá si křiklavě červený šátek. Pak se paní R. posadí na své místo a ihned začíná být neklidná.

SV: „Paní R., co cítíte, když se tady pan S. (symbolicky) objevil?“

SO (prudce): „Takové týpky já znám, ty jsem zažila, když jsem byla asistentkou. Myslí si, že si můžou vůči mně všechno dovolit, ale se mnou teda ne!“

SV: »Na mě působíte tak, jako byste už pokládala nůž na stůl.«

SD: „Přesně tak, raději dříve než později!“

Prostřednictvím prázdné židle se symbolem, který představuje jí vybraný šátek, se pan S. stává v tu chvíli pro paní R. velmi skutečným a aktivuje její pocity. Tím, že má dovoleno vše vyslovit, pociťuje paní R. soustředěnou sílu pocitů, o nichž mluví. Zároveň cítím, že se možná nachází jen v nějaké rovině přenosu. Tak to jako SV interpretuji. Kdybych jí to ale nyní sdělil, mohlo by se stát, že to ve svém rozčilení odmítne. K tomu, aby to mohla přijmout, je nutné, aby si to sama uvědomila.

Proto ji žádám o změnu rolí s využitím dvojníka. Prosím paní R., aby opustila svoje místo a aby se v odstupu od své vlastní židle (ale stále ještě na jevišti) společně se mnou podívala na situaci, kterou prožila. Abych SD umožnil přijmout vlastní pocity, resp. ulehčil jejich přijetí, stoupnu si za židli paní R. a opakuji to, co řekla, se stejnou hlasitostí a intenzitou. Pak opět přistoupím k paní R. jako dvojnici a ptám se jí jako SV: „Co si myslíte o paní R., když ji slyšíte?“

Paní R. jako dvojnice: „Je pěkně nabroušená. Ale sedí to, jsou to její dřívější zkušenosti. Ale – zarazí se – je to také nespravedlivé, přenáší na něj všechny předsudky, které má. Tak to na od-dělení nepůjde: „Ptám se jí, co by – vedoucí lékařce – poradila. Paní R. jako dvojnice ke své židli:

„Podívej se na něj pořádně, jaký doopravdy je, a dej mu šanci.“

Prosím paní R., aby se opět posadila na svou židli a převzala svou roli, a opakuji poslední větu, kterou jako dvojnice vyslovila. Paní R. přikývne, je schopná to přijmout, pak ale vybuchne: „Proč se ale tak ke mně chová?“

Je zřejmé, že paní R. rozpoznala vlastní přenos zkušeností, ale nikoliv mým prostřednictvím jako supervizora, nýbrž díky tomu, že se na sebe podívala z jiné perspektivy. Na druhou stranu ale nemá ze své pozice žádnou představu, proč pan S. takto jedná. Pro ověření se nabízí výměna rolí s panem S.

Žádám paní R., aby se posadila na židli pana S., a prosím, aby se co možná nejlépe pokusila vcítit do toho, jak sedí, jaké má držení těla a mimiku. Pak se dotazuji paní R. v roli pana S, přičemž ji oslovuji jako pana S. (zkráceně popsáno).

SV: „Pane S., kolik vám je let... jak dlouho pracujete na tomto oddělení... jak se vám tam daří?“

Paní R. jako pan S.: „Už dvacet let, je to moje oddělení, mám je v malíčku. Dřívější vedoucí lékař mě nechával na pokoji, dělal jsem vizity, všechno klapalo. Teď je to ale všechno jinak s tou novou.“

SV (naráží na první zmíněnou situaci v jejich úvodním rozhovoru): „Ptal jste se paní R., jak ji máte oslovovat, co jste tím myslel?“

Paní R. jako pan S.: „No, to je přeci potřeba také vědět, tak byla myšlená ta otázka – no dobře (smích), chtěl jsem také vidět, jak bude reagovat. Ale nemusela mě tam pak nechat stát, to bylo také hloupé.“ *Paní R. rozšiřuje své hranice různých způsobů vnímání, to znamená, že relativizuje svoje (úzké) pochopení, že to, co řekl, je myšleno jako možný útok.*

Ptám se pana S. ještě na to, co se událo během vizity: „Pane S., můžete mi říci, co se stalo během vizity, když jste vyhrkl „dobré poledne“? Paní R. si potom o tom s vámi hned promluvila.“

Paní R. v roli pana S. váhá, je patrné, že si uvědomuje, co mohl pan S. cítit. „To mi bylo velmi nepříjemné, to jsem zašel příliš daleko, to mi dala jasně najevo.“ - SV: „A jak byste popsali její jednání?“ - Paní R. jako pan S.: „Abych byl upřímný, stoupla u mě na vážnosti, taková by měla být šéfová. Ale jinak mám pocit, že jsem docela nedůležitý. Dříve to bylo moje oddělení, byl jsem tam k něčemu platný.“

Paní R. skončí, opustí roli pana S. a mluví sama za sebe: „Přesně o to jde. Musím mu také ukázat, že si jej vážím. Pak najdeme nějakou společnou rovinu.“

První výměna rolí umožnila paní R. odbourat vlastní „citové zábrany“ a vidět pana S. takového, jaký doopravdy je. Druhá změna rolí jí umožnila vcítit se do jeho různých potřeb a vyjádřit je. Tím, že je paní R. vyslovila, si také uvědomila, jak může sama jednat, a mohla se proto opět spontánně vrátit do vlastní role. V následném rozhovoru bylo cítit její ulehčení, její zábrany zmizely a rozhodla se, že si s panem S. následující den promluví“ (Fichtenhofer, 2008, s. 133-5).

12.1.5 VÝZNAM SKUPINY, JEDNÁNÍ NA NEČISTO A FEEDBACK (ZPĚTNÁ VAZBA)

J. L. Moreno rozvinul psychodrama jako skupinovou metodu, což je obzvlášť přínosné pro skupinovou a týmovou supervizi. Skupina určuje, kdo zpracuje, které téma, uvádí protagonisty na jeviště, podporuje je aktivním převzetím rolí a po akci jim v následném rozhovoru podává zpětnou vazbu. K tomu patří „**sharing**“ (sdílení) a „**feedback rolí**“ (zpětná vazba z rolí). Při sdílení členové skupiny vysloví, které zážitky a pocity na základě svých zkušeností se supervizantem sdílí. Tím se posiluje integrace skupiny („ostatní mi rozumí, protože to také znají, a neodmítnou mě“). Kromě toho supervizant zjistí, že jeho téma, jeho otázky a problémy nejsou jen jeho individuálním nedostatkem. Při zpětné vazbě z rolí si spoluaktéři sdělují, co ve svých rolích prožívají a pociťují. To může být obohacením pro supervizanty, neboť jim to nabízí nové úhly pohledu z hlediska jiných rolí. Je důležité, aby se přitom jednalo o zpětné postřehy a v žádném případě o „návody“ nebo „rady“, jak by se měl supervizant lépe nebo správně zachovat. Etapa zpětné vazby je vedle přípravné fáze a

fáze akce na jevišti nutnou součástí psychodramatického supervizorského sezení, nejen jeho verbálním přívěskem (Fichtenhofer, 2008).

PŘÍKLAD 3 - JAK UČITEL OPĚT ZÍSKÁ SCHOPNOST JEDNAT S RODIČI, A TO UPLATNĚNÍM METODY JEDNÁNÍ NA NEČISTO A ZPĚTNÉ VAZBY ZE STRANY ČLENŮ SKUPINY.

„Ve skupinové supervizi sestávající z učitelů gymnázia informuje pan A. o situaci, která se odehrála během jedné rodičovské schůzky. Jedni rodiče jej zahrnuli výčitkami, že jejich dceru neustále přehlíží, nedává jí žádnou příležitost a vlastně by ani neměl být učitelem. Zvažují, že si budou stěžovat na vyšších místech. Pan A. líčí, že jednak po těchto obviněních zůstal neschopen slova a jednak zuřil, protože ho tak paušálně odsoudili. Celkově u něj převládl pocit bezmocnosti, a tak rodičovskou schůzku rychle ukončil, aniž by si s rodiči pohovořil. Je otřesen svou „neschopností reagovat“.

Navrhuji panu A., že situaci prožijeme společně. Může pak zkusit zahlédnout nové možnosti jednání, které bude pro sebe a rodiče považovat za přiměřené.

Pan A. vystaví třídu na jevišti, ve které se odehrála rodičovská schůzka. Zvolí osoby za rodiče Z., jednu osobu za sebe sama – aby měl možnost se na sebe také z vnějšku podívat – a také další tři osoby pro role dalších rodičů. Pan A. postupně poskytne zúčastněným osobám informace o jejich rolích. Pak ukáže, jak pan a paní Z. jednali. Všichni zúčastnění jsou nyní schopni tuto scénu na jevišti oživit, takže pan A. bude moci vše znovu prožít a sdělit.

Ve chvíli, kdy pan A. stojí beze slova tváří v tvář rodičům, ptám se na jeho pocity.

Pan A.: „Vůbec nevím, co tím myslí. Takhle s jejich dcerou vůbec nejednám – nebo ano?“

Možná se starám příliš o ty druhé. Ale že mě tak paušálně odsoudili, vnímám jako drzost.“ -SV: „Co byste teď nejráději udělal?“ - Pan A.: „Mám chuť udělat dvě věci – jednak bych jim chtěl zavřít ústa, nejlépe zalepit, a jednak bych chtěl být pryč. Ale obojí dohromady nejde.“

Je jasné, že pan A. nemá momentálně k dispozici žádný vhodný krok, jak se zachovat.

Moje pokusy, aby sám sebe podpořil z nějaké jiné perspektivy, se nedaří. Pan A. není schopen vcítit se do rolí rodičů Z., aby mohl sdílet něco z motivací jejich jednání, natož aby se vžil do jejich přání a očekávání vůči panu A. Změna perspektivy v jeho roli z pozice dvojníka (viz výše příklad 2) se také nedaří, protože pan A. dosud nezískal citový odstup od své blokády.

V této situaci využiji potenciálu skupiny. Povzbudím ostatní členy skupiny, aby zkusili, jak by mohli v roli pana A. na situaci reagovat. Poté je vždy prosím, aby řekli, co je k tomu vedlo.

Předvádějí různé způsoby jednání, od cílených otázek na detaily situace až k jasnému ohrazení se proti obviňování. Jedna kolegyně přesouvá spor na další rodiče tak, že se ptá, zda jiní také slyšeli od svých dětí podobné stížnosti nebo něco docela jiného.

Během těchto scén sedí pan A. se mnou stranou a okouzleně se dívá na jeviště. I když sám nejedná, je jasně cítit, jak opět nabývá energii. To potvrzuje v následném rozhovoru. Cítí se obohacen díky různým návrhům, i když ne všechny jsou pro něj použitelné, protože se k němu nehodí. Tato forma jednání na nečisto zabrání tomu, aby jednotliví účastníci supervizanta negativně ohodnotili tím, že by jednoduše vyprávěli, co by se mělo dělat.

Každý představí svůj návrh a nabídne jej jako obohacení. V žádném případě neškodí, když se některé návrhy nepodaří, tzn., že na jevišti nepřinesou žádaný výsledek.

Poté co pan A. jeviště opět uklidní, spoluaktéry propustí z rolí a všichni opět usedneme do kruhu, sděluje mi pan A., že je mu nyní přece jen trapně, jak jej ostatní viděli.

Takový pocit se může objevit častěji, protože supervizant ukázal své nedostatky.

K odstranění tohoto pocitu – i preventivně – se používá sdílení.

SV: „Prosím, řekněte panu A., co z těchto situací a pocitů, které nám tu ukázal, ze své vlastní profese znáte, co s ním sdílíte?“

Ukazuje se, že mnoho přítomných zná podobné pocity a situace, což pana A. na jednu stranu vnitřně uklidňuje, na druhou stranu mu to umožňuje znovu být aktivnější ve skupině. Není proto důvod, aby se musel před ostatními „schovávat“. Samozřejmě platí, že sdílení může podávat jen ten, kdo také podobnou zkušenost má a chce ji sdělit. Následně pak prosím ty členy skupiny, co se na hře podíleli, o zpětnou vazbu z rolí.

SV: „Prosím, řekněte panu A., co jste v této roli prožívali, co vás napadalo, řekněte panu A. svá přání a očekávání?“

Pro pana A. je obzvláště důležitá zpětná vazba od paní Z. (matky), protože pocítil, že její paní Z. nechce napadnout, nýbrž že má strach, že její dcera nezvládne závěrečné zkoušky, a proto všechnu zodpovědnost přesouvá na učitele. Toto zjištění je o to důležitější, že pan A. si dosud není schopen vyměnit roli či změnit perspektivu své role. Speciálně tento aspekt posléze pana A., povzbudil, aby se obrátil na rodiče Z. a požádal je o osobní rozhovor“ (Fichtenhofer, 2008, s. 135-6).

Hlavním úkolem vedoucího/supervizora je zvýšit potenciál skupiny. Supervidovaný může někdy snáze přijmout úhly pohledu a vnímání od zúčastněných členů skupiny, než od samotného vedoucího (Moreno, in Fichtenhofer, 2008).

Podrobně popsané příklady ukázaly, jaké výhody pro supervizi má zařazení psychodramatických prvků a pracovních postupů. Při práci s týmy nebo organizacemi jsou častým tématem supervize také konflikty ve vzájemných vztazích. V těchto případech je třeba práci zaměřenou na skupinu a na téma doplnit využitím prvků ze sociometrie. Pokaždé se znovu ukazuje, s jakou snadností psychodrama dokáže vytvářet nové kompetence v jednání, zbaňuje zábran a předsudků, a tím buduje nový, resp. větší prostor k jednání. Jako supervizor často pracuji s obrazy, které mi předkládají supervizanti. Proto bych chtěl také jedním obrazem skončit: Psychodramatik ve mně se svými postoji a supervizor ve mně se svými postoji jdou ruku v ruce a notují si: „**Dobře, že jsme se našli – dobře se nám spolupracuje!**“ (Fichtenhofer, 2008).



OTÁZKY

- Jaké může být využití psychodramatu v supervizi?
 - Kdo je autorem psychodramatu?
 - Jakou úlohu hraje v psychodramatu sociometrie?
 - Jaký je rozdíl mezi výměnou a změnou rolí?
 - Jakou roli hraje v psychodramatu zpětná vazba?
-



SHRNUTÍ KAPITOLY

V této kapitole jste se seznámili teorií psychodramatu a sociometrie a využitím psychodramatu v supervizi. Byly vám prezentovány základními pojmy jako psychodrama, sociometrie, jeviště, výměna rolí, změna rolí, interview a hlavní techniky jednání v psychodramatu, včetně názorných příkladů z praxe.



KORESPONDENČNÍ ÚKOL

Najděte v odborné literatuře využití psychodramatu v dalších vědních disciplínách. Vycházejte minimálně ze dvou odborných zdrojů, řádně citujte. Odevzdejte zpracované v rozsahu 2 NS do IS SU dle termínu stanoveného pedagogem na počátku semestru.

13 VYBRANÉ TECHNIKY V SUPERVIZNÍ PRÁCI. MODELOVÁNÍ SITUACÍ, HRANÍ LOLÍ, KRESLENÍ MAP, FOCUSING. VIDEOTRÉNINK INTERAKCÍ A SUPERVIZNÍ PROCES

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY



V poslední kapitole tohoto studijního materiálu se seznámíte s vybranými technikami v supervizní práci, kterými jsou modelování situací, hraní rolí, kreslení map, focusing a videotrénink interakcí v supervizním procesu.

CÍLE KAPITOLY



Po prostudování této kapitoly student:

- Bude umět popsat základní vybrané techniky v supervizní práci.
 - Mít základní znalosti o videotréninku interakcí a jeho specifikách.
 - Bude se orientovat ve vedení supervizního rozhovoru na základě znalostí jeho základních fází.
-

ČAS POTŘEBNÝ KE STUDIU



K prostudování této kapitoly student potřebuje 1 hodinu.

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



Modelování situací, hraní rolí, kreslení map, focusing, videotrénink interakcí v supervizním procesu.

13.1 Vybrané techniky v supervizní práci – modelování situací, hraní rolí, kreslení map, focusing

Supervizor může používat při supervizní práci specifické postupy, jejichž výběr závisí na jeho dovednostech, erudici, individualitě. Efektivní je modelování situací, hraní rolí, kreslení map, využívání videozáznamu, focusing aj. Modelování a hraní rolí bylo blíže popsáno v předchozích kapitolách, takže tyto pojmy pouze připomeneme.

Modelování je technika, která umožňuje supervidovanému vyzkoušet si různé varianty řešení v modelových situacích. Modelování poskytuje příležitost nácvik nebo znovuprožití obtížné situace, je zaměřené hlavně na emocionální zážitek, uvolnění skryté tenze, abreakci. Modelování ale poskytuje příležitost k uvědomění si různých vztahových záležitostí, např. modelování týmu umožňuje uvědomit si hranice, blízkost a vzdálenost, pozice v týmu (svoji i ostatních spolupracovníků), aliance a koalice, i rozdělení moci (vlivu). Často se kombinuje modelování a hraní rolí.

Hraní rolí je technika, jejímž cílem je kompetentní interakce nebo porozumění této interakci. Určité charakteristické znaky má tato technika podobné jako psychodrama, i zde lze využít výměnu rolí atd. Může být využito v individuální i skupinové supervizi. Umožňuje prožít interakci v reálu, nemusí se o ní pouze abstraktně diskutovat. Pomocí hraní rolí je možné vyzkoušet si různá řešení a různé postupy v jednání. Jinými slovy lze nacvičit realitu, vysledovat chyby i některé důsledky, diskutovat o nich a přehrávat postup alternativní.

Kreslení map – užitečné je využít fantazii a kreativitu při uvědomování skrytých obsahů, např. lze kreslit mapu vztahu s klientem, mapu týmu, mapu moci a vlivu ve skupině, mapu „neznámé krajiny“ atd. Důležitá je diskuse a zpětná vazba.

Focusing – technika, která umožňuje plně vnímat prožitek a dospět k jeho pojmenování, což může být nositelem změny. Cílem je zdokonalit sebereflexi. Prostřednictvím focusingu může supervidovaný zpracovávat své zážitky s klienty, s kolegy apod. Využití techniky focusingu vyžaduje zaškolení (Kopřiva, 1999).

Autorem této metody je E. Gendlin⁴⁰ na základě svých výzkumů psychoterapie. Její základní princip můžeme popsat takto: Existují určitá ohniska na somatické úrovni, vyznačující se konkrétními tělesnými pocity. Těmto somatickým ohniskům významově odpovídají určité jevy na úrovni psychické, které se mohou mimovolně vynořovat ve formě jak představy či obrazu, tak konkrétního pojmu.

Technika focusing spočívá ve vědomém zaměřování se na spontánně se hlásící somatické ohnisko, následném pozorování jeho změn a přepínáním uvědomování ze somatického ohniska na významově odpovídající mentální reprezentaci a zpět. Důležité je vycházet z tělesného prožívání a jeho změn, teprve poté zaznamenávat odpovídající proměny v

⁴⁰ GENDLIN, Eugene. *Focusing. Tělesné prožívání jako terapeutický zdroj*. Praha: Portál, 2003. 80-7178-793-0.

obsazích myslí. Jen tak je postupně dosahována vyvážená rovnováha myslí v souladu s tělesně prožívanou skutečností.

Focusing může provádět každá zacvičená osoba sama, kdykoli najde vhodný čas a prostor. Vlastní průběh mentálního cvičení je možno rozdělit do šesti kroků:

- zaujetí prostoru,
- prožívání tělesné skutečnosti,
- uchopení významu tělesného pocitu,
- uvědomění si přechodů vědomí mezi tělesným pocitem a obsahy myslí,
- zpřítomnění tělesného pocitu pomocí zapamatovaného hesla,
- myšlenkové zpracování (Gendlin, 2003).

13.2 Videotrénink interakcí a supervizní proces

Metoda, o níž budeme stručně pojednávat, vznikla v Nizozemí a v polovině 90. let 20. století a byla přenesena do ČR. V Nizozemsku i v řadě dalších zemí Evropy a v USA je pro tento model intervence používán název „Video Home Training (VHT)“ pro práci v rodinách a „Video Interaction Guidance (VIG)“ pro práci s profesionály. V České republice (ale také v Polsku a v Maďarsku) byla dána přednost názvu „**Videotrénink interakcí (VTI)**“, který nejen vystihuje podstatu metody, ale také sjednocuje její dosavadní modifikace a otevírá prostor pro nová budoucí uplatnění. V ČR se stalo nositelem a šířitelem této metody občanské sdružení SPIN, založené v roce 1993 pod vedením autorky. Občanské sdružení SPIN se stalo v roce 1998 členem mezinárodní asociace pracovišť, která se zabývá videotréninkem interakcí, jeho vzdělávací program odpovídá mezinárodním vzdělávacím standardům pro VTI (v zahraničí rovněž VHT/VIG). Jako jediná organizace v ČR má oprávnění udělovat certifikáty pro oblast VTI. Základem metody VTI je natáčení krátkých videozáznamů z běžné komunikace mezi rodičem a dítětem (popř. učitelem a žákem nebo pracovníkem a klientem), jejich podrobná analýza a výběr takových momentů (úseků), které pomohou klientovi uvědomit si důležité pozitivní momenty interakce s druhou osobou. Takto připravené úseky videozáznamu přináší VTI trenér na setkání s klientem, kdy společně rozebírají danou interakci a hovoří o jejím významu v rámci dané situace i v dalších podobných situacích. Podporou a důrazem na pozitivní momenty interakce, tedy toho, co se daří, diskutují nad jejím významem v daném kontextu a vytvářením alternativ tak pomáhá pracovník dosáhnout žádoucí změny u klienta (Šilhánová, 2008).

13.2.1 ZÁKLADNÍ SPECIFIKA SUPERVIZE VE VTI

Supervize ve VTI je především supervizí za přítomnosti videozáznamu, který supervizor i supervidovaný sledují společně na TV obrazovce nebo, jde-li o digitální nahrávky, na displeji monitoru počítače. Považujeme proto za důležité, aby supervizor byl vždy také zkušeným VTI trenérem s praxí v nějaké oblasti pomáhání. Charakteristické uspořádání supervizního „sezení“, kdy jsou přítomny vždy dvě roviny interakce (rovina „ted’ a tady“ a rovina interakce aktérů na videozáznamu), je na obr. 4 (Šilhánová, 2008).

Obr. 4. Charakteristické uspořádání supervizního „sezení“, kdy jsou přítomny vždy dvě roviny interakce: rovina „teď a tady“ a rovina interakce aktérů na videozáznamu.



Zdroj: Šilhánová, 2008, s. 193

13.2.2 VLASTNÍ MODEL SUPERVIZE VE VTI

Model supervize ve VTI lze charakterizovat jako poměrně pevně strukturovaný proces, v jehož jádru je pohled na lidskou interakci na všech pozorovatelných úrovních, důraz na vztahy, které jsou výsledkem stálého „dojednávání“ všech zúčastněných aktérů, a nekončící snaha objevovat a učit se. Základem spolupráce supervidovaného a supervizora je vždy supervizní kontrakt. Pokud ale jde o výcvikovou supervizi, existuje ještě formální kontrakt s poskytovatelem výcviku (SPIN) o podmínkách výcviku a kritériích, kterých je nezbytné dosáhnout pro to, aby se dotyčný adept stal kvalifikovaným VTI trenérem. Výcviková supervize má podobu 90minutových setkání, kdy je do jisté míry předem určený program

(cílem je dosahovat postupně stanovených kompetencí VTI trenéra). Ve variantě „rozvojové supervize“ je supervizor požádán pracovníkem (většinou akreditovaným VTI trenérem), aby spolupracoval na jeho dalším rozvoji nebo pomohl při řešení případu. Tam je věcí dohody délka i zaměření supervize. Tehdy se jedná téměř výhradně o dvoustranný kontrakt mezi supervidovaným a supervizorem, i když se stává, že do kontraktu vstupuje i třetí strana (zaměstnavatel pracovníka). Do těchto kontraktů však již SPIN přímo nevstupuje. Supervidovaný je vybízen supervizorem přinášet na supervizi dvojí možný materiál: spolu s příběhem klienta (a jeho žádostí o pomoc) je to záznam interakce v daném systému, se kterým pracuje, a záznam své vlastní interakce, většinou rozhovoru s klientem/y. Při supervizi videozáznamu oba provádějí mikroanalýzu jednotlivých interakcí (většinou je supervidovaný předem edituje a analyzuje). Kromě důkladné analýzy hledají společné porozumění významům sledované interakce (to jak pozorovatelné interakční vzorce ovlivňují chování a prožívání osob na záznamu), prozkoumávají možnosti a diskutují alternativy, volí vhodné způsoby intervence a někdy i přehrávají nejbližší rozhovor s klientem (volba rolí je na zúčastněných). Společně předkládají své pohledy na dosavadní práci s klientem, debatují o pomáhajících a méně úspěšných aspektech vzájemného vztahu, o posunu ve vývoji požadované změny (u klienta i u sebe) a o budoucích pracovních krocích – opět pro klienty i pro terapeuta (Šilhánová, 2008).

13.2.3 FÁZE SUPERVIZNÍHO ROZHOVORU

Model sestává ze sedmi základních fází – kroků; ty utvářejí cyklus, který má „pod kontrolou supervizor. To však neznamená, že se musíme dogmaticky držet této struktury, spíše ji vždy přizpůsobujeme potřebám, možnostem i nabídkám supervidovaného a podřizujeme ji užitku spolupráce. Zmíněné fáze popisuje Šilhánová (2008) následujícím způsobem.

1. OTEVŘENÍ ROZHOVORU

Otevření rozhovoru je momentem, kdy začíná společná práce supervizora a supervidovaného. Patří sem především navázání kontaktu, začátek rozhovoru, obecné seznámení se s tím, co supervidovaný přináší, i rekapitulace minulého. Jde o to, aby supervizor „připojením“ se k supervidovanému dokázal vytvořit dostatek bezpečného prostoru pro něj i pro sebe, tady začíná supervizor vytvářet podmínky pro úspěch supervize. Právě zde velmi záleží na jeho kvalitách, jako je vřelost, respekt, opravdovost, zájem, vcítění, pochopení a podpora.

2. DOMLOUVÁNÍ CÍLE SETKÁNÍ

Dojednání, na čem a jakým způsobem budeme pracovat, co bude tématem supervize nebo předmětem společného zájmu, je předpokladem efektivní práce v supervizi. V rámci dojednání cíle stanovujeme i pravidla setkání, jeho délku, jakou část supervize věnujeme analýze videozáznamu a jakou část potřebujeme věnovat diskusi a celkovému plánu pomoci. Velmi důležité je stanovit si v této fázi, co konkrétního si chce supervidovaný

„odnést“. Zvyšuje to odpovědnost supervidovaného za užitek ze supervize, i za její přípravu a reflektování dosaženého cíle.

3. PREZENTACE MATERIÁLU, TÉMAT PRO SUPERVIZI

Supervidovaný předkládá svůj materiál a domlouvá se, v jakém pořadí a s jakou důležitostí bude při supervizi prozkoumáván. Supervizor podporuje schopnost supervidovaného rozlišovat důležitost a relevantnost materiálu vzhledem k situaci a pokrokům klienta (resp. návaznost na předcházející práci s klientem). Rovněž videonahrávky sebe sama (při rozhovoru s klienty) by měly sledovat pokroky supervidovaného nebo vystihovat ty úkoly, na kterých supervidovaný sám aktuálně pracuje. Např. nahrávka týkající se „dojednávání spolupráce s klientem“ by měla přicházet dříve než nahrávka průběhu samotného rozhovoru s klientem.

4. INTERAKČNÍ ANALÝZA PREZENTOVANÉHO MATERIÁLU

Práce s videonahrávkou je v supervizi klíčová. Supervidovaný prezentuje již připravenou a editovanou videonahrávku (pro kvalitu supervize je nezbytné, aby byl supervidovaný dobře připraven) často jde pouze o několik minut záznamu, které považuje z hlediska užitečnosti pro klienta za významné. Společné dívání se na předkládaný materiál, často jeho hlubší analýza s využitím principů úspěšné komunikace, a především diskuse nad vybranými momenty jsou pevnou a nezastupitelnou součástí této fáze supervize ve VTI.

5. PROPOJENÍ ANALÝZY S PLÁNEM POMOCI

Propojení analýzy a plánu pomoci je jakýmsi »mostem« v supervizi pro využití supervidovaného materiálu při práci s klientem, resp. při vlastní práci supervidovaného v daném systému pomoci. Součástí této fáze může být i trénování budoucího rozhovoru včetně kladení otázek. Podporovány jsou takové otázky, které vedou klienty k tomu, aby více viděli, naslouchali, uvědomovali si význam vlastní interakce, ale také hledali nové alternativy, dosud neobjevené postupy apod. V této fázi je důležité propojení s celkovým plánem pomoci v daném systému, který kromě oblasti komunikace obsahuje ještě další oblasti pro spolupráci s klienty. (Ve VTI jej nazýváme „Traject plán“, což poukazuje spíše na cestu a směr – trajektorii, po které se klient s terapeutem ubírají.) Propojení analýzy a plánu pomoci je rovněž důležitým aspektem pro volbu vhodných a dobře načasovaných intervencí supervidovaného v daném systému.

6. STANOVENÍ PRACOVNÍCH KOKŮ

V této fázi je supervidovaný již schopen navrhovat jednotlivé pracovní kroky – pro klienta i pro sebe. To jsou nejbližší úkoly, na kterých je reálné pracovat a kdy je naděje na jejich úspěšné zvládnání.

7. REKAPITULACE A VYHODNOCENÍ SUPERVIZE

Závěr supervize, rekapitulace a její vyhodnocení souvisí s jejím začátkem, s tím, na čem jsme se domluvili se supervidovaným, tedy čeho budeme chtít společnou prací v supervizi dosáhnout. Závěr by měl obsahovat zhodnocení spolupráce. Supervizor zde má příležitost ke shrnující zpětné vazbě, zároveň si vyžádá zpětnou vazbu od supervidovaného. Další práce supervidovaného pak navazuje na konec supervizního rozhovoru a celý kruh se znovu opakuje. Tak se každý konec zároveň stává novým začátkem následujícího rozhovoru. Čas od času je také vhodné se zastavit, podívat se na společnou práci s odstupem a vyhodnotit pokroky supervidovaného i stav našeho vztahu. Taková rekapitulace společné práce, pokud je přirozeně začleněna do celého procesu supervize, pomáhá všem zúčastněným reflektovat profesionalitu a kvalitu své práce.

Oblasti aplikace VTI supervize naleznete na str. 197 a 198 v publikaci HAVRDOVÁ, Zuzana, Martin HAJNÝ et al. *Praktická supervize: Průvodce supervizi pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén, 2008. ISBN 978-80-7262-532-1.

OTÁZKY



- Co si představujete pod pojmem modelování situací?
- Jaký účel plní technika kreslení map v supervizi?
- Co umožňuje technika zvaná focusing?
- Jaké znáte fáze supervizního rozhovoru?
- Jaké jsou oblasti aplikace video tréninku interakcí v supervizi?

SHRNUTÍ KAPITOLY



V závěrečné kapitole studijní opory jste měli možnost seznámit se s vybranými technikami v supervizní práci, kterými jsou modelování situací, hraní rolí, kreslení map, focusing, a získat základní znalosti o videotréninku interakcí v supervizním procesu. V závěru kapitoly byly popsány jednotlivé fáze supervizního rozhovoru, které vám mohou být vodítkem při práci s klienty.



KORSPONDENČNÍ ÚKOL

Najděte v odborné literatuře další techniky v supervizní práci a popište je. Vycházejte minimálně ze dvou odborných zdrojů, řádně citujte. Odevzdejte zpracované v rozsahu 2 NS do IS SU dle termínu stanoveného pedagogem na počátku semestru.

LITERATURA

- BAŠTECKÁ, Bohumila. *Supervize*. Praha: Zpravodaj Diakonie ČCE, č. 1, 1999.
- BAŠTECKÁ, Bohumila, Veronika ČERMÁKOVÁ a Milan KINKOR. *Týmová supervize. Teorie a praxe*. Praha: Portál, 2016. ISBN 980-80-262-0940-9.
- BAŠTECKÁ, Bohumila a Petr GOLDMANN. *Základy klinické psychologie*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-550-4.
- BÄRTLOVÁ, Eva. *Supervize v sociální práci*. Ústí nad Labem: FSE UJEP, 2007. ISBN 978-807044-952-3.
- BLÁHA, Jan a Jana ŠEMBEROVÁ. *Anglický výkladový slovník vybraných odborných termínů z psychologie, sociologie, etiky a sociální práce*. Praha: Triton, 2004. 193 s. ISBN 80-7254-467-5.
- BUER, Ferdinand. *Lehrbuch der Supervision*. Münster: Votum Verlag, 1999. ISBN-10: 3933158257.
- CARROLL, Michael a Margaret THOLSTRUPOVÁ (Ed.) *Integrativní přístupy k supervizi*. 1. Praha: Triton, 2004, 281 s. ISBN 80-7254-582-5.
- EIS, Zdeněk. *Supervize*. Praha: Pražský psychoterapeutický institut – Palata, 1995.
- FICHTENHOFER, Bernard. Využití psychodramatu v supervizi. In: HAVRDOVÁ, Zuzana, Martin HAJNÝ et al. *Praktická supervize: Průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén, 2008, s. 131–136. ISBN 978-80-7262-532.
- GABURA, Ján. *Supervízia v pomáhajúcich profesiách*. Nitra: Univerzita Konštantýna Filozofa v Nitre, 2018. ISBN 978-80-558-1260-1.
- GABURA, Ján a Jan PRUŽINSKÁ. *Poradenský proces*. Praha: Slon, 1995. ISBN 80-85850-10-9.
- GENDLIN, Eugene. Focusing. *Tělesné prožívání jako terapeutický zdroj*. Praha: Portál, 2003. 80-7178-793-0.
- HAIŠ, Karel a Břetislav HODEK. *Velký anglicko-český slovník*. 3. přeprac. vyd. Praha: Academia, 1997. 2 sv. 2918 s. ISBN 80-200-0673-7 (1. sv.), 80-200-0674-5 (2. sv.).

HAJNÝ, Martin. Týmová supervize. In: HAVRDOVÁ, Zuzana, Martin HAJNÝ et al. *Praktická supervize: Průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén, 2008, s. 93-114. ISBN 978-80-7262-532.

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

HAVRDOVÁ, Zuzana. *Poslání a smysl supervize*. Praha: Éthum, 2000

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

HAVRDOVÁ, Zuzana. Supervize. In: MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál, 2013, s. 514-516. ISBN 978-80-262-0366-7.

HAVRDOVÁ, Zuzana a Kamil KALINA. Supervize. In: KALINA, Kamil a kol. *Drogy a drogové závislosti – mezioborový přístup*. Praha: Rada Evropy/Úřad vlády ČR, 2003, s. 133-141. ISBN: 92–9168–088–5.

HAVRDOVÁ, Zuzana. Skupinová práce v supervizi. In: HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ et al. *Praktická supervize: Průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén, 2008, s. 75-92. ISBN 978-80-7262-532-1.

HAVRDOVÁ, Z. Supervizní kontrakt. In: HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ et al. *Praktická supervize: Průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén, 2008, s. 65-74. ISBN 978-80-7262-532-1.

HAVRDOVÁ, Zuzana. Supervize v sociální práci. In: MATOUŠEK, Oldřich a kol. 3. aktualizované a doplněné vyd. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál. 2013, s. 357-379. ISBN 978-80-262-0213-4.

HAVRDOVÁ, Zuzana. Zrození a vývoj pojmu supervize. In: HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ et al. *Praktická supervize: Průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén, 2008, s. 17-38. ISBN 978-80-7262-532-1.

HAWKINS, Peter a Robert SHOHET. *Supervize v pomáhajících profesích*. 2. vyd. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0987-4.

HORÁK, Michal. *Supervize*. Tábor: Asociace poskytovatelů sociálních služeb, 2022. ISBN: 978-80-88361-21-3.

HORSKÁ, Bohuslava. *Supervize jako nástroj růstu pracovníků v pomáhajících profesích*. Diplomová práce [on-line]. Brno: Pedagogická fakulta MU, 2010, 180 s. Vedoucí práce: Denisa Denglerová [cit. 2014-7-12]. Dostupné na [www:](http://www.)

http://is.muni.cz/th/173667/pedf_m?info=1;zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dhorsk%C3%A1%20agenda:th%26start%3D1.

JŮN, Hynek. *Moc, pomoc a bezmoc v sociálních službách a ve zdravotnictví*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-590-5.

KALINA, Kamil a Antonín ŠIMEK, ed. *Supervize – kazuistiky*. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-496-9.

KOLÁČKOVÁ, Jana. Supervize. In: MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003, 349-365. ISBN 80-7178-548-2.

KOPŘIVA, Karel. *Lidský vztah jako součást profese*. 7. vyd. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1147-1.

KOPŘIVA, Karel. Supervize práce v neziskové organizaci. In *Řízení lidských zdrojů*. Sborník vybraných materiálů specializačního kursu "Řízení neziskových organizací". Agnes, Praha, 1999.

KRATOCHVÍL, Stanislav. *Základy psychoterapie*. 7. Vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1227-0.

KŘIVÁNKOVÁ, Martina. Supervize jako nástroj pro reflexi osobních problémů sociálního pracovníka – česká a chorvatská praxe. *Sociální práce/Sociální práca*. Brno: Asociace vzdělavatelů v sociální práci, 2022, roč. 22, č. 5, s. 45-59. ISSN 1213-6204.

MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0366-7.

MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Metody a řízení sociální práce*. 3. aktualizované a doplněné vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0213-4.

MICHKOVÁ, Adéla. *Supervize*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2008, 106 s. ISBN 978-80-7394-145-1.

MICHKOVÁ, Adéla. *Supervize v sociální práci v České republice*. České Budějovice: 2009, 111 s. Disertační práce. Jihočeská univerzita, Zdravotně sociální fakulta. Vedoucí práce Adéla Mojžíšová.

MICHKOVÁ, Adéla. Expertní a participativní přístupy v kontextu supervize. *Sociální práce/Sociální práca*. Brno: Asociace vzdělavatelů v sociální práci, 2019, roč. 19, č. 5, s. 5-14. ISSN1213-6204.

MICHKOVÁ, Adéla. Supervize praxe studentů sociální práce – úkolově orientovaný přístup. *Sociální práce /Sociální práca*. Brno: Asociace vzdělavatelů v sociální práci, 2022, roč. 22, č. 5, s. 78-91. ISSN1213-6204.

MAREŠ Jiří a Petr GAVORA. *Pedagogický anglicko-český slovník*. Praha: Portál 1999. ISBN 80-88778-74-3.

MOJŽÍŠOVÁ, Adéla. *Studijní opora předmětu Metody sociální práce*. České Budějovice: Zdravotně sociální fakulta Jihočeské univerzity, 2007.

MUSIL, Libor. *"Ráda bych Vám pomohla, ale ..."* Dilemata práce s klienty v organizacích. Brno: Marek Zeman, 2004. ISBN 80-903070-1-9.

NAVRÁTIL, Pavel. Vybrané teorie sociální práce. In: MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Základy sociální práce*. Praha: Portál, 2012, s. 183-265. ISBN- 978-80-262-0211-0.

NOVOTNÝ, Jiljí. *Něco o supervizi – cíle, úkoly, smysl, postupy* [on-line]. Praha: UK, nedatováno [cit. 2014-07-14]. Dostupné z: <http://www.cuni.cz/UK-3390-version1-supervize.pdf>

PAČESOVÁ, Martina. *Lékař, pacient a Michael Balint*. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-491-8.

PETITCOLLIN, Christel. *Oběť, kat a záchránce ve vztazích a komunikaci*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-362-8.

PAYNE, Malcolm. Personal supervision in social work. In: CONNOR, Anne and Steward BLACK (Eds.). *Performance review and quality in social care*. London: Jessica Kingsley, 1994, s. 43-58. ISBN 1-85302-017-6.

PELECH, Lubomír a Zdena BEDNÁŘOVÁ. *Slabikář sociální práce na ulici: supervize, streetwork, financování*. Brno: Doplněk, 2003. ISBN 80-7239-148-8.

ŘEZNÍČEK, Ivo. *Metody sociální práce*. Praha: Slon, 1997. ISBN 80-85850-00-1.

SMÉKAL, Lubomír. *Moc a bezmoc v poradenství – výukový text*. Nedatováno, nepublikováno, s. 7. Archiv autora.

SMÉKAL, Lubomír. *Pojetí moci v sociálních službách* [on-line]. Olomouc: Nedatováno [cit. 2014.07-16]. Dostupné z: <http://www.lubomirmsmekal.cz/news/pojeti-moci-v-socialnich-sluzbach/>

SMOLJAK, Ladislav a Zdeněk SVĚŘÁK. *Divadlo Járy Cimrmana: Hry a semináře*. 3. vydání. Praha: Paseka, 2021. ISBN 978-80-7637-268-9.

SOJKA, Vlastimil. Balintovské skupiny a supervize. In: HAVRDOVÁ, Zuzana, Martin HAJNÝ et al. *Praktická supervize: Průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén, 2008, s. 139-145. ISBN 978-80-7262-532.

Supervize v sociální práci – studijní materiál [on-line]. České Budějovice: Teologická fakulta JU, c2007 [cit. 2014-78-10]. Dostupné z: [www: http://www.tf.jcu.cz/get-file/550e16b821e9344d](http://www.tf.jcu.cz/get-file/550e16b821e9344d)

ŠILHÁNOVÁ, Kateřina. Videotrénink interakcí a supervizní proces. In: HAVRDOVÁ, Zuzana, Martin HAJNÝ et al. *Praktická supervize: Průvodce supervizí pro začínající*

supervizory, manažery a příjemce supervize. Praha: Galén, 2008, s. 191-199. ISBN 978-80-7262-532.

TOŠNER, Jiří. *Balintovské skupiny.* Praha: 1 s. nepublikováno, nedatováno. Archiv autora.

TOŠNER, Jiří. *Supervize v sociálních službách: Podklady pro diskuzi o systematické supervizi v sociálních službách.* Praha: Hestia, 2009.

TOŠNER, Jiří a Tamara TOŠNEROVÁ. *Burn-out Syndrom: Syndrom vyhoření.* Brno: Hestia, 2002.

TSUI, Ming-sum. *Social work supervision: contexts and concepts.* Thousand Oaks, California: SAGE Publications, 2004. ISBN 9780761917670.

TUREČKOVÁ, Martina. *Bariéry a zdroje podpory pro začínající supervizory při zavádění supervize do zařízení sociálních služeb.* Brno, 2011, 116 s., 85 s. příloh. Diplomová práce, Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra sociální pedagogiky. Vedoucí diplomové práce Veronika Šuráňová.

ÚLEHLA, Ivan. *Umění pomáhat.* 2. vyd. Praha: Slon, 2009. ISBN 978-80-86429-36-6.

Úvod do supervize: cyklický model. K vydání připravili Petra Svobodová a Martin Valášek. Tišnov: SCAN, 2002. ISBN 80-86620-00-X.

VASKA, Ladislav, Alžbeta BROZMANOVÁ GREGOROVÁ a Jana VRŤOVÁ. *Modely supervízie organizácie – výzkumné reflexie.* Banská Bystrica: BELIANUM, 2020. ISBN 978-80-557-1806-4.

VELTRUBSKÁ, Ivana. *Nebojte se supervize.* Pracovní sešit pro účastníky kurzu. Praha: Nedatováno. Archivu autora.

VELTRUBSKÁ, Ivana. *Transakční analýza.* Pracovní sešit pro účastníky kurzu. Praha: nedatováno. Archiv autora.

VELTRUBSKÁ, Ivana, Lubomír SMÉKAL et al. *Supervisor a jeho moc – výukové texty.* Olomouc: nepublikováno, nedatováno. Archiv autora.

Standardy kvality sociálních služeb. Výkladový sborník pro poskytovatele. Praha: MPSV, 2008.

WINKLER, Jiří a Miloslav PETRUSEK. *Velký sociologický slovník.* Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-164-1.

Citované právní předpisy ČR

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů.

Vyhláška č. 505/2006 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů.

SHRnutí STUDIjNÍ OPORY

Studijní opora je určena studentům Fakulty veřejných politik Slezské univerzity v Opavě, kteří se připravují na práci v oblasti veřejné správy a sociální politiky, sociálních služeb a sociální patologie a prevence. Byli jste seznámeni se základními poznatky o formách a cílech supervize včetně základních supervizních přístupů a etických zásad supervize. Pozornost byla rovněž věnována procesu přípravy, vyjednávání a obsahu supervizního kontraktu. Předmět akcentuje skupinovou supervizní práci, týmovou supervizi včetně uplatnění balintovských skupin v supervizi. Dále jste byli obeznámeni se základními informacemi využití transakční analýzy a psychodramatu v supervizi a vybranými supervizními technikami. Záměrem předmětu je zajistit funkční propojení teoretické báze s praktickou aplikací získaných poznatků. Jsem si pochopitelně vědom toho, že tento text nevyčerpává všechna témata, která budou pro vaši práci nosná, a to jak do jejich šíře, tak i obsahu. Těm z vás, kteří se chtějí ponořit hlouběji do problematiky supervize, doporučuji prostudovat literaturu uvedenou v závěru studijní opory.

Váš autor

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Etické zásady Evropské asociace supervize

(Český institut pro supervizi, Etické zásady, [on-line])

1. PREAMBULE

Evropská asociace supervize EAS zahrnuje jednotlivce a instituce pracující v oblastech supervize (supervizoři), výuky supervize (vyučující supervizoři) a výcviku supervizorů (instruktoři). V oblasti sociální psychologie EAS dodržuje platné obecné zásady profesionálních standardů. Výše zmínění jednotlivci jsou v následujícím textu označováni jako členové. Supervidovaný značí osobu, které je poskytována supervize. Jako klient je označován klient supervidovaného. Kandidát je někdo, kdo se účastní výcvikového programu pro supervizory.

ÚČEL TĚCHTO ETICKÝCH ZÁSAD

ETICKÉ ZÁSADY ČLENŮ EAS MAJÍ POMOCI:

1. Zaručit klientům, supervidovaným a kandidátům ochranu před etickými a právními nároky;
2. Splnit požadavky supervidovaných a jejich odborného růstu způsobem přinášejícím prospěch klientovi;
3. Splnit požadavky kandidátů týkající se jejich výcviku a odborného růstu způsobem přinášejícím prospěch klientovi a odpovídajícím požadavkům výcvikového programu;
4. Koncipovat způsoby, postupy a kritéria uskutečňování výcvikových programů.

Tyto zásady umožňují členům zkoumat a objasňovat etické aspekty jejich práce. Slouží také k informování veřejnosti o tom, co může v tomto ohledu od členů očekávat. Vždy po pěti letech – v případě potřeby častěji – budou tyto zásady oficiálně zkontrolovány a upraveny tak, aby členům pomáhaly v etických otázkách během supervize a výcviku.

ZÁKLADNÍ PŘEDPOKLADY

Členové respektují důstojnost všech lidí. Nediskriminují na základě kulturního nebo etnického původu, fyziologického, psychologického, sociologického, ekonomického stavu nebo sexuálních preferencí.

Členové praktikují své povolání s plným vědomím práva země, ve které žijí.

Prvořadou povinností členů je chránit supervidovaného a jeho klienty. Členové proto mají supervidovanému poskytovat co nejlepší službu a nemají dělat nic, co by mohlo záměrně nebo z nedbalosti poškodit supervidovaného.

Členové se mají snažit o to, aby si supervidovaný začal uvědomovat důstojnost, autonomii a zodpovědnost lidské bytosti a mají podporovat jednání vyplývající z tohoto uvědomění.

Členové mají věnovat maximální možné úsilí tomu, aby zajistili optimální splnění zakázky supervidovaných.

UŽÍVÁNÍ ETICKÝCH ZÁSAD

V případě zřejmého nedodržení těchto zásad se členové nebo jiné zainteresované strany mohou obrátit na komisi pro etiku a otázky povolání (the Commission for Ethics and Occupational Questions) EAS. EAS může pozastavit členství člena nebo dočasně zrušit jeho kontrakt o pokročilém výcviku, jestliže se jeho chování neřídí základními principy formulovanými v těchto zásadách a jestliže není ochoten po jednání s kolegy nebo s profesní asociací toto chování změnit.

2. PROSPĚCH A PRÁVA SUPERVIDOVANÉHO A KLIENTA

2.01 Členové jsou povinni provázet a učit supervidované respektovat integritu a prosazovat prospěch svých klientů. Členové od supervidovaných a kandidátů výcvikového programu očekávají, že budou informovat své klienty o tom, že je jim poskytována supervize a že pozorování a/nebo záznamy ze sezení mohou být ukázány supervizorovi.

2.02 Členové nemají ani neurčitě naznačovat klientům nebo supervidovaným, že mají vyšší vzdělání nebo akademickou kvalifikaci, než jaké skutečně mají.

2.03 Členové mají informovat klienty o jejich právech – včetně práva na ochranu osobnosti a práva klienta na to, aby informace, které poskytne při konzultaci, zůstaly důvěrné. Dále mají být klienti zpraveni o tom, že jejich právo na ochranu osobnosti a právo na zachování důvěrnosti informací nebude supervizí ovlivněno.

2.04 Člen nemá supervidovaného, jakkoliv zneužívat, a zvláště ne k jakémukoli materiálnímu nebo osobnímu prospěchu. Sexuální vztahy mezi členy a supervidovanými jsou zakázány.

2.05 Ve shodě s dostupnými informacemi má člen mít se svým supervidovaným vztah, který je založený na kontraktu. Obě strany by měly mít schopnost a úmysl řídit se obsahem tohoto kontraktu. Jestliže supervidovaný nebo člen není s to se řídit podmínkami kontraktu, musí člen ukončit vztah takovým způsobem, aby supervidovaný neutrpěl žádnou újmu.

2.06 Vstoupením do tohoto vztahu vytváří člen pro supervidovaného vhodné prostředí. To zahrnuje fyzickou bezpečnost během práce a informace o každém riskantním postupu a souhlas pokračovat.

2.07 Pracovní poznámky – včetně poznámek zaznamenaných během rozhovorů, výsledky testů, korespondence, elektronicky uložené dokumenty a zvukové a obrazové nahrávky jsou důvěrné, odborné informace. To zahrnuje odborné informace od třetích stran. Takový materiál může být použit pro výcvik, supervizi nebo výzkum pouze tehdy, jestliže klient (nebo zákonný zástupce v případě nezletilé osoby) udělil písemné svolení.

2.08 Profesionální vztah mezi členy a supervidovanými je definován kontraktem a končí s ukončením kontraktu. Avšak jisté profesionální závazky existují dokonce i po ukončení kontraktu. Týkají se následujících bodů:

- a. Zachovávání důvěrnosti informací.
- b. Nezneužívání předchozího vztahu.
- c. Poskytnutí potřebné následné péče v případě nutnosti.

2.09 Při zkoumání lidí se supervizoři musí držet platných profesních a právních zásad a předpisů.

2.10 Jestliže dodržení smluvního vztahu ohrožují osobní nebo zdravotní problémy, potom členové musí buďto zodpovědným způsobem ukončit kontrakt, nebo zajistit, aby byly supervidovanému poskytnuty veškeré náležité informace, aby se mohl sám rozhodnout, zda pokračovat v kontraktu, nebo ne.

3. PROFESIONÁLNÍ ČINNOST SUPERVIZORA

Role supervizora zahrnuje následující povinnosti:

- a. Monitorovat prospěch klienta.
- b. Zajišťovat dodržování příslušných právních, etických a profesionálních zásad a předpisů klinické a konzultantské praxe.
- c. Monitorovat dosažené klinické a konzultantské výsledky a odborný růst supervidovaného.

3.01 Členové nepřijímají žádné supervizní zakázky, jestliže pro ně nemají speciální výcvik.

3.02 Supervizoři absolvují další výcvik a pokročilý výcvik, například kursy, semináře a odborné konference; a to průběžně a pravidelně. Tento výcvik má být ve všech oblastech, ve kterých pracují.

3.03 Supervizoři supervidovaného podporují v tom, aby si uvědomoval etická a odborná témata, stejně jako právní odpovědnost své práce.

3.04 Supervizoři supervidované důsledně vedou k dodržování právních ustanovení týkajících se výkonu jejich profese.

3.05 V krizových situacích má supervidovaný možnost kontaktovat svého supervizora nebo jiného kolegu.

3.06 Monitorování supervizní činnosti pomocí diktafonu, magnetofonu nebo videorekordéru – kromě zpracovávání ústních a písemných zpráv – je standardní a pravidelnou součástí supervizního procesu.

3.07 Supervizoři mají zajišťovat, aby frekvence a trvání kontaktu se supervidovanými odpovídala zakázce.

3.08 Supervizoři mají supervidovaným poskytovat průběžnou zpětnou vazbu důležitou pro řádné splnění jejich zakázek. Má být prováděna způsobem odpovídajícím kontraktu a úrovni výcviku. Může být oficiální nebo neformální; ústní nebo písemná.

3.09 Supervizoři, kteří supervidovaným radí ve více než jedné roli (například jako lektoři, kliničtí supervizoři, supervizoři pracující s týmem) mají v maximální možné míře omezit konfliktní oblasti. V zásadě mají být tyto role rozděleny mezi různé supervizory. Jestliže to není možné, má být supervidovaný důkladně informován o tom, jaká očekávání a jaké povinnosti provázejí každou roli. Odlišné role mají být odděleny v prostoru a čase.

3.10 Supervizoři nemají mít žádný sexuální kontakt se supervidovanými. Supervizoři se vyhnou společenskému styku se supervidovanými, pokud by mohl ohrozit vztah mezi supervizorem a supervidovaným. Jestliže je z jakéhokoli důvodu omezena objektivita supervizora nebo jeho schopnost profesionálně hodnotit, bude supervizní vztah ukončen.

3.11 Supervizoři nemají poskytovat jakýkoli druh psychoterapie jako náhradu nebo doplněk supervize. Osobní záležitosti se budou během supervize probírat jen z hlediska jejich vlivu na klienty nebo z jiných odborných důvodů.

3.12 Při průběžném posuzování a vyhodnocování supervidovaného si supervizor uvědomuje jeho osobní nebo profesionální omezení. Supervizoři mohou doporučit psychoterapii nebo psychologickou poradenskou službu, jestliže se ukáže, že supervidovanému činí potíže porozumět sám sobě nebo řešit problémy do takové míry, že to brání v efektivní práci. Samotní supervizoři nesmějí tuto terapii/poradenskou službu poskytovat.

4. VÝCVIK

4.01 Lektoři mají zajistit, aby poskytované výcvikové programy (training programmes) a vzdělávání (learning experiences) byly v souladu se současně platnými směrnicemi EAS a ostatních uznaných asociací.

4.02 Lektoři a vyučující supervizoři mají nabízet kurzy a vyučování supervizi jen v oblastech, ve kterých mají požadovanou kvalifikaci a zkušenost.

4.03 Aby dosáhli nejvyšší kvality v oblasti výcviku a supervize, lektoři a vyučující supervizoři se mají aktivně účastnit diskusí s kolegy, kteří mají podobný výcvik a zkušenosti.

4.04 Lektori mají kandidátům poskytnout podrobné informace o výcvikovém programu poskytovaném jejich institucí, pokud jde o požadavky, očekávání, role a pravidla. Očekávají od svých kandidátů přiměřenou úroveň participace na přípravě pravidel svých institutů, programů, kursů a individuálních podmínek pro supervizi. Mají přijmout jen ty kandidáty, kteří splňují nezbytné předpoklady stanovené EAS pro přijetí do výcvikového programu.

4.05 Lektori a vyučující supervizoři poskytují kandidátům vzdělávání, které integruje teoretické znalosti s praktickou aplikací. Informují supervidované o cílech, postupech a teoretické orientaci metody, kterou zvolili. Kandidáti mají možnost použít, co se naučili, a porozumět teorii, ze které daná praxe vychází. Vyučované teoretické modely a metody reflektují současnou praxi, výzkum a prameny.

4.06 Lektori a vyučující supervizoři podporují a povzbuzují kandidáty, aby definovali svoji vlastní teoretickou orientaci, stanovili si své vlastní učební cíle a monitorovali svůj pokrok v dosahování svých cílů.

4.07 Lektori posuzují zkušenosti a schopnosti supervidovaných, aby stanovili standard profesionálních kompetencí. Omezují činnosti supervidovaných v závislosti na aktuální úrovni schopností a zkušeností.

4.08 Supervizoři doporučí psychoterapii nebo psychologickou poradenskou službu, jestliže supervidovanému činí potíže porozumět sám sobě nebo řešit problémy do takové míry, že to brání v efektivní práci. Samotní supervizoři nesmějí tuto terapii/poradenskou službu poskytovat.

4.09 Lektor nemá doporučit kandidáta ke zkoušce, jestliže se domnívá, že kandidát je předpojatý způsobem, který bude mít vliv na jeho odbornou způsobilost. V takových případech lektor pomáhá kandidátovi pochopit podstatu jeho předsudku a pokud možno jej překonat.

4.10 Pokud se ukáže, že kandidát nemůže poskytovat žádnou kvalifikovanou profesionální službu, bude vyloučen z výcvikového programu. Takoví kandidáti obdrží jasné a odborné písemné vysvětlení.

4.11 Jestliže výcvikový program zahrnuje seberozvíjející zkušenosti nebo porady, při kterých vyjdou na světlo důvěrné osobní podrobnosti, budou přijata opatření zabraňující tomu, aby se lektori a supervizoři dostali do konfliktního postavení v případě, že mají ve výcvikovém programu ještě jiné role.

4.12 V případě konfliktů mezi požadavky klienta, kandidáta a výcvikového programu nebo organizace zajišťující program mají lektori dodržovat následující pořadí priorit. Vnitrostátní zákony a předpisy jednotlivých zemí jsou vždy prvním východiskem, protože se obvykle zabývají ochranou klienta. Jestliže právní ustanovení a etické zásady nejsou k dispozici nebo nejsou jasná, bude se posuzování lektora řídit následujícím seznamem:

- a. Příslušná právní ustanovení a etické zásady (například povinnost vydávat varování, zákony týkající se zneužívání dětí atd.).
- b. Prospěch klienta.
- c. Prospěch supervidovaného (nebo kandidáta).
- d. Prospěch supervizora (nebo vyučujícího supervizora nebo lektora).
- e. Požadavky výcvikového programu a/nebo místa, kde se program koná, technickoadministrativní požadavky.

5. PROFESIONÁLNÍ PRAXE

5.01 Během celé své profesionální kariéry se i samotní členové mají podrobovat supervizi, bez ohledu na úroveň výcviku, složené zkoušky nebo na členství v profesní organizaci. Mají stále držet krok s rozvojem svého oboru tak, že se účastní konferencí a seminářů a budou se průběžně informovat o problémech diskutovaných v profesních asociacích.

5.02 Členové se mají na veřejnosti zdržet hanlivých poznámek nebo narážek na postavení, kvalifikaci nebo charakter jiných členů. Na druhé straně otevřená osobní a odborná kritika je vítána.

5.03 Členové mohou vystoupit proti kolegovi, když mají důvod se domnívat, že se nechová ve shodě s etickými zásadami. Jestliže problém nelze vyřešit, mají informovat svoji profesní asociaci.

PŘEHLED DOSTUPNÝCH IKON



Čas potřebný ke studiu



Klíčová slova



Průvodce studiem



Rychlý náhled



Tutoriály



K zapamatování



Řešená úloha



Kontrolní otázka



Odpovědi



Samostatný úkol



Pro zájemce



Cíle kapitoly



Nezapomeňte na odpočinek



Průvodce textem



Shrnutí



Definice



Případová studie



Věta



Korespondenční úkol



Otázky



Další zdroje



Úkol k zamyšlení

Název: Supervize

Autor: **PaedDr. Miroslav Pilát, Ph.D.**

Vydavatel: Slezská univerzita v Opavě
Fakulta veřejných politik v Opavě

Určeno: studentům SU FVPOpava

Počet stran: 149

Vydání: 2. aktualizované

Tato publikace neprošla jazykovou úpravou.