

nosti stojí zvládnutí vlastní role pracovníka, nasazení řídicích nástrojů, koncepce a plánování vlastní akce, rozvoj individuálního potenciálu nebo rozšíření perspektiv v povolání. V tomto ohraničeném rámci využívá kouč analogických metod jako supervizor.^{xix}

Organizační poradenství podporuje dílčí subsystém organizace (tým, pracovní skupinu, projektovou skupinu, sekci apod.) a zaměřuje se na zlepšení komunikace, kooperace a organizovanosti práce v tomto úseku. Zabývá se např. vyjasněním kompetencí, úkolů a zájmů, rozšiřuje vědomí členů organizace o poslání a cílech organizace, pomáhá rozeznat bariéry a podporuje rozvoj i trvalé změny v organizaci. Organizační poradenství a organizační rozvoj jsou zcela propojeny. Organizační poradce pracuje s nástroji supervize a rozvoje týmu. Jeho úkolem je mobilizovat pracovníky a zapojit je do řízení.^{xx} Zabývá se tedy organizačními a skupinovými procesy. Popsaná poradenská forma, také nazývaná »konzultování« (consulting), postupně získala velmi široký záběr. Z historie organizačního rozvoje je zřejmé, že si konzultanti museli osvojit řadu poznatků a přístupů, které vznikly původně v sociálních a behaviorálních vědách a v supervizi.

Supervize pracuje jak s jednotlivci, tak se skupinami a týmy. Zahrnuje jak coaching, tak i organizační poradenství (podle vzdělání a zaměření supervizora). Pomáhá reflexi a získání odstupu od procesů a dynamiky skupin a systémů. Specifickou výbavou supervizora je právě schopnost propojit úroveň jednotlivce, týmu, organizace i kontextu a schopnost pracovat s emočními obsahy včetně neuvědomovaných. K tomu je však třeba bezpečná a otevřená atmosféra, navozená na podkladě delšího vztahu a dobře navázaného kontaktu. Za tímto účelem se prosazuje spíše delší supervizní proces oproti jednorázovým »konzultacím«, které mají samozřejmě také svébytný účel. Komplexnost působení supervize vyžaduje kvalifikované vzdělání supervizora, široké základy zkušenosti, pravidelnou vlastní supervizi a celoživotní další vzdělávání.

^{xix} Pokud mu to však omezený prostor a vztah dovolí. Pozn. autorky.

^{xx} Viz Poradenské formy – Organizační poradenství, www.bso.ch. (14. 8. 2007)

III. Mnoho tváří, jeden cíl

Zuzana Havrdová

Ve vývoji supervize došlo od 80. let 20. století k velkému skoku a rozrůzněním forem.

Již v 70. letech vznikaly nové pomáhající profese (např. ergoterapie), a tudíž se rozšiřuje a specializuje i působnost supervize. V USA a ve Velké Británii se vyděluje například tzv. **klinická supervize**^(63,12) a v prostředí církvi se uplatňuje jako **supervize pastorační služby** (Ministry supervision), v Rakousku se supervize rozšiřuje do **školství a zdravotnictví** aj. V kontinentální Evropě, a to i v sociálních organizacích, jednoznačně převládá model externí supervize.

Do té doby byli supervizory jediné zkušené odborníci v určité oblasti činnosti (sociální práce, poradenství) nebo v konkrétní formě psychoterapie, v níž byli vyškoleni, a v ní také prováděli supervizi. Taková forma supervize i nadále v mnoha oblastech existuje a takový supervizor nemusí mít obvykle speciální vzdělání v supervizi, aby ji mohl ve své oblasti poskytovat.⁽⁷³⁾

Poznaky z mnoha oblastí, o nichž jsme se zmínili v předchozí kapitole, se však stávaly obecným pokladem vědění i těch odborníků, kteří pochopitelně nemohli projít v každé z nich speciálním výcvikem. V souvislosti s narůstající poptávkou bylo nutné vzdělávat supervizory, kteří mohou poznatky »o osobě, skupině a organizaci« (jak to formuluje Německý svaz pro supervizi) použít při práci v různých kontextech. Tak se v některých evropských zemích vyděluje supervize jako samostatná profese, jež není svázána jen s určitým oborem či terapeutickým přístupem a garantována soustavou pravidel výcviku, provádění a etickým kodexem; vznikají časopisy supervize a rozvíjí se teorie. Bez jasných pravidel stanovujících, kdo může být supervizorem, co a k čemu je supervize, by totiž hrozilo zneužití této rozmanitosti a úpadek kvality.^{xxi}

V současné době existuje řada druhů a forem (tváří) supervize:

»» FAKTORY A DRUHY SUPERVIZE ««	
Kdo supervizi provádí (faktor autority) - faktor autority	externí nebo interní
S kým je supervize prováděna - faktory role, kompetencí a vztahů	individuální, skupinová, týmová
O čem supervize je - faktor zaměření	případová, poradenská nebo programová
Jak je supervize prováděna - faktor přístupu	administrativní, výuková a podpůrná
Kdy je supervize prováděna - časový faktor	pravidelná, příležitostná, krizová

^{xxi} Podrobný přehled o evropské situaci, definicích, kontextu, předmětu a formách supervize může čtenář nalézt v češtině v článkách Z. Havrdové.^(28,32)

Různé tváře supervize se pokusíme čtenáři přiblížit na příkladech. Budeme přitom aplikovat poznatky z předchozí kapitoly a vlastní zkušenosti. Vždy jde především o to, aby supervize plnila konkrétní účely odvozené od **jediného společného cíle – udržet či zlepšit kvalitu práce v profesi, která využívá reflexi sebe sama.**

Chceme zdůraznit, že konkrétní forma supervize je důležitá, pro některé účely a v určitém období je vhodnější jedna forma než jiná. Každá forma supervize je také spojena s jinými aspekty situace, které můžeme popsat pomocí otázek kdo, co, s kým, jak, proč a jak často.⁽³²⁾ Při vyjednávání kontraktu je užitečné těmto odstínům rozumět – zejména pro vlastní orientaci, i když si často volíme tzv. integrativní supervizi, jež zahrnuje více forem a účelů.

Svůj výklad tedy uspořádáme podle **různých možných účelů supervize** tak, jak se s nimi setkáváme v literatuře i v praxi. **Poskytneme příklady kombinací účelů a nejdůležitějších druhů supervize.** Zaměříme se především na model externí supervize, který je obvyklý v celé kontinentální Evropě, pokud výslovně nezmíníme jiný model.

1. Účel supervize a jak je prováděna

Mnozí supervizoři v Evropě, kteří vyšli z oblasti psychoterapie a dosud zcela neintegrovali ostatní proudy poznání do své práce, se na účel supervize netáží, a dokonce se mu aktivně brání. Tázání po účelu supervize spojují s metodou koučingu, nikoli supervize, a chápou pod ním bezprostřední řešení nějakého problému či jiný měřitelný výsledek. Pojem efektivita supervize jim nahání husí kůži a vidí v něm omezení tvůrčího potenciálu supervize a poplatnost nastupujícímu »manažerismu« v pomáhajících profesích. Toto riziko nepochybně existuje a musíme být vůči němu citliví. Přesto se většina jak německých, tak anglických autorů shoduje ve funkcích supervize; všechny nějak směřují k zlepšení profesionálního chování, tedy ku prospěchu klienta. Řečeno současnou terminologií: **obecným účelem supervize jako profesionální aktivity je zlepšení či udržení kvality služby. Takového účelu lze ovšem dosahovat různými cestami podle situace, do níž je supervize zasazena.**

Vzhledem k základním funkcím supervize zmíníme ty, které jsou nejčastěji v odborné literatuře tradovány.

Podle klasického rozdělení A. Kadushina z roku 1976 má každá supervize tři základní funkce: administrativní, vzdělávací a podpůrnou. Každá z nich je v KAŽDÉ supervizi v různé míře přítomna. Která funkce převládá, zjistíme, když si položíme otázku JAK supervizor postupuje – JAKÝ je jeho prvotní úkol? **Kontroluje** (porovnává), jak skutečný stav odpovídá ideálnímu stavu podle standardů kvality, norem, odborných měřítek? **Vzdělává** supervizanty, aby dosáhli dobré praxe, aby se stali co nejlepšími odborníky? Nebo je **podporuje**, aby zvládli své emoce, profesionální zátěž, dostali novou motivaci apod.?

1.1. Administrativní supervize a její účel

V literatuře se o administrativní supervizi nejčastěji hovoří v případech, kdy je supervize spojená s přímou odpovědností za kvalitu práce (interní supervize). Pro nositele takové odpovědnosti je v hierarchii jeho potřeb prvořadým úkolem vždy kontrola, teprve je-li

kvalita práce v normě, mohou nastoupit i další složky – podpora či vzdělávání pracovníků. Takovou supervizi provádí zpravidla nadřízený v rámci organizace (u nás se vžil označení manažerská supervize).⁽⁷⁾ Pak je jejím účelem **usměrnění pracovníka, aby si počínal správně v rámci stanovených pravidel a dobré profesionální praxe.** Pomocí zpětné vazby pracovník dostává zprávu o tom, v čem je jeho praxe dobrá a v čem ne. V ČR může být tento hodnotící aspekt supervize přítomný zejména v souvislosti se zaváděním standardů kvality do organizace.

V externí supervizi se administrativní prvek objevuje zpravidla sekundárně, protože odpovědnost a moc jdou vždy ruku v ruce. Externí supervizor nedisponuje odpovídající mocí k vynucení dobré praxe – jeho úkolem je podporovat dobrou praxi jinými než mocenskými prostředky. Přesto i externí supervize může mít některé administrativní aspekty, závisí to na povaze kontraktu s vedením a s pracovníky.

Především by v rámci případové supervize supervizor měl citlivě konfrontovat pracovníky s překračováním pravidel, hranic etického chování a dobré praxe, měl by pomáhat k lepšímu pochopení a uvědomění si standardů kvality i jejich významu a nabízet příklady dobré praxe. Přispívá tak k lepší kvalitě práce, záleží ovšem na tom, jak pracovníci těchto podnětů sami využijí. Supervizor má tyto možnosti pochopitelně jen u témat, s nimiž pracovníci sami přijdou.

□ **Příklad:** Supervize skupiny pracovníků Domova pro seniory.

Staniční sestra: »Pan N. kouřil v pokoji i v jídelně. A zase vykřikoval, že nám na Domácí řád kašle, stejně ho prý nemůžeme vyhodit.«

Supervizor: »A jak to je u vás s ukončením služby?«

Pečovatelka: »Ve smlouvě má přece, že je povinen Domácí řád dodržovat.«

Klíčová pracovníce pana N.: »Jenomže tehdy, když jsme měli s klienty novou smlouvu přečíst, on říkal, že se dívá na seriál, a podepsal to bez čtení...«

Supervizor: »Pan N. tedy neví, k čemu se zavázal. Myslíte, že se cítí jako váš smluvní partner? Dalo by se to nějak napravit?«

Účelem administrativního aspektu **externí supervize** může být také zavedení nové metodiky.

Jde zejména o reflexi souvislostí mezi obtížemi pracovníků v práci a nedodržením či nejasností pravidel.

□ **Příklad:** Mladá pečovatelka vypráví při skupinové supervizi o svém zmatku, když našla klienta v bezvědomí. Skupina ji spontánně podpoří a návazně několik kolegyně nabízí vlastní zkušenosti.

Supervizor: »Zdá se, že byste si každá poradila trochu jinak. Máte pro takovou nouzovou situaci nějaké společné pravidlo? Ne? Co kdybychom teď zkusili sesbírat vaše zkušenosti a nápady?«

Vedoucí pečovatelka: »Pojďme, aspoň nám z toho vznikne nějaká metodika.«

Administrativní aspekt supervize může vést také ke **zlepšení řízení organizace či týmu, je-li takový účel dojednan v kontraktu.** Někdy může jít také o reflexi překážek a nabídku nových způsobů, jak naplnění existujících pravidel uskutečnit.

□ **Příklad:** Individuální supervize s vedoucí zařízení.

Pracovnice: »Ty standardy nestíhám! To je taková papírová vojna.«

Supervizor: »A jaký je Váš úkol při zavádění standardů na pracovišti?«

Pracovnice: »No, aby to fungovalo podle Standardů kvality sociálních služeb. Tak tedy píšu všechny ty předpisy, aby to bylo pro naše zařízení. A pak musím ještě každý předpis všem vysvětlit a oni musí podepsat, že to četli. Ale stejně nakonec některé věci dělají postaru.«

Supervizor: »Stalo se Vám někdy, že jste byla ráda, že nějaké pravidlo máte?«

Pracovnice: »Zrovna včera. Neměla jsem čas kolegyni něco vysvětlovat, tak jsem jí to dala přečíst. A ona ještě k té věci navrhla zlepšení a dopsala to tam.«

Supervizor: »Kdo ještě ve vašem týmu by mohl dávat návrhy a zlepšováky?«

Pracovnice: »Asi... všichni! Aspoň pořád mají připomínky. Aha, a co kdybych některé předpisy dala napsat někomu jinému a sama to jen připomínkovala?«

V evropském kontextu supervize se administrativní aspekt supervize paradoxně obrací od supervizantů k manažerovi a říká – »Milý manažere – hle, zde jsou naše zkušenosti a konkrétní podněty – ty můžeš/můžeme využít ke zlepšení řízení, k lepší průhlednosti a užitečnosti našich pravidel! My, pracovníci, v nich zatím tápeme!« **Jde o tzv. kritickou reflexi vztaženou na systém,**⁽⁵⁹⁾ která vede k větší participaci pracovníků na řízení kvality. Právě taková participace je podmínkou úspěšného zavádění a zvyšování kvality.⁽⁶⁰⁾ Na ní se mají podílet nejen pracovníci, ale i dobrovolníci či pečující rodinní příslušníci.⁽⁶¹⁾ Kritická reflexe v supervizi má ovšem své jasné hranice. Je třeba rozumět společným i odlišným možnostem řízení a supervize.

»» ŘÍZENÍ A SUPERVIZE VE VZTAHU KE KVALITĚ ««	
Řízení má se supervizi společný úkol – vytvořit co nejlepší podmínky pro pracovníky přímé péče, aby mohli dobře sloužit příjemcům služby – lidem, kvůli nimž služba existuje. Liší se možnostmi, jak podmínky vytvářet.	
»» Porovnání charakteristik procesů ««	
■ Řízení	■ Supervize
rychlé	pomalá
podněcuje akci	podněcuje reflexi
jasná osobní odpovědnost	sdílení odpovědnosti účastníky
pracuje spíš s odpověďmi	pracuje spíš s otázkami
nezbytné pro akutní řešení	hledání nového řešení a vyjasňování
»» Vztah supervizora a manažera ««	
<p>Administrativní tázání je vždy především úkolem managementu organizace. Supervizor nemá moc ani nástroje pro zavedení změny v řízení, která se může během supervize ukázat jako potřebná – tuto moc má pouze manažer! Supervize také nemůže v žádném případě suplovat řídicí procesy. Řízení tvoří páteř všech probíhajících procesů v organizaci, a chybí-li pevná páteř, budou do pole reflexe v supervizi vstupovat pouze bolest a utrpení zhroutěného organismu, aniž by bylo možné odstraňovat je či léčit. Supervizor potřebuje manažera jako svého poučeného a spolupracujícího partnera a naopak. Supervizor by proto neměl vstupovat do kontraktu o případové či týmové supervizi v organizaci, kde manažer nemá o supervizi a její výsledky zájem a kde řízení nemá dostatečnou úroveň, kde nefunguje. To si ověřuje při kontaktní návštěvě a vstupní »diagnostice« při uzavírání kontraktu. Je-li v organizaci třeba zlepšit řízení, může manažerovi buď navrhnout supervizi, nebo sérii konzultací, a to ještě před vlastním zahájením supervize.</p> <p>I organizace, jejíž systém řízení je kvalitně vybudován, prochází neustálým vývojem a v optimálním případě »se učí.«⁽⁶²⁾ Má-li supervize přinést užitečné impulsy pro zlepšení fungování organizace, je nebytné, aby tato možnost byla manažerem i supervizorem vědomě přijata a předem vyjednána v kontraktu.</p>	

K otázkám **administrativní povahy** se supervize případová či podpůrná může dostat i tehdy, objeví-li se v organizaci nedostatky, které vedou k těžkostem při práci s klienty. Mohou to být otázky typu – je každému jasné, jaké má v týmu kompetence? Co má na starosti on a co jeho kolega? Jak jsou předávány informace o klientech? Jak je v organizaci zajištěna zpětná vazba od pracovníků k vedení a jak je vyhodnocena? To, co je v organizaci na papíře, zdaleka nemusí v praxi fungovat a supervize může tyto věci pomoci vyjasnit.

□ **Příklad: Administrativní tázání v případové supervizi:** V případové supervizi ventiluje sociální pracovník své úzkosti, které v něm vyvolává svěřený případ rodiny s desetiletou dívkou, jež má velké obtíže ve škole. Po expozici případu se ukazuje, že dívka vykazuje symptomy zneužívání vlastním otcem, s nimiž se pracovník dosud ve své praxi nesešel. Případ byl předán z pedagogicko-psychologické poradny vzhledem k nezaměstnanosti a bezradnosti nevlastní matky. Kolega supervizanta provedl přijímací pohovor s matkou, v němž zjišťoval pouze údaje o možnostech zaměstnání a výši příjmů v rodině, poté případ předal supervizantovi k vyřízení. Ten začal s matkou pracovat v domnění, že jde o její pracovní uplatnění. Při pohovorech s matkou se začaly odkrývat další závažné rodinné problémy. Pokusy předat případ klinickému psychologovi narazily na vzniklý raport matky na supervizanta a její vyhrožování sebevraždou, s nímž neuměl naložit. V rámci supervize se ukazuje, že situace souvisí mimo jiné s nerespektováním poslání organizace a vymezení kompetencí pracovníků a s dosud nevypracovanými standardy při příjmu klienta do péče. Obtíže jsou též s neznalostí sítě zařízení a s některými neznalostmi odbornými (rodinné terapie, psychopatologie, psychoterapeutických přístupů, metody krizové intervence, problematiky zneužívání dětí aj.).

Shrnutí: Účelem administrativního tázání v supervizi je ujasnit si v konkrétní praxi hranice a pravidla a podpořit jistotu pracovníků ohledně jejich pracovní role v rámci srozumitelného a průhledného pracovního kontextu, který jim umožní kvalitně vykonávat jejich práci s klienty. Pravidla a standardy nemohou být jen neživotnými dokumenty, ale každý by měl v konkrétním případě znát a plnit své kompetence a úkoly přiměřené jeho vzdělání, chápat jasné společné cíle a řídit se srozumitelnými pravidly, která dosažení cílů podporují. To vše vytváří bezpečné prostředí pro práci a podporuje kvalitu výsledků. Takové tázání se může objevit neplánovaně, při řešení jiného problému.

Supervize se může zaměřit i na dosažení administrativních cílů – potom se označuje jako supervize organizace či programová supervize. Může jít i o supervizi poskytovanou pouze manažerovi. Zpravidla jde o kombinaci konzultací a reflexe a neliší se podstatně od koučingu.

1.2. Vzdělávací aspekt supervize a jeho účel

O **vzdělávací supervizi** jsme dosti podrobně referovali v první kapitole. Také jsme popsali teorie učení, o něž se vzdělávací supervize opírá. V jisté míře je **vzdělávací aspekt supervize** přítomen v každé supervizi. Objednávka vzdělávání vyplývá z **konkrétního problému či situace**, s nímž supervizant aktuálně přichází v rámci supervize. Tím se liší vzdělávací supervize od jakéhokoli vzdělávacího programu, kde školitel vždy sám nabízí témata k osvojení a kde je struktura setkání/školicího programu v podstatě přizpůsobena cílům, jež školitel apriori stanovil.

Z hlediska účelu má vzdělávací aspekt supervize zlepšit odbornou kompetenci pracovníka při práci s klientem (zlepšit jeho znalosti, dovednosti, postoje, včetně sebe-reflexe). V současné době je vzdělávací aspekt supervize často přítomný v případové supervizi, přičemž se na vzdělávání podílejí i členové skupiny či týmu. Stírá se tak výlučná role supervizora jako hlavního zdroje informací pro učení.

□ **Příklad vzdělávání ve skupinové případové supervizi:** V supervizi přichází jeden z členů skupiny s obavami, jak zvládnout nadcházející návštěvu u umírající pacientky na oddělení. Obavy se točí kolem pocitů viny, že supervizant nemůže pacientce již nijak pomoci a musí bezmocně přihlížet jejímu postupnému odchodu ze života. V další rozpravě se ukazuje, že nemá dost znalostí ohledně psychických reakcí nemocných při umírání a že mu chybí dovednosti v doprovázení umírajících. Supervizor v rámci rozpravy shrnuje na flipchartu možné reakce ve fázi umírání a odkazuje na některé zdroje v literatuře. V rámci supervizního procesu různí členové skupiny zkoušejí formou modelování ve hře, jaké možnosti kontaktu a rozhovoru by v tomto případě volili. Skupina společně dospívá k některým novým postřehům a propojení zkušenosti s teoretickými poznatky. Společné sdílení pocitů, znalostí a zkušeností rozvíjí znalosti a postoje supervizanta, ten se v závěru supervize cítí lépe připraven na další kontakt s pacientkou.

1.3. Podpurný aspekt supervize a jeho účel

Podpurný aspekt supervize je spojen s citlivým provázením prožitků supervizanta a projevením porozuměním tomu, jak vnímá svou situaci. Důležitým aspektem podpory je, že supervizor oceňuje hodnotu práce svého supervizanta, umí reálně a pravdivě vidět a posoudit, co je v ní cenné a smysluplné, nabídnutá témata zařazuje do širšího kontextu souvislostí a dodává mu naději a sebedůvěru. Vlastní prožívání a postoje supervizanta nebagatelizuje, bere je vážně a s úctou, umožňuje tak projevení jak kladných, tak záporných prožitků i jejich sdílení. Stejně postoje podporuje také v supervizní skupině či týmu.

Účelem podpory v supervizi je povzbuzení k překonání překážek, budování dobrého vztahu a atmosféry, posílení a zplnomocnění supervizanta.

Bezpečí vztahu v supervizi usnadňuje uvolnění blokujících pocitů a vyladění supervizanta, aby mohl být otevřený a mohl konstruktivně řešit vznikající problémy. Nejde v žádném případě o terapii, jde o zvýšení pocitu bezpečí pracovníků pro účinnou reflexi a sebereflexi. Podpora umožňuje zpomalit a změkčit nápor procesu učení a zvládnání stresu, přispívá k mobilizaci vlastních sil, odvahy a energie pracovníka. Podpurná supervize umožňuje zlepšit pocit z práce a čelit zklamání, posiluje vědomí hodnoty práce a sounáležitosti s profesí a s organizací, dává pocit jistoty, »zdvihne morálku« a motivuje pro další práci na sobě.

□ **Příklad podpory v individuální supervizi:** Supervizant přichází po delším přerušení supervize s úvahou o odchodu z organizace – práce mu připadá zbytečná a nezajímavá. Z jeho projevu je cítit únava, útlum, lehká rozlada, lhostejnost.

Po dojednání zakázky »podívat se na to, co mne k tomu vlastně vede« supervizor vede reflexi k různým aspektům situace – kdy vznikly podobné úvahy, co jim předcházelo, co supervizant v té době řešil apod. V jedné chvíli došlo u supervizanta k prudké proměně vyladění – vzrušeným hlasem začal doslova chrlit spousty drobných incidentů na pracovišti, které vypovídaly o nedotaženém a nedůsledném řízení, napjaté atmosféře ve vztazích, o protikladech mezi posláním organizace a způsobem práce, který vedení prosazuje atd. Supervizor naslouchá s porozuměním

a snaží se pochopit, který konflikt je pro supervizanta klíčový. Nechá proběhnout ventilaci hněvu a zklamání a poté podporuje supervizanta v reflexi jeho klíčových hodnot v tomto příběhu. Posléze na pozadí této kritiky vyvstává případ klienta, který se pokusil o sebevraždu. Supervizant se nemůže zbavit pocitů viny a úzkosti, které si nechce připustit – racionálně žádnou vinu nene a ví to. Není žádný zelenáč a s podobnými situacemi se umí vyrovnat. Podpora a empatie ze strany supervizora mu umožní projevit tyto iracionální pocity a řadu dalších pocitů, které se v něm nahromadily v posledních několika letech, různé ústupky a polovičatá řešení, k nimž se uchýlil v zájmu snahy přizpůsobit se a být loajální vůči organizaci. Díky uvolnění těchto zadržovaných pocitů nastupuje v závěru supervize u supervizanta jasné vidění toho, jaké změny se pokusí v organizaci prosadit a za jakých okolností naopak odejde.

Všechny aspekty supervize stejně jako různé účely se vzájemně doplňují – je téměř nemožné je od sebe zcela oddělit. Důležité je správné načasování, kdy a za jakých okolností je účelné, aby některý aspekt byl víc přítomný, záleží to na procesu práce v supervizi a také na zakázce ze strany supervizanta. Proto je velmi důležité v kontraktu vyjednávat, jaké má supervizant priority.

□ **Příklad vhodného načasování priorit v supervizi:** J. K. je 24 let; nastoupila do svého prvního zaměstnání po ukončení vysoké školy jako terénní sociální pracovník v protidrogovém programu. Do nové práce vkládá velká očekávání, také ale má velké obavy ze selhání. Když je jí nabídnuta ze strany vedení možnost supervize, rozhodne se pro podpurnou supervizi a vybere si svého známého terapeuticky zaměřeného supervizora, s nímž se cítí opravdu bezpečně. Supervizor jí pomáhá reflektovat její obavy a úzkosti, spojené s neznámým prostředím a kolektivem, motivuje ji pro překonávání únikových tendencí a pasivity, podporuje ji, aby získávala informace a zpětné vazby od kolegů v týmu. Po čtyřech měsících se J. K. rozhodne opustit podpurnou supervizi a začlení se do týmové případové supervize v organizaci. Cítí, že její úzkost se zmenšila a že pro ni nastal čas, kdy se chce intenzivněji učit z vlastních chyb i z toho, jak postupují druzí. Během dalšího půl roku se začíná zajímat o standardy práce v drogové oblasti. Chce se ujistit, nakolik práci zvládá »na úrovni« dobré praxe, a zajímá ji, kde má větší mezery. V rámci týmové případové supervize přichází s otázkami po standardech kvality u konkrétního případu.

□ **Příklad prolínání aspektů supervize:** Na oddělení nemocnice, které provádí dialyzační program, rozhodne primář o zavedení supervize pro zdravotnický personál. Jeho motivem je splnění standardů pro akreditaci. Také v poslední době došlo k opakovanému porušení pracovní kázně na oddělení, pacienti si ve vyhodnocení stěžují na nedbalý přístup a nezáměr ošetřujícího personálu. Několik zkušených zdravotních sester naznačilo, že dá výpověď. Primář spolu s vrchní sestrou mají za to, že je třeba na oddělení pozvednout pracovní morálku a zajistit, aby byla obnovena pracovní kázeň. Jejich představy účelu supervize nejvíce odpovídají administrativnímu aspektu supervize. Jako supervizorku pozvou bývalou staniční sestru z oddělení, která udržovala oddělení vždy v bezvadném chodu. Před několika lety dostudovala VŠ se zaměřením na supervizi a odešla pracovat na ministerstvo. Zakázka ze strany vedení zní »obnovit pořádek na oddělení a navrhnout opatření pro jeho zajištění«.

Během prvních tří supervizních setkání (jde o supervizi týmu, kdy se účastní i staniční sestra) supervizorka pracuje na navázání kontaktu s personálem, který je ve velkém odporu vůči vedení a supervizorku považuje za jeho prodlouženou ruku. Vzhledem k tomu, že se supervizorka dobře v práci orientuje, brzy si svým přístupem získává důvěru zkušenějších sester, které ji seznámí s příčinou zhoršených vztahů a ztráty motivace personálu. Problémy vyvolávají milostné vztahy a necitlivé preferování zájmů dvou mladých atraktivních sester, které o práci zájem nemají,

ale jsou chráněny vedoucím lékařem. Tyto sestry se supervize ani neúčastní. Personální práce ze strany málo zkušené staniční sestry vážne, což prohlubuje řetěz neshod a špatnou atmosféru na pracovišti. Supervizorka volí v dalších sezeních podpůrný přístup s akcentem na oslavu toho, co se na oddělení daří, a na obnovení naděje a hrdosti pracovníků na svou práci. Po zlepšení motivace supervizantů a obnovení naděje podporuje též vyjádření negativních emocí a posléze i konstruktivních názorů na možnosti změn v personální práci. Teprve v této fázi supervizorka posiluje vzdělávací a administrativní aspekty supervize s ohledem na standardy ošetrovatelské péče, na organizaci práce na oddělení a na pravidla personální práce. Na základě vývoje v supervizi se staniční sestra přihlásí do kursu personálního řízení. Také si vyžádá konzultaci s vrchní sestrou a seznámí ji s některými požadavky personálu vůči vedoucímu lékaři a mladým sestrám. Společně hledají možnosti a strategii dalšího postupu.

2. Účel supervize a o čem je

I v této kapitole budeme pokračovat v přehledu různých cest, jak dosáhnout obecného účelu supervize. Usnadní čtenáři výběr, až bude přemýšlet nad vlastní organizací a kontraktem supervize. Tentokrát si pomůžeme otázkou »o čem supervize je«.

Ve snaze zlepšit kvalitu služby se supervize může zaměřit primárně na organizaci, zaměstnance nebo případy.

2.1. Supervize zaměřená na organizaci

Účelem supervize zaměřené na organizaci (či program) je určit meze, strukturu a fungování organizace a vyladit pravidla řízení tak, aby poskytla pracovníkům jistotu ohledně jejich pracovní role v rámci srozumitelného a průhledného pracovního kontextu. Tímto tématem jsme se zabývali již v předchozí části (viz administrativní supervize). Neméně důležité je zaměření na kulturu organizace, na atmosféru, která v ní panuje, na celkové klima vztahů a vzájemné podpory mezi pracovníky a managementem, na to, nakolik je organizace »učící se« organizací.

Supervizi zaměřenou na organizaci si v optimálním případě objednává management organizace pro sebe, a to už při přípravě projektu nového zařízení či nového programu a potom při jeho zavádění do praxe. Zkušenost ukazuje, že nový program či organizace se potýká zákonitě s celou řadou otázek a témat, které nelze bezesbytku vyřešit od stolu a předem. Pracovníci takového programu potřebují prostor pro vlastní učení a hledání optimálního řešení mnoha nepředvídaných problémů »za pochodu«, tak jak vznikají. To též platí, jde-li o významnější změnu v organizaci, tam, kde jsou pracovníci či organizace stavěni před nové situace, s nimiž se dosud nesetkali (zavádění standardů kvality, zavádění supervize do organizace). Pokud jde o komplexnější situace, je nutnost učení vydatnější, a aby se mohli s takovými situacemi úspěšně vyrovnat, procházejí vlastně různými stadii změny, které popisuje např. P. Hawkins a R. Shohet.⁽³³⁾ Právě v těchto případech je vhodné umožnit členům managementu supervizi zaměřenou na organizaci.

Užitečné prolínání supervize a učení v procesu zvládnání změny si ukážeme na postupu **zavádění supervize do organizace**. Připomeneme si i některé teorie učení uvedené v kap. I, které nám ozřejmí náročnost celého procesu a potřebné kroky k jeho zvládnání.

►► ZAVÁDĚNÍ SUPERVIZE DO ORGANIZACE OPTIKOU STADIÍ VZDĚLÁVÁNÍ ◀◀

Vzdělávání je proces získávání nových poznatků. Organizace, která se octne pod tlakem změny zvenku, např. musí v souvislosti s legislativní změnou zavést standardy kvality nebo externí supervizi, stojí před dvěma závažnými úkoly. **Prvním úkolem je zvládnout proces změny, který má své zákonité překážky a stadia.**⁽⁸²⁾ **Druhým úkolem je získat nové poznatky.** Oba úkoly se týkají všech zaměstnanců včetně managementu.

Nejhorší situace nastane, pokud management i zaměstnanci jsou v prvním stadiu **neuvědomované nevědomosti**⁽⁴⁰⁾ a přistupují k těmto závažným úkolům systémem single-loop učení⁽⁴⁾ – zvolí **čistě formalistické administrativní strategie** typu »nějak ty papíry napíšeme« a »ať sem teda ten supervizor přijde – dvakrát ročně to vydržíme«.

Pokud je management ve stadiu **uvědomované nevědomosti**, přečte si literaturu o změně, navštíví několik vzdělávacích kursů ke standardům, k tomu, co je supervize a jak uzavírat kontrakt supervize, případně si najde odborného konzultanta, který mu pomůže se na oba procesy dobře připravit. Využije tedy nejprve různých možností, jak získat nové poznatky; stejným procesem musí projít i zaměstnanci. Kdy a jak může v procesu učení přijít na řadu supervize, si objasníme pomocí Mezirowovy teorie (viz kap. I). Rozlišuje tři způsoby získávání nových poznatků. Prvnímu z nich, tzv. **instrumentálnímu učení**, odpovídá osvojení si základních pravidel, postupů a metodik za pomoci tréninku, napodobení vzorů, jak to dělají v jiných organizacích, sledování videí dobré praxe apod. **Tato fáze učení je naprosto nezbytná k získání základů pro změnu – nezbytného know-how.** Po zvládnutí tohoto základního přísunu informací a poznatků se začnou objevovat nejasnosti, ukáže se, že neexistují jednoznačné odpovědi a návody. Pracovníci se dostávají do stadia **uvědomované nevědomosti**, s řadou otázek. Může to vyvolat konflikty a vzájemné obviňování pod tlakem nejistot. Pracovníci budou stále ještě žádat návody a instrukce jako v prvním stadiu, ale už nebude, kdo by jim je dával – v jedinečné situaci jejich organizace a jejich klientů si budou muset najít odpovědi sami. Tehdy by měl pokud možno nastoupit druhý způsob učení podle Mezirowa, tzv. **dialogické učení v malé skupině**.

Připomeňme si, jaké jsou předpoklady vzniku dialogu. Patří k nim otevřenost, ochota vzdát se snahy druhé o něčem přesvědčovat, schopnost hovořit pouze z vlastní zkušenosti, pochopení, že různé hodnoty jsou závislé na kontextu a že i dosti různá hlediska mají svou platnost, že nejde primárně o posuzování a hodnocení věcí, ale smyslem je **pochopit a změnit smýšlení**. Připomeňme si také překážky dialogu. Patří k nim pocit ohrožení, předvádění své moci a autority, nedůvěra, ale i nedostatek času, rozptýlenost a rušení z okolí, nesrozumitelnost nových výrazů, odlišný jazyk různých účastníků (jak věci nazývají a chápou), únava.

Zvládnutí základů dialogického chování je náročným procesem učení a současně je vlastní přípravou na supervizi, která ho předpokládá. Toto učení je třeba pečlivě organizovat.⁽⁸⁹⁾ Je vhodné začít sérií krátkých vzdělávacích workshopů, které respektují andragogické principy zkušenostního učení. Workshopy je možné ve větší organizaci uspořádat v rámci celodenních akcí, v optimálním případě v přírodním relaxovaném prostředí a s celkově příjemnou otvírající atmosférou. V dílnách má být max. 24 účastníků, rozdělených do menších skupinek, a hlavním smyslem je navodit příjemnou **zkušenost z dialogického chování** – přijmout nový model chování. Zkušenost z interaktivních dialogů a společného učení v bezpečné atmosféře, zkušenost,

že mohu svobodně formulovat a vyjadřovat své názory a ostatní mne berou vážně, zkušenost, že mohu naslouchat v klidu druhým a zajímat se o jiné názory – to vše je přípravou na další stadium učení, které je typické pro supervizi.

Na tyto workshopy navazuje první experimentování se supervizí pro **otevřenější zájemce**. Otevřenější a odvážnější průkopníci supervize v organizaci si vyzkoušejí různé formy supervize a v optimálním případě zažijí **sebereflektující učení, kdy začnou sebe samy chápat jako pravý zdroj svého učení**. Tak vznikne v organizaci teprve podhoubí pro zavedení supervize. K průkopníkům se mohou pomalu přidávat další zaměstnanci. V takto připraveném prostředí může teprve supervize nastartovat zájem pracovníků a jejich převzetí odpovědnosti za vlastní celoživotní učení při reflektující práci s klienty, bez níž dobrá praxe neexistuje.

Jde o náročnou »kulturní« změnu, která vyžaduje čas, pečlivé naplánování, monitorování a podporu. Supervizor může při této změně provázet management a poskytovat mu konzultace.

2.2. Supervize zaměřená na zaměstnance

Účel supervize zaměřené na zaměstnance spočívá v **udržení patřičné úrovně motivace pracovníků a v naplnění jejich potřeb ve vztahu k práci**.

Supervize zaměřená na zaměstnance může zahrnovat různé formy, o nichž jsme již hovořili. Variantou supervize zaměřené na zaměstnance je i supervize manažera. Další formou této supervize je **supervize týmu**. Účelem supervize týmu je vedle naplnění potřeb jeho členů též podpora optimálního fungování týmu. To zahrnuje jak optimální dělbu práce mezi členy týmu, tak i vyladění jejich vzájemných vztahů tak, aby napomáhaly dobré kvalitě práce.

Supervizi zaměřenou na zaměstnance objednává vedení organizace například tehdy, chce-li stabilizovat personální situaci (vysoká fluktuace, špatná atmosféra na pracovišti) nebo dát na vědomí zaměstnancům, že má zájem o jejich potřeby (jako součást prevence vyhoření, vysoké únavy a nízké naděje u náročné klientely apod.). Vhodné je poskytnout supervizi s tímto zaměřením také začínajícím pracovníkům, novým členům týmu či týmům, které procházejí změnami ve svém složení (odchod pracovníka, příchod nových pracovníků) či v obsahu a zaměření práce (při zavádění nových metod, při zavádění standardů kvality apod.).

2.3. Supervize zaměřená na případ

Účelem supervize zaměřené na případ je hledat **co nejlepší postup, metodiku či řešení konkrétních případů**. Pracovníci pro supervizi předkládají zpravidla případ, který je rozpracován a v němž má pracovník šanci dále pokračovat. Supervize pak zahrnuje jak rozbor případu, tak i hledání možných a efektivních variant dalších intervencí. Někdy může být předložen případ, s nímž pracovník teprve začíná, aby se připravil na první setkání.

Tzv. případová supervize ovšem nemusí vždy znamenat zaměření na případ, ale často je zaměřena na pracovníka, který případ řeší či dokonce již řešil. V pomáhajících profesích je někdy téměř nemožné oddělit zaměření na případ a na pracovníka, zejména jde-li o individuální terapeutickou práci. V těchto kontextech jsou osobní reakce a postoje

pracovníka důležitým nástrojem diagnostiky i intervence; změna jeho postojů a znalostí vede bezprostředně ke změně intervence. Nejznámější metodou používanou pro případovou supervizi je bálintovská skupina.^{xxii} U této metody je dobře vidět, jak prožívání pracovníka a jeho další kroky v případě spolu souvisí. Uvedli jsme příklady, kdy se případová práce také prolíná s administrativním a vzdělávacím tázáním, tedy se zaměřením na organizaci i na pracovníka.

Časté je také zaměření na případ ve spojení se supervizí týmu – vždyť tým je charakterizován společným pracovním úkolem a v pomáhajících profesích je tímto úkolem zpravidla právě »případ«. Řešit obtíže s určitým klientem či pacientem v rámci týmu je nejen časté, ale i velmi produktivní. Často používaný pojem »týmová supervize« tak zpravidla zahrnuje širokou škálu témat, a to jak supervizi vztahů mezi členy týmu (supervizi týmu), tak i v supervizi společných případů (případová supervize); dotýká se i administrativních témat ve vztahu ke kompetencím členů týmu, organizace jejich práce, spolupráce s jinými pracovníky a naplňování poslání organizace.^{xxiii} Tuto komplexnost je proto vhodné předem vyjednat s managementem v kontraktu.

Supervizi zaměřenou výhradně na případ je vhodné objednávat zejména tehdy, je-li situace v organizaci a v týmu již stabilizovaná, pracovníci se tudíž mohou zajímat primárně o kvalitu své práce a jsou motivováni, aby se plně věnovali uživatelům služby. Tak tomu obvykle není, když supervizanti se supervizí teprve začínají a tísní je nerefektované obtíže v pracovním kontextu.

3. Účel supervize a časový faktor

Široký výběr forem supervize je samozřejmě spojen i s různými časovými možnostmi, které jsou vždy s účelem bezprostředně spojeny. Optimální je, aby supervize byla **pravidelná** a stala se součástí průběžného zlepšování kvality práce i duševní obnovy pracovníků. Výjimečně může jít též o **příležitostnou supervizi** (vhodnou třeba u mimořádně obtížných případů u zkušeného pracovníka) či o **krizovou supervizi** (použije ji třeba manažer, když mu šest pracovníků dá výpověď). Jak často má ale probíhat **pravidelná** supervize, aby splnila svůj účel? Odpověď nebude univerzální, ale některé obecné principy zde existují.

Především supervize není jednorázová konzultace, ale kontinuální proces, který vyrostá ze vztahu mezi supervizorem a supervizanty. Vztah má povahu pracovní aliance, která prochází vývojovými fázemi, a pokud proběhne úspěšně, pracovní aliance se ustavuje přibližně okolo šestého sezení, ať jde o jednotlivce, skupinu nebo tým. **Jde o vytvoření důvěry, která je podmínkou reflexe a otevření citlivějších témat**. Aby supervizní proces mohl přinést své plody, měl by tedy být delší než šest sezení, doporučuje se alespoň patnáct.

Pokud je na počátku mezera mezi sezeními supervize delší než měsíc až šest týdnů, začíná se jakoby od začátku. Vytvoření pracovní aliance se tím oddaluje.

Při úvahách o frekvenci supervize je třeba vzít dále v úvahu, zda půjde o období nastartování nějaké změny, kde musí být frekvence vyšší – obvykle jedenkrát za dva týdny

^{xxii} Více o této metodě je v příspěvku V. Sojky v této publikaci (kniha třetí, kap. III).

^{xxiii} Více o této metodě je v příspěvku M. Hajného v druhé části této publikace (kniha druhá, kap. III).

(např. pokud zaměstnanci dosud nepřijímající supervizi mají řadu nahromaděných témat, i když o supervizi ještě nestojí), nebo o pravidelnou udržující supervizi u zkušených zaměstnanců. Ti už si sami řeknou, co potřebují. Záleží také na tom, jak je kombinována externí supervize s dalšími příležitostmi pro reflexi a učení zaměstnanců (např. s frekvencí a stylem pracovních porad a kazuistických seminářů). Prioritou je dosažení kvalitní práce a péče o zaměstnance a jejich rozvoj.

4. Závěr

Přiblížili jsme zde alespoň některé z mnoha tváří supervize. Uspořádání supervize se může v čase měnit podle situace a podle potřeb organizace. Způsob, jak bude supervize konkrétně zaměřena a organizována, může dosažení účelu pomáhat, nebo jej také úplně znemožnit. Kromě výše popsaných forem supervize existují i mnohé jiné. V dalších částech této publikace se podrobněji zaměříme na podoby supervize se zřetelem k tomu, s kým je prováděna (individuální, skupinová, týmová, pracovníci školství, ergoterapie aj.).

Literatura

1. ANSE-Association of National Organisations for Supervision in Europe. www.supervision-eu.org/anse/en_index.html.
2. ARGYRIS C. *Knowledge for Action. A guide to overcoming barriers to organizational change*. San Francisco : Jossey Bass, 1993.
3. ARGYRIS, C., SCHÖN, D. *Organizational learning I: a theory of action perspective*. Reading : Addison Wesley, 1978.
4. ARGYRIS, C., SCHÖN, D. *Organizational learning II: theory, method and practice*. Reading : Addison Wesley, 1996.
5. ATANÁŠ. *Život sv. Antonína poustevníka*. Velehrad : Refugium, 1996.
6. ATHERTON, JS. *Learning and Teaching: Knowles' andragogy: an angle on adult learning* [online] UK, 2005: www.learningandteaching.info/learning/knowlesa.htm (20. 8. 2007).
7. BAŠTECKÁ, B., GOLDMAN, P. *Základy klinické psychologie*. Praha : Portál, 2005.
8. BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I. *Moc, vliv, autorita*. Praha : Management Press, 2001.
9. BELARDI, N. *Supervision. Eine Einführung für soziale Berufe*. Freiburg im Breisgau : Lambertus, 1998.
10. BERNE, E. *Jak si lidé hrají*. Litvínov : Dialog, 1992.
11. BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998.
12. BISHOP, V., ed. *Clinical supervision in practice*. London : MacMillan Press, 1998.
13. BOHM, D. *On dialog*. London : Routledge, 2004.
14. BOLMAN, LG., DEAL, TE. *Reframing organizations*. San Francisco : Jossey-Bass Publishing, 1997.
15. BROWN, A., BOURNE, I. *The social work supervisor*. Buckingham : Open University Press, 1996.
16. BUCHINGER, K. *Supervision in Wirtschaftsorganisationen*. Supervision, 2002, 2, S. 47–54.
17. BUMPUS, MR., LANGER, RB. (Eds). *Supervision of spiritual directors*. Engaging in Holy Mystery. Harrisburg-London : Morehouse, 2005.
18. CARROLL, M.; HOLLOWAY, E., eds. *Counselling Supervision in context*. London : Sage Publications, 1999.
19. CARROLL, M., THOLSTRUPOVÁ, M. (Eds). *Integrativní přístupy k supervizi*. Praha : Triton, 2004.
20. DEWEY, J. *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston : D. C. Heath, 1933.
21. DOERMANN, MJG. *Parallel processes in Supervision and psychotherapy*. Bull Menninger Clinic, 1976, 40, p. 9–104.
22. FREIRE, P. *Education for critical consciousness*. London: Sheed & Ward, 1974.
23. FRESHWATER, D. The Philosopher's stone. In JOHNS, CH., FRESHWATER, D., *Transforming nursing through reflective practice*. Oxford : Blackwell Science, 1998, p. 177–184.
24. GALASKIEWICZ, J., BIELEFELD, W. *Non-profit organizations in an age of uncertainty: a study of organizational change*. New York : Aldine de Gruyter, 1998.
25. HAŠKOVCOVÁ, H. *Lékařská etika*. Praha : Galén, 2002.
26. HARRIS, TA. *Já jsem OK, ty jsi OK*. Praha : Pragma, 1997.
27. HAVRDOVÁ, Z. *Kompetence v praxi sociální práce*. Praha : Osmium, 1999.
28. HAVRDOVÁ, Z. *Jak by se měla vyvíjet kritéria poskytování supervize v ČR?* Konfrontace, 2005, 16, č. 1/59, s. 64–73. (Mimořádné číslo: Supervize v Čechách)
29. HAVRDOVÁ, Z. *Is there one culture in supervision?* Supervision, 2006, 3, S. 32–37.
30. HAVRDOVÁ, Z. Supervize. In KALINA, K, et al. *Mezioborový glosář pojmů z oblasti drog a drogových závislostí*. Praha: Filia Nova pro Radu vlády ČR – Mezioborovní protidrogovou komisi, 2001, s. 105.
31. HAVRDOVÁ, Z. *Závěrečná zpráva z projektu č. F0044/001 »Kritéria poskytování supervize v sociálních službách a vzdělávání supervizorů jako příspěvek ke standardům kvality služeb« za rok 2003*. Praha : MPSV, 2004. (Projekt MPSV, 2004, dostupné na www.fhs.cuni.cz/supervize – rubrika O nás / Lidé / Z. Havrdová / články ke stažení.)
32. HAVRDOVÁ, Z., KALINA, K. Supervize. In KALINA, K., et al., *Drogy a drogové závislosti – mezioborový přístup*. Praha: Rada Evropy / Úřad vlády ČR, 2003, s. 133–141.
33. HAWKINS, P., SHOHET, R. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha : Portál, 2004.
34. HERMOCHOVÁ, S. *Teambuilding*. Praha : Grada Publishing, 2006.
35. HEWSON, J. *Výcvik supervizorů v uzavírání supervizní smlouvy*. Psychoterapeutické sešity, 2000, č. 1, s. 4–12.
36. HOLLOWAY, E., CARROLL, M. (Eds). *Training counselling supervisors. Strategies, methods and techniques*. London : Sage, 1999.
37. HOLMEROVÁ, I. *Nefarmakologické přístupy k pacientům postiženým demencí a podpora pečujících rodin*. Neurol Prax, 2004, č. 1, s. 17–20.
38. HUGHES, L., PENGELLY, P. *Staff supervision in a turbulent environment*. London : Jessica Kingsley, 2002.
39. CHLUMECKÁ, J. *Úloha reflexe v odborném růstu ergoterapeutů*. Praha : FHS UK, 2004, 92 s. (Diplomová práce)
40. INSKIP, F., PROCTOR, B. *The art, craft and tasks of counselling supervision. Part 1. Making the most of supervision*. Twickenham : Cascade Publications, 1993.
41. JOHNS, CH. Opening the doors of perception. In JOHNS, CH., FRESHWATER, D. *Transforming nursing through reflective practice*. Oxford : Blackwell Science, 1998, p. 1–20.
42. JOHNS, CH. *Becoming a reflective practitioner*. Oxford : Blackwell Science, 2000.
43. JOHNS, CH., FRESHWATER, D. *Transforming nursing through reflective practice*. Oxford : Blackwell Science, 1998.
44. KADUSHIN, A. *Supervision in social work*. New York : Columbia University Press, 1992.
45. KINSELLA, EA. *Professional development and reflective practice-strategie for learning through professional experinece. A workbook for practitioners*. Ottawa : Canadian Association of Occupational Therapy, 2000.
46. KNOWLES, MS. *The Adult Learner: a neglected species*. Houston : Gulf Publishing, 1990.
47. KOLB, DA. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. New Jersey : Prentice Hall, 1984.
48. KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha : Portál, 2006.
49. KRATOCHVÍL, S. *Psychoterapie*. Praha : Avicenum, 1976.
50. LEWIN, K. *Resolving social conflicts. Selected papers on group dynamics*. New York : Harper and Row, 1948.

51. LEWIN, K. *Field theory in social science*. New York : Harper and Row, 1951.
52. LIPPENMEIER, N. Axiome aus dem sokratischen Dialog als Grundlage einer Fortbildung für Lehrsupervisoren. In BOETCHER, W., LEUSCHNER, G. (Eds), *Lehrsupervision – Beiträge zur Konzeptionsentwicklung*. Aachen : Kersting-IBS, 1990.
53. LORENZ, W. *Social work in a changing Europe*. London : Routledge, 1994.
54. LUKÁŠOVÁ, R., NOVÝ, I., et al. *Organizační kultura*. Praha : Grada Publishing, 2004.
55. LUDEWIG, K. *Systemická terapie. Základy klinické teorie a praxe*. Praha : Palata, 1994.
56. MÁTL, O., JABŮRKOVÁ, M. *Kvalita péče o seniory. Řízení kvality dlouhodobé péče v ČR*. Praha : Galén, 2007.
57. MATOUŠEK, O., et al. *Metody a řízení sociální práce*. Praha : Portál, 2003.
58. MEZIRROW, J. A critical theory of self-directed learning. In BROOKFIELD, S. (Ed.), *Self-directed learning: from theory to practice*. San Francisco : Jossey-Bass, 1985.
59. MEZIRROW, J., BROOKFIELD, S., CANDY, P.C., et al. *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco : Jossey-Bass, 1990.
60. MIETTINEN, R. *The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action*. Int J Lifelong Educ, 2000, 19, No. 1, p. 54–72.
61. MILLER, C.W. *Wie Helfen zum Beruf wurde*. Weinheim : Beltz, 1991.
62. MULLENDER, A., WARD, D. *Self-directed groupwork*. User take action for empowerment. London : Whiting & Birch, 1994.
63. MUNSON, C.E. *Clinical social work supervision*. New York : Haworth Press, 1993.
64. OSBORNE, S. (Ed.). *Managing the voluntary sector: a handbook for managers in charitable and non-profit organizations*. London : International Thomson Press, 1996.
65. PERLS, S.F. *Gestalt terapie doslova*. Olomouc : Votobia, 1996.
66. PLAS, J.M., LEWIS, S.E. *Leadership for nonprofit organizations*. London : Sage, 2001.
67. POWELL, W.W., FRIEDKIN, R. Organizational change in nonprofit organizations. In POWELL, W.W. (Ed.), *The non-profit sector: a research handbook*. London : Yale University Press, 1987.
68. POWELL, W.W. (Ed.). *The non-profit sector: a research handbook*. London : Yale University Press, 1987.
69. PROCTOR, B. *Group supervision. A guide to creative practice*. London : Sage, 2006.
70. PROCHÁZKA, J.O., NORCROSS, J.C. *Psychoterapeutické systémy – průřez teoriemi*. Praha : Grada Publishing, 1999.
71. RAPPAPORT, J. *Studies in empowerment: introduction to the issue*. Prevention in human services. New York : The Haworth Press, 1981.
72. RAPPE-GIESECKE, K. *Die Konzeptionelle Entwicklung der Supervision in den letzten zwanzig Jahre*. Supervision, 2002, 2, S. 55–65.
73. RIEGER, Z. *Loď skupiny*. Hradec Králové : Konfrontace, 1998.
74. SCAIFE, J. *Supervision in the mental health professions*. Philadelphia : Taylor and Francis, 2001.
75. SENGE, P. *The fifth discipline: the art and practice of the learning organizations*. New York : Doubleday, 1990.
76. SCHÖN, D.A. *The reflective practitioner*. London : Temple Smith, 1983.
77. SCHÖN, D.A. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco : Jossey Bass, 1987.
78. SHOPLER, J.H., GALINSKY, M.J. Group Practice overview. In *Encyclopedia of Social Work*. Washington : NASW, 1995.
79. SHULMAN, L. *Interactional supervision*. Washington : NASW Press, 1993.
80. SHULMAN, L. Supervision and consultation. In *Encyclopedia of Social Work*. Washington : NASW, 1995.
81. SMALE, G. *Managing change through innovation*. London : NISW, 1998.
82. ŠIMEK, A. *Supervize je u nás stále nová*. Psychoterapeutické sešity, 2000, č. 2, s. 1.
83. STIERLIN, H., SIMON, F.B. *Slovník rodinné terapie*. Hradec Králové: Konfrontace, 1995.
84. TISDALL, M., O'DONOGHUE, K. A facilitated peer group supervision model for practitioners. In McMASTER, K., WELLS, A. (Eds), *Innovate approaches to stopping family violence*. Wellington : Steele Roberts, 2003.
85. TOWLER, J. Supervision in uniformed settings. In CARROLL, M., HOLLOWAY, E. (Eds), *Counselling supervision in context*. London : SAGE Publications, 1999, p. 177–200.
86. TSUI, M. *Social work supervision. Contexts and concepts*. Thousand Oaks : Sage, 2005.
87. VENTURA, V. *Spiritualita křesťanského mnišství 1*. Praha : Benediktinské arcidiecéze sv. Vojtěcha a sv. Markéty, 2006.
88. WATZLAWICK, P., BAVELASOVÁ, J.B., JACKSON, D.D. *Pragmatika lidské komunikace*. Hradec Králové : Konfrontace, 2000.
89. WHITMORE, J. *Koučování*. Praha : Management Press, 1994.
90. Wikipedia – <http://cs.wikipedia.org/>
91. WOSKETOVÁ, V., PAGE, S. Cyklický model supervize. Schránka kreativity a chaosu. In CARROLL, M., THOLSTRUPOVÁ, M. (Eds), *Integrativní přístupy k supervizi*. Praha : Triton, 2004, s. 19–44.