



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



Zkušenosti ze supervizních setkání a návrh systému supervize

Zpracoval PaedDr. Ivo Kalvínský

Listopad 2019



Obsah

Obsah.....	2
1. Úvod.....	3
2. Další vzdělávání pracovníků pomáhajících profesí a průběžné posilování jejich pracovních kompetencí	3
2.1. DVPP.....	3
2.2. Celková podpora profesních kompetencí, zralosti a profesního sebedůvěry	4
2.2.1. Mentorink	4
2.2.2. Koučink a supervize	4
3. Supervize v ŠPZ a ŠPP.....	9
3.1. Stručný historický nástin postupného začleňování supervize do praxe pomáhajících profesí v ČR	9
3.2. Vymezení pojmu supervize	13
3.3. Cíle a funkce supervize	14
3.4. Supervizor	15
3.5. Jak obvykle supervize probíhá	17
3.6. Základní modely a teoretická východiska supervize.....	18
3.6.1. Cyklický model	18
3.6.2. Sedmioký model supervize	22
3.6.3. Sedm úrovní pohledu supervidovaného na klienta	28
3.6.4. Vývojový přístup k supervizi	29
3.7. Formy supervize	30
3.8. Obtíže a překážky v supervizi	34
3.9. Etické otázky supervize.....	35
3.10. Úkoly supervize a její postavení v systému kariérního růstu pedagogických pracovníků ŠPZ.....	36
3.11. Supervize v zahraničí	36
4. Výsledky zpracování průběžných dotazníků pro supervizory	38
5. Výsledky zpracování závěrečných dotazníků pro supervizory	44
6. Závěrečné teze a doporučení	55
6.1. Systémově organizační doporučení	55
6.2. Doporučení pro zdárný „vstup“ supervize do zařízení.....	56
8. Přílohy	61
8.1. Příloha č. 1	61
8.2. Příloha č. 2.....	66
8.3. Příloha č. 3.....	69

1. Úvod

Supervize hraje v oblasti pomáhajících profesí jako jedna z forem profesionálního rozvoje stále důležitější roli – zejména v poradenství, psychoterapii a sociální práci. V posledních letech však začíná být stále více žádána a oceňována i v některých dalších oblastech práce s lidmi, např. v managementu a pracovních týmech, medicíně a v neposlední řadě i ve školství. Zde se ale výrazněji rozvíjí jen v některých školských institucích – ve střediscích výchovné péče, v diagnostických a výchovných ústavech, v dětských domovech či ve školských poradenských zařízeních. V základních a středních školách jsou supervizní formy práce stále spíše výjimkou, jejich potenciál je zatím jen málo doceňován a využíván.

Dosavadní šetření a výzkumy v oblasti supervize pedagogických pracovníků naznačují, že učitelé a další pedagogičtí pracovníci na jednu stranu deklarují zájem o supervizní formy práce, na druhou stranu si však nedokáží jejich realizaci na školách dost dobře představit a jmenují celou řadu potenciálních překážek. Ty se týkají například časových a finančních zdrojů, motivace či podpory ze strany vedení školy (Lazarová, Cpinová, 2004). Zdá se tedy, že zájem o supervizi a postoje ze strany učitelů jsou prozatím poněkud ambivalentní a stále vyžadují osvětu a postupné získávání dobrých zkušeností pedagogů s touto formou profesní podpory.

Úkolem projektu KIPR v oblasti supervize je ověřit vhodnost zařazení supervize jako integrální součásti práce ŠPZ a zmapovat její průběh v základních kvalitativních ukazatelích a zjistit, zda prvotní supervizní zkušenost vede pracovní týmy k tomu, aby o supervizi usilovali i po ukončení projektu.

2. Další vzdělávání pracovníků pomáhajících profesí a průběžné posilování jejich pracovních kompetencí

2.1. DVPP

Další vzdělávání pedagogických pracovníků je formulováno vyhláškou č. 317/2005 Sb. Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve které Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen "ministerstvo") stanoví podle § 24 odst. 6, § 28 odst. 2 a § 29 odst. 5 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů základní požadavky mimo jiné na druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a jejich kariérní systém. V těchto materiálech jsou přesně uvedeny základní požadavky na požadovaný typ vzdělání, které umožňuje vykonávat pedagogickou práci v ŠPZ.

Ke kvalitnímu výkonu praxe je však třeba průběžné rozšiřování a posilování pracovních kompetencí. K tomuto účelu slouží celá řada akreditovaných kurzů a výcvikových programů, které jsou v rozsahu zhruba 8 až 600 výukových hodin nabízeny pracovníkům ŠPZ vzdělávacími institucemi, mezi které patří především NUV.

Specifickou formou profesní podpory jsou programy a postupy, které jsou zaměřeny na celkovou podporu profesních kompetencí, zralosti a profesního sebedůvěry, ke kterým se řadí tutorink, mentorink, koučink a především supervize.

2.2. Celková podpora profesních kompetencí, zralosti a profesního sebedůvěry

2.2.1. Mentorink

Mentorink je profesionální vztah dvou osob, kdy mentor předává své zkušenosti a znalosti mentee (mentorovanému). Mentor tak působí jako průvodce v určité oblasti či tématu a pomáhá mentee nalézt správný směr či řešení. Předávání znalostí a dovedností probíhá zpravidla v přirozeném prostředí, např. na pracovišti. Mentora si školený volí, určuje si i způsob a frekvenci spolupráce. Jedná se o individualizované a velmi neformální vzdělávání a profesní podporu.

V mentorinku jde především o vytvoření vztahu mezi mentorem a mentee, který představuje přínos pro obě zúčastněné strany. Mentee má jedinečnou šanci odpozorovat a převzít zkušenosti, kontakty či získat jasné představy o tom, jak zvládat řadu profesních a životních situací. Mentor je naopak obohacen o náměty a postřehy člověka, který není zatížen stereotypy a hledá nové cesty řešení.

Vztah mezi mentorem a mentee je vymezen přesně stanovenými a oboustranně schválenými pravidly:

- Rolí mentora je reagovat na potřeby rozvoje mentee. Mentoři mají takové postavení oproti mentee, které není vztahem mentorinku ohroženo.
- Mentor i mentee mají stejnou odpovědnost za rozvoj vztahu mentorinku, za jeho /hladký průběh a dosažení stanoveného cíle.
- Záležitosti řešené v rámci vztahu mentorinku jsou považovány za důvěrné. Vztah obou stran je rovnocenný a je založen na vzájemné důvěře
- Mentor a mentee si předem stanoví časový harmonogram podle možností obou stran.
- Mentor a mentee vzájemně respektují svůj čas a závazky (povinnosti).
- Ve vztahu je uplatňován pro-aktivní přístup - mentor vyzývá a podporuje mentee a poskytuje mu konstruktivní zpětnou vazbu, mentee se snaží co nejlépe vypořádat s jakoukoliv oblastí svého rozvoje.
- Vztah trvá po dobu vzájemně odsouhlasenou oběma stranami. Po jejím uplynutí může buď pokračovat, nebo skončit.

2.2.2. Koučink a supervize

Pro přehlednost uvádíme stručnou charakteristiku hlavních rozdílů mezi koučinkem a supervizí (dle PaedDr. Jiljího Novotného).

Koučink

Definice:

- Koučink je proces asistovaného přehodnocení sebe sama v celé své komplexnosti a svého chování tak, aby se každodenní manažerská praxe rozvíjela a měla účinný dopad (Borovsky, 2005).
- Koučování spočívá na detailní znalosti lidské komplexnosti, která umožňuje analyzovat chování v různých situacích, vytvářet určité vztahy, metody práce a mobilizovat pracovníky, aby směřovali ke zvolenému cíli (Borovsky, 2005).

- Koučink zprostředkovává najít odvahu stát se scénáristou vlastního života a přiznat si v něm hlavní roli. Zprostředkuje lepší, komplexnější vnímání pravidel, organizace a systému jako soubor, kde je možno rozšířit hranice svých možností a schopností (Borovsky, 2005).
- Cílem koučování je pomáhat lidem postoupit ve svých dovednostech, dodat jim sebedůvěru v jejich vlastní potenciál a chuť investovat do výsledku, o který se snaží (Stacke, 2000).
- Koučování je technologií valorizace lidských zdrojů (Stacke, 2000).
- Koučování je technika uvolňování lidského potenciálu a možnost tímto dosahovat maximální nebo týmové výkonnosti (Whitmore, 2002).
- Koučování je styl řízení, který je protipólem příkazování a kontroly (Whitmore, 2002).
- Cílem koučinku je vyhledání a uvědomění si svého potenciálu, zvýšení výkonnosti a efektivnější dosahování cílů (Whitmore, 2002).

Koučink je zaměřený na **výkon a cestu k dosažení cílů**, snaží se najít podstatné body v komplexnosti osobnosti tak, aby pozitivním způsobem rozvinuly nové možnosti efektivity a dosahování cílů. Je to citlivý, humanisticky zaměřený styl vedení lidí.

Klíčová slova: vedení k výkonu a cílům, bezpečí, nová motivace

Klienti: management a zaměstnanci v celém spektru hospodářství, kdokoliv mimo duševně nemocné

Směry a východiska: zejména systemický přístup a Gestalt

Kouč:

- Nabízí program růstu sebeuvědomění.
- Nabízí zvýšení výkonnosti na základě objevených potenciálů koučovaného.
- Nabízí postup a program změny v etapách spolupráce.
- Nabízí krátkodobou i dlouhodobou spolupráci.
- Nabízí individuální a týmové koučování managementu všech vrstev (team building).
- Nabízí výuku manažerům ve vedení lidí koučováním.
- Nabízí koučování změnových projektů.
- Nabízí přímo vzdělávání a postupy.

Způsob práce, metody:

- Naslouchá, klade otázky.
- Má k dispozici různé techniky a postupy.
- Začíná kontraktováním.
- Základem úspěchu je vztah a důvěra.
- Čerpá ze své praxe a zkušenosti.
- Vztah dospělý - dospělý.
- Uplatňuje expertní roli pouze v postupech.
- Vede a řídí ve smyslu win – win.
- Nabízí přezkoumání osobních a profesních návyků.

- Probouzí vůli ke kvalitativním změnám osobnosti, ale současně se snaží přizpůsobit systém a organizaci práce rozvoji a osobitosti pracovníků.
- Nabízí celistvý přístup k jednotlivcům a organizacím, poskytuje metody a modely efektivnější cesty k cílům.
- Nabízí prostředky mentálních předloh: rozvoj globální představy, efektivní způsob používání moci, psychosomatika a řeč těla, práce s emočním tělem, schopnost kreativního přehodnocení se, pozornost, bdělost a koncentrace.
- Metoda **GROW**-poznat a uvědomit si cíle; poznat realitu; najít možnosti změny a nové cesty, poznat své možnosti, co udělat, kdo a kdy to udělá a chtít to realizovat.

Koučink - nabídka druhů nebo služeb koučinku se neustále rozšiřuje. V poslední době se začíná nabízet “životní koučink,, (life coaching), zaměřený nejen na management, ale na rozvoj osobnosti a dosahování osobních cílů a změn v životě.

Supervize

Definice:

- Nejčistší mezilidská interakce, jejímž obecným cílem je, aby se osoba, supervizor, setkávala s další osobou, supervidovaným, v úsilí o to, aby mohl supervidovaný účinněji pomáhat lidem (Hess, 1980).
- Supervize umožňuje poznat a prožít hloubky procesu pomáhající profese v bezpečném prostředí supervizního vztahu, kde poznáváme, uvažujeme a máme možnost se poučit (Hawkins, Shohet, 2004).
- Supervize je důležitou součástí péče o sebe sama, umožňuje zůstat otevřený novému učení, je součástí neustálého vývoje profesionála, jeho sebeuvědomování a odhodlání dále se vyvíjet (Hawkins, Shohet, 2004).
- Supervize je intenzivní, mezilidsky zaměřený individuální vztah, v němž je úkolem jedné z osob usnadňovat rozvoj terapeutické /nebo i jiné profesní / kompetence druhé osoby (Loganbill, 1982).
- Prvořadým smyslem supervize profesionála je ochrana nejlepších zájmů jeho klienta (Britská poradenská asociace, 1987).
- Supervize poskytuje prostor, v němž mohou supervidovaní uvažovat o obsahu a procesu své práce, rozvíjet porozumění a dovednosti v práci, získávat informace a jinou perspektivu, získávat zpětnou vazbu o obsahu i procesu, dostat uznání a oporu, prozkoumávat obtíže, problémy a projekce, přenosy či protipřenosy, lépe plánovat osobní i odborné zdroje (Kadushin, 1976).
- Supervize je nedílnou součástí kontinuálního profesionálního vývoje poradenského praktika (Wosket, Page, 2002).

Supervize je setkání dvou profesionálů, kteří v bezpečném prostředí důvěrného vztahu otevírají hloubky a vrstvy procesu práce s klientem. Je to vysoce podpůrné učení se z vlastní praxe s cílem zvyšování osobní profesionality a zkvalitňování procesu péče o klienta.

Klíčové slovo: kvalita procesu péče, bezpečí a spokojenost supervidovaného v profesi

Klienti: profesionálové v oblasti pomáhajících profesí

Směry a východiska: rozdíly dle vzdělání a výcviku supervizora a jeho zaměření, požadavek znalosti min. 2 směrů

Supervizor:

- Nabízí svoji zkušenost a osobnost v kontextu s kontraktem a obsahem supervize.
- Nabízí pochopení, ochranu a podporu supervidovanému.
- Nabízí korektivní a inspirativní zážitek z průběhu supervize.
- Nabízí jednotlivé supervize nebo jejich řadu /počet hodin atd. /.
- Nabízí individuální, týmovou, případovou, skupinovou supervizi managementu i zaměstnancům.
- Nabízí supervizi řízení nebo manažerskou supervizi.

Způsob práce, metody:

- Naslouchá, klade otázky.
- Má k dispozici různé techniky a postupy.
- Začíná kontraktováním.
- Základem úspěchu je vztah a důvěra.
- Čerpá ze své praxe a zkušenosti.
- Vztah dospělý – dospělý.
- Expertní roli uplatňuje pouze zprostředkovaně.
- Je partnerem.
- Nabízí dívat se na proces práce s klientem pomocí modelu „Sedmiokého supervizora“ - zaměření na prostory procesu - 1. Obsah supervizní práce, 2. Strategie a intervence, 3. Terapeutický vztah, 4. Terapeutův proces, 5. Supervizní vztah, 6. Supervizorův vlastní proces, 7. Širší kontext.
- Pracuje se supervidovaným podle postupu „Cyklického modelu“ - 1. Kontrakt, 2. Zaměření, 3. Prostor, 4. Most, 5. Shrnutí.
- Nabízí posuzovat a orientovat se v procesu podle „Sedmiúrovňového modelu: 1.-bazální úroveň vnímání, počítky, vjemy, 2. Uvědomění, emoce, intuice, 3. Nominativní - pojmenování, označování, klasifikace, diferenciacce, 4. Normativní - etika, hodnoty, praxe 5. Racionální - hledání smyslu, strategie podle psychoterapeutických směrů, 6. Analogická, modelová - teorie a výstupy, metafory, 7. Transpersonální, spirituální - všestrannost, transcendentno, existenciální rozcestí, mysticismus.

Přesto, že mají koučink a supervize řadu společných prvků, je mezi nimi jeden zásadní rozdíl. Koučink probíhá individuálně, v diádě kouč – koučovaný. Naopak supervize nabízí kromě

individuální práce především formu skupinovou, která má mnohonásobně vyšší potenciál pro ovlivňování zaměření, způsobů práce, vztahů a komunikace celých týmů.

3. Supervize v ŠPZ a ŠPP

Projekt KIPR je v oblasti supervize zaměřen na ověření systému supervize pro ŠPZ a ŠPP v resortu školství a úžeji na přímou supervizní podporu odborných pracovníků ŠPZ a ŠPP, zejména supervizi skupinovou (případová, týmová).

Nejdůležitější faktory, které byly důvodem k realizaci projektu, zaměřeného na do té doby často opomíjenou skupinu pracovníků ŠPZ a zejména ŠPP, byly následující:

- Na pracovníky je kladena vysoká pracovní zátěž, spojená s mnohdy protichůdnými povinnostmi. Na jedné straně péče a podpora dítěte a jeho zákonných zástupců, na straně druhé legislativní a administrativní rámec a zájmy školy.
- Pracovníci jsou permanentně vystavováni tlakům na výkon, a to jak ze strany svých klientů, tak ze strany vedení ŠPZ, a dále ze strany škol na poskytování konkrétních podpůrných opatření.
- Dalším tlakem, který pracovníci vnímají, je současný trend společného vzdělávání v ČR. Školská poradenská zařízení jsou často prostředníkem mezi rodinou, školou, zřizovatelem, KÚ apod. a jejich snaha toto vše vybalancovat vede k velkému psychickému vypětí a stresu.

3.1. Stručný historický nástin postupného začleňování supervize do praxe pomáhajících profesí v ČR

Supervize se v České republice poprvé objevila v šedesátých letech 20. století jako povinná součást psychoanalytického výcviku. Sdružení pro vzdělávání v psychoterapii (SUR) začalo supervizi využívat od roku 1967 v rámci komunitních výcviků ve skupinové psychoterapii.

Na počátku 90. let se možnosti vzdělávání v supervizi značně rozšířily. Prostřednictvím zahraničních lektorů byla supervize v ČR rozšířena o koncept integrativní a rozvojové supervize a koncept manažerské supervize, které vycházely z cyklického supervizního modelu.

V roce 1995 se v ČR uskutečnilo první symposium o supervizi a to v Janských Lázních. Jednotlivá sdělení ze symposia byla pod názvem „Supervize“ vydána jako sborník, který se stal prvním uceleným a původním textem o supervizi ČR.



(foto: soukromý archiv I. Kalvínského)

Ve druhé polovině 90. let se začíná objevovat poptávka po supervizi jak v oblasti školství (zejména náhradní rodinná výchova, preventivně výchovná péče, pedagogicko-psychologické poradenství), tak v oblasti sociálních služeb a zdravotnictví.

V roce 1996 byl položen základ rozvojové supervize v rámci projektu PHARE, který řešil vytvoření vzdělávacích standardů v sociální práci. Ve druhé polovině 90. let následovaly první snahy o vysokoškolskou výuku „rozvojové supervize“ na fakultě sociálních věd Univerzity Karlovy.

Rok 1997 byl pro vývoj supervize v ČR zásadní. Požadavek supervize se stal podmínkou akreditace komplexních vzdělávacích programů pro psychoterapii ve zdravotnictví a souběžně byl ve stejném roce zahájen první systematický čtyřletý výcvik v integrativně pojímané supervizi, vedený členkou Evropské asociace pro supervizi Julií Hewson z Velké Británie.

Z iniciativy účastníků výcviku v integrované supervizi vznikl v lednu 2002 Český institut pro supervizi (dále jen ČIS), akreditovaný Evropskou asociací pro supervizi a koučink (EASC). V podobném duchu následoval vznik dalších institutů a organizací, které rovněž s akreditací EASC začaly poskytovat supervizní vzdělání a trénink (např. Remedium, Českomoravský institut pro supervizi a koučink a další).

Pod záštitou ČIS proběhla na konci roku 2004 v Janských Lázních konference na téma „Supervize v pomáhajících profesích“, otevřená supervizorům ze všech resortů pomáhajících profesí.

Rozvoj v oblasti supervize dokládá i stále širší nabídka supervizích výcviků. Z organizací, které nabízejí výcviky supervize v sociální práci, je to především Středisko křesťanské pomoci Diakonie ČCE v Praze, pracující s konceptem rozvojové a manažerské supervize. Dále Katedra sociální práce FF UK se supervizím výcvikem v rámci celoživotního vzdělávání a Občanské sdružení

Remedium s dlouhodobým vzdělávacím programem „Supervize řízení v pomáhajících profesích“, oba kombinující koncept integrativní a rozvojové supervize.

Další, v současné době nabízené supervizní výcviky, se soustřeďují na specifické oblasti např. sociální práce, jakými jsou streetwork, telefonická krizová intervence a další.

Možnost vysokoškolského studia supervize nabízí Fakulta humanitních studií UK Praha formou tříletého návazného magisterského studia s názvem „Řízení a supervize v sociálních a zdravotnických organizacích“.

Supervize se ČR až do nynější doby vyvíjí v mnoha oblastech, ovšem bez společné koncepce. Tato skutečnost je mimo jiné důsledkem absence jednotných požadavků na vzdělání supervizorů, stejně jako kritérií pro vstup do profese supervizora.

V minulosti byla **role supervizorů** přidělována zkušenějším kolegům. Nejprve byli pro svou supervizní práci vybaveni pouze svými zkušenostmi a postřehy bez speciálního supervizního vzdělání. První pokusy o kvalifikovanou supervizi v sociální práci se ve světě objevují na konci devatenáctého století. U nás se s ní setkáváme prvotně v rámci psychoanalytických aktivit, masověji však až na počátku osmdesátých let dvacátého století, kdy první desítky psychoterapeutů absolvovali tříletý výcvik vedoucích Bálintovských skupin, který byl u nás prvním krokem ke kvalifikované supervizi. Tak tomu bylo zejména ve skupinových výcvicích založených trojicí Jaroslav Skála, Eduard Urban a Jaromír Rubeš (SUR). Těmito výcviky již prošlo několik tisíc absolventů.

K rozvoji supervize u nás došlo po roce 1989. V roce 2004 zdárně ukončilo 44 erudovaných odborníků supervizní výcvik, který probíhal pod vedením Julie Hewson, akreditovaná lektorka Evropské asociace pro supervizi. Mezi absolventy najdeme celou řadu známých osobností z nejrůznějších směrů psychoterapie. V té době vzniklo i organizační zázemí pro vzdělávání v supervizi – Český institut pro supervizi (ČIS), který se stal po naplnění podmínek členem Evropské asociace pro supervizi a koučink (EASC) a závazně přijal mezinárodní pravidla (Šimek, 2004). V roce 2011 vznikl další institut – Českomoravský institut pro supervizi a koučink o.p.s. (ČMISK, o.p.s.), který má obsahově rozšířené zaměření a je rovněž členem EASC. Členská základna tohoto institutu se prozatím většinou rekrutuje z řad odborníků z oblasti speciální pedagogiky – zejména etopedie.

Vedle vzdělávací a výcvikové linie, která se opírá o naplňování podmínek a pravidel EASC, vzniklo v posledních dvaceti letech více vzdělávacích a výcvikových programů s různým zaměřením a s různými podmínkami a požadavky na úspěšné absolvování vzdělávacího programu a získání příslušného certifikátu.

V současné době u nás neexistuje žádné zákonné ustanovení, které by upravovalo podmínky pro poskytování supervize.

Podrobnější popis historie supervize v ČR zpracoval A. Šimek v roce 2002 následovně:

- **od 50. let** v úzké „podzemní“ pražské skupině psychoanalytiků byla supervize součástí vzdělávání adeptů psychoanalýzy.
- **1967** - Se vznikem vzdělávacího systému SUR <http://www.sur.cz/> provádějí supervizi ve výcvikových skupinách i supervizi výcvikového týmu vedoucí komunit. V pozdějších generacích SURu supervidují práci v komunitách "praotcové" - Skála, Urban, Rubeš spolu s vedoucími komunit.

- **1981** - začal první tříletý výcvik ve vedení balintovských skupin, které byly pojímány jako supervizní část vzdělávání v SURu. Výcvik vznikl na půdě Skálova Kabinetu pro vzdělávání v psychoterapii. Spolu se Skálou jej inicioval zejména Jiří Růžička. V roce 1983 absolvovalo prvních 16 účastníků. Výcvik zahrnoval teorii, praxi balintovských skupin i sebezkušenost.
- **V dalších letech** pokračovaly (a stále pokračují) výcviky ve vedení balintovských skupin zejména na půdě Pražského psychoterapeutického institutu <http://www.viap.cz/> (PPI, dříve Kabinetu). Dnes jsou registrovány dvě desítky kvalifikovaných balintovských vedoucích, kteří v praxi vedou balintovské skupiny. Pravidelné balintovské víkendy probíhají dvakrát ročně již dvacet let v Praze, deset roků v Pardubicích. Jádrem účastníků tvoří zejména psychoterapeuti. Ale pravidelnými účastníky jsou i lékaři, psychologové, sociální pracovníci, speciální pedagogové, vychovatelé, učitelé, zdravotní sestry ...
- **Na počátku 90. let** vznikla na půdě tehdejší Společnosti pro psychoterapii a rodinnou terapii balintovská sekce, která pracuje dodnes pod vedením Karla Koblíce. Balintovské skupiny se staly v některých (zejména Skálových komunitách) nástavbovou tříletou supervizní částí psychoterapeutického vzdělávání. V komunitách SURu je účast v balintovských skupinách zčásti započítávána do supervize absolventů.
- **1989** - po kontaktech na světové konferenci skupinové psychoterapie v Amsterdamu k nám přijíždějí první supervizoři ze zahraničí. Na bratislavské i pražské balintovské víkendy jezdí pravidelně psychoanalytička Maria Rohde z Mnichova, která vede supervizi pro balintovské vedoucí. V Praze (opět na půdě Pražského psychoterapeutického institutu) pod jejím vedením po tři roky probíhá také výcvik v supervizi vedení skupinové psychoterapie pro skupinu 10 až 15 zájemců. Supervizi vede na bratislavském balintovském víkendu také Balintova žákyně Erika Jones z Velké Británie.
- **Na konci 80. let** se v některých komunitách (např. Růžička a spol., Východočeská komunita) stává supervize součástí skupinově komunitního výcviku. Supervizi vedou převážně zkušení výcvikovní vedoucí.
- Někteří čeští psychoterapeuti absolvují zpočátku 90. let kurzy supervize v rámci Psychoterapeutických týdnů v německém Lindau.
- **1995** - Třídenní symposium o supervizi v psychoterapii v Janských Lázních. Pro 5 desítek zástupců všech tehdejších u nás pracujících psychoterapeutických směrů jej pořádá PPI (spolu se svou "pobočkou" Východočeským institutem psychoterapie). - První výměna supervizních zkušeností různých škol a směrů - u nás "zavedených" - dynamicky orientovaného SURu, psychoanalytiků, rodinných terapeutů, ale i "nových" - rogeriánů, gestalterapeutů, ericksonovců, kognitivně-behaviorálních terapeutů i transakčních analytiků. Vychází sborník sdělení ze symposia pod názvem Supervize (Eis, Z. ed., vydal PPI v nakladatelství Pallata, 1995) - u nás první soustavnější původní text o tématu. (Jako 16. číslo Psychoterapeutických sešitů vyšel v roce 1986 text uspořádaný Z. Eisem pod názvem Supervize v psychoterapii.)
- Asociace manželských a rodinných poradců (AMRP) zařazuje na počátku 90. let do vzdělání poradců také supervizi, kterou jsou oprávněni provádět zkušení odborníci. Kvalifikací byla podobně jako v psychoterapii zejména léta výcvikové praxe. Speciální vzdělávání supervizorů neexistovalo.
- Ve druhé polovině devadesátých let vzniká potřeba supervize pracovníků v zaváděném systému komunitní péče o duševně nemocné - iniciátorem je pražské Centrum pro rozvoj péče o duševní zdraví. Do kurzů a setkání bývá zařazována supervize (např. formou balintovských skupin).
- Požadavek supervize se stává součástí většiny programů v oblasti sociální a zdravotní péče při udělování grantů. I když je tu supervize míněna spíše jako odborný dohled, na řadě pracovišť začíná soustavná supervize pracovních týmů (např. v oblasti péče o drogově závislé).

- Ve druhé polovině devadesátých let probíhají nesystematické krátkodobé kurzy supervize pro sociální pracovníky, kurátory apod. Na ně navazuje koncepce tzv. rozvojové supervize. Podněty z Německa, Velké Británie, Irska. První snahy o vysokoškolskou výuku "rozvojové supervize" - na fakultě soc. věd v Praze – PhDr. Zuzana Havrdová.
- **1997** - Česká psychoterapeutická společnost <http://www.psychoterapeuti.cz> (ČPS) zejména pod vlivem Evropské Asociace pro psychoterapii <http://www.europsyche.org/> (EAP) zařazuje požadavek supervize do systému akreditace komplexních vzdělávacích programů pro psychoterapii ve zdravotnictví. - Výcvikové instituty jmenují své supervizory, převážně zkušené výcvikové vedoucí. Ze zahraničí přijíždějí supervizoři jednotlivých psychoterapeutických škol a mateřských institutů.
- **1997** - PPI spolu s Českou asociací pro transakční analýzu <http://www.ta-cata.cz/> (ČATA) zahajuje první systematický mezinárodní výcvik v integrativně pojmávané supervizi. Pro tři desítky účastníků, převážně zkušených výcvikových vedoucích, jej vede transakční analytička Julie Hewson z Velké Británie. Ta je členkou boardu Evropské asociace pro supervizi www.supervision-eas.org (EAS), absolventi po čtyřech letech získávají naše první mezinárodní osvědčení supervizorů EAS. 13 z nich se stává "vyučujícími supervizory" ("teaching supervisors"), kteří mají oprávnění EAS vzdělávat další supervizory. Část výcviku vedla i Elizabeth Holloway z Kalifornie (USA), autorka řady výzkumných projektů a odborných publikací o supervizi. Na tento výcvik navazuje od roku 1999 druhá výcviková skupina, opět pod vedením Julie Hewson. Další, třetí výcvikovou skupinu z řad pracovníků ve školství vedou již domácí lektori ve spolupráci s J. Hewson.
- Výcvikové instituty jmenují své supervizory, převážně zkušené výcvikové vedoucí. Ze zahraničí přijíždějí supervizoři jednotlivých psychoterapeutických škol a mateřských institutů.
- V Psychoterapeutických sešitech (2000, č.2/56, vyd. PPI v Psychologii Dnes) vychází překlad dvou zahraničních článků: "Výcvik supervizorů v uzavírání supervizní smlouvy" (J. Hewson) a "Výcvik supervidovaných v používání supervize" (F. Inskipp).
- Účastníci prvního výcviku zvolili ze svých řad "board" (ve složení: Marie Henková, Blanka Čepická, Jan Kožnar, Jan Pfeiffer a Antonín Šimek). Tato skupina v průběhu čtyř let navázala kontakty se zahraničními institucemi, podílela se na organizaci dalších kurzů a iniciovala v lednu 2002 vznik výcvikového institutu - Českého institutu pro supervizi (ČIS).

3.2. Vymezení pojmu supervize

Jak už tomu v oblasti sociálních věd bývá, je možné se setkat s rozmanitými definicemi sledovaných pojmů. Stejně tak supervize má nejen mnoho podob a forem, ale také mnoho různých pojetí. Termín „supervize“ se původně používal v anglicky mluvících zemích v ekonomickém prostředí a znamenal zde „dohled“ či „kontrolu“. Postupně se tento pojem začal používat i v rámci vzdělávání v psychoterapii, ve smyslu uvedení do praxe zkušenějším psychoterapeutem, a v podobném duchu se rozšířil do celé oblasti pomáhajících profesí (Hawkins, Shohet, 2004). Supervize tedy může být pojmána jako kontrolní činnost (odborný dohled, dozor) i jako pomoc v profesionálním rozvoji (vzdělávání, podpora, poradenství) (Lazarová, Cpinová, 2004).

V dalším textu se tomuto dvojímu pojetí nevyhneme, přestože zastáváme názor, že supervize by měla být především odborná podpora, neboť kontrolou jsou ve školství pověřeny jiné struktury (vedení zařízení, ČŠI, zřizovatel, kancelář ombudsmána atd.). Nebude se sice jednat o kontrolu toho, zda jsou dodržovány zákonné normy a předpisy, ale určitá forma posuzování, srovnávání a

vyhodnocování supervizních témat a pohledů na klienta často přináší vysoce validní informace o práci jednotlivých pedagogických pracovníků i výchovných systémů. Určité míře hodnocení se tedy rovněž nevyhneme.

Supervizní činnost jako pomoc v profesionálním rozvoji lze blíže vymezit jako „... interakci mezi dvěma nebo více jedinci za účelem sdílení určitých poznatků, oceňování profesionálních kompetencí a poskytování zpětné vazby s konečným cílem rozvoje nových kompetencí, které usnadňují poskytování efektivních (psychologických) služeb a rozvíjejí profesionální kompetence“ (McIntosh, Phelps in Lazarová, Cpinová, 2004).

O něco detailnější vymezení nabízí Pelech a Bednářová (Bednářová, Z., Pelech, L. 2003): „Supervize je zacílena na odborný i osobní rozvoj pracovníků. Jde o specifickou metodu učení v bezpečném prostředí důvěry, která se zaměřuje na podporu pracovníka, vyjasnění případu, vyhodnocení dosavadních postupů a metod, stanovení dalších strategií, odhalení neuvědomovaných souvislostí, pocitů a emocí, jež mohou ovlivňovat práci s klientem.“ I když tedy může slovo supervize vyvolávat představu jakési vyšší kontroly či hodnocení, lze souhlasit s Novotným (2008), že v oblasti pomáhajících profesích bychom supervizi měli rozumět především bezpečnou, laskavou a obohacující formu rozvoje a podpory.

Výsledkem supervize tak může být **vyšší uspokojení z práce, zvýšení její kvality a efektivity i prevence profesního vyhoření**. Je prokázáno, že supervize může být **prospěšná nejen supervidovanému, ale především jeho klientům, žákům, zaměstnancům atd.**

3.3. Cíle a funkce supervize

Cíle v supervizi lze rozdělit do tří základních skupin:

- pracovní, zaměřené na kvalitu péče o klienta a zlepšování standardů péče – takto zaměřená supervize je nazývána případová neboli odborná
- studijní a seberozvojové, zaměřené na rozvoj a zdokonalování se v oblastech, na které ukázala supervizní práce – tuto supervizi potom nazýváme rozvojovou neboli manažerskou (Havrdová, Hajný, 2008)
- podpůrné, zaměřené na emoční procesy supervidovaného, vyvolané v různých oblastech jeho pracovního výkonu a souvisí např. s klientem, s týmem, s kolegou, s nadřízeným, s organizací práce, se zaměřením služby apod.).

Jak již bylo naznačeno výše, obecným cílem supervize je pomoci supervidovanému nahlížet na procesy v práci s klienty z jiného úhlu pohledu, umožnit mu poznat nové přístupy, podpořit ho v jeho profesionální nejistotě a povzbudit jej k další práci, umožnit mu lépe využívat osobní a odborné zdroje a také poskytnout kontrolu profesionality a etiky práce (Hawkins, Shohet, 2004). Konkrétní cíle se pak odvíjejí od objednávky a kontraktu mezi supervizorem a supervidovaným. Podobně tuto skutečnost popisuje Havrdová (Havrdová, Hajný, 2008): „Obecným účelem supervize jako profesionální aktivity je zlepšení či udržení kvalitní služby. Takového účelu lze ovšem dosahovat různými cestami podle situace, do níž je supervize zasazena.“

Z vymezení cílů supervize je patrné, že její velký význam spočívá také v prevenci profesního vyhoření. Jak upozorňují Hawkins a Shohet, problematikou vyhoření je nutné se zabývat dříve, než k němu dojde. To znamená zamýšlet se nad svou vlastní motivací k práci, pozorovat vlastní příznaky stresu, vytvářet si zdravý systém podpory a postarat se o vlastní smysluplný, příjemný a fyzicky aktivní soukromý život. Je zřejmé, že supervizní aktivity tyto procesy stimulují a podporují.

Hlavní funkce supervize jsou tedy vzdělávací, podpůrná a řídicí (Kadushin in Hawkins, Shohet, 2004). Každá z nich je v každé supervizi v různé míře přítomna. Která z funkcí převládá, zjistíme, když si položíme otázku, jaký je prvotní úkol dané supervize a jak supervizor postupuje. Zda vzdělává supervizanty, aby se stali co nejlepšími odborníky, nebo je podporuje, aby dokázali zvládnout svoje emoce a profesionální zátěž, anebo porovnává, jak skutečný stav odpovídá ideálnímu stavu podle nejrůznějších standardů (Havrdová, Hajný, 2008).

Účelem *funkce vzdělávací* je pomoci supervidovaným v rozvoji jejich schopností, dovedností a porozumění, a to prostřednictvím reflektování a rozebírání jejich pracovních aktivit. Pomáhá zkoumat způsoby práce s jejich klienty, lépe jim rozumět a uvědomovat si své reakce. Z hlediska účelu má tedy zlepšit odbornou kompetenci při práci s klientem (Hawkins, Shohet, 2004).

Podpůrná funkce supervize má za úkol pomoci pracovníkům vyrovnávat se s náročností své profese a předcházet vyhoření. Účelem podpory v supervizi je budování dobrého vztahu a atmosféry mezi supervizorem a supervidovaným, povzbuzení k překonání překážek a posílení a zplnomocnění supervizanta. Nejedná se však o terapii - jde o zlepšení pocitu bezpečí pracovníků pro účinnou reflexi a sebereflexi. Tato podpora umožňuje zlepšit vlastní pocit z práce a motivuje supervizanty pro další seberozvoj (Hawkins, Shohet, 2004).

Řídicí stránka plní při supervizi funkci kontroly kvality. Téměř všichni supervizoři, i když nejsou nadřízenými supervidovaných, nesou určitou míru odpovědnosti za správné vykonávání jejich práce, tedy i za to, že bude odpovídat etickým standardům (Hawkins, Shohet, 2004).

3.4. Supervizor

V současné době je situace na poli supervize poměrně nepřehledná. Od mnoha institucí, zařízení a projektů přichází poptávky po supervizi, bohužel se většinou nedefinuje, kdo supervizor ve skutečnosti je. Začíná přibývat supervizorů s různými výcviky a zkušenostmi a často se můžeme v supervizi setkat s množstvím samozvaných supervizorů, kteří se cítí být oprávněni supervizi provádět. Na jedné straně je to dáno tím, že supervize je relativně mladý a módní obor, na druhé straně tím, že se doposud nepodařilo definovat v této oblasti jednotné kvalifikační standardy (Supervize, 2008).

Český institut pro supervizi (dále ČIS) a další instituty, hlásící se k odborným požadavkům a podmínkám EASC, považují supervizi za samostatnou odbornou činnost, k jejímuž provádění je potřeba letité praktické zkušenosti a úspěšně splnit náročné podmínky supervizního výcviku. Je nesmírně důležité, aby supervizor byl také odborníkem, který je pro supervidovaného (supervidované) přirozenou a důvěryhodnou autoritou.

ČIS a další kladou na budoucí supervizory vysoká vstupní kritéria pro vstup do supervizního výcviku, naplňující požadavky Evropské asociace pro supervizi a koučink. Aplikována na naši situaci zahrnují:

- ukončené magisterské vysokoškolské vzdělání humanitního směru nebo medicíny
- nejméně 13 let praxe v oblasti pomáhajících profesí
- ukončený výcvik v psychoterapii – min. 500 hodin
- 120 hodin supervize vlastní práce (70 hodin supervize z výcviku v psychoterapii, maximálně 50% bálintovských skupin, minimálně 20 hodin individuální supervize)
- zkušenost s vedením uceleného vzdělávacího programu v oblasti pomáhajících profesí (minimálně 200 hodin) nebo zkušenost s vedením pracoviště, týmu (minimálně 3 roky) (Supervize, 2008).

Samotná náplň supervizního výcviku zahrnuje minimálně 180 hodin přímé výuky ve výcvikové skupině. Výuka bývá rozdělena do 9 modulů po 20 hodinách. Další složky zahrnují:

- peersupervizi, balintovské skupiny, workshopy – 100 hodin
- 60 hodin aktivní práce (např. publikace, výzkum)
- 60 hodin vlastní supervizní práce.

Na závěr celého výcviku absolvuje budoucí supervizor závěrečné posouzení, kde by měl dokázat, že je schopen samostatně provádět kvalifikovanou supervizi. Posouzení probíhá rozhovorem nad předem předloženou kasuistikou, doplněnou audio či videonahrávkou (ŠIMEK, A. 2004).

Bordersová (in Carrol, M., Tholstrup, M., 2004) vysvětluje odpověď na otázku, jak supervizor najednou ví a dovede rozpoznat, jak má reagovat: „Když se z poradce stává supervizor, musí u něj nastat kognitivní posun – uvažování a myšlení typické pro poradce se musí změnit v uvažování a myšlení typické pro supervizora. Jedná se především o změnu v zaměření – z klienta na poradce.“

Kvalifikace supervizora pro projekt KIPR

Z výše uvedených důvodů v rámci projektu KIPR – a tedy i následně pro přípravu systému supervize v předmětné oblasti - preferujeme angažování supervizorů, kteří získali supervizní vzdělání v institucích, které jsou akreditovány EASC. Jejich vzdělání vychází z psychotherapeutických tradic, které považujeme pro oblast podpůrných intervencí v rámci ŠPZ a ŠPP za klíčové a velice důležité.

Kandidáti výcviku v supervizi pod akreditací EASC musí splnit tato vstupní kritéria:

požadavek:	v rozsahu minimálně:
ukončené VŠ vzdělání humanitního směru či v medicíně	
věk	35 let
praxe v pomáhajících profesích	13 let
zkušenosti s vedením vzdělávacích programů na poli pomáhajících profesí nebo: zkušenosti s vedením týmu	200 hodin 3 roky
zkušenosti se supervizí vlastní práce	120 hodin
dokončený sebezkušenostní psychotherapeutický výcvik (<i>u těchto zájemců lze předpokládat dostatek znalostí a dovedností v komunikaci s jednotlivci i skupinami /týmy/, takže se obsah vzdělání může soustředit především na specifická témata, spojená s výkonem supervizní práce</i>)	500 hodin

Právě výše uvedené vstupní požadavky na věk, vzdělání a absolvování sebezkušenostního výcviku v trvání 4-5 let jsou do jisté míry zárukou toho, že certifikovaný supervizor bude schopen naplnit základní úkol supervize – to je mimo jiné zprostředkovat supervidovaným bezpečnou, laskavou a obohacující zkušenost a to za pevného držení etických hranic. Supervizor je průvodcem, který pomáhá supervidovanému jedinci, týmu, skupině či organizaci vnímat a reflektovat vlastní práci a vztahy, nacházet nová řešení problematických situací, podporovat tvořivé myšlení a rozvoj nových perspektiv profesního chování pracovníků. Cílem supervize je mimo jiné zvýšení kvality a efektivity práce supervidovaných, prevence profesního vyhoření, lepší orientace v diagnostice a terapii klientů, zlepšení komunikace jak s klienty a jejich blízkými, tak i v rámci pracovního kolektivu. Současně je supervize také modelem učení. Supervizor se při své práci často dostává do kontaktu s vysoce citlivými informacemi a jeho povinností je za všech okolností zachovat přísně

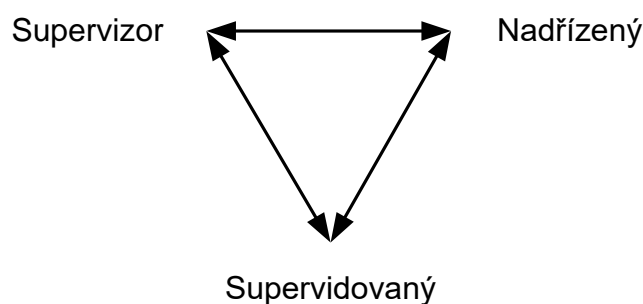
etický postoj. Právě k tomuto postoji jsou kandidáti vedeni již v rámci svého sebezkušenostního výcviku.

V rámci projektu KIPR supervizoři prováděli především skupinovou supervizi, zejména s obsahem týmové či případové práce, případně supervizi programu. Supervize individuální byla podporována pouze v indikovaných případech.

3.5. Jak obvykle supervize probíhá

Základem kvalitní supervize je smlouva, která se v supervizi nazývá **kontrakt**. Stanovení smlouvy dává supervizi základ nejen pro její dobrou funkčnost, ale je systémovým vyjádřením souhlasu s procesem spolupráce mezi supervidovanými a supervizorem. Uzavření kontraktu, zejména se subjektem, který se supervizi začíná, někdy patří mezi nejvíce obtížné části supervize a než se kontrakt uzavře, může setkání supervizora se zadavatelem proběhnout i několikrát. První revize kontraktu by měla být po třech měsících od začátku supervize a každá další by měla následovat přibližně za další tři až čtyři setkání. Kontrakt by měl být uzavřen mezi třemi stranami, což nejlépe vystihuje následující schéma (Novotný, 2008).

Schéma č. 1: Vztah v supervizi (Novotný, 2008)



Kontrakt má obvykle dvě části - technickou a obsahovou.

Technický kontrakt se sjednává před zahájením supervize, zpravidla ji uzavírá vedení supervidované organizace se supervizorem. Doporučuje se také předem vyjednat, co se stane, když jedna či druhá strana bude muset supervizi odvolat, a za jakých podmínek lze od supervize odstoupit (Novotný, 2008).

Obsahový kontrakt upřesňuje cíle a formu práce v konkrétním setkání supervizora se supervidovanými a formuluje se v úvodu každého setkání. Úkolem supervizora je držet se domluvené zakázky. Může však nabídnout rekontraktování – např. když se ukáže, že původní zakázka byla stanovena příliš úzce nebo se za ní skrývá jiný požadavek. Vždy by však měl obsah supervize odpovídat vzájemné dohodě, jejíž dodržování přispívá k oboustranné důvěře (Novotný, 2008).

Trojstranný kontrakt je nutný tam, kde supervidovaný tým potřebuje k supervizi souhlas dalšího nadřízeného, který není jeho součástí. Nejčastěji to bývá ředitel organizace, který tým řídí prostřednictvím vedoucího daného pracoviště. Trojstranný kontrakt je kromě základních smluvních položek (místo, frekvence, cena atd.) nutný pro vymezení toku informací a to především od týmu a supervizora směrem k řediteli. Dobrý trojstranný kontrakt tak zabraňuje pokusům

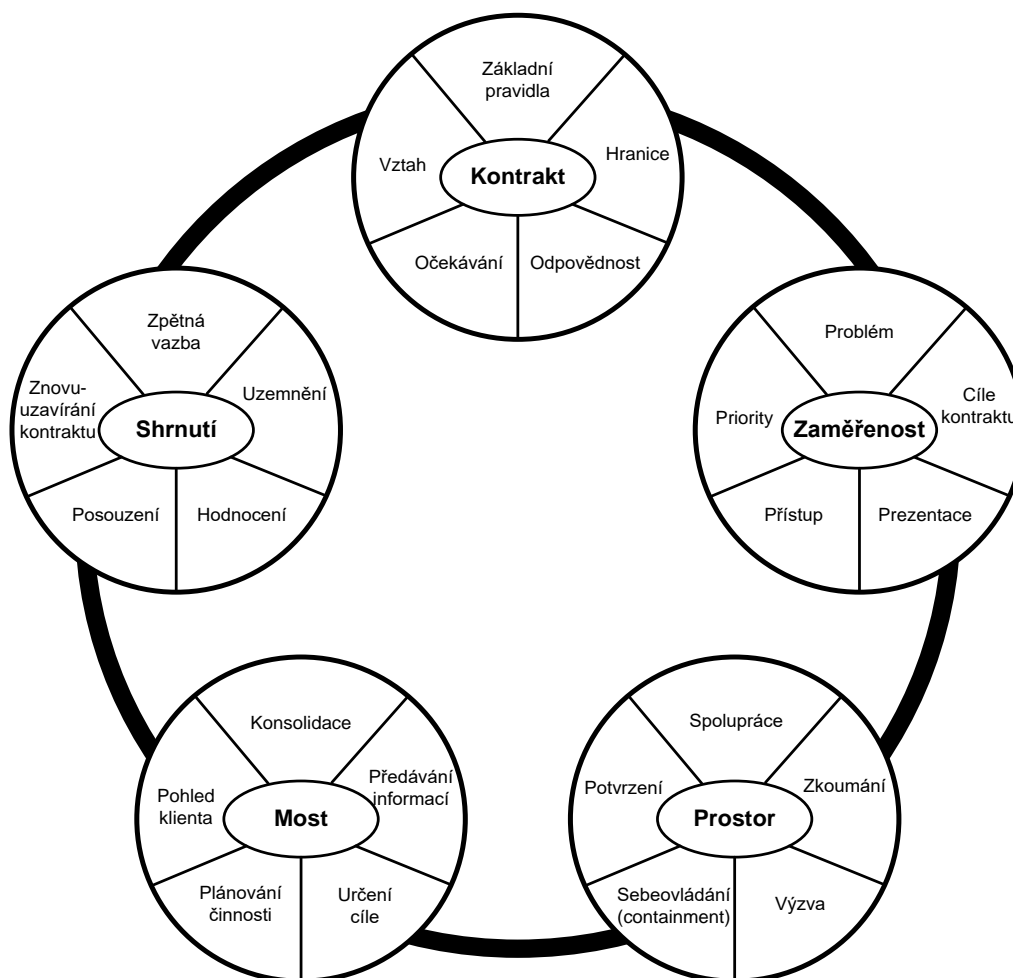
některých ředitelů využívat supervize a často delikátních informací ze supervize pro své řídicí úkoly.

3.6. Základní modely a teoretická východiska supervize

Jako každá poradenská práce má i supervize doporučené modely, které pomáhají supervizorovi a supervidovaným se dobře orientovat v konkrétním procesu supervizní práce. Jedním z nich je **cyklický model supervize**, který 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. Sestává z pěti základních fází, které dohromady utvářejí logický cyklus supervize. Jedná se o smlouvu, zaměření, prostor, most a shrnutí.

3.6.1. Cyklický model

Schéma č. 2: Cyklický model supervize (Carrol, M., Tholstrup, M., 2004)



• Smlouva /kontrakt/

Délka supervize

Základní otázkou délky supervize je, jak dlouho budou supervidovaní pracovat s jedním supervizorem. Všeobecně platí, že pokud trvá supervize méně než rok, nestačí se mezi oběma stranami vytvořit dostatečně blízký důvěrný vztah. Více jak pětiletá spolupráce se již nedoporučuje.

Frekvence a délka jednotlivých sezení

Supervizní sezení s jednotlivci se pohybuje okolo 50 minut, v týmové nebo skupinové supervizi je délka sezení podle počtu zúčastněných až do 3 hodin společné práce. Důležitým momentem je doba, kdy se společná supervizní sezení odehrávají a jak často. Je třeba vytvořit zázemí pro společnou práci bez rušivých vlivů.

Hranice supervize

Týkají se důvěrnosti a různých vztahových rolí účastníků supervize. Obě strany by měly zcela zřetelně formulovat meze důvěrnosti ve vztahu k profesnímu okolí i ke klientům. Jedná se především o zásady nevynášení informací, poskytování zpráv o průběhu procesu supervize atd.

Očekávání

Svá očekávání mají v supervizi všechny tři základní strany kontraktu - supervizor, organizace (vedení) a supervidovaní pracovníci. Úspěch supervize je závislý na tom, jaká péče je věnována shodě na tomto důležitém tématu smlouvy.

Vztahy

Vztah supervizora a supervidovaných by měl být cílen k vytvoření kvalitní lidské vzájemnosti, respektování, empatii a shodě, což je předpokladem bezpečného pracovního prostředí.

Odpovědnost

Supervizor nese odpovědnost především za výkon své práce a to nejen za to, jak supervizi vede, podle jakého supervizního modelu se řídí apod., ale především za svoje reakce v případech, kdy je v rámci supervizního procesu informován o takových postupech práce s klienty, které jsou v rozporu s etickými pravidly či jinými normami. Za kvalitu práce supervidovaných podle mého názoru odpovědný být nemůže, i když někteří autoři určitou míru odpovědnosti supervizora za správné vykonávání práce supervidovaných připouští (např. Hawkins, Shohet, 2004). To však může platit až po delším časovém úseku spolupráce a pouze u určitých forem supervize (např. interní supervize na pracovišti).

• Zaměření

Zaměření je vstupem do konkrétní supervizní práce.

Téma

Supervidovaní mohou sami přinášet svá témata. Vše, co může ovlivňovat kvalitu péče o klienta je vhodné pro supervizi. Supervizor pomáhá téma lépe zaměřit a formulovat. Jedním z hlavních úkolů a umění supervizora je rozvinout schopnost supervidovaných nacházet a zaměřit se na zjevné nebo „dřímající“ problémy a vynést je v supervizi „na světlo“.

Cíle

Vyjasnění cílů pro dané sezení je důležitou součástí zaměření. Stejně jako u očekávání hovoříme o třech skupinách cílů - cíle supervidovaných, cíle organizace a cíle supervizora.

Prezentace tématu

Prezentace je chvíle, kdy supervidovaný přináší téma, vysvětluje jej a hovoří o kontextu dění. Pro prezentaci tématu je možné použít různé techniky, mohou posloužit videonahrávky, audionahrávky, asociování, kresba, sochaření nebo hraní rolí. Vše musí mít určitá etická pravidla, zejména u použití nahrávek je třeba souhlasu klientů atd.

Přístup k věci

Je to ve skutečnosti přístup supervizora a jeho reakce na to, co bylo prezentováno supervidovaným. Supervizorův přístup může zahrnovat jeho vlastní odborné zaměření a modely práce s problémem, užívané techniky práce s informacemi a intervence. Každá intervence nebo technika práce supervizora je platná pro určité typy situací a témat. I supervizor se neustále učí ze své praxe a hledá co nejefektivnější přístupy.

Priority

I když většinou přinášejí témata do supervizních sezení supervidovaní, jsou mimořádné situace, kdy z hlediska sledovaných priorit zasáhne supervizor a volí jiné téma. Dodržuje přitom etická pravidla.

• Prostor

Prostor je místo pro kreativitu, bádání a objevování, a to pomocí různých kreativních technik, projekcí, práce s analogiemi a modelových situací. Otevírají se zde možnosti dívat se na prezentovaný problém a realitu z jiných pohledů, než jsou supervidovaní běžně zvyklí. V prostoru je dovoleno všem zúčastněným nevědět, nemít odpovědi a hledat.

Spolupráce

Zde se jedná o vytváření kvalitního vztahu mezi supervizorem a supervidovanými vybudovaného na silném vcítění a respektu. Takto naladění profesionálové dovedou od prezentovaného problému odstoupit a reflektovat to, co se děje, a hledat společně řešení, přičemž se supervize nesmí stát terapií nebo psychodynamickým výcvikem.

Zkoumání (pátrání)

Jedná se o společné pátrání prostřednictvím pocitů, myšlenek a asociací. Klademe si otázky, které nám mohou pomoci vzbudit fantazii a představy, ze kterých se mohou objevit nástiny možných řešení nebo postupů. Zde má své místo i nadsázka a citlivý smysl pro humor.

Výzva /challenge/

Výzva představuje oslovení ke změně, přijetí nového pohledu a může být motivací k činu. Někdy je obtížné přijmout nepříjemnou pravdu, ale s pomocí kvalitního lidského přístupu a vztahu je to zvládnutelné pro všechny aktéry.

Zastavení

Supervizor poskytuje supervidovaným pocit bezpečného prostoru, kde jsou pochybnosti, úzkosti a strach chápány jako normální jevy, které přirozeně patří k profesionální péči o klienty a tak je s nimi nakládáno. Právě tyto problémy je dobré řešit v supervizi a ne jinde.

Potvrzení

Potvrzení má specifickou i obecnou roli v procesu supervize. Jsou povolání, kde více dáváme, než dostáváme a je třeba se vzájemně pochválit a podržet profesionála v jeho nastoupené cestě. Supervize může poskytovat tuto velmi potřebnou podporu.

• Most

Tato fáze supervize vytváří spojení mezi kreativní částí práce a profesní realitou. Zahrnuje postupné zaměření na klienta, aplikaci nových poznatků, náhledů a možností, které se objevily během supervize.

Zklidnění (konsolidace)

Sestává z porovnání myšlenek s tím, jak mohou být užitečné v naší reálné práci. Využití nových nápadů mnohdy potřebuje doplnění informací o profesní realitě. Zde formulujeme, co všechno se musíme ještě dozvědět (naučit).

Poskytování informací

Supervidovaní, kteří začínají se svojí praxí, přivítají nabídku či doporučení, kde mohou informace získat. Jednou z forem může být bezprostřední doporučení jak svoji situaci vidět a kam se obrátit pro pomoc. Supervizor může poskytnout vhled do situace pomocí určité techniky, jako je například hraní rolí. Jsou doporučovány odborné články nebo tituly (literaturu), které jsou relevantní problému nebo situaci supervidovaného. Důležitý je však proces vlastního hledání a nacházení řešení. Supervize tento proces pomáhá startovat a podporuje jej.

Perspektiva (cíl)

V této fázi jde nejen o klientovu perspektivu, ale i o seberozejovovou perspektivu supervidovaného. Supervidovaný se snaží vcítit do situace a předjímat svoje i klientovy reakce na připravovanou strategii.

• Shrnutí

Je poslední, závěrečnou fází supervizního procesu. Je zpětným ohlédnutím za průběhem sezení, výsledky, jejich vyhodnocením a reflexí. Supervize je procesem učení se ze své vlastní praxe a to platí jak pro supervizora, tak supervidované. Vždy by se mělo jednat o oboustranný proces, kdy jsou obě strany připraveny naslouchat.

Zpětná vazba

Zpětná vazba se může týkat různých aspektů spolupráce: dynamiky ve vztazích, speciálních dovedností a technik, řízení a organizace sezení, stylu práce, intervencí supervizora a přístupů, které byly registrovány na obou stranách.

Schopnost poskytovat a přijímat zpětné vazby závisí na dovednostech a lidských kvalitách obou zúčastněných. Pokud je zpětná vazba poskytována pravidelně, usnadňuje to celý proces růstu. Zpětná vazba organizovaná vždy na závěr sezení dává všem zúčastněným pocit přirozenosti a bezpečí.

Uzemnění

Jsou to situace, které můžeme popsat jako vědomé opuštění prostoru pro objevování, zklidnění a ohlédnutí se zpět. V těchto situacích přichází úleva od napětí, vmísí se humor a odlehčení.

Společné vyhodnocení

Zde jde o prostor pro vzájemné zvážení hodnoty společné práce, například pomocí videonahrávky, kdy můžeme společně sledovat průběh jednotlivých fází a komentovat, jak probíhaly. Dochází ke konfrontaci očekávání - zda byla naplněna a co tomu mohlo bránit.

Stanovení nové smlouvy nebo plánu

Tento poslední krok přirozeně navazuje na předchozí společné hodnocení. Můžeme zde revidovat původní kontrakt, pozměnit jeho zadání atp. Uzavíráme cyklus supervize a vracíme se na počátek pomyslného kruhu.

Dalším modelem, který supervizorovi i supervidovanému pomáhá strukturovat společnou práci, je **dvojitá matice neboli sedmioký model supervize**, který je rovněž uváděn jako **procesní model supervize**.

Tento model, publikovaný Hawkinsem (Hawkins, Shohet, 2004,) v roce 1985, umožňuje důkladněji pohlédnout do procesu supervizního vztahu. Model dvojitě matice obsahuje čtyři prvky, kterými jsou:

- supervizor;
- supervidovaný /sociální pracovník/terapeut/poradce/;
- klient;
- kontext práce.

Proces supervize je složen ze dvou vzájemně provázaných systémů či matic:

- **terapeutická matice**, která propojuje klienta a supervidovaného prostřednictvím dojednané smlouvy, společného úkolu a spolu pravidelně tráveného času;
- **supervizní matice**, která zahrnuje supervidovaného a supervizora prostřednictvím vzájemně dojednané smlouvy, společného úkolu a společně tráveného času (Hawkins, Shohet, 2004).

Supervizní matice má za úkol zabývat se terapeutickou maticí a podle toho se odlišují styly supervize. Sedmioký model supervize dělí supervizní styly na dvě hlavní kategorie. První kategorií je supervize, která pozoruje přímo terapeutickou matici prostřednictvím sociálního pracovníka a supervizora, kteří společně rozebírají a reflektují psané poznámky, zprávy nebo záznamy terapeutických sezení. Druhou kategorií je supervize pozorující terapeutickou matici prostřednictvím odrážení tohoto systému v prožitcích situací teď a tady supervizního procesu. Výše zmíněné kategorie vedení supervizního procesu se dále dělí na tři další kategorie v závislosti na zaměření či důrazu pozornosti. Tak se vytváří šest modelů supervize, sedmý model je zaměřen na kontext, ve kterém se supervize odehrává (Hawkins, Shohet, 2004).

3.6.2. Sedmioký model supervize

Zdroj: Hawkins, P., Shohet, R., Supervize v pomáhajících profesích, Portál, Praha 2004.

1. modus: obsah supervizního setkání

„Úkolem supervizora je umožnit supervidovaným, aby si začali být více vědomi toho, co se při sezeních skutečně odehrává“ (Shainbergová 1983, in Hawkins, Shohet, 2004). Supervizorovi může znít jako klamně snadná záležitost zaměřit se na skutečnost toho, co se během supervizního sezení odehrává.

Shainbergová 1983 (in Hawkins, Shohet, 2004) upozorňuje na to, že je pro supervidované náročné snášet nevědomost toho, co se odehrává a jak v sezení s klienty pokračovat, což způsobuje strach z této relativní bezbrannosti a občas také utváření předčasného názoru. Následně pak supervidovaní předčasně teoretizují a příliš brzy interpretují to, co se stalo. Tento proces může ještě posílit supervizor vlastním strachem a potřebou mít odpovědi a rady pro supervidovaného.

Při každém supervizním zkoumání klientů je prvním úkolem přimět supervidované k co nejpřesnějšímu popisu jejich klientů, například tělesný vzhled, držení těla, jak dýchají, dívají se, mluví, gestikulují, jak se pohybují či jaký je jejich životní příběh. Supervizor vyvolává pochybnosti o dohadech pracovníka a pobízí ho, aby se zaměřil na to, co skutečně viděl nebo co klient sdělil.

Ostražitě sleduje „ideologického cenzora“ supervizovaného, což je systém přesvědčení cenzurující informace, které supervizant dává do souvislostí a vytváří z nich rámec, v němž klienta představuje. Shainbergová postupně supervizovaným pracovníkům pomáhá, aby si uvědomili své vnitřní dialogy, odehrávající se v jejich mysli, např. soudy, pochybování o sobě a očekávání, a aby se navrátili k realitě prožitku, při kterém jsou s klientem.

Doporučuje: „Zaměřte veškerou svoji pozornost na co nejjasnější vidění toho, jak se dotyčná osoba chová a co si sami myslíte a co prožíváte, když jste s ní. Nesnažte se nacházet významy, hledat vazby nebo chápat. Pozorujte, co se odehrává a jak na to reagujete.“ Poté následuje prozkoumání vazeb mezi obsahem jedné části sezení a materiály z jiných sezení a naslouchání celku obsaženého v každé dílčí části. Dále dochází k předběžnému propojování materiálů a úryvků z jednoho sezení a materiálů z předchozích sezení.

2. modus: zaměření na strategie a intervence

Supervizor se ve druhém modu zaměřuje na intervence, které pracovníci použili při práci s klienty, proč a jak je aplikovali a co by chtěli udělat jinak. Mnohdy pracovníci při práci s klientem uvíznou v tzv. dualistickém uvažování a přicházejí s výroky, které jsou nazvané „bud'-anebo-ismus“, např.:

- „Bud' se jejich ovládatelmu chování musím postavit, nebo je tolerovat.
- Nevěděl jsem, jestli ještě chvíli počkat, nebo jejich mlčení interpretovat jako agresi vůči mé osobě.
- Nevím, jestli s nimi mám dál pracovat.“ (Hawkins, Shohet, 2004)

Ne vždycky jsou v takových výrocih obsažena slova „bud', anebo“, ale vycházejí vždy z toho, že pracovník spatřuje dvě protikladné možnosti. Úkolem supervizora je, aby se vyhnul nástrahám a aby nepomáhal supervizovanému tyto dvě možnosti hodnotit. Naopak má supervizovaného upozornit, že veškerá možná řešení zredukoval do pouhých dvou.

Jakmile si supervidovaný uvědomí, že vychází z omezujících domněnek, dochází k vytváření nových možností intervence, k čemuž může pomoci jednoduchý brainstorming. Při brainstormingu je dobré si stanovit vysoké cíle nových možností, jelikož až po vyčerpání všech zřejmých a racionálních alternativ začne pracovat tvořivé podvědomí. Poté je možné použít metodu

hraní rolí, aby si supervizovaný vyzkoušel a následně vyhodnotil nově vymyšlené intervence a strategie (Hawkins, Shohet, 2004).

Heron 1975 (in Hawkins, Shohet, 2004) vypracoval model šesti kategorií intervence, což je nástroj pomáhající supervizorovi a supervizovanému uvědomovat si, jaké užívá intervence, jaké jsou mu příjemné a jakým se vyhýbá. Model platí pro individuální i skupinovou situaci. Důležité je zamýšlené působení intervence na klienta. Žádná z intervencí není méně či více významná, ale každá může být použita buď vhodně, pokrouceně či zvráceně. Heron (in Hawkins, Shohet, 2004) popisuje těchto šest kategorií intervence:

- *„Předpisující: radte, buďte direktivní (např. „Musíte o tom napsat zprávu“).*
- *Informativní: buďte didaktičtí, dávejte instrukce, informujte (např. „Takhle se pracuje s naší kartotékou“).*
- *Konfrontační: zpochybňujte, dávejte přímou zpětnou vazbu (např. „Všiml jsem si, že kdykoli mluvíte o supervizorovi z vašeho ústavu, usmíváte se“).*
- *Katarzní: uvolňujte napětí, vyvolejte abreakci (např. „Co chcete tomu klientovi doopravdy říct?“).*
- *Katalyzující: buďte reflektivní, povzbuzujte sebeřízené řešení problémů (např. „Jak by se to dalo udělat?“).*
- *Podporující: souhlaste, potvrzujte, uznávejte (např. „Chápu, jak se cítíte“).*

3. modus: zaměření na terapeutický vztah

Ve třetím modu je v centru pozornosti systém, který klient a supervizant společně utvářejí. Supervizor se zabývá vědomými a nevědomými interakcemi mezi pracovníkem a klientem. Je možné začít tak, že se zeptá na jednu či více otázek jako jsou např.:

- Jak jste na sebe narazili?
- Proč a jak si vás klient zvolil?
- Co jste postřehl nejdříve v povaze kontaktu s klientem?

Jaký je příběh historie vašeho vztahu? (Hawkins, Shohet, 2004)

Otázky mají supervizovanému pomoci se postavit mimo terapeutický vztah, ve kterém může být „utopený“ nebo „zamotaný“, a spatřit dynamiku a vzorec tohoto vztahu. Supervizovanému mají otázky také umožnit lépe nahlédnout na vztah jako celek (vnímat kontext z tzv. metapozice). Úkolem supervizora je, aby naslouchal i tehdy, když supervizant hovoří o vztahu z vlastní perspektivy, a aby působil jako manželský poradce, jelikož musí udržet v rovnováze zájmy supervizovaného i klienta a ani jednomu nestránit. Supervizor naslouchá řadou různých způsobů, které zahrnují tzv. naslouchání třetím uchem, což je definováno jako naslouchání metaforám, představám a freudovským přeroknutím, které provázejí supervizantův popis daného klienta. Supervizor se tímto druhem naslouchání snaží objevit obraz, jenž o vztahu „maluje“ supervizantovo podvědomí. V neposlední řadě se také supervizor zabývá přenosem u klienta, k čemuž poskytují užitečná vodítka již výše zmíněné otázky a věnování pozornosti metaforám a obrazům (Hawkins, Shohet, 2004).

4. modus: zaměření na terapeutův proces

Supervize se ve čtvrtém modu zabývá vnitřními procesy supervizovaného pracovníka a tím, jak jsou tyto vnitřní procesy ovlivňovány sezením, která jsou předmětem zkoumání. Do tohoto modu patří i protipřenos supervizanta, který se rozlišuje na čtyři typy:

1. „Přenosové pocity supervizanta vyvolané tímto konkrétním klientem: Může jít buď o přenášení pocitů z minulých vztahů či situací do vztahu s tímto klientem, nebo o projekci části supervizanta na klienta.
2. Pocity a myšlenky supervizanta, které vyvstávají z hraní role, kterou na něj přenesl klient (klient na supervizanta reaguje např. tak, jako kdyby byl supervizant jeho matkou, a supervizant zjistí, že cítí náhradní potřebu chránit ho a hněv tak, jako klientova matka).
3. Supervizantovy pocity, myšlenky a činy směřující proti přenosu klienta:
Klient supervizanta vnímá jako mateřský typ a supervizant zjistí, že začíná pociťovat silnou maskulinitu a věcnost, aby se tomuto mateřskému přenosu vyhnul.
4. Projekci předaný materiál klienta, který supervizant přijal tělesně, psychicky či duchovně.“
(Hawkins, Shohet, 2004)

Všechny čtyři typy protipřenosu obsahují určitou formu většinou neuvědomovaných reakcí sociálního pracovníka na klienta. Důležité je, aby sociální pracovník veškeré typy protipřenosu důkladně prozkoumal, protože tak získá větší prostor pro odezvu na klienta. Protipřenos totiž může obsahovat vodítka k lepšímu porozumění klientovi i obsahu sezení. Supervizor se na protipřenos může zaměřit pomocí techniky „kontrola identity“, kterou popsal Heron v roce 1974 (in Hawkins, Shohet, 2004). Při této technice je pracovník provázen supervizorem čtyřmi etapami, a to kvůli vyvolání případného přenosu od předchozí osoby. Často cvičení odhaluje velmi překvapivé nepravděpodobné odhady a spojení.

Technika „kontrola identity“

Kontrola identity	
1. etapa	Supervizovaný je vybízen, aby vyslovil první spontánní odezvu na otázku: „Koho Vám ten člověk připomíná?“ Supervizor otázku opakuje tak dlouho, dokud supervizovaný nenalezne odpověď
2. etapa	Supervizovaný má popsat, v čem všem je jeho klient jako dotyčná osoba.
3. etapa	Supervizovaný pak odpovídá na otázku, co chce říct osobě objevené v první etapě, zejména co zůstalo v jeho vztahu s touto osobou nedokončeno
4. etapa	Supervizovaný má potom popsat, v čem se jeho klient od této osoby liší.

Zdroj: Hawkins, P., Shohet, R., Supervize v pomáhajících profesích, Portál, Praha 2004.

Při zaměření na supervizantův protipřenos je ještě významné prozkoumat „ideologického cenzora“. Tento pojem definoval Frank Kevlin v roce 1987 (in Hawkins, Shohet, 2004) a jedná se o způsob, jak pracovník vnímá klienta prostřednictvím svého systému hodnot a přesvědčení. Patří sem například rasismus, vědomá předpojatost a sexismus. Jednou z cest, jak vyvolat tohoto „ideologického cenzora“, je uvědomování si asociací či přirovnání, které supervizovaný používá.

5. modus: zaměření na supervizní vztah

V pátém modu se supervizor věnuje sezení klienta se zaměřením na vstupování klientovy psychodynamiky do supervizního vztahu a na to, jak ho mění. Bez užití pátého modu by supervizor

neumožňoval shodu mezi tím, co po pracovníkovi žádal, a tím, co předvádí sám jako jeho vzor. Herold Searles (in Hawkins, Shohet, 2004), americký představitel neopsychoanalýzy, přispěl k porozumění tomuto modu supervize tím, že objevil a vysvětlil „fenomén vytváření paralel“. Fenomén vytváření paralel přispívá k objevování procesů, které právě ovlivňují vztah mezi klientem a supervidovaným, a to prostřednictvím odrážení se těchto procesů ve vztahu mezi pracovníkem a supervizorem.

Jestliže má pracovník velmi odmítavého klienta, když ho popisuje svému supervizorovi, je možné, že to udělá velmi odmítavým způsobem. Supervidovaný pracovník se tak stává svým klientem a pokouší se ze supervizora udělat sebe jako např. poradce. Tato funkce, která málokdy probíhá vědomě, slouží supervidovanému ke dvěma účelům. Prvním záměrem je jistý druh vybití: „*Provedu vám, co jiný provedl mně, a uvidíme, co na to budete říkat.*“ Druhým záměrem je pokus vyřešit problém tak, že ho pracovník přehraje ve vztahu teď a tady. Úkolem supervizora je pracovně pojmenovat proces a zpřístupnit ho vědomému probádání a učení. Jestliže by proces setrval nevědomý, supervizor by nejspíš v přehrávání procesu uvízl a to tak, že by se na odmítavého pracovníka zlobil, stejně jako se pracovník zlobil na svého odmítavého klienta. Při práci s fenoménem vytváření paralel je důležité všimnout si reakcí pracovníka a následně mu o nich poskytnout zpětnou vazbu neodsuzujícím způsobem. V současné terminologii je tento stav nazýván **paralelní proces**.

6. modus: zaměření na supervizorův vlastní proces

Šestý modus se zaměřuje také na klientovu psychodynamiku, ale zabývá se vlivem této dynamiky na supervizora a na jeho vnitřní prožitky. Supervizoři na sobě často pozorují, že je přepadají náhlé změny. Znenadání se cítí velmi unavení, ale když supervizovaný začne hovořit o jiném klientovi, zase rychle ožijí. Ve vědomí supervizora někdy mohou spontánně vybuchovat představy, které nemají k materiálu racionální vazby. Mohou např. při představě klienta pocítit sexuální vzrušení, nebo se začít nevysvětlitelně třást strachy (Hawkins, Shohet, 2004). Během několika let začali supervizoři důvěřovat podobným vyrušením a nahlíží na ně jako na důležité vzkazy z jejich nevědomých receptorů, které signalizují, co se děje teď a tady v místnosti, a i na sezení. Supervizor ale musí svůj vlastní proces velmi dobře znát, aby mohl takovým výbuchům důvěřovat. Nutné je, aby věděl, kdy je normálně unavený, nepokojný, znuřený, sexuálně vzrušený, vystrašený, kdy cítí napětí okolo žaludku atp., aby mohl zjistit, že výbuch není tak docela jeho vlastní vnitřní proces, který probublává na povrch, nýbrž že se jedná o zasilku akceptovanou zvenčí. Aby supervizoři mohli tento modus využívat, měli by si být vědomi nejen vlastních procesů, ale měli by také věnovat pozornost změnám svého vnímání a souběžně se soustředit na proces a obsah sezení.

Toto je jeden ze zásadních důvodů, proč v rámci projektu KIPR preferujeme supervizory, kteří v rámci své supervizní přípravy prošli dlouhodobým výcvikem v psychoterapii.

Šestý modus se také zaměřuje na fiktivní vztah mezi supervizorem a klientem. Supervizoři si mohou vytvářet různé představy o klientech svých supervizovaných, i když se nikdy nepotkali. Také klienti mohou mít o supervizorovi svého terapeuta/poradce různorodé představy. Dokonce jsou i takoví klienti, kteří se při sezení velmi zajímají o neznámého supervizora a formulují představy o tom, jak supervize probíhá a co o nich pracovník říká (Hawkins, Shohet, 2004).

7. modus: zaměření na širší kontext

Hawkins dále uvádí, že: „*Supervisor v sedmém modu přesouvá zaměření od vztahů týkajících se konkrétního klienta, jak jsou zastoupeny při sezení, na pole kontextu, v němž se odehrává jak poradenská/terapeutická/sociální, tak supervizní práce.*“ Supervizoři mají zodpovědnost k organizaci, jenž zaměstnává je i sociální pracovníky, a potřeby této organizace musejí brát v úvahu. Pracuje-li sociální pracovník nezávisle, je přesto součástí jeho profese, ke které patří etické zásady, standardy a profesní zvyklosti.

I když má supervizor určitou zodpovědnost za zajištění profesionality práce a etiky, neměl by být zaměřený pouze na dodržování zásad, nýbrž také na pomáhání sociálnímu pracovníkovi ptát se, zda svou práci nesusazuje příliš svými představami o „předpokládaných standardech výkonu“ či strachem z jejího posuzování (Hawkins, Shohet, Praha 2004).

Pokud by se supervizoři považovali jen za zprostředkovatele nahromaděné moudrosti profese sociálnímu pracovníkovi, mohlo by hrozit nebezpečí, že se přestane profese učit. Tam, kde se supervize stává procesem společného aktivního pátrání supervizora a sociálního pracovníka, se může stát významnou líhň profese, ze které může vyrůst nové učení a praxe.

8. Integrovaní modů

Hawkins (Hawkins, Shohet, 2004) říká, že: „*Dobrá supervize důkladné práce s klienty musí zahrnovat všech sedm modů, i když to nutně nemusí být při každém sezení. Součástí učení supervizorů pracovat s tímto modelem je proto pomoci jim objevit procesy, které užívají běžněji, a ty, s nimiž mají menší zkušenosti.*“ Někteří supervizoři jsou totiž zvyklí užívat pouze jediný proces.

Model, který je obdobný sedmiokému modelu, navrhuje Pat Huntová 1986 (in Hawkins, Shohet, 2004) a dělí styly supervize do tří typů:

- „*Přístup soustředěný na případ: supervizovaný a supervizor vedou diskusi o případě „tam venku“.* Podobá se Hawkinsonovu 1. modu.
- *Přístup soustředěný na supervizovaného: zaměřuje se na chování, pocity a procesy supervizovaného.* Podobá se Hawkinsonovu 2. a 4. modu.
- *Interaktivní přístup: zaměřuje se jak na interakce ve vztahu supervizovanýklient, tak na interakce v supervizi.* Podobá se Hawkinsonovu 3. a 5. modu.“

Huntová dále zdůvodňuje nebezpečí používání výlučně jednoho z přístupů: „*Pokud směřuje veškerá pozornost na klienta „tam venku“, objevuje se sklon pouštět se do intelektuálních diskusí „o“ klientovi.*“ Hrozí také nebezpečí velkého „faktoru vyhybání“, při kterém sociální pracovníci mohou před supervizorem zatajovat materiály z obavy z jeho soudů. Jestliže se přístup zaměřuje výhradně na supervizovaného, supervizování ho mohou pociťovat jako dotěrný. Soustředí-li se přístup pouze na interakce, hrozí menší nebezpečí než u předchozích dvou přístupů, ale může dojít při plné koncentraci pozornosti na složitost vzájemně se proplétajících dvou vztahů k přehlédnutí spousty užitečných informací (Hawkins, Shohet, 2004).

Supervizor se musí naučit efektivně přesouvat z jednoho modu na druhý a k tomu je nutný rozvoj správného načasování a supervizních dovedností přiměřenosti. Supervizor by si měl také uvědomit, že musí klást důraz u různých supervizantů na různé mody a u téhož supervizanta v různou dobu. Nejčastějším vzorcem použití modů při supervizi je začít prvním modem, kam patří zjišťování, co se odehrálo při sezení, poté přejít ke třetímu a čtvrtému modu, to znamená, co se ve vztahu odehrálo a jaký to má vliv na supervizovaného, a pokud to nastartovalo nevědomou komunikaci, přesunout se na pátý a šestý modus. Nastal-li konec zkoumání daného klienta, supervizor může obrátit pozornost zpět k tomu, jaké další intervence by supervizovaný mohl použít během příštího setkání s klientem, což je druhý modus (Hawkins, Shohet, 2004).

3.6.3. Sedm úrovní pohledu supervidovaného na klienta

Jedním z východisek, která ovlivňují průběh supervizního procesu, je pohled a pozice supervidovaného, ze které o klientovi referuje. Zde vyjdeme z tzv. sedmiúrovňového modelu, který v souvislosti s terapií a tím pádem i supervizí terapeutů popisuje Petruska Clarkson (Clarkson, P. 1998).

Podle tohoto modelu lze k osobnosti člověka přistupovat z různých úrovní. Tyto úrovně jsou popisovány (vnímány) jako určité „kanály“, kterými přistupujeme k nejrůznějším sociálním situacím a ke světu vůbec. Můžeme reagovat a komunikovat na všech sedmi úrovních, nebo selektivně pouze na některých. Zralý supervizor by si měl uvědomovat a být schopen používat všechny „kanály“, tím se rozšiřuje jeho odborná kompetence vůči širokému spektru supervidovaných.

- 1. úroveň tělesného (fyziologického, fyzického) vnímání** = supervidovaný se zaměřuje na to, co v souvislosti s klientem tělesně prožívá (kvalita spánku, stravování, onemocnění, symptomy úzkosti apod.).
- 2. úroveň emocionální** = supervidovaný se zaměřuje v preverbální rovině na své prožívání, pocity a projevy (např. strach, hněv, lítost ...).
- 3. úroveň nominativní** = supervidovaný se zaměřuje na pojmenovávání zejména pocitů, má tendenci mít pro stavy a procesy název a dávat je do kategorií.
- 4. úroveň normativní** = supervidovaný se zaměřuje na porovnávání dějů s normami, pravidly, hodnotami, etickými pohledy (co by jak mělo být), do popředí se dostává jeho rodičovský egostav, superego, svědomí, kolektivní víra. Normativní pohled obvykle snižuje schopnost vnímat a přijímat jiné kulturní a religiozní normy, čímž se prostor pro klienta zákonitě zmenšuje, naopak se u supervidovaného objevují tendence k navozování pocitu viny a „usvědčování“ klienta.
- 5. úroveň racionální** = supervidovaný se zaměřuje na myšlení, kauzalitu, dominují otázky typu „co vede k čemu?“, „co se stane, když...?“ Racionální úroveň umožňuje experimentování, posiluje dospělý egostav.
- 6. úroveň teoretická** = supervidovaný se zaměřuje na hledání smyslu skrze metaforu, symbol, příběh, hypotézu. Supervidovaný vytváří teorie a interpretace procesů, o kterých je přesvědčen, že jim porozuměl.
- 7. úroveň transpersonální** = supervidovaný se zaměřuje na **spiritualitu**, která je za hranicí vědomí, na sny, extatické stavy, metafyzické kolektivní nevědomí apod.

Tato úroveň bývá obtížně chápána. Proto následně uvádím obširnější vysvětlení. Spiritualita je dnes i v sekulární antropologii a psychologii uznávána jako jedna z dimenzí lidství, vedle dimenze tělesné, duševní a sociální. Je to individuální způsob, jakým daný člověk

- *odpovídá na otázku po smyslu světa a vlastního života,*
- *hledá ukotvení a zasazení vlastního života do většího celku,*
- *interpretuje vlastní životní příběh,*

- *motivuje vlastní jednání a nachází sílu žít,*
- *stanovuje kritéria pro mravní jednání a žebříček hodnot,*
- *zpracovává vlastní vinu a odpouští těm, kdo mu ublížili,*
- *zvládá negativní životní zkušenosti,*
- *čelí vlastní omezenosti, kontingenci a smrtelnosti.*

WHO (Světová zdravotnická organizace) formuluje: „Spirituální aspekty péče o pacienty jsou takové stránky lidského života, které se nějakým způsobem vztahují k zážitkům, přesahujícím smyslový fenomén. Nejsou stejné jako náboženské prožitky, ačkoli pro mnoho lidí je náboženství vyjádřením jejich spirituality. Na spirituální rozměr lidského života můžeme nahlížet jako na něco, co propojuje fyzické, psychologické a sociální složky života jedince. Často se spiritualita chápe jako zabývání se smyslem a účelem života a pro lidi na sklonku života je běžně spojována s potřebou odpuštění, usmíření a potvrzením jejich hodnoty a užitečnosti.“

*WHO rozlišuje osmnáct aspektů spirituality, seřazených do čtyř kategorií: **transcendence** (spojení se spirituálním bytím nebo silou, smysl života, respekt a úcta, celistvost a integrace, božská láska, vnitřní klid, vyrovnanost a harmonie, vnitřní síla, smrt a umírání, přilnutí a odpoutání, naděje a optimismus, kontrola nad svým životem), **osobní vztahy** (laskavost k druhým a nesobeckost, přijímání druhých, odpuštění), **mravní kodex** (osobní zásady správného života, svoboda praktikovat dle svých přesvědčení a rituálů, víra) a **specifická religiózní přesvědčení** (specifická náboženská vyznání).*

Uvedená teorie sedmi úrovní vychází ze zkušenosti, že jednotliví lidé dominantně používají různé úrovně vnímání interpersonálních podnětů. Pravděpodobně nejuvědomovanější rozdíl ve vnímání sociálních situací, vztahů a jevů je mezi racionální a emocionální úrovní. Toto dělení je v laickém pojetí obvykle přisuzováno mužsko-ženským principům a rozdílům ať už v komunikaci, tak i v přístupu ke světu s. l. Obecně lze konstatovat, že každý jedinec má některé úrovně zbytnělé a jiné zakrnělé, zároveň však platí, že zralý jedinec je schopen se přizpůsobit a volit adekvátní úroveň, která odpovídá dané sociální situaci, ve které se právě nachází. Mezi profesní výbavu zralého supervizora patří schopnost dobré orientace a diferenciací jednotlivých úrovní a zároveň schopnost sebereflexe.

3.6.4. Vývojový přístup k supervizi

Ruku v ruce s rozvojem osobnosti a profesionality supervidovaných můžeme v roli supervizora sledovat i jejich stupeň zralosti v supervizním procesu. Ten ani tolik nesouvisí s dobou, po kterou mají zkušenost se supervizí, ale spíše s jejich celkovým osobnostním zráním a tím, jak jsou schopni vnímat projevy a reakce své a svých klientů - izolovaně anebo v kontextu jejich momentální situace a plynutím jejich života vůbec.

Z hlediska zralosti supervidovaného v supervizním procesu tedy schematicky rozlišujeme 4 základní stupně:

1. stupeň: zaměření na sebe – supervidovaný je zaměřen především na sebe jako na dílčí součást vztahového a interakčního pole mezi ním a klientem. Klíčové slovo v jeho popisu situace bývá „já“. Primárně očekává bipolární odpověď na otázku, zda jednal správně či ne.

2. stupeň: zaměření na klienta - supervidovaný je zaměřen především na klienta jako na dílčí součást vztahového a interakčního pole. Klíčová slova v jeho popisu situace bývají „on/ona/oni“.

3. stupeň: zaměření na proces - supervidovaný je zaměřen především na vztahové a interakční pole mezi sebou samým a klientem, na procesy, které se v poli odehrávají, ale toto zaměření má spíše statickou podobu, popisuje zejména současný stav vztahu, případně vývoj tohoto vztahu v čase jejich kooperace/kontaktu. Klíčové slovo v jeho popisu situace bývá „my“.

4. stupeň: zaměření na proces v kontextu - supervidovaný je zaměřen jak na vztahové a interakční pole mezi sebou samým a klientem, na procesy, které se v poli odehrávají, tak dle dostupných informací na longitudinální vývoj klientovy osobnosti či potíží v čase, na jeho vztahy a interakce s jinými lidmi apod. Jeho vnímání a zaměření lze proto označit za dynamické. Klíčová slova v jeho popisu situace bývají „klientův příběh, cesta, vývoj, proces...“.

Jak bylo uvedeno na začátku kapitoly, jedná se spíše o schématické rozdělení, které se málokdy vyskytne v krystalické podobě. Obvykle se supervizor setkává s postupným prolínáním jednotlivých stupňů. V každém případě je tato diferenciací pro supervizora dobrou pomůckou zejména při naplňování vzdělávací funkce supervizního procesu, protože mu umožňuje supervidovaného strukturovaně stimulovat k širším pohledům a úvahám o situaci klienta.

3.7. Formy supervize

Jednotlivé formy supervize se nejčastěji vymezují na základě následujících dichotomií:

- přímá X nepřímá
- individuální X skupinová
- externí X interní
- s účastí vedení X bez účasti vedení
- realizovaná supervizorem X jiným odborníkem
- pravidelná X příležitostná/ krizová

Jak z uvedených dichotomií vyplývá, supervizní práce může nabývat mnoha různých podob. Supervize přímá spočívá v přímém sledování práce supervidovaného následované strukturovaným rozhovorem. Supervidovaný předem vyjadřuje své přesné požadavky, které od supervize očekává. Výhoda této formy je, že supervizor se přímo zúčastňuje akce. Dostává tedy přímé, nikoliv zprostředkované informace. Nedochozí tak ke zkreslování situace. Supervizor si však při pozorování musí dát pozor, aby nenabyl dojmu, že je mu vše jasné a nestal se méně citlivým k vysloveným objednávkám supervidovaného (Vermeersch in Lazarová, Cpinová, 2004).

Opakem přímé supervize je supervize nepřímá. Tato forma supervizní práce tedy nezahrnuje přímé pozorování akce supervizorem, ale vychází „pouze“ z popisu daného případu supervidovaným. Supervizor následně vede rozhovor, a to opět na základě určitých zásad lišících se v závislosti na teorii, ze které vychází (Vermeersch in Lazarová, Cpinová, 2004).

Individuální supervize je strukturovaný kontakt supervizora s jedním pracovníkem, jež by měl na prvním setkání vyústit v kontrakt, ve kterém je specifikována podoba jejich nastávající spolupráce (viz kapitola 5. Jak obvykle supervize probíhá). Opakem individuální supervize je supervize skupinová. Ta se zpravidla odehrává ve skupině 2 až 12 osob, které nejsou vůči sobě v pracovním vztahu. Výhodou je, když se účastníci navzájem neznají. Všechny členy spojuje společný pracovní zájem, ale nemají žádný společný pracovní úkol a nespojují je vztahy podřízenosti a nadřízenosti. Tato skupina má za úkol vytvářet vhodné podmínky pro reflexi a učení se účastníků ve vztahu

k jejich pracovním otázkám. K supervizním účelům se zde užívá i reflexe skupinové dynamiky (Havrdová, Hajný, 2008).

Fáze supervizního procesu v rámci skupinové supervize lze dle Havrdové vymežit následovně:

- příprava – vytvoření podmínek pro skupinovou supervizi (vhodný výběr účastníků, informace o cílech skupiny, kritéria členství, vznik, historie skupiny atd.)
- zahájení – přivítání, připomenutí či vysvětlení kontextu a rámcového cíle, navázání pracovní atmosféry
- společné plánování – patří sem pravidla setkání, aktuální očekávání, potřeby účastníků, aktivace, interakce, pojmenování nabízených témat spojené s výběrem témat pro dané sezení
- prezentace tématu – zahrnuje vypracování zakázky, položené otázky, očekávaný výsledek
- výběr metody – supervizor vybere vhodnou variantu řešení vybraných problémů
- realizace metod – může se měnit v závislosti na vývoji reflexe a na dynamice dění ve skupině
- hodnocení - posuzuje se dosažení cíle s tím, kdo prezentoval téma, následuje hodnocení členů skupiny
- zakončení – shrnutí dojmů, hodnocení všemi účastníky supervize včetně supervizora, plán dalšího setkání.

Zvláštní formou skupinové supervize je **Bálintovská skupina**, která se původně vyvinula ve zdravotnickém resortu (1961) a postupně nacházela uplatnění na širším poli pracovníků pomáhajících profesí. Její současnou podobu by bylo možno vymežit jako skupinovou supervizní práci na uvědomování a kultivaci vztahu mezi klientem a tím, kdo s ním pracuje. Počet členů se zpravidla pohybuje od 6 do 12 osob, v některých případech však překračuje 20 osob. Délka jednoho sezení je obvykle do 90 minut. Bálintovská skupina je vedena podle daných pravidel. Vedoucí Bálintovské skupiny umožňuje volnou práci skupiny, ale současně skupinu drží v určitých hranicích a vždy musí být na straně referujícího. Fáze Bálintovské skupiny jsou následující:

- **výběr případu** - před první fází všichni účastníci velmi stručně charakterizují situaci, kterou chtějí předložit ke zpracování. O volbě případu se nejčastěji hlasuje, vedoucí skupiny má však právo případ odmítnout, je-li přesvědčen, že např. není o vztahu, ale o osobním problému referujícího. Často se stává, že v přednesených případech členové skupiny objeví odpověď na svůj problém, aniž by ho přednesli.
- **expozice** případu – referující popisuje, co se v kontaktu s jeho klientem stalo, jak postupoval, s čím není spokojený. Popisuje pouze to, co mu utkvělo v paměti. Zároveň se také pokouší vyjádřit, co od skupiny potřebuje.
- **otázky**, dotazování se – v této fázi se účastníci ptají na okolnosti, které potřebují znát, aby si vytvořili obraz toho, co se odehrálo v terapeutovi a jeho klientovi, popřípadě dalších osobách. Tyto otázky by měli spíše upřesňovat vztahy, ne problém.
- **fantazie** – probíhá na základě asociace za jednotlivé osoby v případě, za problémy atd. Účastníci se snaží uvědomit si aktuální emoční nebo psychosomatický stav a přiřadit ho jednotlivým osobám, přičemž referující musí pouze naslouchat. Tato fáze někdy bývá po vzoru Doc. MUDr. Jaroslava Skály, CSc. doplněna neverbální technikou.
- **praktické náměty** – v této předposlední fázi se účastníci vyjadřují k praktickým postupům, které by oni sami zvolili, kdyby byli na místě protagonisty, ten nadále pouze naslouchá. v poslední fázi se slovo vrací protagonistovi, jeho úkolem je ocenit nové pohledy, vyjádřit se, jak se jeho očekávání naplnilo a zda se mu odhalilo něco nového (Havrdová, Hajný, 2008).
- někteří vedoucí Bálintovských skupin na závěr zařazují tzv. rozpravu, která poskytuje prostor každému ze zúčastněných k libovolnému vyjádření, na které se v průběhu dosavadního procesu nedostalo.

K výhodám supervize skupinové oproti individuální patří kromě nižší ceny také menší vázanost na supervizora a jeho podporu díky reflexi ostatních. Další výhodou je, že skupina dává supervizorovi možnost porovnat jeho reakce s reakcemi supervidovaných, dále skupina nabízí širší škálu životních zkušeností a větší možnost empatie, protože se zvyšuje pravděpodobnost, že se někdo ze skupiny dokáže vcítit jak do supervidovaného, tak do klienta. V neposlední řadě je výhodou více příležitostí využít při supervizi činnosti techniky. Skupinová supervize má však také řadu nevýhod, například menší zřetelnost individuální terapie než v supervizi individuální, možnost soutěživosti mezi jednotlivými členy nebo skutečnost, že na každého člena je vymezen podstatně kratší čas (Hawkins, Shohet, 2004).

Dalším typem je týmová supervize. Je nutné si uvědomit, že týmová supervize není to stejné co skupinová supervize. V týmové supervizi jde o práci se skupinou, která se nesetkává pouze za účelem společné supervize, ale mezi jednotlivými členy existují pracovní vztahy a společný pracovní úkol mimo supervizní skupinu (Hawkins, Shohet, 2004). V týmové supervizi rozlišujeme dva pojmy - „supervize týmu“ a „supervize v týmu“. Supervize „týmu“ je zaměřená na vztahy a jednotlivé uspořádání rolí na pracovišti, kompetence jednotlivých kolegů, charakter řízení, způsoby rozhodování, atmosféru, péči o tým (kde brát podporu, inspiraci, ocenění atd.), což vše společně vytváří tým. Jde tedy o formu rozvoje týmu. Při supervizi „v týmu“ se akcent přesouvá jinam - jde o využití týmu jako supervizi skupiny, která pracuje na reflexi určitého případu práce s klientem (Havrdová, Hajný, 2008).

Co se týče forem souvisejících s osobou supervizora, supervize může být interní, kdy je supervizorem zaměstnanec organizace, kde supervize probíhá, nebo naopak externí. V případě supervize interní může být v roli supervizora nadřizený supervidovaného, čímž vzniká supervize s účastí vedení oproti supervizi bez účasti vedení. Supervize s účastí vedení může být vnímána jako kontrola, neboť role vedoucího vždy obsahuje odpovědnost za to, co se na pracovišti odehrává. Pokud je v rámci interní supervize supervizorem naopak pracovní podřízený kolega, dochází u něj k prolínání rolí, což nemusí přinášet dobré důsledky pro něj, ani pro supervidované (Vodáčková, 2002). Která ze jmenovaných forem je v dané situaci vhodnější však také souvisí s konkrétními potřebami supervidovaného a od toho se odvíjejících cílů a forem práce v dané supervizi. To platí zejména pro rozhodnutí, zda by měl supervizi provádět profesionální supervizor nebo jiný odborník. Bližší pojednání k této problematice proto následuje v kontextu **různých forem supervizní práce**:

- **práce s předpoklady a mentálními mapami:** tato metoda patří k nejméně ohrožujícím a nejsnáze osvojitelným formám učení, předpokladem je zkušenost s vedením a vzdělanost i inteligence supervizora, znalosti o organizaci, týmové práci, pracovních a sociálních rolích a kompetencích. Pro tuto metodu platí, že má univerzálnější povahu a dá se rychleji zvládnout. Může ji provádět i vedoucí týmu jako interní supervizor, je-li odborně připraven. Pokud mu chybí trénink, zkušenosti nebo chce-li si být svou prací jistý, může si pozvat i začínajícího supervizora s výcvikem nebo externího konzultanta.
- **experimentování, rozšiřování vědomí:** metoda využívá akčního učení, například brainstormingu nebo hraní rolí. Supervizor motivuje pro hledání alternativ, vyzývá, nabízí nové možnosti, zkouší je, či se zapojuje jako model. Pokud jsou zkušenosti s vedením skupiny, je tato forma práce dobře naučitelná. Může ji tedy opět provádět vedoucí týmu jako interní supervizor, pokud cítí potřebu, tak i za pomoci začínajícího supervizora či jiného externího poradce.
- **výuka, konzultování, dodávání zdrojů:** tato forma vyžaduje, aby supervizor byl zkušeným odborníkem v profesionální oblasti daného supervizního tématu a aby si svými zkušenostmi a znalostmi získal autoritu. Musí však být také zkušeným andragogem. Pak upřesňuje chybějící informace, motivuje, plánuje učení, poskytuje zpětnou vazbu. Tuto práci tedy není vždy

nutné svěřit profesionálnímu supervizorovi, ale na určité speciální otázky by měl být pozván externí konzultant či lektor. Pokud má tedy vedoucí zájem o případovou supervizi, kde jde i o vzdělávání, měl by si zvolit odborníka z pracovní oblasti supervizantů, který musí být hlavně dobrý andragog, přičemž jeho odborný výcvik v oblasti supervize není nutný.

- **práce s neuvědomovanými obsahy** (emocemi, mentálními bloky, intuicí aj.): tato forma supervizní práce má nejvíce společného s psychoterapií, supervizor proto musí projít výcvikem v psychoterapeutické škole a musí umět tyto zkušenosti aplikovat při práci s týmem, organizací nebo skupinou. Tuto práci tedy vždy musí provádět odborník z oblasti klinické psychologie a psychoterapie.

- **reflexe:** tato metoda potřebuje dobré podmínky, které se vytvářejí postupně. Reflexi nejde natrénovat. Supervizor připravuje požadované podmínky (atmosféru dialogu, bezpečí atd.), zastavuje proces na významných místech, pomocí různých metod se snaží usnadnit komunikaci. Ze strany supervizora tato práce vyžaduje citlivost, schopnost vyladit se na procesy jednotlivce, skupiny či týmu, osobní zralost, nadhled i vhled do dění a zkušenost s vedením. Pro tuto metodu proto platí, že je lepší si pozvat externího supervizora, především kvůli atmosféře na pracovišti a úrovni bezpečí pracovníků, přičemž by měl dostatočovat absolvent supervizního výcviku bez odborného vzdělání v profesním oboru supervizantů.

- **práce s emocemi:** vyžaduje hlubokou zkušenost supervizora s vlastními emocemi a jejich zvládnutím a schopnost provázet supervidované jejich vlastními emocemi. Tato práce proto předpokládá vedle výcviku v supervizi i výcvik sebezkušenosti. Odborné vzdělání v supervidované profesi nebývá nutností.

práce se vztahy: vyžaduje psychologické, sociálně psychologické (případně také antropologické a kulturologické) znalosti, dále dovednost a zkušenost s tématy sociální komunikace, týmové práce, organizační kultury a diagnostiky. Supervizor nabízí reflexi vztahů a jejich uspořádání a připravuje supervizanty na navrhované změny. K takové práci odborné vzdělání supervizora v pracovní oblasti supervidovaných není nutné (Havrdová, Hajný, 2008).

V literatuře i praxi se často hovoří také o tzv. **kolegiální supervizi**. Jedná se o specifický způsob sdílení profesionální zkušenosti, vzájemnou podporu a reflektování mezi kolegy – pracovníky ve stejné oblasti, oboru nebo se zaměřením na stejnou cílovou skupinu. Jedná se o vhodnou aktivitu pro ty, kteří pracují na svém rozvoji a chtějí se na základě seberefektování a skupinové diskuse dále učit. Je patrné, že taková forma supervize se může odehrávat na širokém kontinuu od čistě spontánní a neformální až k přesně strukturované, formální. Je také zřejmé, že tato forma se nachází na hranici vymezení běžných pro supervizi – je diskutabilní, zda se vůbec jedná o formu supervize v pravém slova smyslu. Proto se často objevuje pro tento typ spolupráce také termín **intervize** (Lazarová, Cpinová, 2004).

Poslední formou supervize, kterou může provádět každý, je **autosupervize**. Je na místě, i když se supervidovaný zúčastňuje odborné supervize. Jejím důležitým předpokladem jsou schopnost reflektovat vlastní práci a zejména v oblasti psychoterapie schopnost „metapozičního pohledu“, kdy terapeut vědomě střídá uvědomování si procesů v celém poli mezi klientem a sebou samým. Autosupervize se může prohloubit například tím, že si supervidovaný vyvine vlastní způsob zapisování, popřípadě pořizování audio či videozáznamů své práce a na své hodnocení si vymezí dostatek času. Borders a Leddick (in Hawkins, Shohet, 2004) seberefektování vlastní práce rozdělují na sebezpozorování a sebehodnocení, přičemž do sebezpozorování zahrnují propojování myšlenek, pocitů a skutků poradce s chováním klienta, zatímco sebehodnocením rozumí hodnocení výkonu poradce pozorováním reakce klienta (Hawkins, Shohet, 2004). I zde se dá však samozřejmě polemizovat, zda je příhodné považovat takové počínání za jednu z forem supervize.

Interní supervize

Interní supervizi obvykle poskytuje zkušený pracovník organizace, obeznámený s jejím chodem a s „dobrou praxí“ služeb, které tato organizace poskytuje. Specifickým případem interní supervize je tzv. supervize manažerská, o kterou se jedná v případě, že supervizorem je přímý nadřízený. Interní supervize může být individuální nebo skupinová (např. modelové situace z praxe, Balintovská skupina aj.).

Cílem je zřetelně formulovat pracovní situaci, kterou jsme osobně zaujati a jejíž řešení se nám nedaří pochopit nebo dosáhnout. Vstupní podmínkou na straně supervidovaného je popsat problémovou pracovní situaci, u které si není jistý nebo neví, jak ji má řešit. Prostřednictvím pomoci členů skupiny je možné dojít k optimálnímu řešení. Skupinovou interní supervizi se doporučuje realizovat minimálně 1x za měsíc (v rozsahu min. 2 hodin).

Externí supervize

Externí supervize je vedená externím supervizorem, který není s chodem organizace nijak spojen a nemá ani osobní vazby na členy týmu (nezávislý supervizor). Externí supervizor je odborník, zpravidla vysokoškolsky vzdělaný a zkušený v některé z pomáhajících profesí, který prošel specializovaným výcvikem zaměřeným na poskytování supervize. Externí supervize není vázána na hierarchii vztahů v organizaci, vytváří proto lepší podmínky pro propojení odborného rozvoje s emocionální rovinou, kterou supervidovaní pracovníci obvykle nechtějí uvnitř organizace prezentovat; umožňuje tak otevření citlivějších témat a může proto více akcentovat podpůrný aspekt.

3.8. Obtíže a překážky v supervizi

Hawkins a Shohet (2004) identifikovali tyto překážky v získávání dobré supervize:

- předchozí zkušenosti se supervizí - jak dobré, tak špatné (špatná zkušenost může vést k ostražitosti, dobrá ke srovnávání a možnému pocitu nepřekonatelnosti supervize předchozí),
- osobní zábrany a obranné mechanismy – strach z vnějšího hodnocení, pocit obnaženosti a přílišného zkoumání,
- potíže s autoritou – problematika přenosu, spojená s potřebou dokázat supervizorovi, že svou práci umím, problematika kompetitivnosti,
- konflikt rolí – osobní problém supervizora způsobený nedostatkem podpory, který je potlačován, způsobem vedení supervize se dostává na povrch a způsobuje pocit supervidovaného, že nedostává, co potřebuje,
- praktické překážky – finanční, časové, geografické.

Dalším velice důležitým faktorem supervizního procesu je fenomén, který lze nazvat **zralost organizace (týmu) pro supervizi, respektive zralost jednotlivých pracovníků**. Tato, dle mého názoru velice podstatná má zásadní vliv na celoplošnou aplikaci supervize v jakémkoli typu zařízení. Z materiálu „Výsledky šetření k metodické podpoře ve školských poradenských zařízeních“ (interní materiál NUV, Nesládek, M. a kol., srpen 2017) mimo jiné vyplývá, že

supervizi považuje za velmi důležitou 70% zkušených pracovníků, zatímco začínající pracovníci ji za velmi důležitou považují pouze v 36%.

Pro úspěšné zavedení a fungování supervize je však důležité, aby byla i organizace tzv. „zralá“, tedy aby dosáhla určité vyspělosti v oblasti organizační kultury (otevřená komunikace, otevřenost vůči změnám, schopnost učit se novému atd.) a v oblasti řízení (kvalitní management, dobrá úroveň personální práce, fungující komunikační systém, prvky participativního řízení apod.).

Právě kultura učící se organizace je obecně považována za příznivou pro supervizi. (Hawkins, Shohet, 2004). Pro tuto kulturu, poprvé definovanou Peterem Sengem na přelomu tisíciletí, je typické rozpoznání hodnoty znalostí a jejich významu pro efektivitu a výkon organizace. Kultura učící se organizace podporuje učení, výměnu informací a flexibilitu pro vnímání nových myšlenek a přizpůsobování se změnám, které přinášejí. Podporuje také reflexi a zpětnou vazbu jako důležité prostředky učení, zrání, utváření kooperativních vztahů a hledání pozitivních změn.

Organizace či jednotlivci však často neví, co od supervize mohou očekávat, co všechno by mělo být její náplní a jak je možné ji využít pro rozvoj pracoviště. Tato bezradnost se projeví o to více, pokud zájem o supervizi nevyplyne z potřeb organizace, ale impulsem pro její zavedení je vnější podnět (např. standardy kvality).

Zavádění supervize „pod tlakem“ se může projevit např. takto (Havrdová, 1999) :

- pracovníci nemají informace o účelu supervize, nemají zkušenost s reflexí, panuje silná tenze a nedůvěra,
- supervize je formální ze strany týmu a následně i supervizora,
- skupina nespolupracuje, nebere supervizi jako potřebnou, nevyužívá ji odpovědně,
- organizace ze supervize netěží (rozvoj pracovníků a organizace), zavedení supervize je plněním povinnosti.

Z těchto důvodů doporučujeme formulovat supervizi jako **dobrovolnou, ale vysoce oceňovanou** aktivitu jak ze strany odborných seskupení (asociace, komory atd.), tak nadřízenými útvary a orgánu, kde by toto ocenění mělo mít i hmotnou (finanční) podobu. Na druhé straně lze na zavedení supervize do života pracoviště pohlížet i jako na jeden z posuzovacích (diagnostických) aspektů pro hodnocení **úrovně samostatnosti, odborné vyzrálosti, komunikace a vztahů členů daného pracoviště.**

3.9. Etické otázky supervize

Důležitým předpokladem kvalitní supervizí práce je pozornost věnovaná etice. Etická pravidla formulovaná do etického kodexu supervize jsou závazným předpokladem a jejich dodržování patří ke kvalifikaci supervizora.

V České republice existuje několik etických kodexů, které se vztahují k výkonu supervize. Většina vychází z etického kodexu EASC.

V průběhu celého procesu supervize je nutné mít na paměti především prospěch klienta. Závazné dodržování etických pravidel je součástí nezbytné důvěry. Tyto zásady mají pomoci:

- zaručit klientům, supervidovaným a kandidátům ochranu před etickými a právními nároky
- splnit požadavky supervidovaných a jejich odborného růstu v jejich prospěch
- splnit požadavky kandidátů týkající se jejich výcviku a odborného růstu způsobem přinášejícím prospěch klientovi a odpovídajícím požadavkům výcvikového programu
- koncipovat způsoby, postupy a kritéria uskutečňování výcvikových programů (Šimek, 2004).

Vždy po pěti letech (v případě potřeby častěji) jsou tyto zásady oficiálně kontrolovány a upraveny tak, aby členům pomáhaly v etických otázkách během supervize a výcviku (Šimek, 2004).

V příloze č. 1 je uvedeno plné znění etických norem EASC

3.10. Úkoly supervize a její postavení v systému kariérního růstu pedagogických pracovníků ŠPZ

Systém kariérního růstu pracovníků zahrnuje dva způsoby (cesty) gradace jejich profesního začlenění: odborný růst spojený se zvyšováním kvalifikace v daném oboru (profesi) a funkční růst spojený se zvyšováním kvalifikace v oblasti metodických, řídicích a správních činností. Supervize se promítá do obou těchto způsobů kariérního růstu. Odborná práce pod supervizí je nezbytná pro zvyšování kvalifikace pracovníků v oboru (profesi); podmínkou pro to, aby pracovník mohl zastávat pozici supervizora, je přitom vedle získání nejvyšší odborné kvalifikace i speciální příprava na výkon této metodické činnosti.

3.11. Supervize v zahraničí

V posledních třiceti letech supervizoři v mnoha zemích Evropy musí absolvovat akreditovaný výcvik a dodržovat pravidla etického kodexu. V některých evropských zemích i v USA funguje národní profesní asociace supervizorů, která dohlíží na provádění supervize a kvalitu výcviku a může svým členům udělovat sankce. Národní asociace jsou velice respektovanými institucemi. Stanovují vlastní měřítka pro uznávání vzdělávacích výcviků a programů, které samy akreditují, vypracovávají si své etické kodexy, mají svá kritéria kvality, zajišťují další vzdělávání pro své členy a zřizují úřad ombudsmana, ke kterému se klienti mohou odvolat, pokud mají pocit poškození neetickým či neodborným jednáním supervizora. Jedna z existujících institucí v Evropě je Asociace národních svazů supervize, která sjednocuje standardy vzdělávání supervizorů a pracuje na podmínkách pro vzájemné uznávání certifikátů (Havrdová, Hajný, 2008).

Jako příklad evropských modelů supervize uvádíme **základní zásady švédského modelu supervize**. Z tohoto modelu čerpáme především proto, že supervize je ve Švédsku součástí poradenské a sociální práce již více než třicet let a o jejím fungování a přínosu byly realizovány již mnohé výzkumy. Z celkových výsledků vyplývá, že si pracovníci díky supervizi prohloubili své znalosti, získali větší jistotu v profesních rolích a větší přehled o pracovních postupech. Jako zřejmé se také ukázalo, že supervize působí pozitivně proti stresu a preventivně proti syndromu vyhoření. Pracovníci se totiž díky supervizi naučili lépe organizovat a systematizovat svoji práci, naučili se vytyčit si nezbytné hranice a to jim pomohlo při rozlišování priorit. Na úrovni skupin se ukázalo, že se zvýšila jejich soudržnost. Po shrnutí je jasné, že se supervize ukázala jako velmi přínosná, jako důležitý nástroj pro rozvoj kompetencí potřebných v poradenské praxi.

Supervize je prováděna nepřerušeně v delším časovém úseku na pravidelných setkáních. Doba, po kterou supervizor pracuje s jednou skupinou pracovníků, je omezena, protože nikdo nemůže přinášet změnu neomezeně dlouho (známo z teorie systémů). Přibližně za 3 – 4 roky se stane supervizor součástí systému a ztratí schopnost na něj působit. Podstatným faktorem, který upozorňuje na význam supervize např. pro sociální práci, je postoj a aktivita Švédského svazu odborů sociální práce. Odbory se zabývají mimo jiné také různými aspekty supervize a definovaly seznam požadavků na supervizi. Tyto požadavky uvádím pro inspiraci, které lze použít jako premisy zavádění supervize v podmínkách českého školství:

- všichni pedagogičtí a další odborní pracovníci musí mít přístup k profesionální supervizi;
- všichni pracovníci, kteří se aktivně věnují práci s klienty, mají všeobecné právo i povinnost se supervize účastnit;
- supervizor musí mít v organizaci volnou pozici (být vůči organizaci nezávislý);
- supervizor nese odpovědnost za supervizi, ne za práci s klienty, žáky, studenty...;
- supervizor je vázán profesním tajemstvím;
- supervizor musí mít psychosociální kompetence a být proškolen v příslušných metodách;
- supervize by měla být poskytována v pravidelných intervalech;
- skupina při supervizi by měla mít 5 – 7 osob;
- prostředky na supervizi mají být hrazeny ze zvláštního rozpočtu, nemají být převáděny z rozpočtu na vzdělání.

Zdroj: periodikum „Sociální práce“, roč. 2007, č. 4

Závěrem lze konstatovat, že supervize je založena na univerzálních hodnotách, které jsou společné pro práci v pomáhajících profesích všude ve světě.

4. Výsledky zpracování průběžných dotazníků pro supervizory

Seznam pracovišť, která se přihlásila do projektu

	PPP	SPC
1	Jablonec nad Nisou	Olomouc, Kosmonautů
2	Liberec	Ibsenova, Brno
3	Semily	F. Vančury, Kroměříž
4	Děčín	F. Vančury, prac. Valašské Meziříčí
5	Louny	Zlín, Středová
6	Žatec	Zlín, Lazy
7	Ústí nad Labem	Zlín Mostní
8	Kadaň	Zlín, prac. Val. Mez
9	Litoměřice	Valašské Mez., prac. Frýdek-Místek
10	Chomutov	Havlíčková, Opava
11	Rumburk	Vsetínská, Valašské Meziříčí
12	Olomouc	Nám. Míru, Praha 2
13	Přerov	Štolcova, Brno
14	Šumperk	Veslařská, Brno
15	Jeseník	Sekaninova, Brno
16	Ústí nad Orlicí	Pro zrakově postižené, Brno
17	Pardubice	Lužická, Liberec
18	Karviná	Starostrašnická, Praha 10
19	Hradec Králové	Ústí nad Labem
20	Náchod	Unhošť
21	Jičín	Kociánka Brno
22	Trutnov	Hradecká, Hradec Králové
23	Rychnov nad Kněžnou	Kladno, Vrapice
24	Plzeň	Stará Boleslav
25	Klatovy	Praha Jedličkův ústav
26		Jihlava

Doba supervizní spolupráce s jednotlivými přihlášenými pracovišti

Základní informace o možnosti využívat supervizi v rámci projektu KIPR byla předána krajským metodikům koncem května 2017, kde byla koncepce implementace supervize vysvětlena s tím, že je **dobrovolnou volbou jednotlivých pracovišť**, zda se do systému přihlásí či zda supervizi prozatím odmítnou využívat. Řada pracovišť PPP supervizi již dlouhodobě využívá, naopak v rámci SPC pracuje pod supervizí minimum týmů či jednotlivců. Termín pro přihlášení byl pro jednotlivá pracoviště 10. 6. 2017. Základním principem bylo, že si **jednotlivá pracoviště vybírají supervizora sama**. Vzhledem k současné situaci, kdy se kvalifikace supervizorů jednotlivých vzdělávacích organizací a institucí liší, bylo rozhodnuto, že si týmy mohou volit supervizory vzdělané institucí, která je členem Evropské asociace pro supervizi a koučink (EASC) a jejich seznamy byly všem předány. Tím byla zaručena značná míra standardizace profesní přípravy a způsobu práce jednotlivých supervizorů.

V průběhu prázdnin 2017 přišlo několik žádostí o umožnění navázání spolupráce se supervizorem, který je vyškolen jinou institucí. Bylo to zejména v případech, kdy nebylo možné v dané lokalitě získat supervizora požadované kvalifikace. Ke všem žádostem bylo přistupováno individuálně, rozhodování probíhalo především na základě osobní znalosti práce konkrétního supervizora, případně na základě využití referencí a dalších veřejně dostupných zdrojů (např. web).

Termín 10. 6. 2017 k přihlášení do systému supervizí splnila jen část pracovišť, řada se hlásila až v průběhu prázdnin 2017.

Supervize začaly probíhat postupně od září 2017. Pro některá přihlášená pracoviště nebylo jednoduché získat supervizora dle požadavků projektu (EASC). Díky prodloužení projektu do června 2019 se možnost realizovat supervizi rozšířila na 22 měsíců. To umožnilo, že se části pracovišť, která nejsou ve velkých aglomeracích, podařilo získat supervizora později.

Délka spolupráce pracovišť se supervizorem se pohybovala v rozmezí 2 až 18 měsíců s počtem realizovaných supervizí od 3 do 16 setkání.

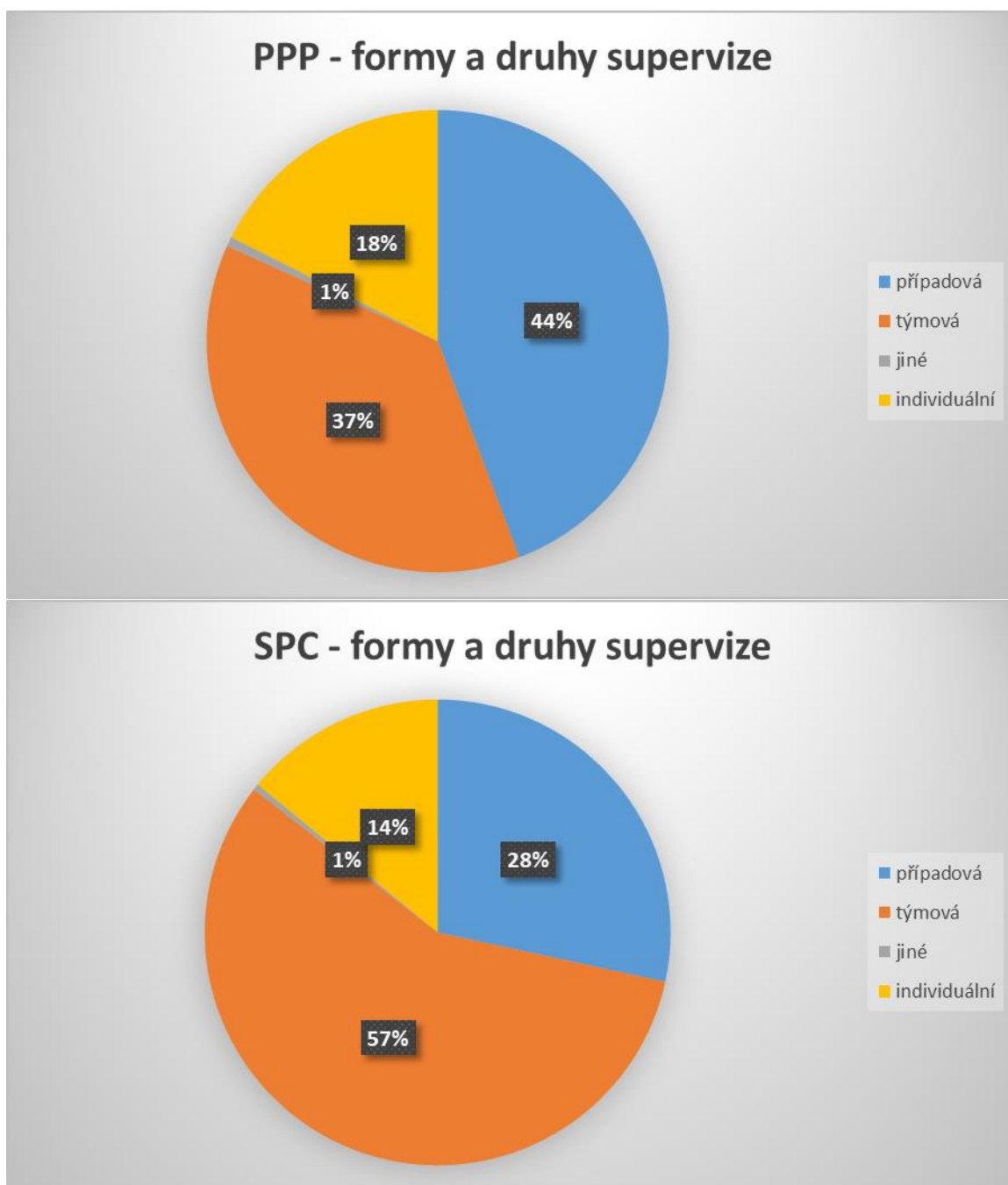
Frekvence supervizí v přepočtu na školní rok

Průměrná frekvence supervizí byla jednou za 1,4 měsíce, což v přepočtu na školní rok představuje přibližně 7 supervizí za jeden školní rok. Tento počet supervizí je podle dlouhodobých zkušeností v prostředí školství optimální a dostačující. Lze jej tedy brát jako empirické potvrzení našeho původního návrhu, který byl 8 supervizí za rok.

Vyhodnocení průběžných evaluačních dotazníků

Evaluační dotazníky byly zpracovávány **průběžně** po každém supervizním setkání. Díky tomu lze, kromě celkových dat, sledovat i vývoj obsahu a kvality supervizí v jednotlivých týmech v čase. Pro účely tohoto materiálu uvádíme globální výsledky, které jsou pro formulování závěrů určující.

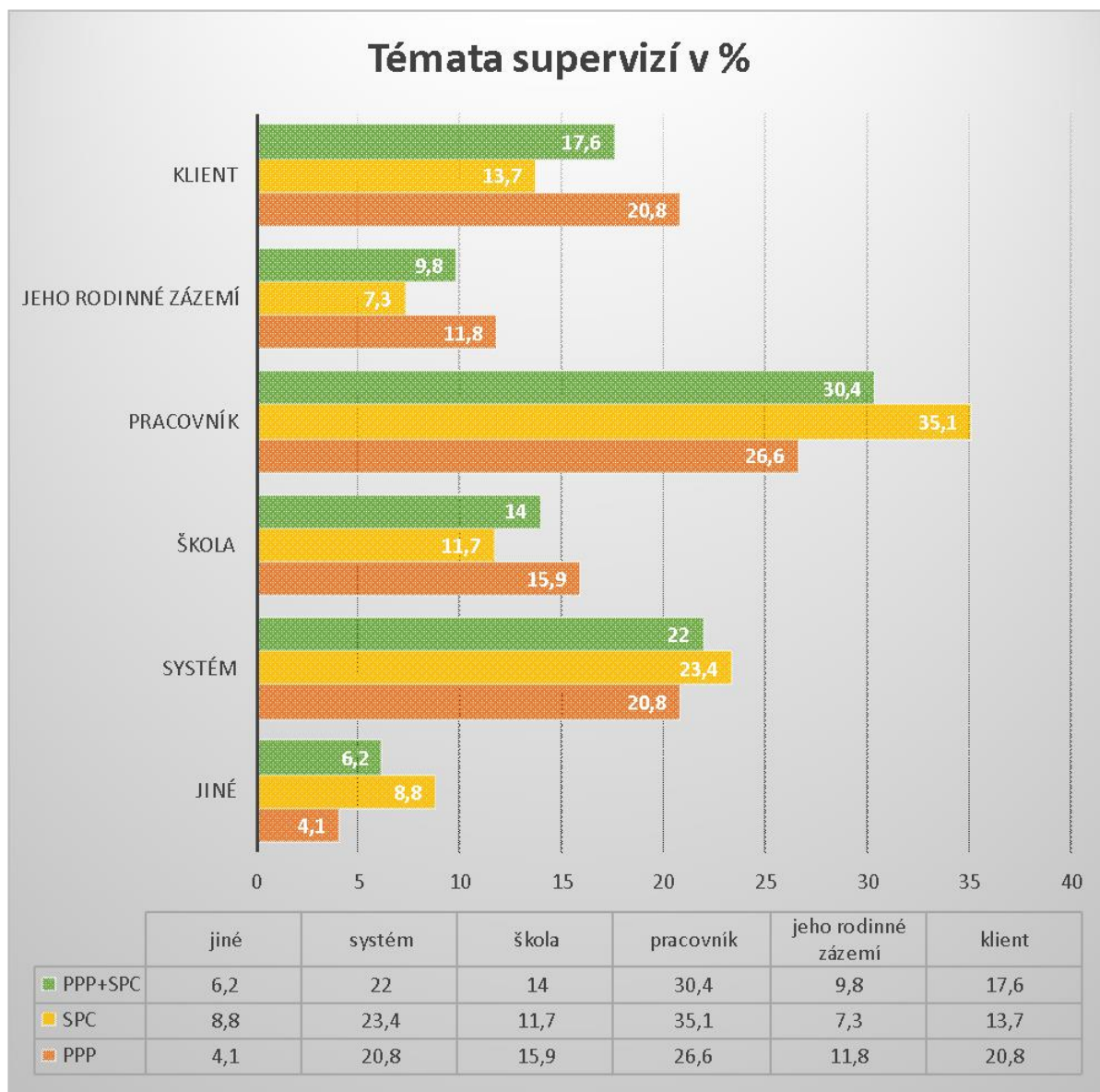
Formy a druhy supervize



Formy supervize jsme pro zjednodušení rozdělili na skupinové a individuální. Skupinové supervize dále dle druhu dělíme na případové, kde je hlavním tématem hledání přístupů a postupů vůči klientovi a jeho rodině, ale i vůči spolupracujícím a zainteresovaným institucím a organizacím. Dále týmové, jejichž obsahem jsou nejčastěji pracovní vztahy a funkční procesy mezi jednotlivými členy a pozicemi týmu a jako jiné jsou označeny minoritní formy jako např. supervize vedení.

Skupinové supervize mají zcela logicky značný potenciál z pohledu vyladění kooperace členů týmu a ve většině případů podporují sblížení, vzájemné pochopení a zvýšení otevřenosti v komunikaci mezi členy týmu.

Témata supervizí

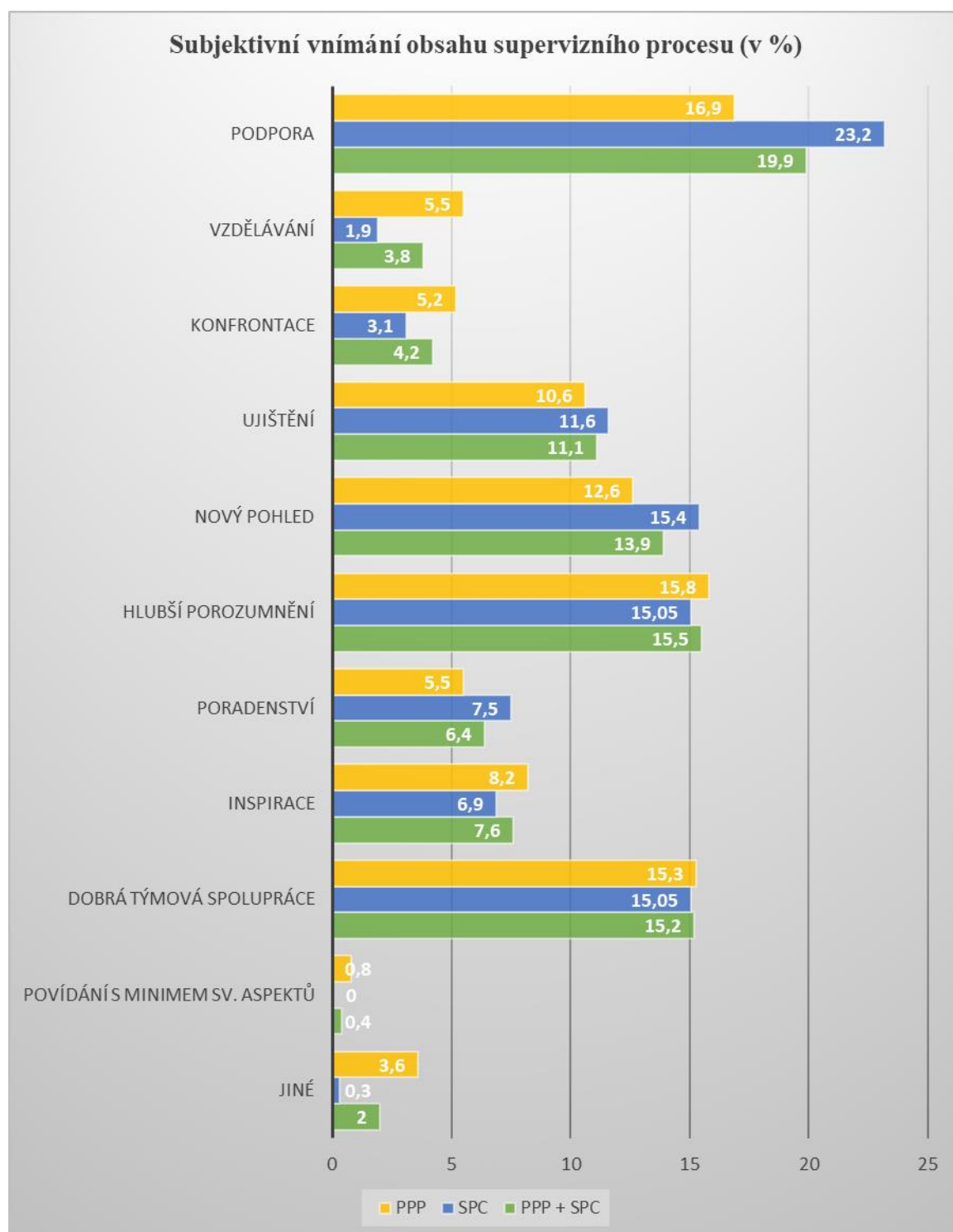


Po každé supervizi bylo vždy posuzováno hlavní téma či zaměření konkrétního setkání. K dispozici bylo 5 základních položek: klient, jeho rodinné zázemí, pracovník, škola, systém, jiné.

Projekt byl formulován s akcentem na skupinovou formu supervize se zaměřením na supervizi případovou a podporu pracovníků včetně dobrých vztahů v týmech. Tomu odpovídají i vysoké hodnoty v položkách „klient“, „jeho rodinné zázemí“ (případová supervize) a „pracovník“ (podpora v různých formách a podobách). Za pozornost však stojí i vysoké hodnoty v položce „systém“, kde respondenti uváděli zvýšený tlak na diagnostické a „expertní“ procesy, jejichž míra je taková, že je odvádí od terapeuticky laděných přístupů a psychodynamického vnímání klienta a jeho obtíží v kontextu jeho života a vývoje v rodině.

Řada pracovníků v této oblasti komunikuje pracovní nespokojenost. Vzhledem k tomu, že tato témata byla zastoupena více jak v 1/5, lze se odůvodněně domnívat, že tento stav přispívá a potencuje příznaky syndromu vyhoření a vede některé jedince k úvahám o změně svého pracovního angažmá.

Subjektivní vnímání obsahu supervizního procesu



Po každém supervizním setkání dále pracovníci i supervizoři hodnotili, jak průběh supervize subjektivně vnímali. Vybírali z deseti předem definovaných pojmů (podpora, vzdělávání, ujištění, nový pohled, hlubší porozumění, poradenství, inspirace, dobrá týmová spolupráce, povídání bez/s minimem supervizních aspektů a jiné) viz graf.

Supervize, tak jak je nejčastěji definovaná v pomáhajících profesích, by měla umožnit pracovníkům především dobrou odbornou podporu, získání nového pohledu/náhledu na situace, které prožívají se svými klienty a k jejich lepšímu porozumění. V neposlední řadě, pokud se jako v případě projektu, odehrává ve skupině, také lepší komunikaci v týmu a vytvoření bezpečnější a důvěrnější atmosféry na pracovišti.

Podle souhrnu a vyjádření pracovníků jsou všechny tyto předpoklady dobré supervize zastoupeny vysokým procentem. Nejčastěji volené pojmy byly: podpora, nový pohled, hlubší porozumění a dobrá týmová spolupráce.

Podpora

Pojem podpora měl ve volbě nejvyšší zastoupení. Tuto skutečnost lze vysvětlit např. skutečností, že řada pracovníků opakovaně uváděla, že se cítí přetížení a pod tlakem zejména administrativních povinností. Toto koresponduje i s předchozí tabulkou (témata supervizí), kde je tato oblast (systém) vysoce zastoupena (22%).

Nový pohled

Jedním z momentů, které mohl vést k časté volbě tohoto pojmu, je nabídka vnímání širšího kontextu konzultovaných zejména klientských témat, například v intencích sedmiúrovňového modelu či s využitím psychodynamického pohledu, který je v souladu s vývojovým přístupem v supervizi a vede ke zralejšímu přístupu, jenž se neomezuje jen na aktuální explicitní potíže.

Hlubší porozumění

Hlubší porozumění, zejména pokud jde o vztah a komunikaci s klientem, může být způsobeno supervizním odkrýváním případných nevědomých procesů, jakými bývají projekce, přenos a zejména protipřenos.

Dobrá týmová spolupráce

Zážitek dobré spolupráce v týmu nad řešením situace klienta, nebo i řešení vztahových či systémových otázek kooperace považují za velmi významný. Supervize nabízí čas a prostor pro řešení podobných témat, na která v běžném provozu nezbyvá potřebný čas. A právě tyto neřešené aspekty pracovního procesu mohou v dlouhodobém kontextu způsobovat zvýšenou zátěž, která přispívá k často zmiňovaným příznakům sy burn out.

5. Výsledky zpracování závěrečných dotazníků pro supervizory

Závěrečné šetření bylo realizováno až po ukončení supervizní spolupráce v srpnu 2019, a to z pohledu supervizorů. Bylo použito online dotazníkové šetření za pomoci nástroje Formuláře Google. Dotazník měl celkem 20 otázek a prostor pro závěrečné poznámky. 6 otázek bylo otevřených, u 9 otázek byla použita pětistupňová hodnotící škála (1-nejvíce, 5-nejméně). Vzor dotazníku je v příloze č. 1. V případě, že jeden supervizor realizoval supervizi na více pracovištích, měl dle pokynů vyplnit dotazník za každé pracoviště zvlášť. Celkem bylo vyplněno 23 platných dotazníků (13 za PPP, 10 za SPC) od 16 supervizorů (9 za PPP i SPC). 6 supervizorů odeslalo svá vyhodnocení delší dobu po termínu zpracování, proto jejich informace nemohly být v této fázi do evaluace zařazeny.

Pomocí hodnotících škál byl hodnocen vliv supervize na vybrané charakteristiky týmů (sledován byl stav na začátku a na konci supervize). Analyzována byla statistická významnost sledovaných změn – k výpočtům byl využit neparametrický Wilcoxonův párový test, výpočty byly provedeny v programu Stata.

Hlavním cílem tohoto šetření bylo zmapovat vývoj supervizního procesu v jednotlivých pracovištích na základě spíše kvalitativních aspektů, které mohou vypovídat o pozitivním vlivu supervizní zkušenosti na vztahy a komunikaci v týmech (viz grafy č. 5 a 6, tabulka č. 1).

Pedagogicko-psychologické poradny

Většina týmů z PPP (85 %) měla zkušenost se supervizí z minulosti, nejčastěji šlo o situaci, kdy měli danou zkušenost pouze někteří členové týmu. Rozhodnutí vstoupit do supervize bylo většinou (69 %) výsledkem společného rozhodnutí týmu a vedení. Účast na supervizích byla pro pracovníky spíše povinná (61 %). Trojstranný kontrakt před supervizí (supervizor, tým, ředitel) byl realizován v 8 PPP (62 %), podrobnosti jsou v grafech č. 1-4. U všech sledovaných charakteristik týmu byl zaznamenán posun v pozitivním směru, u 6 z 8 charakteristik byla změna statisticky významná, podrobnosti jsou v tabulce č. 1 a v grafu č. 5. Supervizoři převážně hodnotili realizovanou supervizi v PPP jako užitečnou (tabulka č. 2, graf č. 7). Většina týmů (75 %) v supervizi pokračuje i po skončení spolupráce s projektem KIPR, případně má zájem či o pokračování uvažuje (graf č. 8). Finanční zdroje PPP pro další pokračování supervize ovšem potvrdilo pouze 5 supervizorů (38 %), u zbylých týmů není známo, zda jsou potřebné finance k dispozici (graf č. 9). Nejčastěji řešenými tématy byly případová práce a dále komunikace a spolupráce (v rámci týmu, daného PPP i dalších institucí) (graf č. 10). Supervizoři nejčastěji uváděli, že se nejvíce povedlo řešení týmových témat (46 %) (graf č. 12). Co se naopak nepovedlo, je uvedeno v grafu č. 14, jednotlivá témata se vyskytovala s relativně nízkou frekvencí (max. 15 %). U posuzovaných specifík supervize v PPP bylo nejčastěji uvedeno, že supervize v tomto typu zařízení žádná specifika nemá (38 %), podrobnosti jsou v grafu č. 16.

Speciálně pedagogická centra

V SPC nebyl žádný tým, kde by měli všichni členové týmu minulou zkušenost se supervizí, převažovali týmy (70 %), kde měli danou zkušenost pouze někteří pracovníci. Rozhodnutí vstoupit do supervize bylo nejčastěji na straně vedení, v polovině případů byla účast na supervizi dobrovolná. Trojstranný kontrakt (supervizor, tým, ředitel) byl před supervizí uzavřen u 4 týmů (40 %). Podrobnosti jsou v grafech č. 1-4. U všech sledovaných charakteristik týmu byl (podobně jako u PPP) zaznamenán posun v pozitivním směru, u 7 z 8 charakteristik byla změna statisticky

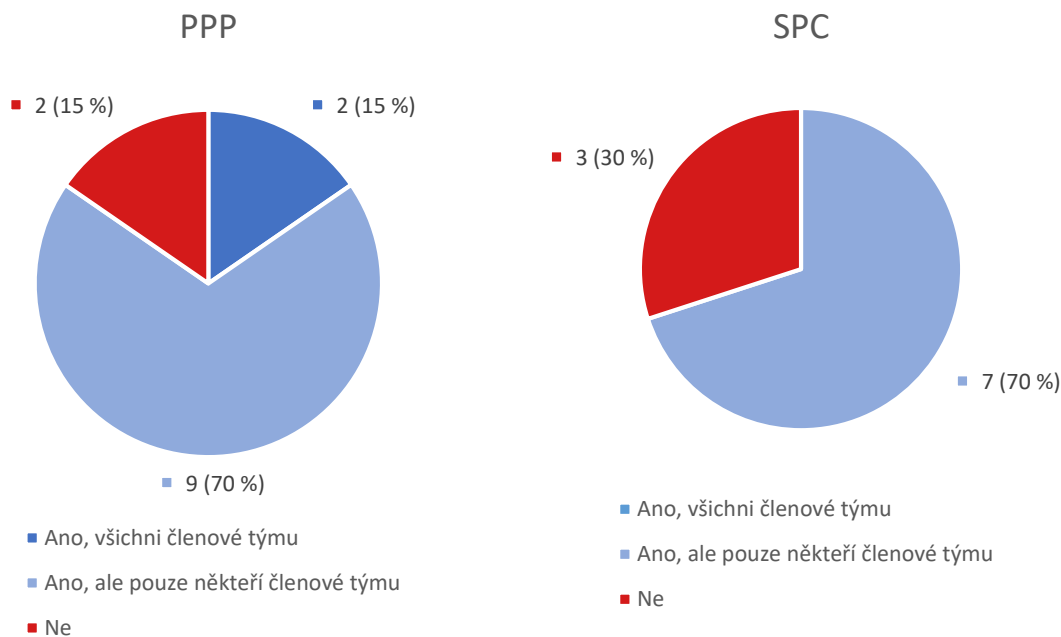
významná, podrobnosti jsou v tabulce č. 1 a v grafu č. 6. Stejně jako u PPP byla supervize hodnocena jako užitečná (tabulka č. 2, graf č. 7). Polovina týmů chce v supervizi pokračovat i po skončení spolupráce s projektem KIPR, naopak pouze 2 týmy nemají o pokračování zájem (graf č. 8). Finanční zdroje na pokračování v supervizi byly potvrzeny pouze u 1 týmu (graf č. 9). Nejčastěji řešená témata byla stejná jako u PPP: Komunikace, spolupráce a řešení konkrétních případů (graf č. 11). Nejčastěji supervizoři uváděli, že se nejvíce povedlo zapojení pracovníků do procesu supervize a řešení týmových témat (graf č. 13). Jednotlivé cíle, kterých se nepodařilo dosáhnout, byly (stejně jako v případě PPP) uváděny s relativně malou frekvencí, uvedeny jsou v grafu č. 15. Supervizoři neuvedli žádný převažující (opakující se) znak charakteristický pro supervizi v SPC (graf č. 17).

Doporučení pro supervizi v ŠPZ a ŠPP

Doporučení uvedlo celkem 13 supervizorů, nejčastěji se jednalo o požadavek na zvýšení odměny dle současného průměru (54 %), dále bylo relativně často uváděno doporučení vzhledem k frekvenci supervize, v průměru se jednalo o 6 supervizí s týmem za rok (46 %), další doporučení byla uváděna s malou frekvencí (graf č. 18).

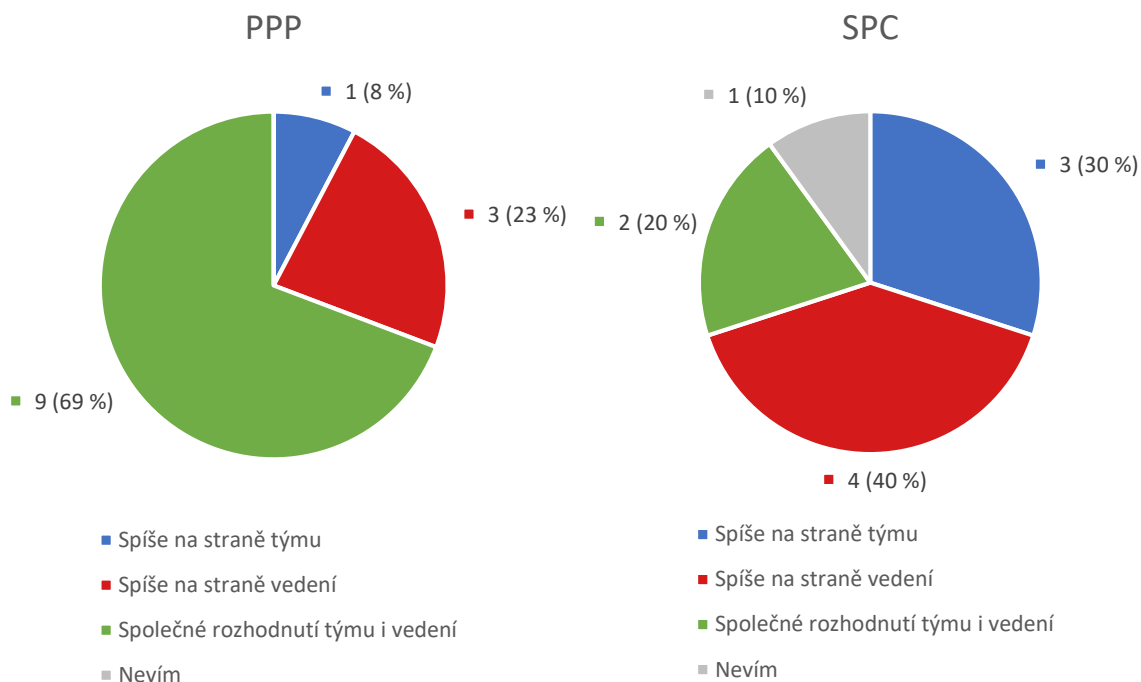
Grafy, tabulky a detailní komentáře

Graf č. 1: Minulá zkušenost členů týmu se supervizí ($N_{PPP}=13$; $N_{SPC}=10$)

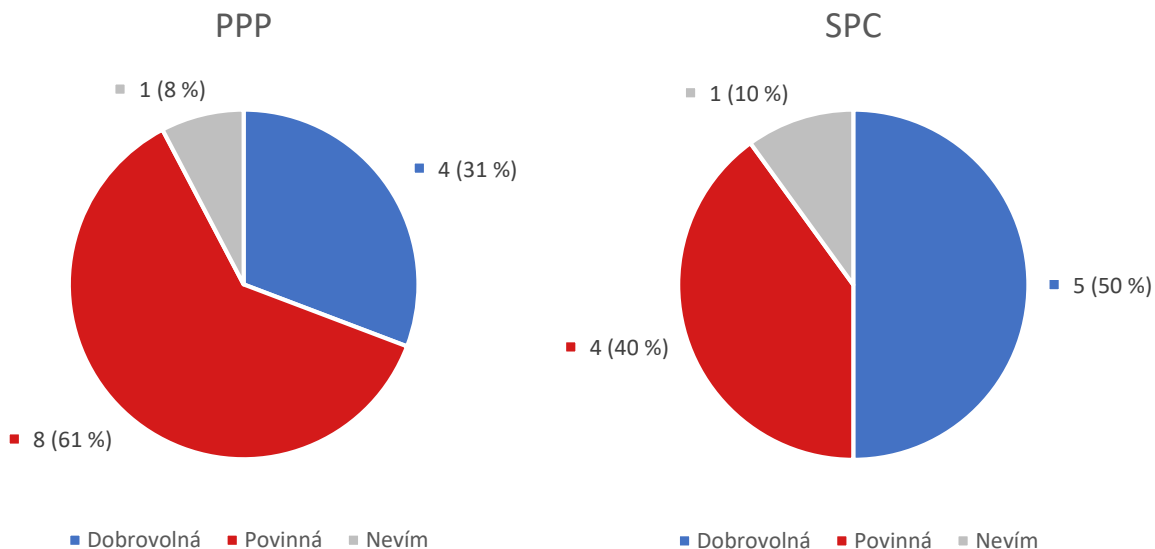


Statisticky významnější předchází zkušenost se supervizí, kterou vykazují pracovníci a pracoviště PPP, vnímáme jako logickou, protože supervize, jako v současnosti vnímaný všestranně podpůrný prvek v práci pomáhajících profesí, má svůj základ v psychiatrickém, psychologickém a psychoterapeutickém prostředí. Do oblasti speciální pedagogiky začala pronikat v 80-tých letech minulého století, a to zejména v etopedii.

Graf č. 2: Rozhodnutí vstoupit do supervize ($N_{PPP}=13$; $N_{SPC}=10$)

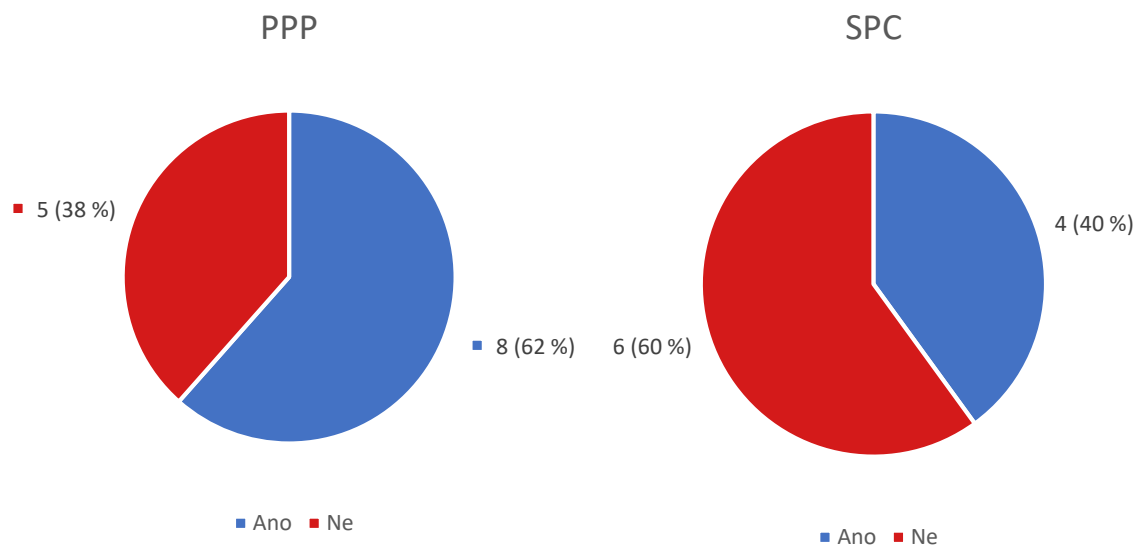


Graf č. 3: Účast na supervizi dle dobrovolnosti ($N_{PPP}=13$; $N_{SPC}=10$)

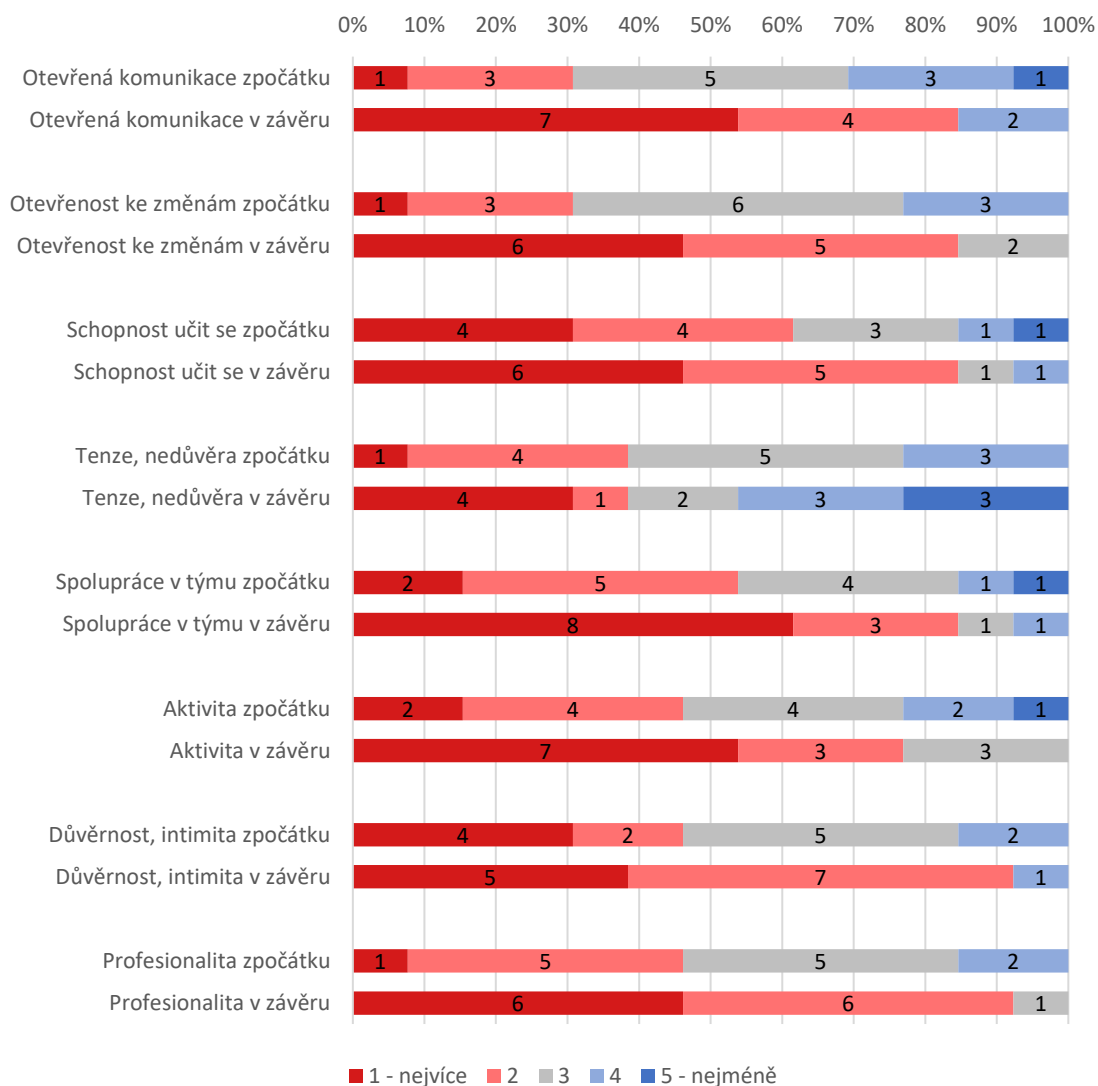


V otázce dobrovolnosti účasti na supervizi lze zaznamenat různost názorů, které mají mnohdy základ v míře zralosti týmů (viz výše). Dle mého názoru je vhodné, aby vedoucí pracoviště svým postojem vedl k využívání supervize – a to za předpokladu, že je schopen pro tento proces vytvořit eticky vhodné prostředí. Účast pracovníků na supervizi týmu je vhodné většinou formulovat jako povinnou.

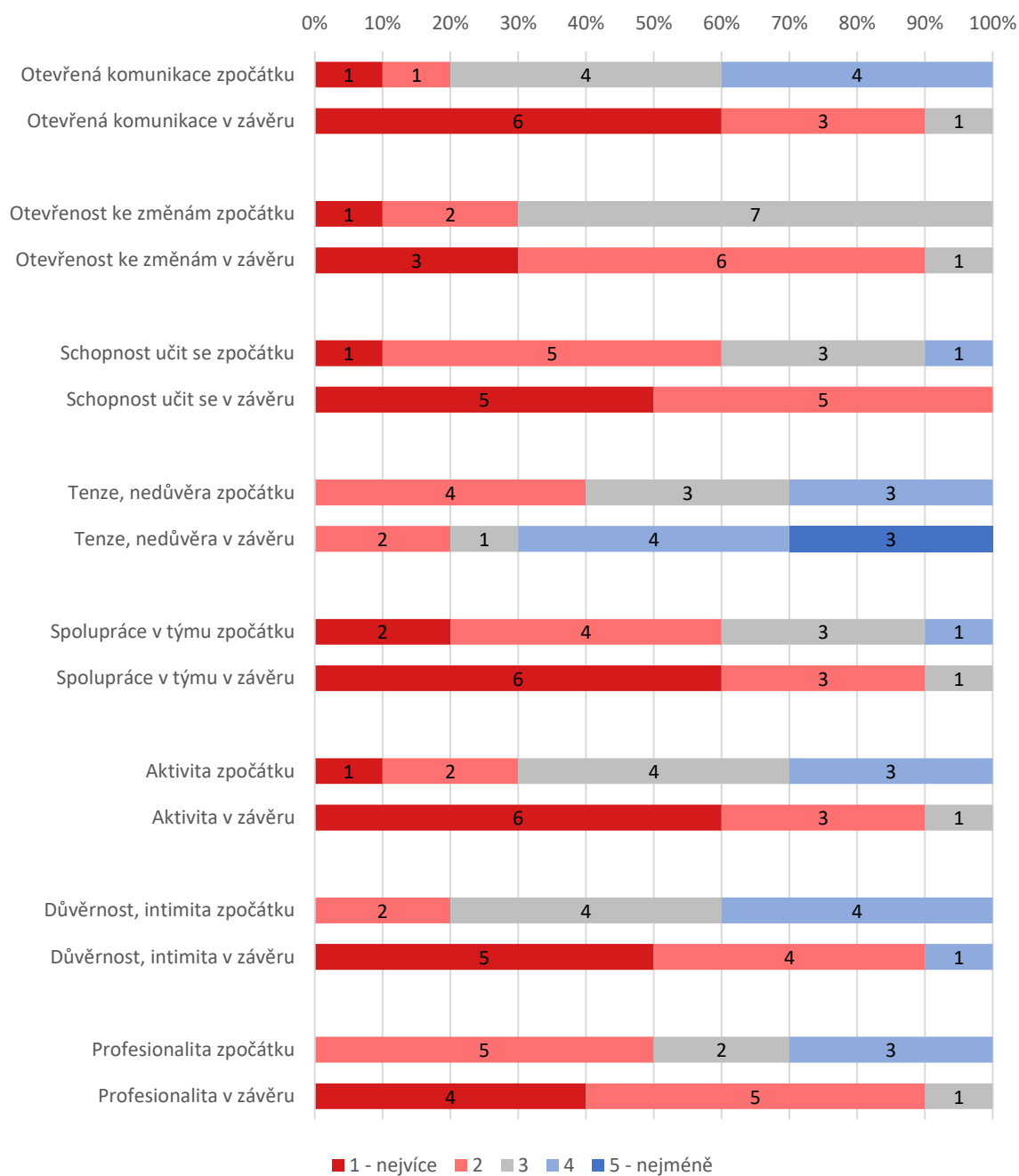
Graf č. 4: Uzavření trojstranné dohody před realizací supervize – kontrakt supervizor, tým, ředitel ($N_{PPP}=13$; $N_{SPC}=10$)



Graf č. 5: PPP – hodnocení vybraných aspektů týmu ($N=13$)



Graf č. 6: SPC – hodnocení vybraných aspektů týmu (N=10)



Tabulka č. 1: Hodnocení vybraných aspektů týmu ($N_{PPP}=13$; $N_{SPC}=10$)

Sledovaný aspekt	Období	PPP			SPC		
		Průměr	Medián	p***	Průměr	Medián	p***
Otevřená komunikace	zpočátku	3,0	3,0	0,004**	3,1	3,5	0,007**
	v závěru	1,8	1,0		1,5	1,0	
Otevřenost ke změnám	zpočátku	2,8	3,0	0,002**	2,6	3,0	0,005**
	v závěru	1,7	1,0		1,8	2,0	
Schopnost učit se	zpočátku	2,3	1,5	0,052	2,4	2,0	0,016*
	v závěru	1,8	1,0		1,5	1,5	
Tenze, nedůvěra	zpočátku	2,8	3,0	0,541	2,9	3,5	0,107
	v závěru	3,0	4,0		3,8	4,0	
Spolupráce v týmu	zpočátku	2,5	2,0	0,007**	2,3	2,0	0,016*
	v závěru	1,6	1,0		1,5	1,0	
Aktivita	zpočátku	2,7	2,5	0,007**	2,9	3,0	0,007**
	v závěru	1,7	1,0		1,5	1,0	
Důvěrnost, intimita	zpočátku	2,4	3,0	0,002**	3,2	3,5	0,005**
	v závěru	1,8	2,0		1,7	1,0	
Profesionalita	zpočátku	2,6	2,5	0,004**	2,8	2,0	0,017*
	v závěru	1,6	1,5		1,7	2,0	

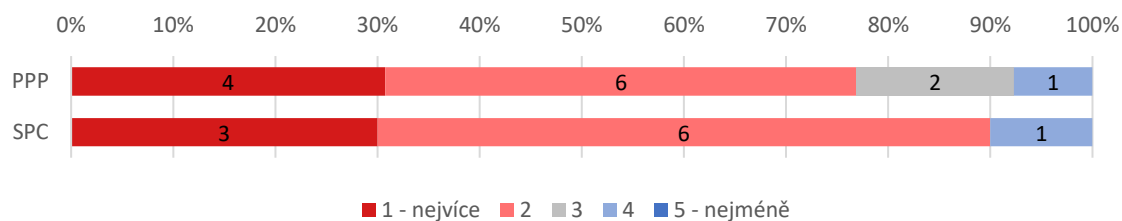
* Statisticky významný rozdíl pro $\alpha=0,05$

** Statisticky významný rozdíl pro $\alpha=0,01$

*** Hodnota p na základě Wilcoxonova párového testu

Hodnocení bylo provedeno na pětistupňové škále: 1-nejvíce, 5-nejméně

Graf č. 7: Užitečnost supervize podle supervizora ($N_{PPP}=13$; $N_{SPC}=10$)

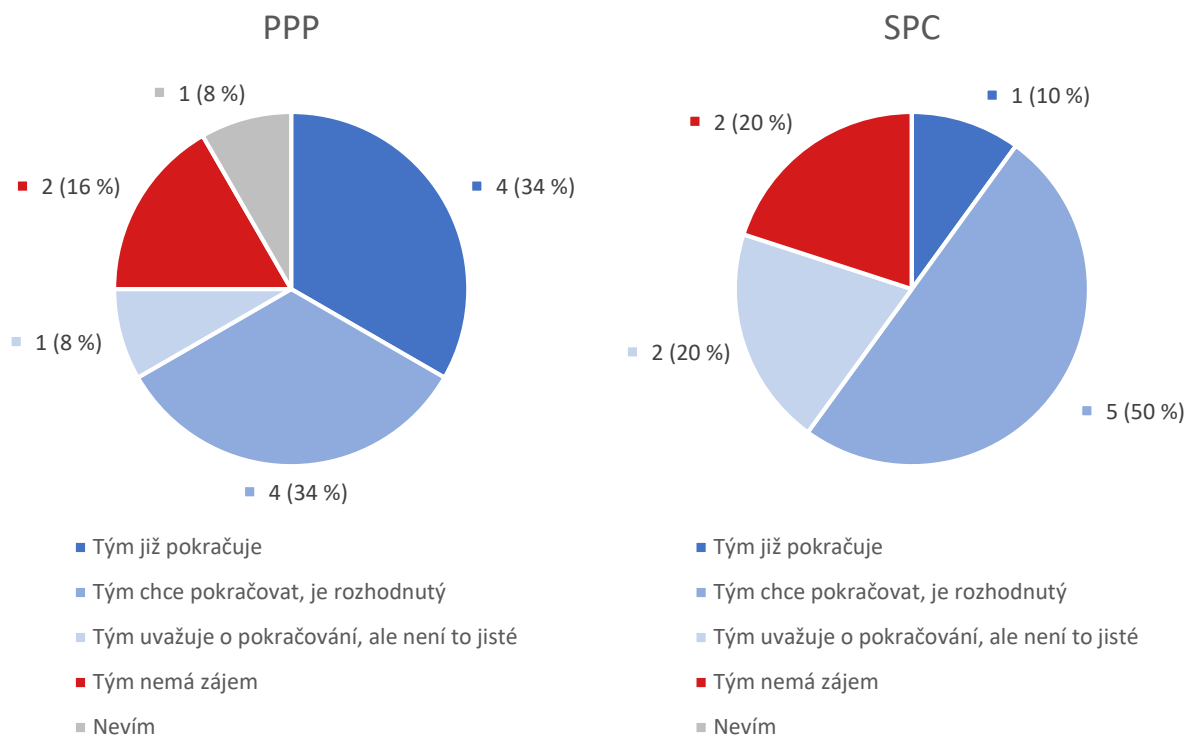


Tabulka č. 2: Vnímaná užitečnost supervize pro tým podle supervizora ($N_{PPP}=13$; $N_{SPC}=10$)

Typ zařízení	Průměr	Medián
PPP	2,0	2,0
SPC	1,9	2,0

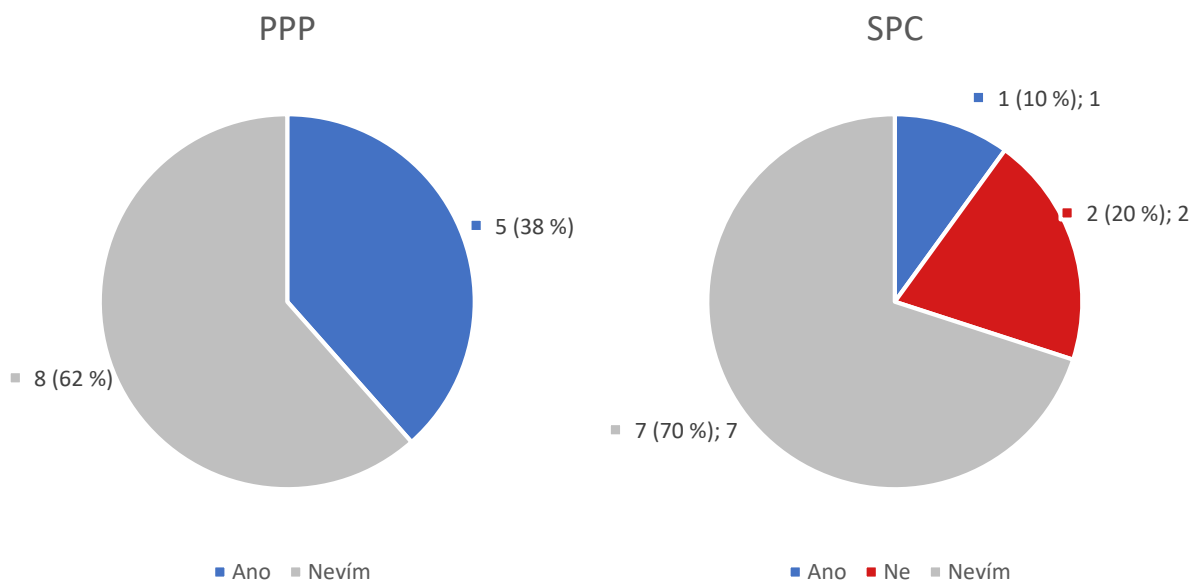
Hodnocení bylo provedeno na pětistupňové škále: 1 – nejvíce, 5 – nejméně

Graf č. 8: Zájem týmu pokračovat v supervizi mimo projekt KIPR ($N_{PPP}=12$; $N_{SPC}=10$)



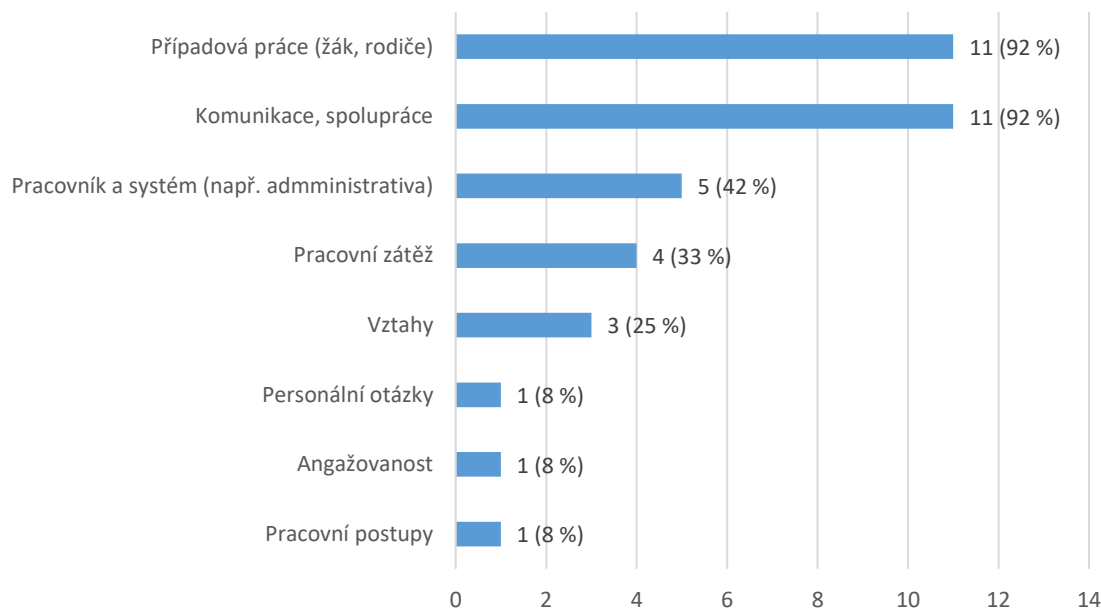
Vyjádření respondentů zda chtějí na základě zkušenosti v rámci projektu KIPR v supervizi pokračovat i po ukončení projektu lze považovat za **jedno z nejzásadnějších sdělení**, které vypovídá o úspěšnosti záměru projektu – přispět k tomu, aby se supervize stala integrální součástí práce a profesní kultury ŠPZ.

Graf č. 9: Finanční zdroje pro možnost pokračovat v supervizi mimo projekt KIPR ($N_{PPP}=13$; $N_{SPC}=10$)

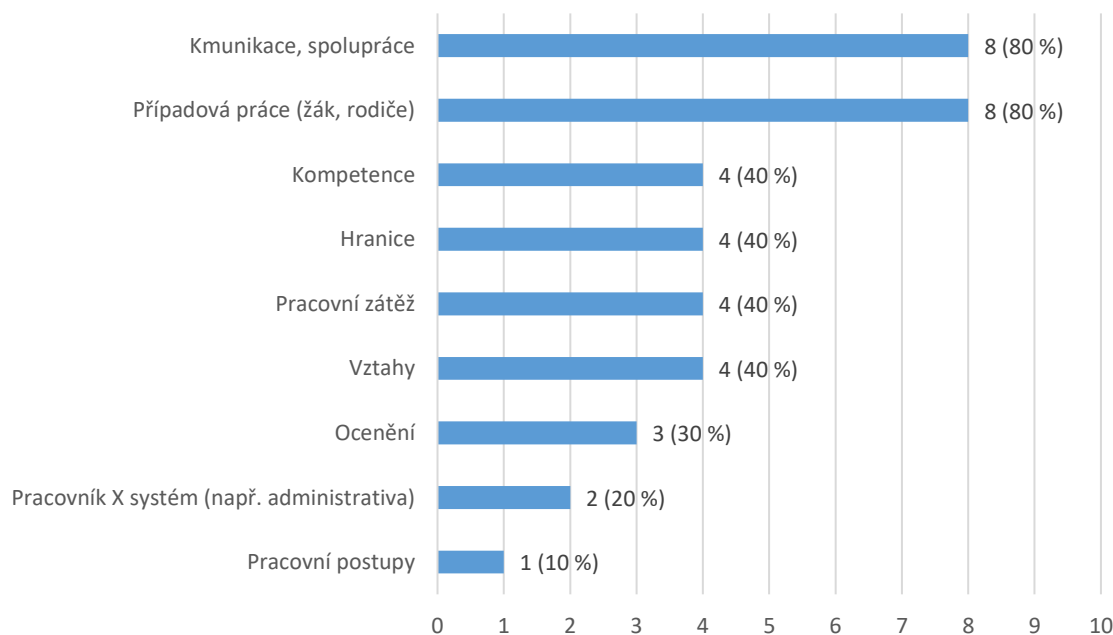


Kontinuální financování supervize si v pro nás neznámé výši a z neznámých zdrojů zajistila jen malá část zařízení. V mojí supervizní praxi existují případy, kdy si pracovníci školských zařízení dokonce supervizi platí sami z vlastních prostředků. Tento stav považuji při současných požadavcích na kvalitu i kvantitu odborné práce za málo udržitelný. Proto by bylo vhodné, aby byla otázka financování supervize v ŠPZ řešena systémově.

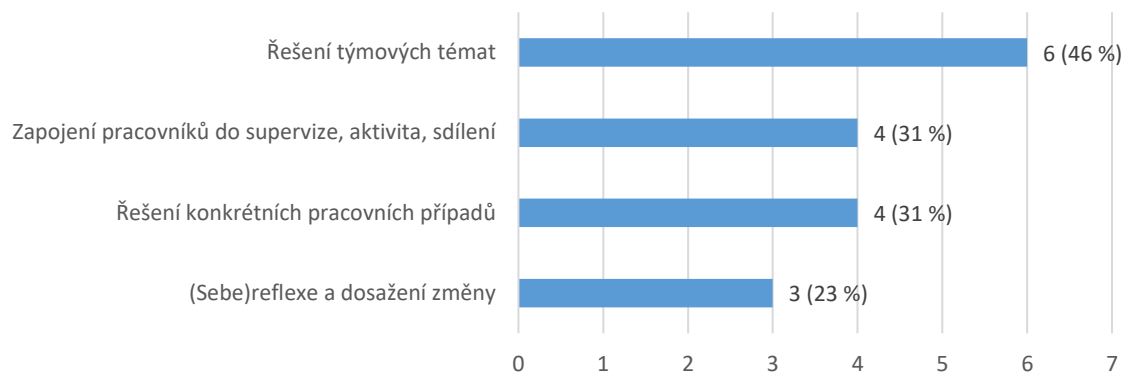
Graf č. 10: PPP – nejčastěji řešená témata (N=12)



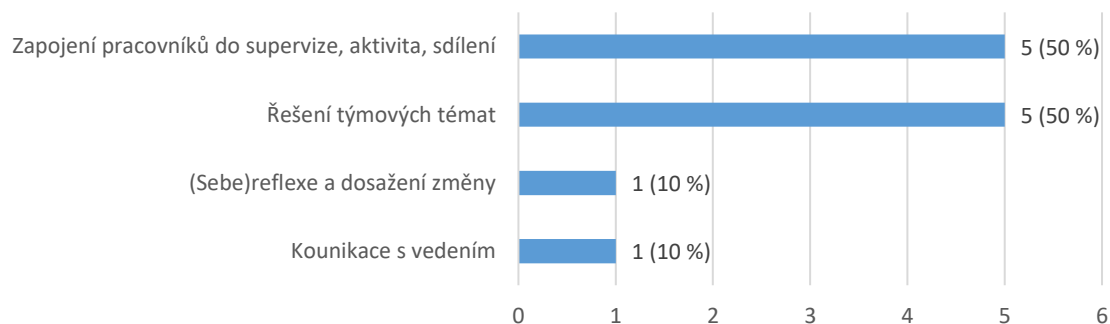
Graf č. 11: SPC – nejčastěji řešená témata (N=10)



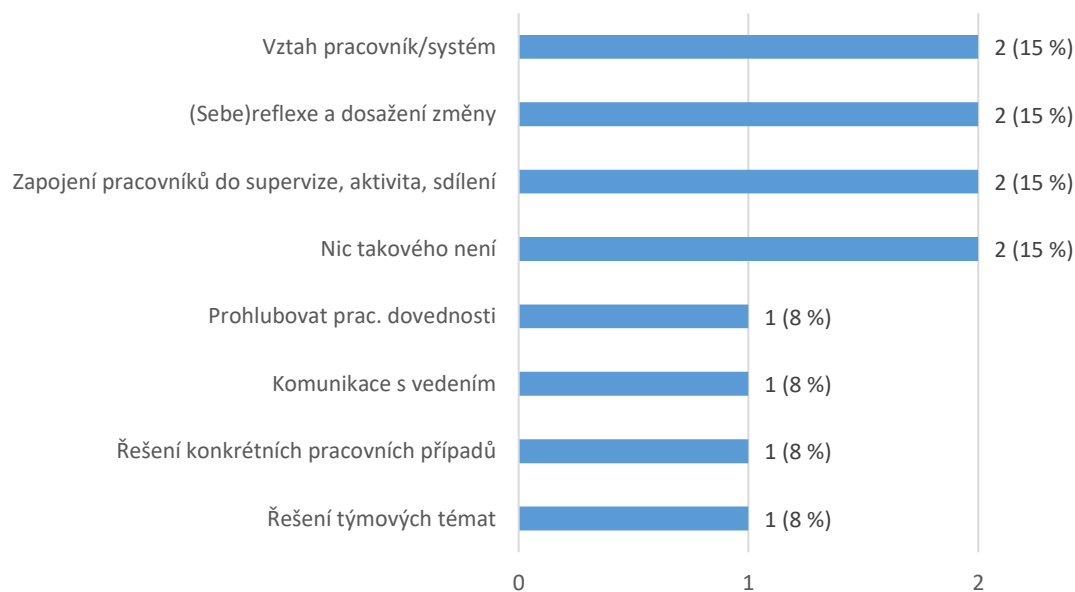
Graf č. 12: PPP – co se povedlo (N=13)



Graf č. 13: SPC – co se povedlo (N=10)



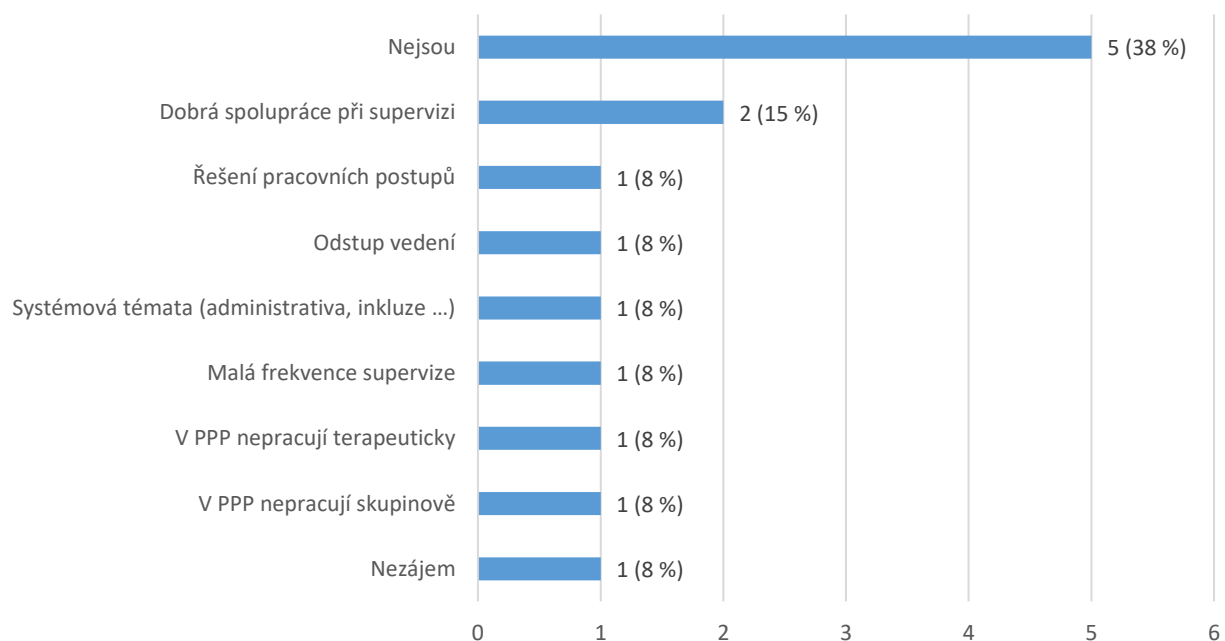
Graf č. 14: PPP – co se nepovedlo (N=13)



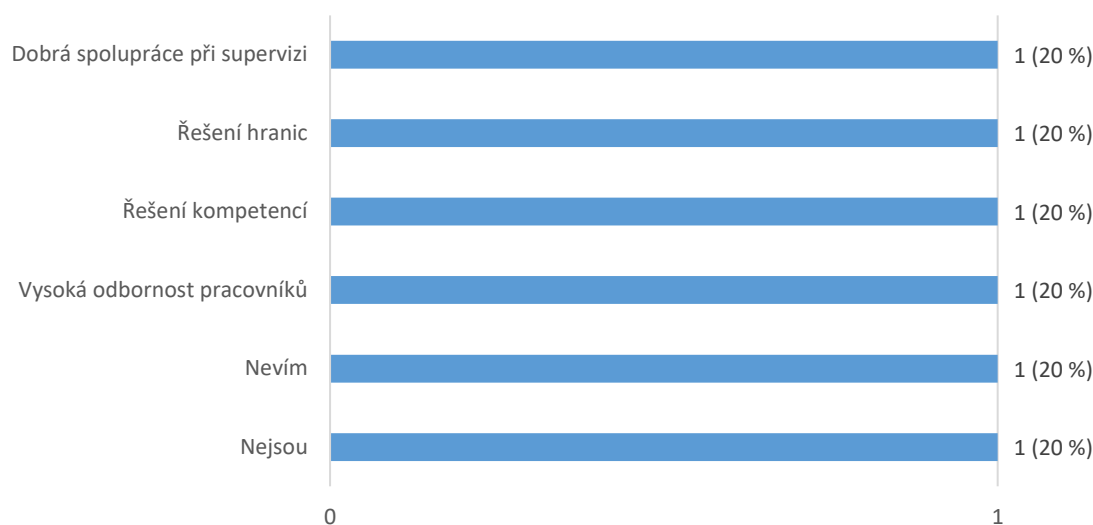
Graf č. 15: SPC – co se nepovedlo (N=10)



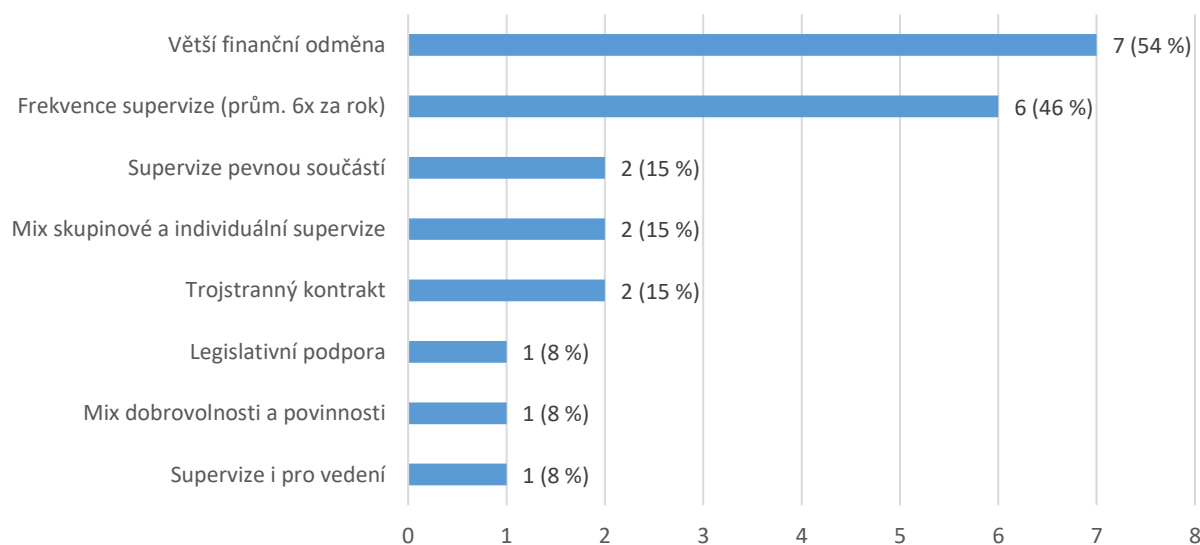
Graf č. 16: Specifika supervize v PPP (N=13)



Graf č. 17: Specifika supervize v SPC (N=5)



Graf č. 18: Doporučení pro supervizi v ŠPZ a ŠPP (N=13)



Jednotlivá doporučení supervizorů odpovídají běžné supervizní praxi v pomáhajících profesích. Cena za supervizní jednotku (obvykle 50 minut) se pohybuje v širokém pásmu zhruba od 700,- Kč až do 2.500,-Kč - viz např. aktuálně platná veřejná zakázka Úřadu vlády ČR: Supervize realizačního týmu individuálního systémového projektu „Inkluzivní a kvalitní vzdělávání v územích se sociálně vyloučenými lokalitami“. (https://zakazky.vlada.cz/contract_display_932.html)

Průměrná frekvence jednotlivých supervizních setkání v rámci projektu KIPR tak, jak byla uskutečněna za dobu 22 měsíců, byla 7 supervizí během školního roku. Tuto frekvenci považujeme za obvyklou a dostatečnou s tím, že je vhodné ji dle potřeby pracoviště mírně modifikovat.

6. Závěrečné teze a doporučení

6.1. Systémově organizační doporučení

Po dílčím vyhodnocení projektu lze konstatovat, že jeho hlavní cíle byly splněny. Nejpádnejším důkazem pro toto tvrzení je skutečnost, že většina pracovišť CHCE v supervizi pokračovat i po ukončení projektu KIPR a hledají cesty, jak získat potřebné finanční prostředky – viz graf č. 8. Dalším indikátorem je např. zachycení pozitivního vývoje v komunikaci, otevřenosti, vzájemné důvěře a profesionalitě v jednotlivých týmech – viz grafy č. 5 a 6.

Financování supervize je doposud hlavní překážkou toho, aby se stala integrální součástí práce ŠPZ. Kontinuální financování supervize si v pro nás neznámé výši a z neznámých zdrojů zajistila jen malá část zařízení. Tento stav považuji při současných požadavcích na kvalitu i kvantitu odborné práce za málo udržitelný. Proto jednoznačně doporučujeme, aby byla otázka financování supervize v ŠPZ řešena systémově. Jako nejjednodušší se jeví cesta integrovat supervizi do širší oblasti DVPP. Bylo by to řešení v současné době možná praktické, ale z hlediska smyslu supervize, byť má i svoji složku vzdělávací, nevhodné. Některé zahraniční modely (např. švédský) financování supervize od dalších forem vzdělávání jasně oddělují. Nechvalným příkladem budiž občasná praxe v oblasti OSPOD, kdy je supervize místy zaměňována za další povinné vzdělávání pracovníků v konkrétních tématech a místy se stává, že je ze strany organizace a jejích pracovníků brána formálně, což je překážkou plného využití jejího potenciálu. Proto vnímáme oddělení dalšího vzdělávání v konkrétních tématech od aktivně přijímané supervize jako vyzrálejší a profesionálnější přístup, který podává o zralosti a kvalitě pracoviště přesnější výpověď.

Pro integraci supervize do systému práce ŠPZ lze globálně použít následující kalkulaci nákladů **na jeden rok a jedno pracoviště**:

8 setkání po 3 hodinách = 24 supervizních hodin x 1500,-Kč = 36.000,-Kč.

Cena za supervizní hodinu v kalkulované výši 1500,-Kč v sobě zahrnuje kromě honoráře za vlastní práci se supervidovanými i veškeré vedlejší náklady supervizora, jakými jsou především náklady na dopravu (viz příloha č. 3). Tyto náklady zejména ve velkých městech nemusí být aktuální, ale pro nadpoloviční většinu ŠPZ není supervizor v místě sídla organizace dostupný.

Globálně tedy můžeme **roční náklady na systematické** (nikoliv nahodilé či pouze v případě aktuální potřeby) **využívání supervize** kvalifikovaně odhadnout na částku, pohybující se **mezi 35 – 40 tis. Kč**, a to za předpokladu, že bereme v úvahu ceny současné. V budoucnu, mimo jiné i v souvislosti s růstem platů ve školství, lze očekávat jistý nárůst cen i v supervizních službách.

Z hlediska formy kontraktu supervizora s pracovištěm dávají supervizoři jednoznačně přednost smlouvě o poskytování služeb, proplácených na základě vystavené faktury.

S předchozím bodem souvisí i doporučení na vytvoření legislativního rámce pro poskytování supervize nejen v oblasti ŠPZ, ale celoplošně. Doposud jediný materiál je platný „Metodický pokyn k poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče čj. 1599/2010-6/IPPP“ z roku 2010 – viz příloha č. 2. Pro zařazení supervize do profesního života škol a školských zařízení je třeba kvalifikovaně zpracovat legislativní podklad vyšší právní síly, pokud možno na úrovni zákona.

6.2. Doporučení pro zdárný „vstup“ supervize do zařízení

• Příprava na proces supervize a složení účastníků supervize

Zahájení spolupráce se supervizorem je třeba věnovat značná pozornost. Ze špatného nastavení počátku supervize a špatného vykomunikování její podoby může pramenit:

- rezignace na týmové interakce, na osobní reflexi
- v práci se objevují problémy, ale do supervize sublimují pouze občas a nepojmenovatelně
- obtížnost tuto situaci reflektovat – zůstává pod úrovní verbalizace
- nacházíme obecná (často zástupná) témata, která jsou jednoznačně zvenku, osobně se nás netýkají, pro zpracování a přínos jsou bezzubá a v důsledku frustrující
- agrese je směřovaná na vedoucího a na supervizora
- možné východisko – zpočátku více:
 - učit (informace)
 - přehrávat (náviky)
 - konkretizovat klienta – následně učit reflexi, být přítomný (např. bálintovská supervize)

V neposlední řadě je nutné se také zamyslet nad volbou supervizora samotného. Standardní postup při **výběru supervizora** je, že supervidovaný jedinec či tým, který se rozhodne pro využívání supervize, si sám vybere supervizora, který je pro všechny členy akceptovatelný. V projektu KIPR byla tato možnost základní podmínkou.

Doporučení:

Vytvořit prostor a čas pro důkladné vzájemné (supervizor i supervidovaní) zjišťování svých představ, potřeb a možností, které jsou či nejsou v rámci supervize naplnitelné. Tohoto setkání by se měli zúčastnit všichni pracovníci, kteří uvažují o supervizi jako o nástroji, který pro ně může mít profesní hodnotu. V průběhu tohoto setkání vyplyne, zda chtějí všichni opravdu supervizi, nebo jim schází jiný typ podpory a raději by volili odbornou tématickou konzultaci, metodické vedení či jinou formu vnější odborné pomoci. Ta může být zpočátku stejně užitečná a může připravit půdu pro zahájení supervize v budoucnu.

• Oficiální kontrakt (dohoda, smlouva)

V praxi nejběžnější formou smlouvy týmové supervize či supervize ve skupině je tzv. trojstranný kontrakt, který by měl tvořit „rovnoramenný trojúhelník“. Jinými slovy – všichni, kteří se nějak podílejí na tvorbě supervizního formátu, by měli mít stejnou a rovnocennou možnost se také podílet na tvorbě kontraktu. Vrcholy zmiňovaného trojúhelníku tvoří 1) supervizor, 2) supervidovaný tým či profesní skupina, 3) nadřízený, který supervizi většinou zcela nebo zčásti finančně zabezpečuje a vytváří vhodné podmínky pro její realizaci.

Doporučení:

Při tvorbě oficiálního kontraktu zohlednit všechny zainteresované subjekty od samotných pracovníků, kteří přicházejí do kontaktu s klienty a pro které je supervize především určena, až po nejvyššího nadřízeného, který má rozhodovací vliv na využití nabídek dalšího vzdělávání a může ovlivňovat podmínky supervize.

Nejpřirozenějším scénářem se ukazuje vymezit smysl a způsob realizace supervize nejprve s přímým vedoucím a pracovníky jeho týmu. Pokud dojde v této fázi ke shodě, může podle situace a postavení přímého vedoucího vést další jednání s nadřízenými on sám, případně společně se supervizorem. Teprve, když jsou jednoznačně domluvená pravidla a způsob realizace supervize, by mělo dojít k sepsání a potvrzení oficiální dohody.

Při sestavování a schvalování smlouvy neopomíjet žádný článek v hierarchii školy či školského zařízení, který může mít na realizaci supervize vliv.

- **Pochopení smyslu, užitečnosti a principů supervize**

Dobré vymezení a nastavení je v tomto období odpovědností především supervizora, který bude supervizi realizovat, a je mu nutné věnovat dostatečnou pozornost, aby řečené bylo opravdu správně pochopeno.

Supervizor může v této fázi také zjistit, že pracovníci potřebují více než supervizi jinou odbornou pomoc. V takovém případě se může sám domluvit na její realizaci (pokud je naplnění potřeb pracovníků v jeho možnostech) a supervizi samotnou nabízí v bezpečné formě (např. Balintovská skupina) jako alternativu k domluvené aktivitě. Jinou možností je pomoc při zpracování plánu vycházejícího z potřeb pracovníků, který bude realizovat jiný „vnější“ odborník. Zároveň může nabízet supervizi v omezeném rozsahu a bezpečné formě nebo její realizaci na určitou dobu odložit.

- **Přístup přímého nadřízeného**

Jedním z nejvýznamnějších faktorů ovlivňující nastavení supervize se zdá přímý vedoucí pracovník, jehož přístup k supervizi má zásadní dopad na užitečnost a efektivitu supervize samotné. Především na něm záleží, jaké podmínky budou pro supervizi vytvořeny. Z toho důvodu může být jeho pochopení supervize pro další supervizní proces buď limitující, nebo naopak rozvíjející. V ideálním případě je z jeho strany supervize přijímána a snaží se pro samotné pracovníky vytvářet možnosti svobodného dospělého rozvoje postaveného na lepším chápání své profesní role i osobní zangažovanosti při práci s klienty. V jeho možnostech je také prosazení supervize jako hodnotného zvyšování profesních kompetencí pracovníků u nadřízených.

- **Akceptování supervize nadřízenými**

Nepřímo mohou supervizní práci ovlivnit také další nadřízení. Jejich vliv je patrný především při vyjednávání vnějších podmínek supervize. Je opět především na vedoucím, aby dobře vysvětlil svému nadřízenému, že supervize není pouze předávání vědomostí a dovedností, ale aktivní proces, do kterého vstupují všichni účastníci. Aby mohla proběhnout dobře, vyžaduje určité vnější podmínky, mezi něž patří např. možnost nebýt v průběhu supervize rušen, setkávat se na klidném místě apod.

- **Celková atmosféra na pracovišti**

Nemalý vliv na průběh supervize (ale také na spokojenost s prací a pracovními výsledky) má mimo jiné také atmosféra na pracovišti. Ta je dána především vztahy, které mezi sebou mají jednotliví pracovníci a pracovníci s přímým vedoucím. Ty mohou být podpůrné, zdravě rivalizující, ale také podceňující či příliš zaměřené na podání legislativně správného a rychlého výkonu bez ohledu na možnosti a aktuální stav jednotlivých pracovníků.

Nesmíme zapomínat, že profese pedagogů, speciálních pedagogů, psychologů i sociálních pracovníků je často úzce spojená s jejich osobností, která bývá při práci s klienty často důležitým „nástrojem“, který mají pracovníci neustále k dispozici. Pokud je na pracovišti atmosféra akceptující jednotlivé pracovníky a jejich přístupy, atmosféra umožňující svobodnou komunikaci o tom, co se mi daří, ale také o případných pochybnostech apod., můžeme předpokládat, že jsou zčásti vytvořeny podmínky pro to, aby pracovník mohl pracoviště vnímat jako příznivé. Pracovníci se v tomto prostředí mohou dobře „usadit“ ve své roli a rychle přijmou supervizi jako nástroj dále rozvíjející a zlepšující jejich profesní i osobní postavení a jistotu.

V opačném případě (např. je-li hodnocení založeno pouze na počtu výkonů nebo je-li jediné kritérium správnosti naprosté dodržování všech vnitřních i vnějších norem) se mohou pracovníci cítit jako pouhými robotickými nástroji pro výkon jasně daných, často složitých či nepříjemných, úkolů. V takovém případě je supervize proces pro běžnou práci nepoužitelný, zbytečný a v některých případech dokonce prohlubující bezmoc pracovníků z nemožnosti změny. Očekávání od supervizora bývá v těchto případech spíše zaměřeno na to, co není v jeho kompetenci: „...třeba nás zachrání/spasí z naší těžké situace“. Odezva na supervizní práci pak bývá pasivita.

7. Literatura

BEDNÁŘOVÁ, Z. PELECH, L. Slabikář sociální práce. Doplněk 2003, Brno. ISBN 80-7239-148-8.

BOROVSKY, P. (2005) *Koučování*. IN STACKE, Ě. *Koučování pro manažery a firemní týmy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. Předmluva, s. 16. ISBN 80-247-0937-6.

CARROL, M., THOLSTRUP, M., (ed.) *Integrativní přístupy k supervizi*, Triton, Praha 2004.

CLARKSON, P (Ed): " Supervision" . Psychoanalytic and Jungian Perspectives. London 1998, Whurr Publishers Ltd. 152 s. ISBN 1 897635 94 X.

HAVRDOVÁ, Z., HAJNÝ, M., *Praktická supervize – Průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*, Galén, Praha 2008.

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

HAWKINS, P., SHOHEET, R., *Supervize v pomáhajících profesích*, Portál, Praha 2004.

HESS, A. K.; HESS, K. D.; HESS, T. H. 1980. *Psychotherapy Supervision: Theory, Research and Practice*. 2nd ed. New York: Wiley, 1980. 648 p. ISBN 0471769215.

INSKIPP, F., PROCTOR, B. *The Art, craft and tasks of Counselling supervision*, Part 1 – making the most of supervision, Cascade Publications 1993, and Part 2 – becoming a supervisor, 1995.

KADUSHIN, A. (1976). *Supervision in social work*. New York: Columbia University Press.

LAZAROVÁ, B., CPINOVÁ, S. *Kolegiální učení. K možnostem rozvoje hospitačních a supervizních setkávání učitelů*. Učiteléské listy: měsíčník Agentury Strom, Praha: Agentura Strom, 2004, č. 3, s. 4. ISSN 1210-6313.

LOGANBILL, C., HARDY, E., & DELWORTH, U. (1982). *Supervision: A conceptual model*. *The Counseling Psychologist*, 10, s. 3-42.

PAGE, S. WOSKET, V. *Úvod do supervize, Cyklický model*. Scan 2002, Tišnov. ISBN 80-86620-00-X.

„Sociální práce“, roč. 2007, č. 4.

STACKE, Ě. *Koučování pro manažery a firemní týmy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0937-6.

STOCK, Ch. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Grada 2010, Praha. ISBN 978-80-247-3553-5.

ŠIMEK, A. *Supervize – kasuistiky*. Triton 2004, Praha. ISBN 80-7254-496-9.

VODÁČKOVÁ, D. *Krizová intervence*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-696-9.

WHITMORE, J. *Koučování*. 2. vyd. Praha: Management Press, 2007. ISBN 978-80-7261-101-0.

Internetové zdroje

NOVOTNÝ, Jiljí. *Něco o supervizi* [online]. 2002, [cit.2012/10/15]. Dostupný z WWW: <http://www.supervize.eu/wp-content/uploads/neco-o-supervizi.pdf>.

Příručka supervize [online]. [cit. 2014-3-19]. URL: http://www.supervize.eu/wp-content/uploads/prirucka_supervize.pdf.

Supervize. Stránky pro supervizory i supervizované [online]. 2008, [cit.2018-11-20]. Dostupný z WWW: <<http://www.supervize.eu/>>.

ŠIMEK, Antonín. *Historie supervize* [online]. 2008, [cit. 2018-11-21]. Dostupný z WWW: <http://www.remedium.cz/> >.

8. Přílohy

8.1. Příloha č. 1

Etické zásady Evropské Asociace supervize

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 následujícím 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 náležitě 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 kurzy, 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 supervizoři. 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 směnicemi 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 Lektoři 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, kurzů a individuálních podmínek pro supervizi. Mají přijmout jen ty kandidáty, kteří splňují nezbytné předpoklady stanovené EAS pro přijetí do výcvikového programu.

4.05 Lektoři 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 Lektoři 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 Lektoři 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 lektoři 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 lektoři 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, technicko-administrativní 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.

8.2. Příloha č. 2

Metodický pokyn

**k poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy
nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče**

č.j. 1599/2010-6/IPPP

Článek 1

Úvodní ustanovení

- (1) Účelem tohoto metodického pokynu je stanovit postup při uplatňování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče¹ zřizovaných MŠMT (dále jen „školská zařízení“).
- (2) Supervize ve školských zařízeních je poskytována pedagogickým pracovníkům jako součást pracovní činnosti mimo přímou pedagogickou činnost².
- (3) Cílem supervize je zkvalitnění multidisciplinární péče o ohrožené
 - a) nezletilé děti, případně osoby do 19ti let věku, umístěné ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy,
 - b) nezletilé děti, případně zletilé osoby do ukončení středního vzdělávání, kterým je poskytována preventivně výchovná péče,(dále jen „děti“).

Článek 2

Vymezení pojmů

- (1) Supervizí ve školských zařízeních se rozumí odborná podpora, pomoc a zpětná vazba, které vedou ke zvyšování vlastních profesních kompetencí jednotlivých pracovníků a pracovních týmů. Jejím předpokladem je souhlas obou zúčastněných stran (supervizora a supervidovaných), vyžádání supervize a shoda supervidovaných a vedení školského zařízení při výběru supervizora.
- (2) Supervizorem pro školské zařízení se rozumí osoba poskytující supervizi a splňující stanovené kvalifikační požadavky, která není v pracovní právním vztahu k právnické osobě vykonávající činnost školského zařízení, v němž bude supervizi provádět, ani není k této právnické osobě v jiném právním nebo faktickém vztahu, který by mohl bezpečné prostředí a nezávislost poskytování supervize narušovat.
- (3) Supervidovaným se rozumí pracovník školského zařízení, kterému je poskytována supervize.

¹ Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů

² Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků

Článek 3 Druhy a předmět supervize

- (1) Ve školských zařízeních jsou poskytovány následující druhy supervize:
- a) supervize případová, která je zaměřena na zvyšování kompetencí supervidovaných, a to především prostřednictvím reflexe odborných postupů, interakcí mezi supervidovanými a jejich klienty, tj. zejm. dětmi, vztahů, které tuto práci ovlivňují, a dalších vlivů působících na proces pomoci ohroženým dětem; případová supervize je poskytována individuálně (jednotlivým pracovníkům) a skupinově (odborným týmům);
 - b) supervize týmová, zaměřená na zvyšování odborného potenciálu jednotlivých týmů školského zařízení a harmonizaci spolupráce v těchto týmech;
 - c) supervize řízení poskytovaná vedoucím pracovníkům školského zařízení a zaměřená zejména na jejich vztahy k týmu/týmům, strukturu organizace, rozdělení kompetencí, program činnosti školského zařízení.
- (2) Předmětem supervize ve školských zařízeních je vždy především odborná podpora a pomoc, která vede ke zvyšování kompetencí pro nacházení efektivních řešení problémů a krizových i dalších náročných situací.
- (3) Supervize je chápána jako podpůrný pracovní nástroj, nemá atribut dohledu či kontrolní činnosti.

Článek 4 Kvalifikace supervizorů

Supervizorem je odborník, který:

- a) je absolventem magisterského vysokoškolského vzdělání v oblasti psychologických, pedagogických nebo sociálních věd anebo lékařství,
- b) po dosažení vzdělání podle písm. a) má nejméně 10 let praxe v pomáhající profesi (v oblasti přímé práce s klienty),
- c) je absolventem akreditovaného psychoterapeutického výcviku,
- d) absolvoval výcvikový program v supervizi ukončený závěrečnou zkouškou.

Článek 5 Ochrana osobních údajů a etické principy supervize

- (1) V supervizi musí být vždy zachována pravidla ochrany osobních a citlivých údajů dětí a jejich zákonných zástupců.
- (2) Informace a poznatky ze supervize jsou důvěrné a nepřenášejí se do jiných vztahů, než jsou vztahy mezi supervizorem a supervidovaným a mezi supervidovanými navzájem.
- (3) Supervizor se před podpisem smlouvy se školským zařízením písemně zaváže, že zachová mlčenlivost o všech skutečnostech, které se v souvislosti s poskytováním supervize o tomto zařízení, jeho pracovnících a dětech dozví.

Článek 6

Pravidla pro realizaci supervize

- (1) Ředitel školského zařízení zpracuje a předloží MŠMT plán supervize, ve kterém je popsán profil navrhované supervize pro období jednoho roku (dále „roční plán supervize“).
- (2) Roční plán supervize obsahuje:
 - a) druhy supervize v souladu s článkem 3 tohoto pokynu,
 - b) plánovaný počet hodin supervize,
 - c) frekvenci supervize,
 - d) jmenovitý návrh supervizora/supervizorů včetně jeho/jejich odborného životopisu nebo popis kritérií, podle kterých bude supervizor/budou supervizoři vybírán/i.
- (3) Umožňují-li to podmínky školského zařízení a podmínky pro zajištění supervize, doporučuje se stanovit časový rozsah v ročním plánu supervize takto: celkem 4-6 hodin supervize řízení školského zařízení, 16-24 hodin případové supervize pro každý tým školského zařízení a 6-8 hodin týmové supervize pro každý tým školského zařízení.
- (4) Zpráva o naplnění ročního plánu supervize je součástí závěrečné zprávy o činnosti školského zařízení za příslušný rok. Je zpracována v obecné rovině tak, aby byla zachována pravidla důvěrnosti obsahu supervizních setkání.

Článek 7

Závěrečná ustanovení

Tento metodický pokyn nabývá účinnosti dnem podpisu ministryně.

Miroslava Kopicová

Ministryně školství, mládeže a tělovýchovy

8.3. Příloha č. 3

Vyjádření předsedy správní rady ČIS, z.ú. k ceně supervize (říjen 2018)

Cena za práci supervizora

Hodinová sazba supervizora není nikde přesně stanovená. Vždy se jedná o smluvní vztah. Běžně se při individuální supervizi v rozmezí 500 – 1 000,- Kč/h, pro supervizi ve skupině (případovou i týmovou) v rozmezí 800 – 1 500,- Kč/h. V případě, že supervizor dojíždí za klientem/tým, připočítává si k ceně ještě režijní a cestovní náklady. Tyto ceny se týkají především supervize v pomáhajících profesích. V komerční sféře je cena výrazně vyšší a dosahuje až 5 000,- Kč/h.

Tato informace je poskytnuta na žádost pracovníků projektu KIPR.

V Praze dne 4.10.2018

PhDr. Jiří Broža
předseda správní rady Českého institutu pro supervizi, z.ú.