

Univerzita Palackého v Olomouci
Cyriľometodějská teologická fakulta

Katedra křesťanské sociální práce

Charitativní a sociální práce

Anna Koláčková

Momenty diskursivního posunu v konzultacích

Magisterská práce

Vedoucí práce:

Mgr. Leoš Zatloukal, Ph.D. et Ph.D.

2020

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně a že jsem všechny použité informační zdroje uvedla v seznamu literatury.

V Olomouci dne 7.5.2020

.....

Anna Koláčková

Poděkování

Děkuji svému partnerovi a rodině za jejich podporu a trpělivost. Dále bych chtěla poděkovat svému vedoucímu doktorovi Leoši Zatloukalovi, Ph.D. et Ph.D. za cenné rady a poskytnutí výzkumného materiálu.

Studie byla podporována prostřednictvím projektu Diskurzivní a konverzační analýzy v kontextu sociální práce (IGA_CMTF_2020_02).

Obsah

Úvod	7
A Teoretická část.....	9
1. Supervize.....	9
1.1 Význam slova „supervize“	12
1.2 Historie a vývoj supervize	13
1.2.1. Historie a vývoj v zahraničí	13
1.2.2. Historie a vývoj v České republice	14
1.3 Cíl a účel supervize	15
1.4. Formy supervize	17
1.4.1. Faktor přístupu	17
1.4.2. Zaměření supervize	18
1.4.3. Podle času	19
1.4.5. Dle počtu supervidovaných	20
1.4.6. Podle faktoru autority	21
1.5. Aktéři supervize	22
1.5.1. Supervizor.....	22
1.5.2. Supervidovaný	24
1.5.3. Reflektující tým	25
1.6. Modely supervize.....	26
2. Průběh supervize/ kontrakt.....	28
3. Supervize v pomáhajících profesích	29
3.1. Syndrom vyhoření.....	31
4. Uskutečněné výzkumy	34

B. Praktická část.....	36
1, Metoda výběru vzorku.....	36
2. Metoda získávání dat	38
2.2. Metoda zpracování dat RFA.....	39
3. Výstupy výzkumu.....	41
3.1. Petra	41
3.2. Hana	58
3.3. Marie	65
3.4. Jiří	72
3.5. Eva	78
4 Diskuse.....	87
Závěr	92
Seznam použitých zkratk	93
Seznam literatury:.....	94
Seznam příloh.....	98

Úvod

V dnešní době pojem supervize není nijak neznámý. To je představa, které je možné věřit jen do chvíle, kdy se jedinec pohybuje v prostředí, ve kterém se tento termín standardně používá. Širší veřejnost nemá o supervizi povědomí, jak jsem se sama přesvědčila. Z tohoto důvodu je věnována podstatná část teoretických poznatků této práce právě supervizi.

Přestože se jedná o nástroj celoživotního učení mnohých profesí používaných zejména v oblastech sociální práce, zdravotnictví a školství, mnozí pracovníci ji vnímají jako něco negativního až zbytečného. Nevidí její přínos a ztrácejí motivaci ke spolupráci, která tvoří podstatnou část úspěšného supervizního setkání. Supervize přitom představuje důležitou součást práce každého pracovníka.

Smyslem supervize je rozvíjení profesních dovedností supervidovaných, posilování vztahů v pracovním týmu a nacházení řešení problematických situací. Supervizní konzultace se odehrává dialogem nejčastěji mezi dvěma lidmi (supervizor a supervidovaný), někdy může být přítomný reflektující tým, nebo další supervizor.

Práce s lidmi je náročná v mnoha ohledech a pro účely této diplomové práce jsem se zaměřila na pracovníky z pomáhajících profesí, u kterých dochází k častému kontaktu s klienty. Profesní znalosti, osobnostní charakteristiky a předpoklady jsou nutnou součástí osoby pracující v oblasti sociální práce, lékařství a školství. Tyto nároky, jež jsou kladeny, mohou vytvářet psychický tlak, který každý jedinec zvládá s různou rezistencí. Jakmile se v jejich práci, osobním životě objeví náročnější situace, vyvstává riziko vzniku prvních příznaků syndromu vyhoření, který je hojně spojován v souvislosti s pomáhajícími profesemi. Mnoho autorů považuje v boji proti syndromu vyhoření důležitou prevencí, kterou poskytují právě supervize.

Aby byla supervize co nejvíce přínosná, je zapotřebí, aby konverzace v ní plynula směrem dopředu a plnila tak svůj účel. Cílem diplomové práce je tedy zjistit, jaké diskursivní momenty v supervizi jsou užitečné pro celkový rozvoj konzultace. Tyto momenty diskursivního posunu mohou celou komunikaci rozvíjet, zatímco jiné brzdit, nebo dokonce vracet zpět, čímž může docházet k zacyklení. Výzkumný vzorek tvoří šest transkripcí audionahrávek supervizních konzultací, které jsou následně analyzovány výzkumnou metodou Recursive frame Analysis (RFA).

Diplomová práce poukazuje na významné momenty diskurzivního posunu, které jsou důležité pro vývoj supervizního setkání a rozvoj supervidovaného. Přínosem této práce může být poukázání na užitečnost supervize demotivovaným pracovníkům různých profesních

oblastí, dále poskytnutí výzkumných zjištění pro případné další rozsáhlejší výzkumy a publikace v supervizní oblasti. V neposlední řadě práce nabízí stručný informativní vhled do supervize širší veřejnosti.

A Teoretická část

Stěžejním tématem teoretické části diplomové práce je supervize, která úzce souvisí s výzkumným materiálem této práce, protože se jedná o podklady získané právě ze supervizních konzultací. Proto shledávám přínosným shrnout a poskytnout stručně a přehledně historii supervize pro snazší uchopení do kontextu. Dále určit cíl a účel supervize, její jednotlivé formy, samotné aktéry a v neposlední řadě samotný průběh supervize. Práce také popisuje provázanost supervize v pomáhajících profesích a s tím spojený syndrom vyhoření. V závěru teoretické části nastává prostor pro zmínění již uskutečněných výzkumů v oblasti supervize – vhodnosti aplikace RFA metody a samotných významných momentů, které jsou podrobněji rozebrány v diskusi metodologické části této diplomové práce.

1. Supervize

Pojem supervize je poměrně nový, který se objevuje stále častěji. Zatímco v technických oborech může sloužit jako označení procesu kontroly pracovního výkonu, v pomáhajících profesích je strohé pojetí supervize jako kontroly obohaceno o hlubší rozměr supervizního vztahu mezi supervidovaným a supervizorem jako zdroje podpory.

Podle Havrdové si supervizi lze představit hned v několika podobách. Přesto je pro mnohé supervize tajemným pojmem, pod kterým si nedokáží představit nic konkrétního. Někteří pracovníci ji mají spojenou se svým povoláním, zatímco pro jiné je supervize zbytečná. Najdou se i takoví, pro které představuje supervize „zázračný prostředek“, který vyřeší všechny jejich problémy. Zkušenosti, které jsou získávány v průběhu profesního života, ovlivňují vnímání významu supervize. (Havrdová, 2008, s. 17)

Z uvedeného vyplývá, že se nejedná o jednoznačný a snadno definovatelný pojem, a to i z toho důvodu, že zahraniční i čeští autoři jej definují různě. Užití pojmu supervize není úplně vhodné, protože zdůrazňuje kontrolu namísto podpory, na stranu druhou je obtížné jej nahradit jiným vhodnějším pojmem (Svobodová, 2002, s. 9-10). Supervize je profese, kterou je obtížné definovat, protože závisí a mění se dle kontextu, navíc se často směšuje s jinými metodami (Davys, Beddoe, 2010, s. 10).

Podle Bělohradské se supervizi může souviset i slovo mediace, jakmile supervizor vstupuje jako mediátor při řešení konfliktů v rámci organizace či mezi organizací a jejím okolím. Mediace je forma intervence třetí nezávislé strany ve sporu. Jejím cílem je dosáhnout dohody mezi všemi zúčastněnými stranami. V zahraničí má mediace velké uplatnění v rodinné a manželské sféře, ale i v občansko-právních sporech. Její výhodou je, že může

v řadě případů předcházet řešení případů soudní cestou, a tak je časově výhodnější a efektivnější. (Bělohradská, 2017, s. 26)

Zároveň považuji za vhodné odlišovat supervizi od terapie, protože mezi laiky dochází často k jejich zaměňování. V první řadě je třeba mít na paměti, že supervize a terapie mají odlišnou podstatu. Zatímco supervize je edukativním procesem, terapie představuje proces léčebný. Svobodová a Valášek porovnávají supervizi a terapii dle pěti kategorií: cíle, prezentace, kompetence, vztah, očekávání a zodpovědnost. Cílem terapie je umožnit klientům vést spokojený a naplňující život. Problémy jsou prezentovány nejčastěji ústně, mohou být ale také pomocí obrázků. Terapeut se snaží emocionálně podporovat klienta, přijímá i úroveň chování klienta. Během sezení nemusí vždy terapeut postřehnout, co se odehrává. Klient navštěvuje terapeuta a snaží se využít terapii ke svému užitku, současně může přicházet nepřipraven. Terapeut je zodpovědný za klienta - jeho odpovědnost může být založena na morálních zásadách či daná zákonem. Zatímco cílem supervize je rozvinout u supervidovaných jejich kapacitu prostřednictvím jejich vlastních dovedností a umět reflektovat a koncepčně zpracovávat terapeutický proces. V supervizi jsou témata prezentována mnoha různými způsoby, a to ústně, písemně, audiovizuálně či pozorováním. Supervizor se snaží supervidovaného podpořit. Supervidovaní přicházejí připraveni a poskytují nezbytné materiály. Čeká se od nich, že budou dodržovat hranice a napomáhat jejich udržování. Během sezení se supervizor soustřeďuje na to, co se právě odehrává. (Svobodová, 2002, s. 17)

Výše jsem zmínila související pojmy, ale existuje celá řada definic, přičemž zmíním jen několik z nich. Baštecká, Čermáková a Kinkor ve své publikaci uvádějí: „Supervize je odborná činnost, při níž supervizor prostřednictvím zaměřeného pozorování, cílených otázek a komentářů uvažuje se supervidovanými (jednotlivcem, týmem, organizací) nad jejich prací, to znamená, že společně promýšlejí pracovní vztahy, cíle a procesy. Zvyšuje se tak především schopnost reflexe a sebereflexe pracovníků.“ (Baštecká, Čermáková, Kinkor, 2016, s. 102)

Podobně laděnou, ale podrobnější definici, nabízejí Davys a Beddoe, kteří popisují supervizi jako prostor pro reflexi a učení. V zásadě se jedná o interaktivní dialog mezi nejméně dvěma lidmi, z nichž jeden je supervizor. „Tento dialog utváří proces zpětného procházení, reflexe, kritiky a doplnění pro profesionály. Supervize je profesionální činnost, v níž jsou pracovníci zapojení po celou dobu jejich kariéry nezávisle na zkušenosti či kvalifikaci. Účastníci supervize jsou zodpovědní profesním standardům a definovaným kompetencím a organizační politice a postupům.“ (Davys, Beddoe, 2010, s. 21).

Havrdová uvádí: „Supervize je odborná činnost, při níž supervizor podporuje, vede a posiluje pracovníka, skupiny nebo týmy v pomáhající profesi k tomu, aby dosáhl(i) určitých organizačních, profesionálních a osobních cílů. Obecnými cíli jsou zlepšení kvality práce a podpora profesionálního růstu. Konkrétní cíle jsou ovlivněny celkovým společenským a odborným kontextem, požadavky organizace jsou předmětem vyjednávání mezi supervizorem, zadavatelem supervize, zaměstnavatelem a pracovníky. Hlavním nástrojem supervize je vytvoření prostoru pro reflexi pracovní činnosti a pracovního kontextu v bezpečném prostředí supervizního vztahu a podpora procesu učení a změny.“ (Havrdová, 2008, s. 40)

Supervizi tedy můžeme chápat jako intervenci, během které supervizor využívá svých dovedností a kompetencí k rozvoji supervidovaného. Je poskytována zkušenějším členem, který je pokročilejší alespoň v některých důležitých ohledech než supervidovaný. Jedná se o vztah, který trvá delší dobu a který sleduje vývojové pokroky supervidovaného. Slouží k hodnocení, monitoringu a to na základě vykonané práce s klienty. Slouží taky pro osoby, které chtějí vstoupit do pomáhajících profesí. (Runcan, 2013, s. 20) Základní formou supervizní práce je rozhovor mezi supervizorem jako osobou supervizi poskytující a supervidovaným. V supervizi je vytvářen prostor k tomu, aby pracovníci řešili problémy, s nimiž sami přicházejí. Na tomto poli může být odkryta řada překážek a problémů, které například brání v rozvoji organizace, či naopak z těchto jednání může vzejít řada nápadů. Dobře poskytovaná supervize motivuje zaměstnance ke zlepšení vztahů na pracovišti či pracovních výkonů. Na druhou stranu zde také mohou vyplynout na povrch věci, o nichž se nerado hovoří, nebo jsou dokonce v organizaci tabuizované. Právě proto je potřeba nepodcenit přípravu a proces zavádění supervize. (Macková, 2012, s. 10)

1.1 Význam slova „supervize“

Jak bylo zmíněno výše, nejedná se o úplně šťastný pojem, proto (nejen) Ondrušová, Oláh a Vavrečková ve své publikaci uvádějí význam toho slova.

Pojem *supervize* pochází z latinského spojení *super* a *vidare*, což lze volně přeložit jako *vidět nad, hledět přes*. V České republice jsme jej převzali z anglického *supervision*, které znamená dohled, dozor, kontrolu, vrcholný dozor - v těchto významech se u nás vyskytuje jen zřídka. Nejčastěji se pojem supervize používá v psychoterapii a jiných pomáhajících profesích, ale také v podnikatelských a manažerských organizacích. V sociální oblasti se supervize chápe jako poradenská metoda využívaná pro zvýšení kvality profesionality zaměstnanců. (Ondrušová, Oláh, Vavrečková, 2017, s. 81)

Dle Havrdové se chápání supervize v pomáhajících profesích postupně upravovalo podle toho, jak se proměňovala celá kultura dohlížení na práci – podle vývoje společnosti, profese, dané činnosti apod. Tyto změny pohledu na supervizi byly spojeny s mnoha teoriemi, které se v daném období značně vyvíjely. (Havrdová, 2008, s. 17)

1.2 Historie a vývoj supervize

Zavedení supervize do praxe prošlo určitým vývojem, přičemž nejprve byla supervize doménou psychologů, psychoterapeutů nebo lékařů. Postupem času se však etablovala i do jiných profesí, kde má své opodstatnění.

1.2.1. Historie a vývoj v zahraničí

Není jasné přesné datum vzniku modelu supervize, jak jej známe, ale dle Bártlové se o supervizi v sociální práci začíná hovořit na konci 19. století (Bártlová, 2007, s. 9). Osobností, která je s vývojem supervize ve světě neodmyslitelně spjata, je podle Matouška a Šustové anglikánský kněz a sociální reformátor Samuel Augustus Barnett, který roku 1884 založil v Londýně (v ToynbeeHall) první komunitní centrum, které mělo za cíl poskytovat potřebným lidem bezprostřední pomoc. „Barnett také probíral se svými spolupracovníky individuálně vedení jejich případů, což dnes někteří autoři považují za první pokus o soustavnou supervizi v sociální práci.“ (Matoušek, Šustová, 2001, s. 100)

Ve 20. letech 20. století, tedy po první světové válce, se sociální práce zaměřuje na práci s rodinou. Zde se již objevuje „myšlenka porady personálu nad případem jako supervizní technika“, jak uvádí Bártlová. Toto období bylo velmi ovlivněno učením Sigmunda Freuda. Do supervize byla uvedena představa o zkoumání osobních psychodynamických východisek. (Bártlová, 2007, s. 9) Naproti tomu Schavel (dle Bělohradská, 2017, s. 28) zmiňuje, že v tehdejší době byla supervize brána jako zbytečnost, a to dokonce i Sigmundem Freudem. O další posun v supervizi se zasloužila Mary Richmondová, která v knize Social Diagnosis v roce 1917 jako první poskytla odborníkům metodu pro systematické poskytování pomoci.

30. léta 20. století dle Bártlové znamenala začátek úpadku odborného vzdělávání v sociální práci. Objevuje se zde supervizní otázka: „čím přispívá zkušenost se mnou jako pracovníkem nebo zařízením ke klientově rozvoji?“. Současně poznamenává, že supervize je v této době součástí výuky studentů. (Bártlová 2007, s. 10)

Ve 40. letech 20. století se objevuje první systemický postup, tzv. balintovská skupina, kterou založil anglický lékař Michael Balint. Balintovskou skupinu lze považovat za předchůdce supervize. Jednotliví účastníci balintovské skupiny sem přinášeli své problematické příklady z praxe. Došlo se k závěru, že lékař se musí zabývat nejen pacientovou nemocí, ale celým člověkem a kontextem jeho života. (Shavel dle Bělohradská, 2017, s. 28) Nejednalo se však o posouzení případu skupinou, ale zaměření skupiny bylo

směřováno na překážky ve vztahu mezi lékařem a pacientem (Bärtlová 2007, s. 10). Postupně se tento proces začal vztahovat na skupinu šesti až dvanácti osob (Bělohradská, 2017, s. 29).

V následujících letech se začínají někteří odborníci specializovat na supervizi. „Výzkumy potvrzují, že supervizoři přikládají hlavní význam vztahu mezi supervidovaným a supervizantem, bez ohledu na teoretickou orientaci.“ (Bärtlová, 2007, s. 12)

90. léta 20. století znamenají pro supervizi a supervizory větší administrativní zátěž. V mnoha zařízeních narůstá pracovní zátěž z důvodu snižování nákladů, prokazuje se, že supervize je nejlepší preventivní opatření při zvládnání pracovního stresu. (Bärtlová, 2007, s. 13-14).

1.2.2. Historie a vývoj v České republice

V České republice se první zmínky o supervizi datují do padesátých let 20. století jako součást psychoanalytického vzdělávání. Jak uvádí Jeklová a Reitmayerová, jsou počátky supervize v ČR spojeny se jmény Skála, Urban, Rubeš a s psychoterapeutickými výcviky SUR (Jeklová, Reitmayerová, 2007, s. 6). V sedmdesátých letech minulého století začal první tříletý výcvik ve vedení balintovských skupin, které byly součástí supervizní části vzdělávání v SURu. Výcvik inicioval se Skálou zejména Jiří Růžička. V následujících letech Skála pracoval s blaintovskými skupinami v oblasti soudnictví a vězeňství. (Havrdová, Hajný, 2008, s. 174 – 175)

Počátkem 90. let se u nás začínají objevovat možnosti soustavnějšího vzdělání v supervizi. Pořádají se specializované kurzy a výcviky jako součást dalšího vzdělávání. (Jeklová, Reitmayerová 2007, s. 6) V roce 1995 se v Jánských Lázních konalo třídní symposium o supervizi v psychoterapii. Jednalo se o vůbec první výměnu supervizních zkušeností různých škol a směrů u nás. (Čermáková, 2019, s. 8) Supervize se po pražském sympoziu začínala dostávat do dalších humanitních oborů, nejvíce však do sociální práce. Jednou z prvních sociálních služeb využívajících supervizi jako způsob rozvoje a podpory pro své zaměstnance bylo Středisko křesťanské pomoci Diakonie v Praze (Bärtlová, 2007, s. 15).

S rozvojem supervize v České republice byl založen Český institut pro supervizi, který zorganizoval již dvě supervizní konference s mezinárodní účastí. Přičemž hlavním cílem je zvýšit kvalitu supervize v souladu s Evropskou asociací pro supervizi. (Jeklová, Reitmayerová, 2007, s. 6)

1.3 Cíl a účel supervize

Sociální práce je specifická pro nasazení každého sociálního pracovníka při řešení klientových problémů. Podle Ondrušové, Oláha a Vavrečkové se v mnohých jiných zemích vedou vnitřní rozpory o angažovanosti sociálních pracovníků, kdy by si měli udržet odstup od svých klientů, nepřijímat zodpovědnost za jejich problémy na svá bedra, nebo dokonce snažit se řešit problémy za klienty, přestože posláním sociální práce je pomoci klientům. Neustálá kontrola svého osobního zaujetí a dodržování patřičné neutrality jsou aspekty, které kladou nároky na emocionální rovnováhu a výkonnost každého pracovníka. (Ondrušová, Oláh, Vavrečková, 2017, s. 83)

Vávrová chápe supervizi jako jeden z nástrojů metody doprovázení pracovníků pomáhajících profesí a účinný prostředek prevence syndromu vyhoření. Pracovník má možnost se podělit s někým nezávislým o svých pracovních potížích. Již pouhé sdělení někomu druhému může pracovníkovi pomoci dívat se na situaci z jiného pohledu. Dříve byl vždy zdůrazňován zájem klienta. Dnes je samozřejmě zájem klienta také na prvním místě, ale čím dál tím více si uvědomujeme náročnost povolání pomáhajícího pracovníka, a proto se supervize nabízí jako jedna z metod účinné prevence proti syndromu vyhoření. (Vávrová, 2012, s. 125-126)

Řada autorů se na cíl supervize dívá podobně. Někteří autoři však zdůrazňují zájem klienta, a někteří naopak pracovníka. Každopádně by měl být cíl supervize jasně definován před samotným zahájením supervizního sezení. Ondrušová, Oláh a Vavrečková vidí cíl supervize v podněcování sociálních pracovníků, aby naučili klienta hledat nové cesty, perspektivy a řešení v jejich těžké ekonomické a psycho-sociální situaci (Ondrušová, Oláh, Vavrečková, 2017, s. 83). Havrdová spatřuje cíl a smysl supervize v tom, aby byl pracovník schopen svoji práci vykonávat, jak nejlépe umí. Společně se supervizorem usilují o udržení či zlepšení kvality jeho práce (Havrdová, 2008, s. 40)

Za hlavní cíl supervize v sociální práci považují Kadushin a Harkness dosažení efektivního a účinného poskytování adekvátních služeb klientům. Dílčí cíle vnímají autoři jako prostředky či postupné kroky k naplnění cíle hlavního a formulují je ve vztahu k jednotlivým funkcím supervize (rozepsané v následujícím textu). (Kadushin, Harkness, 2002, s. 23) Podle Vávrové cílem rozhodně není odsuzování profesních pochybení supervidovaného, ale hledání řešení (Vávrová, 2012, s. 133). Koláčková uvádí, že supervize kromě profesionálního rozvoje a rozšiřování dovedností pracovníka má také pomáhat řešit

těžko řešitelné případy a pomáhat pracovníkovi vyrovnat se s pracovním stresem. (Koláčková, 2003, s. 352)

Podle Praška je možné na cíle supervize nazírat ve dvojitým pojetí. V užším pojetí je cílem supervize dosáhnout jednání supervidovaného, které je v souladu s modelem práce i hodnotou ochrany zájmu klienta. V širším pojetí pak má supervize poskytovat podporu a pomoc supervidovanému, aby mohl růst v dovednostech, aktivně řešit i emocionálně přiměřeně prožívat terapeutickou práci i sebe sama. (Praško, 2010, s. 272) Naproti tomu Svobodová rozlišuje pojetí supervize následovně: prvním z nich je supervize, jež je poskytována účastníkům výcviku. V daném pojetí je supervize součástí více komponentů využívaných během výcviku a profesionální přípravy v oblasti psychoanalýzy, psychoterapie, poradenství apod. Druhé pojetí označuje supervizi lidí z praxe, tedy supervizi praktiků. Daná supervize se zaměřuje na osoby, které už ukončily výcvik, a samostatně a kompetentně se věnují své práci s klienty. Obecně je pojem supervize více spojován s druhým pojetím, tedy s oblastí práce s lidmi z praxe. (Svobodová, 2002, s. 9)

Jeklová s Reitmayerovou dělí cíle supervize do dvou základních kategorií: obecné a konkrétní cíle supervize (Jeklová, Reitmayerová, 2007, s. 14). Zatímco Koláčková tvrdí, že cíle mohou být jak krátkodobé, tak i dlouhodobé. Mezi krátkodobé může patřit získání několika elementárních profesionálních dovedností, vytvoření základních podmínek pracovních týmů či pomoc pracovníkovi s jedním klientem. Mezi dlouhodobé cíle supervize pak můžeme zařadit formulaci a monitoring plánů osobního rozvoje pracovníků, harmonizace fungování celé organizace, zvyšování citlivosti organizace na potřeby klientů (Koláčková, 2003, s. 353-354).

Vidíme tedy, že cílů supervize je několik. Při kvalitní supervizi by měl být vidět přínos jak pro pracovníka, který má možnost probrat své pracovní problémy, ale také pro klienta, kdy supervizor slouží jako preventista při poškozování klienta poradcem. Supervize také představuje prostor, kde má pracovník možnost zaměřit se na své slabé stránky a pocítit spolusdílení se supervizorem za to, co předává klientům. (Koláčková, 2003, s. 353)

Témata na supervizi jsou opravdu různá. Mezi základní kategorie patří: práce s klienty, vztahy v organizaci, sebepojetí (i skupiny, týmu), struktura, procesy v organizaci, zlepšení práce role a kompetence (Havrdová, 2008, s. 69). Dle témat lze zvolit formu supervize.

1.4. Formy supervize

Existuje poměrně hodně typologií supervize s různými kritérii. Pro účely této práce se zaměřím na typologii nabízenou Havrdovou (Havrdová, Hajný, 2008, s. 47):

Faktor autority: kdo supervizi provádí	Externí nebo interní
Faktory role, kompetencí a vztahů: s kým je supervize prováděna	Individuální, skupinová, týmová
Faktor zaměření: o čem supervize je	Případová, poradenská nebo programová
Faktor přístupu: jak je supervize prováděna	Administrativní, výuková a podpůrná
Faktor času: kdy je supervize prováděna	Pravidelná, příležitostná, krizová

Tabulka 1: Faktory a druhy supervize

Z uvedené tabulky lze vypožorovat pět faktorů, podle kterých je možné supervizi orientovat. Prvním je faktor autority, neboli určení, zda se jedná o interní nebo externí supervizi. Následuje faktor určující počet aktérů supervize a s tím související faktor zaměření a přístupu. Posledním je faktor času, tedy kdy jsou supervizní setkání.

1.4.1. Faktor přístupu

Většina autorů se shoduje ve třech základních funkcích supervize: podpůrná, administrativní a vzdělávací. Při každé supervizi se vyskytují všechny funkce, je téměř nemožné je od sebe zcela oddělit. Důležité je správné načasování upřednostnění jednoho aspektu (jedné funkce) nad druhým, také záleží na smluveném hlavním úkolu supervizora (Havrdová, 2008, s. 53).

Vzdělávací supervize má za cíl zvýšit kapacitu pracovníka a pomoci mu dosahovat profesního růstu a rozvoje k tomu, aby mohl pracovat samostatně a nezávisle (Kadushin, Harkness, 2002, s. 20). Typ vzdělávání vychází z konkrétní situace či problému, který supervidovaný řeší (Havrdová, 2008, s. 51). Hawkins a Shonet popisují vzdělávací funkci zaměřující se hlavně na rozvoj dovedností, schopností a porozumění supervidovaných. Rozebírá se práce supervidovaných s klienty a následně jejich reflexe. Přitom supervizor pomáhá pracovníkovi lépe klientovi porozumět, více si uvědomovat své reakce a odezvy na klienty, podívat se na pracovníkovy intervence a jaké jsou dopady těchto intervencí, zkoumat další možné způsoby práce s klienty s podobnými situacemi. (Hawkins, Shohet, 2004, s. 60)

Podpůrná supervize se zaciluje na poskytování pomoci pracovníkovi zpracovávat emoce, které výkon jejich profese doprovází (Kadushin, Harkness, 2002, s. 20). Supervize je spojena s citlivým provázením prožitků (pozitivních i negativních), projevení porozumění, ocenění práce supervidovaného, dodávání naděje a sebedůvěry (Havrdová, 2008, s. 52). Hawkins s Shonetem tuto funkci dále rozvádějí: „Práce s klienty s sebou přináší působení zoufalství, bolesti a roztříštěnosti.“ Supervizor pomáhá pracovníkovi si uvědomovat tyto pocity. Pocity mohly vzniknout v důsledku empatie s klientem nebo je klient mohl oživit, případně mohly být reakcí na klienta. Pokud pracovník nevěnuje takovým emocím pozornost, může to vést k nižší účinnosti pracovníka, který se začne se svými klienty buď identifikovat, nebo se začne bránit další možnosti nechat na sebe klienty působit. Toto časem vede ke stresu a může to vést až k syndromu vyhoření. (Hawkins, Shohet, 2004, s. 60)

Administrativní, někdy označována jako řídicí funkce, supervize plní při práci s lidmi funkci kontroly kvality. Tato oblast je velmi důležitá, neboť pracovník má potřebu mít vedle sebe ještě někoho, kdo se dívá na jeho práci. Na mnoha pracovištích nese supervizor určitou odpovědnost za blaho klientů a kontroluje práci pracovníka s nimi. Supervizoři mohou také nést odpovědnost za prosazování standardů pracoviště, kde se práce odehrává. Supervizoři by měli také odpovídat za dodržování etických standardů (Hawkins, Shohet, 2004, s. 62). Dle Kadushin a Harkness řídicí funkce supervize si klade za cíl zajištění pracovního prostředí a kontextu, v němž může pracovník vykonávat svou práci efektivně. (Kadushin, Harkness, 2002, s. 20) Účelem dané funkce je usměrnění pracovníka, aby jednal v rámci stanovených pravidel a dobré praxe. Pro pracovníky se tak vytváří bezpečné prostředí pro práci, současně se podporuje kvalita výsledků. V České republice mohou být příkladem administrativní funkce supervize souvislosti se zaváděním standardů kvality do organizace (Havrdová, 2008, s. 48-51).

1.4.2. Zaměření supervize

Toto kritérium se odvíjí od skutečnosti, o čem supervize vlastně je. Vzniká tak další oblast několika typů supervize. Primárně lze supervizi zaměřit na případ, poradensky (na zaměstnance), nebo programově, tedy na celou organizaci (Havrdová, 2008, s. 54).

Případová supervize je zacílena na hledání co nejlepšího postupu či řešení konkrétního případu (Jeklová, Reitmayerová, 2007, s. 12). Pracovník na supervizi předloží případ, který považuje za vhodný k řešení. Provede se jeho rozbor a společně se hledají možné postupy, efektivní varianty řešení a možnosti dalších intervencí (Havrdová, 2008, s. 56). Podle Havrdové a Kaliny lze od případové supervize očekávat také uvolnění emocí, podporu

reálného vnímání klienta či rozvoj poznatků a dovedností pracovníka, čímž se rozšiřuje otázka řešení případu do širší úrovně. (Havrdová, Kalina, 2003, s. 138) V této supervizi dochází k vzájemnému sdílení zkušeností a znalostí, k výměně názorů mezi účastníky. Zde jde především o samotné supervidované, supervizor hraje roli koordinátora a facilitátora. (Vávrová, 2012, s. 130-131).

Poradenská supervize je zaměřená na udržení motivace pracovníků a naplnění jejich pracovních potřeb (Havrdová, 2008, 56). V rámci poradenské supervize může být předmětem také téma týmové práce, jejímž smyslem je podpora fungování týmu, prostřednictvím např. podpory bezpečné atmosféry v týmu či pocitu sounáležitosti, porozumění procesům a dynamice v týmu, rozvoji pracovních kompetencí, zvládnutí problémů či konfliktů. (Havrdová, Kalina, 2003, 138) Hawkins a Shonet dále uvádějí, že: „Supervidovaným zůstává odpovědnost za práci, kterou vykonávají se svými klienty, ale se supervizorem, který není ani jejich instruktorem ani vedoucím, konzultují otázky, které si přejí rozebrat. Tento druh supervize je určen zkušeným, kvalifikovaným pracovníkům.“ (Hawkins, Shohet, 2004, s. 62)

Vedení organizace danou supervizi objednává z několika různých důvodů: stabilizování personální situace, pro začínající pracovníky, novým členům týmu, týmům procházejícím změnami apod. (Havrdová, 2008, s. 56).

Účel supervize zaměřené na organizaci je stanovit meze, pravidla a podpořit fungování organizace. To přinese pracovníkům jistotu při vykonávání jejich profesní činnosti. Současně je důležité věnovat se kultuře organizace, celkové atmosféře a klimatu vztahů. (Havrdová, 2008, s. 54) Přínosy, které se od programové supervize očekávají, jsou např. identifikace pracovníků se zařízením, plánování a přijímání změn či prevence etických pochybení (Havrdová, Kalina, 2003, 138).

1.4.3. Podle času

Účel supervize nám často určuje, jaký čas musíme supervizi věnovat. Lze rozlišit základní tři typy supervize na základě časového faktoru: pravidelná, příležitostná a krizová supervize (Havrdová, 2008, s. 57). Pro účinnou supervizi je vhodné, aby se supervizní setkání stala pravidelnou, jejíž obvyklá frekvence činí 1x měsíčně (Havrdová, Kalina, 2003, s. 138). Supervize představuje kontinuální proces, založený na vztahu mezi supervizorem a supervidovaným. Důležité je vytvoření důvěry mezi zúčastněnými, ta je podmínkou pro reflexi a otevření citlivějších témat. Vztah mezi supervizorem a supervidovaným prochází určitým procesem. Aby byla supervize efektivní a přínosná, doporučuje se alespoň patnáct

sezení. Počet supervizních setkání se však může lišit, pokud je na počátku spolupráce mezi sezeními mezera delší jak měsíc budování vztahu se tak oddaluje. (Havrdová, 2008, s. 57-58)

V případě příležitostné a krizové supervize se jedná spíše o výjimečné situace. Příležitostná supervize je vhodná například pro pracovníka, který se i přes svoje dlouhodobé zkušenosti setká s mimořádným obtížným případem. Krizová supervize je už podle označení vhodná v krizových situacích. (Havrdová, 2008, s. 57)

1.4.5. Dle počtu supervidovaných

Podle počtu supervidovaných a uspořádání supervize, lze supervizi rozdělit na individuální, skupinovou a týmovou. Individuální supervize probíhá v kontaktu s jedním pracovníkem. Jejím hlavním úkolem je reflexe a podpora profesionálního fungování pracovníka a jeho další odborný, ale i osobní rozvoj. (Koláčková, 2003, s. 354, Kadushin, Harkness, 2002, s. 389). Je předem plánována dle časově vymezených schůzek, kdy je předem dohodnutý program. Při prvním setkání je sepsán kontrakt, kde jsou stanoveny cíle i hranice postupu. Velmi důležité je vytvoření vztahu pracovní aliance, atmosféry otevřenosti a bezpečí. (Koláčková, 2003, s. 354) Cílem individuální supervize je podpora a rozvoj profesionálního fungování pracovníka, osvojení si nových schopností a dovedností (Jičínská, 2006, s. 4). Soukromí, které individuální supervize poskytuje, nabízí širší škálu možných intervencí, také větší otevřenost k různým možnostem změny (Lee, Everett, 2004, s. 77). Důležitá je zpětná vazba pracovníka na supervizora (Koláčková, 2003, s. 354).

Lee a Everett vyzdvihují individuální přístup, větší otevřenost, možnost osobnějšího vztahu jako největší výhody, zatímco náročnost na čas a peníze, závislost na supervizorovi, méně vstupů a reflexí vnímají jako negativní. Přesto výhradní pozornost supervizora směřována pouze na jednoho člověka a na jeho situaci popisují jako největší výhodu. (Lee, Everett, 2004, s. 77).

V některých organizacích je brána za hlavní typ supervize skupinová, k níž se až následně přidává supervize individuální (Kadushin, Harkness, 2002, s. 389). Skupinová supervize je strukturovaný proces, který dává možnost pracovníkům diskutovat ve skupině o své práci, aktuálních pocitech a vztazích, které prožívají ve své práci (Koláčková, 2003, s. 354). Havrdová uvádí, že skupinová supervize pojme tři až dvanáct osob, které vůči sobě nejsou v pracovním vztahu a navzájem se neznají. Společný mají pouze pracovní zájem, například práci se stejnou cílovou skupinou. (Havrdová, 2008, s. 75) Spolupráce ve skupině může být nápomocná při diskuzi o problémech a přístupech, s nimiž se pracovníci setkávají ve své praxi, dochází zde k tzv. zrcadlu. Skupinová supervize může být zdrojem učení

(Kadushin, Harkness, 2002, s. 389-390). Jak píše Schavel (dle Bělohradská, 2017, s. 32) vyzdvihuje nenáročnost na čas a peníze, menší závislost na supervizorovi jako hlavní pozitiva skupinové supervize. Skupina dodává člověku podporu, jedinec se může otevřít, svěřit se, zjistit, že v takové situaci není sám. Těží z reflexí a zpětné vazby od ostatních účastníků, a z jejich zkušeností, učí se novým přístupům a pohledům na věc (Hawkins, Shohet, 2004, s. 131-132). Schavel (dle Bělohradská, 2017, s. 33) upozorňuje i na nevýhody, kdy je třeba dbát na skupinovou dynamiku. Hawkins a Shonet se shodují: „je třeba brát ohled i na jakousi týmovou kulturu či dynamiku, která je mezi lidmi utvořena“. (Hawkins, Shohet, 2004, s. 140).

V rámci skupinové supervize může probíhat tzv. týmová supervize, která zahrnuje všechny osoby pracovního kolektivu, bez ohledu na jejich postavení v organizaci. Je hlavně zaměřena na činnost týmu jako celku a jeho efektivitu či na práci celé organizace (Koláčková, 2003, s. 354). Koláčková dodává: „K formám supervize podle uspořádání patří intervize, což jsou setkání bez supervizora podobně funkčně postavených spolupracovníků, sdílejících odpovědnost za pracovní činnost.“ (Koláčková, 2003, s. 357)

1.4.6. Podle faktoru autority

Podle pozice supervizora v organizační struktuře lze supervizi dělit na interní a externí. Interní supervizi může provádět pracovník dané organizace (i vedoucí), nicméně musí být na takovou funkci odborně připraven. To obnáší trénink, dispozice a zkušenosti. (Havrdová, 2008, s. 43) Interní supervize slouží k reflexi pomáhání a hledání souvislostí mezi výkonem práce a osobou konkrétního pomáhajícího (Kinkor, Baštecká, 2009, s. 102-103).

Externí supervize je prováděna supervizorem najatým organizací pro účel poskytování supervize svým pracovníkům (Kinkor, Baštecká, 2009, s. 102-103). Není přímým zaměstnancem dané organizace. Nicméně má oprávnění poskytovat supervizi a současně i zkušenosti z práce s lidmi (Jičínská, 2006, s. 4).

1.5. Aktéři supervize

Havrdová uvádí, že je užitečné, aby se supervize účastnili ti, koho se týká projednávaná nežádoucí situace, kdo se podílí na změně, případně, kdo ji může ovlivnit (Havrdová, 2008, s. 69). Následující kapitola tedy pojednává o těchto účastnících, kterými jsou supervizor, supervidovaný a na některých supervizních konzultacích může být přítomný reflektující tým.

1.5.1. Supervizor

Přestože zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách výslovně supervizi neuvádí, natož předpoklady k výkonu činnosti supervizora, připravovaná novela tohoto zákona obsahuje taxativní vymezení takových předpokladů následovně (nabývá účinnosti k 1.1.2021) §115b:

(1) Předpokladem k výkonu činnosti supervizora v sociálních službách je plná svéprávnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a odborná způsobilost.

(2) Pro posuzování bezúhonnosti a zdravotní způsobilosti platí § 110 odst. 2 a 3 obdobně.

(3) Odbornou způsobilostí je vysokoškolské vzdělání získané studiem v magisterském studijním programu humanitního nebo sociálního zaměření, 6 let praxe vykonávané v odborných činnostech podle § 115 odst. 1 nebo § 116a, přičemž 3 roky praxe v těchto činnostech mohou být vykonávány i mimo oblast sociálních služeb, a absolvování nejméně dvouletého kurzu supervize v rozsahu 170 hodin. (Hospodářská komora ČR¹)

Zatímco legislativní úprava předpokladů a činností supervizora zatím v České republice chybí, autoři mají poměrně jasné představy o tom, jaké vlastnosti a znalosti by supervizor měl mít.

Podle Koláčkové by supervizor měl umět vytvořit pracovní alianci, tedy dojednat supervizní kontrakt. Dále by měl být schopen poskytnout bezpečný a stimulující vztah mezi ním a supervidovanými. Znalost supervizních metod je samozřejmostí stejně jako umět je použít ve správném poměru. (Koláčková, 2003, s. 357) Supervize je odbornou činností, tudíž supervizor by měl být odborníkem ve svém oboru (Baštecká, Čermáková, Kinkor, 2016, s. 113). Dle Ondrušové, Oláha a Vavrečkové je supervizor nositelem určitých charakterových vlastností. Jde o člověka, který má mnoho teoretických poznatků, je zkušený, otevřený, flexibilní a oplývá empatií. Je schopný vést sezení pro začátečníky i pokročilé, stanovuje cíle

¹ Webová stránka obsahuje soubory ke stažení

v průběhu supervize a je schopen užívat techniky zpětné vazby. Důležitost se klade na podpůrný a motivující aspekt jednání nikoliv zbytečně kritický přístup. (Ondrušová, Oláh, Vavrečková, 2017, s. 81) Šimek popisuje stejné charakterové vlastnosti a dodává smysl pro humor, kterým lze snáze navázat bližší kontakt se supervidovanými (Šimek, 2004, s. 16). Gilbert a Evanse (dle Hawkins, Shonet, 2004, s. 52) zmiňují, mimo zmíněnou flexibilitu, smysl pro humor a trpělivost, schopnost pracovat napříč kulturami, zvládat a usměrňovat úzkost, být schopen nabídnout pohled z více perspektiv, umět pracovat s mocí. (dle Hawkins, Shonet, 2004, s. 52) Pracovník musí projevovat zájem o dobrou praxi ve své profesi a mít víru ve zlepšení podmínek, současně být ochotný se dále učit (Havrdová, 2008, s. 40). Neměli bychom zapomínat, že každý člověk je jiný, a to platí i u supervizorů. Mezi supervizory jsou velké rozdíly a to nejen v jejich profesionální výbavě, ale i v jejich osobnosti, zralosti a zkušenostech (Havrdová, 2008, s. 43).

Pro dobrou spolupráci a možný postup je samozřejmě důležitý samotný pohled pracovníka na supervizi a vytvoření určitého vztahu mezi oběma účastníky supervize jak dokládá Havrdová. Pracovník by měl být otevřený a měl by se supervizorem sdílet svoji praxi. Pravdivost daného sdílení je základ pro přijetí odpovědnosti za rozvinutí možného dialogu (Havrdová, 2008, s. 40).

Supervizor v celém procesu hraje několik zásadních rolí. Dle Jeklové a Reitmayerové supervizor v supervizním vztahu zastává nejen roli vedoucího, ale zároveň roli pedagoga. V rámci této role pomáhá supervidovanému rozvíjet se a učit; zatímco role poradce obnáší poskytování podpory. Role manažera, kdy je odpovědný svým způsobem za činnost supervidovaného a zároveň je zodpovědný organizaci za supervizní činnost (Jeklová, Reitmayerová, 2007, s. 16). Supervizor musí umět role různě kombinovat tak, aby byla supervize pro všechny účastníky uspokojivá a efektivní (Hawkins, Shohet, 2004, s. 54-55).

Jak uvádí Ondrušová, Oláh a Vavrečková, každý supervizor má možnost si zvolit, na co se v supervizi zaměří, které oblasti se bude více věnovat. Přičemž centrem zájmu může být efektivnost intervencí, sám klient, také se může zaměřit na vztah sociální pracovník – klient, sociální pracovník – supervizor. (Ondrušová, Oláh, Vavrečková, 2017, s. 83-84). Protože se stále bavíme o práci s člověkem a jeho problémy, měl by se supervizor orientovat a být schopen aplikovat některé psychoterapeutické poradenské teorie. (Ondrušová, Oláh, Vavrečková, 2017, s. 84):

- Dynamické teorie,
- Holistické teorie (K. Goldstein, A. Maslow),
- Analytické teorie (C.G. Jung),

- Teorie individuální teorie (A. Adler),
- Psychosociální teorie (E. Fromm, E. Erikson),
- Fenomenologické a existenciální teorie,
- Psychoanalytické teorie (S. Freud), aj.

Znalost těchto teorií je dle Ondrušové, Oláha a Vavrečkové nutná pro výkon profesionálního supervizora, pokud má lidem účinně pomoci. Zároveň uvádí dva důvody, proč je ovládnutí těchto teorií důležité a jaký to má vliv na práci sociálního pracovníka. Za prvé si sociální pracovník osvojuje chápání základních zdrojů lidského chování a současně dochází ke sjednocení perspektiv. Druhým důvodem je umožnění vytvořit si vlastní odbornou orientaci v případech, kdy jsou teorie vůči sobě v přímém rozporu. (Ondrušová, Oláh, Vavrečková, 2017, s. 84).

Z výše uvedeného vyplývá, že supervizor by měl mít přesně ty osobnostní předpoklady jako psychoterapeut. Avšak supervizor v sociální práci rozhoduje o směřování a nese odpovědnost primárně vůči svojí organizaci, případně agentuře. (Ondrušová, Oláh, Vavrečková, 2017, s. 81) Supervizora si pracovník nebo organizace může najít zpravidla na webových stránkách příslušných institutů psychoterapeutické společnosti. Ty poskytují seznam supervizorů a jejich specializaci. (Havrdová, 2008, s. 70).

1.5.2. Supervidovaný

Supervidovaným může být jednatel, skupina, ale i celý tým. Vliv supervidovaných na dosažení efektivní supervize v organizaci lze identifikovat v různých oblastech. Největší zásluhu na úspěšnosti supervizemi je přístup supervidovaných, pokud jsou členové supervize přesvědčeni o její potřebě a přínosu, lze očekávat pozitivní výsledky. Jestliže ji považují za „nutné zlo“, je více než pravděpodobné, že supervize dopadne špatně. (Vávrová, 2012, s. 130-131) S tímto souhlasí i Havrdová: „Čím motivovanější jsou supervizanti, tím větší je naděje, že supervize přinese výsledky, vyplatí se. Naopak nejsou-li supervizanti motivováni, hrozí, že bude promarněn čas i peníze na všech stranách.“ (Havrdová, Hajný, 2008, s. 68) Supervizní sezení je hodně o vnitřních pocitech, mnohdy i o přiznání si nejnítěrnějších emocí. To je možné pouze v bezpečném prostředí založeném na vzájemném respektu, důvěře a tolerantnímu postoji k názorům druhých. (Vávrová, 2012, s. 131)

Hawkins a Shohet uvádí, že pokud chce supervidovaný zajistit, aby mu byla poskytnuta supervize dle jeho představ a přání, je nutné, aby převzal plnou odpovědnost za vlastní úlohu při uzavírání smlouvy a dojednávání toho, jak bude supervize fungovat, na co

se zaměří a jak bude proces monitorován a kontrolován (Hawkins, Shonet, 2004, s. 41). Podle Havrdové by se měl supervidovaný na jednotlivé sezení připravit, zformulovat své potřeby a očekávání od setkání, ujasnit si téma, aktivně spolupracovat. Dále by měl přispívat k účinné reflexi u sebe i druhých (Havrdová, 2008, s. 82). Zároveň by měl mít možnost v průběhu supervize otevřeně mluvit o všech svých potřebách, emocích, fantaziích, postojích (Koláčková, 2003, s. 354).

1.5.3. Reflektující tým

Za tvůrce reflektujícího týmu je považován norský terapeut T. Andersen a jeho kolegové. Reflektující týmy se zrodily v rámci postmoderních přístupů a jsou využívány v různých formách nejen v psychoterapii, ale také v dalších formách konzultací, včetně supervizních. Dříve byl RT oddělen jednocestným zrcadlem od místnosti, kde se nacházel supervizor se supervidovaným, ale díky technické chybě došlo k přenášení hovoru mezi členy RT mikrofony, takže je klienti vyslechli. K úžasu všech aktérů bylo toto sezení pro klienty velmi užitečné, a tak se reflektující tým stal součástí (nejen) supervizních sezení, který už více nebyl oddělen žádnou mechanickou zábranou. (Zatloukal, Vítek, 2003, s. 3)

Při konzultacích, kde je přítomný reflektující tým, je nutné dbát na určitá pravidla, např. pokud supervizor a supervidovaný vedou rozhovor, RT sice sedí v téže místnosti, ale pouze naslouchá a píše si poznámky. Členové RT se zaměřují především na to, co se daří a poskytují nové pohledy, návrhy, proto je přítomnost RT vnímána jako užitečná. (Zatloukal, Vítek, 2003, s. 4) Navíc „reflektující týmy mohou pomoci k většímu respektu ke klientům, k větší vnímavosti k tomu, jakým způsobem o klientech (a s klienty) hovoříme a jak zacházíme s našimi předpoklady o nich“ (Zatloukal, Vítek, 2003, s. 11).

Stává se, že někteří klienti se zaleknou, jakmile jim je nabídnuta přítomnost RT na konzultaci, což je pochopitelné, při představě, že kromě supervizora bude naslouchat dalších několik lidí. Avšak většina ze supervidovaných uvítá možnost získat několik dalších perspektiv navíc. (Zatloukal, Vítek, 2003, s. 5)

Jak z uvedeného vyplývá, cílem reflektujícího týmu je nabídnout co nejvíce možností a pohledů a současně měl klient možnost některé varianty odmítnout. Po reflexi týmu, (která může být i v průběhu sezení) se dává prostor opět supervizorovi a klientovi. Obecně tak reflektující tým představuje užitečný způsob práce, který přináší do supervizní konzultace tvořivé prvky a nové podněty (Zatloukal, Vítek, 2003, 12).

1.6. Modely supervize

Přestože je v současné době pojem supervize stále více populární, obzvláště ve spojitosti prevence proti syndromu vyhoření, poměrně velká část populace si stále nedovede představit, co vše může supervize nabídnout, případně, co mohou účastníci supervize získat. Postupem let, jak se supervize vyvíjela, vznikaly různé formy a modely. Přičemž modely supervize stanoví supervizorům jasnou strukturu (pracovní postupy), která může podpořit inovaci a flexibilitu. S přibývajícimi zkušenostmi již supervizoři nebudou potřebovat pevnou základnu, budou schopni zvládat případné pocity nejistoty, které měli na začátku. (Carroll, Tholstrupová, 2004, s. 23-26) V následující kapitole se pokusím více přiblížit tři nejčastější a to: cyklický model, vývojový model a procesní model.

Američtí autoři považují vývojový model v poradenské psychologii za hlavní model. Supervizoři musejí disponovat velkou škálou stylů a přístupů. Ty využívají na základě stádia vývoje, ve kterém se supervidovaný nachází. (Hawkins, Shohet, 2004, s. 70-71) Můžeme rozlišit čtyři hlavní stupně vývoje: zaměření na sebe sama, zaměření na klienta, zaměření na proces, zaměření na proces v kontextu. Supervizor by měl brát v úvahu jednotlivá vývojová stádia, umět je rozpoznat, aby mohl předcházet případným nedorozuměním. (Bednářová, 2003, s. 71)

Cyklický model supervize určitým způsobem zastřešuje a doplňuje již existující modely a vytváří pružnou kostru, díky které mohou další metody přibývat (Svobodová, 2002, s. 19). Název cyklický byl zvolen proto, že supervize je považována za dynamický proces učení, kde je podstatou vzájemné působení a obě strany z tohoto procesu něco získávají a vyvíjejí se (Carroll, Tholstrupová, 2004, s. 32). Model je složen z pěti základních fází, které dohromady tvoří cyklus: kontrakt (samostatná kapitola), zaměření, prostor, most a shrnutí. Supervizor by měl především sledovat prospěch a potřeby daného člověka. Není tedy nutné vždy systematicky a dogmaticky sledovat cyklus od první fáze k poslední. Pokud to situace vyžaduje, spolupráci začne někde uprostřed daného cyklu a pokračuje dále (Svobodová, 2002, s. 20-21). Carroll a Tholstrupová k jednotlivým fázím dodávají: „zaměření“ obsahuje identifikaci problému, „prostor“ je převážně orientován na supervizora, který objevuje, pátrá a získává vhled do problematiky. Ve fázi „most“ dochází k získání dalšího pohledu na aspekty veškeré práce, lze také připomenout, že jsme tu jen pro klienta. Poslední fáze „shrnutí“, jak vypovídá název, značí celkové hodnocení práce supervidovaného, dochází zde k celkové reflexi. (Carroll, Tholstrupová, 2004, s. 23-26)

Procesní model supervize, jak jej popisují autoři Hawkins a Shohet, se nazývá dvojitá matice - sedmioký model supervize. V tomto modelu se dává důraz na sledování supervizního vztahu. Z výše uvedeného víme, že v supervizi jsou účastní supervizor a supervidovaný, nicméně zde působí i několik dalších prvků. Jedná se o klienta a kontext práce. Proces supervize tedy obsahuje dva systémy neboli matice: terapeutická matice (klient a pracovník) a supervizní matice (pracovník a supervizor). Smyslem supervizní matice je věnování pozornosti terapeutické matici. K tomu dochází různými způsoby, nebo-li styly. Dané styly byly rozděleny na dvě kategorie. V první kategorii jde o referování a reflektování terapeutického sezení při supervizi, druhá kategorie je zaměřena na terapeutický proces, jak se odráží v supervizním procesu. V neposlední řadě se sleduje širší kontext tedy prostor, v němž se celá supervize odehrává. (Hawkins, Shohet, 2004, s. 76-78)

2. Průběh supervize/ kontrakt

Jedním z cílů supervize je uzavření kontraktu mezi supervizorem a pracovníkem/týmem. Tento dokument se sestavuje na prvním setkání a obsahuje plán, časové vymezení setkání s předem dohodnutým programem. (Koláčková, 2003, s. 354) Jde o vyjádření vzájemného souhlasu obou stran o kooperaci na supervizním procesu (Svobodová, 2002, s. 20). Havrdová a Hajný uvádí, že na procesu uzavírání kontraktu při začínající supervizi se zpravidla podílí pozvaný externí supervizor, dále iniciátor supervize, zadavatel supervize, příp. zástupci týmu či skupiny supervizantů. (Havrdová, Hajný, 2008, s. 70)

Stanovení zakázky provází každou supervizi. Sestává se ze dvou částí. V první části supervizor se supervidovaným dojedná praktické stránky procesu supervize. Ve druhé části už pak dochází k samotnému stanovení zakázky, tedy toho, co supervidovaný považuje za problém, čím by se chtěl v supervizi zabývat. V zakázce nebo kontraktu by tedy měly být formulovány cíle společné práce, jakými prostředky těchto cílů budeme dosahovat a jak zjistíme, zda a v jaké kvalitě se cíle plní. (Jeklová, Reitmayerová, 2007, s. 15) Kvalitní supervize by měla být bez přátelských, pracovních rolí, společenských kontaktů a milostných i sexuálních vztahů (Svobodová, 2002, s. 19).

Hawkins a Shohet uvádějí pět klíčových oblastí kontraktu (Hawkins a Shohet. 2004, s. 63-65):

- praktické stránky supervize (čas, frekvence, místo),
- hranice (ujasnění co je supervize, a co už je poradenství/terapie; hranice v důvěrnosti),
- pracovní spojenectví (jeho utváření začíná vzájemnou výměnou představ, očekávání i obav; jde o vytvoření dohody a pravidel),
- formát sezení (jak bude supervize vypadat, zda jsou nějaké očekávání od účastníků),
- organizační a odborný kontext (očekávání ze strany samotné organizace, organizační zásady supervize, vyžadované zprávy o supervizi).

V průběhu může vyvstát potřeba smlouvu změnit či upravit, ale to jde o známku zdravého vývoje. (Svobodová, 2002, s. 20). Navíc se, dle Matouška, uzavřením dohody supervizor zavazuje, že ke splnění vytyčeného cíle využije naplno všech svých schopností a dovedností (Matoušek, 2003, s. 362). Dodržení kontraktu přispívá k oboustranné důvěře a k bezpečí v supervizním prostoru. Na konci supervize se obvykle nechává čas na reflexi. V této chvíli supervidovaní sdělují své dojmy a postřehy ze supervize, referují o tom, co jim supervize (ne)přinesla, apod. (Český institut...)

3. Supervize v pomáhajících profesích

Když se řekne sousloví pomáhající profese, dnes si již většina populace dovede představit povolání, kterých se toto téma dotýká. Přesto jsem se mezi svými přáteli setkala s překvapivou reakcí, když jsem mluvila o svém studovaném oboru, jeho uplatnění a co by do náročnosti na psychiku člověka stavěla vedle pracovní pozice lékaře. Pokud mluvíme o pomáhajících profesích, nejedná se pouze o lékaře, zdravotní sestry, ošetřovatele, psychologa, psychoterapeuta, je nutné počítat i s oborem sociální práce, to nám vštěpovali již od prvního ročníku bakalářského studia na Cyrilometodějské teologické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, studijního programu Sociální politika a sociální práce. Šimek k těmto oborům ještě dodává náplň práce s lidmi na poli sociální péče a také rodinné a pedagogicko-psychologického poradenství, výchovné péče, speciálního školství a školství, jak jej známe. (Šimek, 2004, s. 12) Přestože jsou i jiná povolání, která se aktivně setkávají s lidmi – úředník, prodavač, kadeřnice, zásadním rozdílem zůstává fakt, že osobnost daného pracovníka nehraje tak významnou roli. Jinými slovy, v těchto povoláních si pracovník vystačí s chováním v souladu s konvencí. Zde se žádný osobní vztah neočekává. (Kopřiva, 2013, s. 15)

Vezmeme-li v potaz definici sociální práce, jak ji vydefinovala Mezinárodní federace sociálních pracovníků v kooperaci s Mezinárodní asociací škol sociální práce: „Sociálna práca je profesia založená na praxi a akademická disciplína, ktorá podporuje sociálnu zmenu a rozvoj, sociálnu soudržnosť jako aj zmocnenie a rešpektovanie rozmanitosti sú ústredne pre sociálnu prácu. Podopretá teóriami sociálnej práce, spoločenských vied, humanitnými a miestnymi poznatkami, sa sociálna práca zaoberá ľuďmi a štruktúrami, aby podnecovala životné zmeny a zlepšovala blahobyť“ (Ondrušová, Oláh, Vavrečková, 2017, s. 9). Z uvedeného vyplývá, jak je sociální práce komplexní a zároveň náročnou disciplínou, a navíc sama osobnost sociálního pracovníka je základním prvkem této profese. Vávrová se shoduje a dodává, že na sociální pracovníky jsou kladeny obrovské nároky, protože musejí disponovat mnoha znalostmi a schopnostmi napříč sférami osobního, osobnostního, pracovního života člověka v soudobé společnosti. Současně by sociální pracovník měl mít určité dispozice pro výkon svého povolání. A to zejména být odpovědný, empatický, schopný naslouchat, ovládat umění komunikace, apod. Tudíž vedle vysokých nároků odbornosti pracovníka, je zapotřebí zachovávat lidskost svého jednání. (Vávrová, 2012, s. 125) Sociální pracovník se mnohdy stává pro své klienty zdrojem inspirace, nápadů, pocitů, dokonce vzorem, který oplývá pro ně důležitými charakteristikami (Ondrušová, Oláh, Vavrečková, 2017, s. 73). Lidský vztah mezi pracovníkem a jeho klientem má nemalý podíl na kvalitní spolupráci, proto

by měl pomáhající vytvořit prostředí bezpečí a důvěry, aby se klient cítil bezpečně a důvěřoval jim (Kopřiva, 2013, s. 14). Zde se skrývá obrovské riziko vyplývající z takové zodpovědnosti, a to ať už vědomostní, osobností, či z nezdravé závislosti k práci nebo neprofesionálnímu přístupu k ní (Ondrušová, Oláh, Vavrečková, 2017, s. 74). Podobně to vidí i Vávrová, kdy popisuje důležitost věnování pozornosti psychickému stavu sociálních pracovníků. Aby nedocházelo ke stagnaci, k vyčerpání životní energie a optimismu. Takový stav by mohl dále vést až k profesnímu selhávání, dokonce k syndromu vyhoření (Vávrová, 2012, s. 126). Zde se dostáváme k důležitému článku sociální práce a tou je právě supervize, která pracovníkům poskytuje oporu a bezpečné prostředí (Havrdová, 2011, s. 24). Při častém pracovním kontaktu s lidmi a jejich problémy mohou pracovníci podléhat stereotypnímu jednání a chování a tehdy vyvstává potřeba supervize, jež pomáhá nalézt alternativní řešení klientova problému. Rovněž je supervize vnímána jako zásadní prostředek ve zkvalitnění práce s klientem. Profesionální sociální práce bez supervize se tak jeví jako nemožná. (Ondrušová, Oláh, Vavrečková, 2017, s. 83). Havrdová dále popisuje supervizi jako jednu z nejdůležitějších prevencí syndromu vyhoření. Především pomocí práce na nerealistickém očekávání pracovníka a nastavení hranic (vlastních, klienta i celého systému), dále také pomocí vytváření stimulačního prostředí podněcující další učení pracovníka (Havrdová, 1999, s. 32-33). Pracovníci by měli být celoživotně odborně vzděláváni a supervizně podporováni. Znalost základních pravidel duševní hygieny je jednou z cest, jak předejít profesnímu selhávání. (Vávrová, 2012, s. 126).

3.1. Syndrom vyhoření

V kapitolách výše byla několikrát zmíněna náročnost povolání pomáhajících profesí ve spojitosti s rizikem syndromu vyhoření. Toto téma je často skloňováno v souvislosti s prevencí, kterou je supervize, nicméně považují za nutné v krátkosti přiblížit tento syndrom.

Syndrom vyhoření lze chápat jako syndrom emočního vyčerpání, depersonalizace a snížení osobního výkonu, ke kterému dochází u jednotlivců, kteří pracují s lidmi. Riziko výskytu je vyšší u zaměstnání, která prožívají dlouhodobý stres, vysokou emoční zátěž, vyčerpání spojené s úzkostí. (Mackereth, White, Cawthorn, Lynch, 2005, s. 147-154)

Syndrom vyhoření je možné vnímat jako souhrn typických znaků, které vzniknou u pracovníků v pomáhajících profesích v souvislosti s nahromaděným a nevhodně zvládnutým pracovním stresem. Prakticky každý pracovník, jenž pracuje s lidmi, má některé projevy tohoto syndromu. (Matoušek, 2003, s. 55) Pokud je pracovník dlouhodobě vystaven stresu, nadměrné zátěži, neumí si zorganizovat svůj čas, nebo požádat o pomoc jiné pracovníky, vnímá práci jako nezvládnutelnou, začíná pochybovat sám o sobě i o své schopnosti vykonávat svou práci (Vávrová, 2012, s. 134). Dle Vávrové se syndrom u pracovníka neobjeví najednou. Jde o určitý proces, v němž jedinec vykazuje určité symptomy. Lze definovat několik hlavních fází: nadšení, stagnace, frustrace, vyhoření. Mezi fázemi nelze stanovit jasné hranice, navzájem se prolínají. (Vávrová, 2012, s. 134) Dále Vávrová popisuje čtyři roviny, v kterých se burnout syndrom objevuje. V rovině kognitivní se jedná o ztrátu nadšení, pracovního nasazení, lhostejnost, problémy se soustředěním, sociální rovina obsahuje ztrátu angažovanosti, omezení kontaktů s klienty i kolegy, časté konflikty v práci i soukromí. Na poli emocí lze mluvit o sklíčenosti, beznaděži, pocitu nedostatku uznání, popudlivosti a agresivity. Čtvrtá oblast zahrnuje poruchy spánku, ztrátu chuti k jídlu, potíže s dýcháním/zažíváním. (Vávrová, 2012, s. 135) Rush rozlišuje symptomy na vnitřní a vnější. Mezi vnitřní řadí ztrátu odvahy, která je zapříčiněna duševní a fyzickou vyčerpaností, ztráta osobní identity a sebeúcty, ztráta objektivního pohledu na realitu, negativní postoj. Zatímco vnějšími příznaky jsou fyzická únava, podrážděnost, nárůst aktivity, ale produktivita stagnuje. (Rush, 2003, s. 40-47) Stock popisuje vyčerpání, odcizení a pokles výkonnosti jako hlavní příznaky syndromu vyhoření, přičemž každé z nich dále rozvádí. Vyčerpání nese určité znaky, které lze popsat jako fyzické a emoční projevy. Po fyzické stránce se vyhoření projevuje chronickou únavou a celkovou slabostí, jejímiž následky dochází k častější nemocnosti, úrazům a selháním. Typické jsou také poruchy spánku či stravovacích návyků, bolesti zad, hlavy nebo celkové vypětí. K emočním projevům lze zařadit ztrátu kontroly nad emocemi,

špatnou náladu, pocit nesmyslnosti, frustraci, dehumanizaci klienta, pocity sklíčenosti, bezmoci a beznaděje, dále strach, prázdnota, apatie, pocit osamocení, pocit vlastní důležitosti. Pod pojmem odcizení rozumí postupnou ztrátu cílevědomosti a zájmu. Pokles výkonnosti definuje jako ztrátu důvěry jedince ve vlastní schopnosti. Projevy poklesu výkonnosti popisuje jako pocit selhání, nerozhodnost, nižší produktivitu, ztrátu motivace. (Stock, 2010, s. 19- 23)

Stock uvádí rizikové faktory, se kterými se lze setkat v zaměstnání a u nás samotných. Náročné podmínky, strach o pozici vedou ke stresu, přičemž z výše uvedeného víme, že zvýšená stresová hladina je jedním z hlavních předpokladů vzniku syndromu vyhoření. Na zvýšení pracovního stresu má vliv rostoucí nejistota na trhu práce spojená se strachem ze ztráty zaměstnání, dlouhá pracovní doba a neslučitelnost zaměstnání se soukromým životem. Vysoké nároky zaměstnavatele nutí zaměstnance vynaložit vyšší úsilí a množství energie, které mnohdy není oceněno. To je spojeno se vztahy na pracovišti, kolegy samotnými a celkovou atmosférou na pracovišti. V oblasti sociální práce se často ocitáme v situacích, kdy naše vlastní hodnoty musí jít stranou, případně dochází ke konfliktu mezi nimi, pakliže je pracovník nucen jednat v rozporu se svým přesvědčením. (Stock, 2010, s. 32-40) Pokud jde o vnitřní nebo-li osobností charakteristiku jedince, je velmi náročné odhadnout, jak bude jedinec reagovat na vypjaté situace, jak zvládá stress apod. Každý člověk je originálem, a proto je nemožné obecně předpokládat, jaké faktory jsou rizikové. Přesto Stock popsal určité vzorce chování, které mohou přispívat k rozvoji burn out syndromu. Prvním typem je cílevědomý, ambiciózní člověk se silně vyvinutým smyslem pro povinnost, který se vyznačuje netrpělivostí, perfekcionismem a sklony k agresivitě. Dalším typem je osoba přesně opačná typu prvnímu. Jedná se tedy o trpělivého, klidného člověka, který není soutěživý a má nižší míru nepřátelského chování. Tento typ se zdá být ideálním, ale je třeba mít na paměti, pokud jde o extrémní chování – nízká angažovanost, nízká motivace – snadno takový člověk sklouzne k hluboké nespokojenosti. (Stock, 2010, s. 41-44)

Bártlová popisuje ztrátu ideálů, workoholismus a „teror příležitostí“ jako hlavní tři příčiny syndromu vyhoření. Přičemž ztráta ideálů souvisí s prvotním nadšením a vysokým očekáváním při nástupu do nového zaměstnání. Počáteční nadšení střídá zklamání, frustrace, bezmoc a rezignace. Workoholismus, nebo-li nutková vnitřní potřeba hodně pracovat, jak jej definuje Bártlová, je ohrožující, pakliže do pracovních činností utíkáme před vlastními pocity. Teror příležitostí popisuje ve smyslu „neschopnosti stanovit si priority“. Jedná se o špatné rozvržení práce, jaká činnost je důležitější, kolik zabere času. (Bártlová, 2007, s. 53)

Rush popisuje příčiny ve své publikaci z roku 1987 (USA) následovně: „pocit nutkání namísto povolání, neschopnost přibrzdit, snaha udělat všechno sám, přehnaná pozornost cizím problémům, soustředěnost na detaily, nereálná očekávání, příliš velká rutina, nesprávný pohled na Boží priority v našem životě, špatný tělesný stav, neustálé odmítání ze strany druhých.“ Již před více než třiceti lety vnímal problematiku uspěchané doby, jako další příčinu burnout syndromu. (Rush, 2003, s. 18, 33)

Syndrom vyhoření je nebezpečný zejména pro ztrátu pozitivního vnímání sama sebe, ztrátu smyslu života, pochybnosti o smyslu výkonu povolání. Vyhořelí lidé mají sklony být sami, stranit se druhých včetně svých nejbližších. Důvodem je stud za své domnělé selhání. (Rush, 2003, s. 48-49, 53)

Pracovníci, kteří jsou ohroženi syndromem vyhoření, vyžadují vhodné posouzení a identifikaci, aby se mu včas předešlo. Nicméně jednotlivci si příznaků mohou všimnout až ve chvíli, kdy dosáhnou krizové hranice a následně je jim nabídnuta terciální intervence. To je poměrně nešťastné, neboť k poškození již došlo. Zdá se, že řešení spočívá v prevenci, ale je nesmírně obtížné odhadnout jednotlivce při přijímacím pohovoru, zda a jak bude náplň práce zvládat. Odpověď tak leží někde mezi – sekundární intervence, která zahrnuje podpůrné mechanismy. Tím může být kombinace strategií zaměřených na zvládání emocí, ale také změna způsobu managementu organizací. Tím je myšleno řízení lidí, ocenění přínosu apod., pakliže chceme zlepšit psychickou pohodu a zdraví zaměstnanců. (Mackereth, White, Cawthorn, Lynch, 2005, s. 147-154) Poschkamp (dle Zapletalová) píše o opatření proti syndromu vyhoření na osobní úrovni, kdy by si člověk měl uvědomovat a ujasnit si své priority. Mnoho lidí ohrožených syndromem vyhoření má totiž sklon považovat se za nenahraditelné, proto dalším krokem je uvědomění si své nahraditelnost. V pomáhajících profesích má řada pracovníků sklon přivlastňovat si problémy svěřených osob. „Pracovníci se často cítí zodpovědní za řešení klientovy situace. Pracovník může přebrat klientovy úkoly, i když na to sám nestačí. Lidé v pomáhajících profesích mají také často sklony přeceňovat své vlastní síly a hranice.“ (Zapletalová, 2015, s. 24-25)

Jedním z účinných nástrojů prevence syndromu vyhoření je supervize. Pracovníci využívající pravidelnou supervizi mají ve vyšší míře rozvinutou sebereflexi, která přispívá ke včasné identifikaci nastupujících symptomů syndromu vyhoření. (Vávrová, 2012, s. 135) Supervize nabízí zaměstnancům pomyslné očištění. Poskytuje prostor, podporu a čas, které umožňují zamyšlení se nad vlastním profesním rozvojem. V organizacích, kde mají supervizi povinnou lze mluvit o primární prevenci, současně není vhodné ji nabízet jako terciální intervenci. (Mackereth, White, Cawthorn, Lynch, 2005, s. 147-154)

4. Uskutečněné výzkumy

V současné době existuje celá řada výzkumů na téma supervize (nejen) v sociální práci. Mnoho z nich se zaměřuje na její význam (pro pracovníky napříč sociálními službami), přínos a možná rizika používání supervize. Dané výzkumy se často orientují na konkrétní organizace a konkrétní pracovníky, proto je není možné vztahovat globálně. Přesto bych ráda uvedla několik vybraných výzkumů z této oblasti následované výzkumy vztahované k tématu této práce.

Zapletalová uskutečnila devět polostrukturovaných rozhovorů se sociálními pracovníky v různých sociálních službách ohledně přínosů a rizik supervize v organizacích. Tímto výzkumem dokázala přínos supervize související se syndromem vyhoření a to zejména v prevenci. (Zapletalová, 2015, s. 30, 63) Ke stejnému závěru dospěla i Bělohradská, která zkoumala: „Jaký postoj mají sociální pracovníci k potenciálu supervize v boji proti syndromu vyhoření.“ Ve své práci zmiňuje důležitost prevence, mj. Supervize představuje prostor pro reflexi, získání jiného pohledu, vypnutí. (Bělohradská, 2017, s. 71-73)

Pelak se ve své studii pokouší přispět k porozumění terapeutického procesu prostřednictvím analýzy terapeutického sezení. Studie zkoumá, jaké intervence byly použity, v jakém systému a v jakém stádiu terapie. K dosažení tohoto cíle byla použita RFA analýza, která je nezbytná pro vývoj detailního obrazu. (Pelak, 2016, s. 996)

Studie ukázala, jak terapeut vedl sezení od začátku až do konce. Navíc poskytuje reprezentativní údaje o tom, co v konzultacích funguje a pomáhá posunout diskurz vpřed. Tyto poznatky jsou nezbytné pro rozvoj profesionality a koncepci toho, co zefektivňuje terapii. (Pelak, 2016, s. 1012)

Rekurzivní rámcová analýza je jedním z typů diskurzivní analýzy, která hodnotí diskurz na mikro i makro úrovni konverzace. Na mikroúrovni se objevují konkrétní dialogy a podrobnosti, které se dějí v terapeutických sezeních. Makroúroveň odhaluje fáze a kroky terapeutických modelů, které se propojují s teoriemi terapie. Spojením těchto úrovní tak lze propojit teorii a praxi. Pomocí RFA analýzy jsme schopni zaznamenat jedinečné způsoby, jak vytvořit konfigurace rámců. (Peng, 2014, s. 3)

Výzkum prokázal, že použití RFA metody je vhodné pro analýzu EFT, konkrétně na její fáze. Tato metoda může také dobře posloužit při psaní poznámek a interpretaci během EFT sezení. Dále vyzdvihuje jasnou strukturu modelu a oceňuje věnovanou pozornost na pohyb mezi jednotlivými fázemi. (Peng, 2014, s. 15)

Podobně pak Kořenková, která analyzovala celkem sedm supervizních konzultací, kdy bylo zjištěno, že „kvalitativní výzkumnou metodou Recursive frame analysis lze analyzovat supervizní konzultace ke stanovení významných momentů posunu u individuálních, skupinových i týmových supervizí“. Dále vyšlo najevo, že je výhodnější, pokud výzkum provádí nezainteresovaný výzkumník (nebyl přítomen na žádném sezení). (Kořenková, 2018, 162-163)

Mócová ve své diplomové práci využívá RFA metody pro analýzu šesti transkripcí supervizních konzultací. RFA představuje „dějovou linii“, která poukazuje na posuny od počáteční ke střední a k závěrečné fázi, tzn. je rozdělena do tří aktů. V těchto šesti supervizních konzultacích hledala významné momenty posunu mezi jednotlivými akty kupředu. Na základě tohoto výzkumu zjistila osm významných momentů posunu: zjištění cílů konzultace, zázračná otázka, lidské vztahy; zjištění fungujících zdrojů; posunutí obecné roviny do roviny konkrétní/reflektující tým; techniky aktivního naslouchání supervizora; experimentování; technika škálování; zjištění zálib a zvyklostí supervidovaného. (Mócová, 2018, s. 109)

B. Praktická část

Pro účely této diplomové práce byl zvolen kvalitativní přístup za pomoci metody Recursive frame analysis (RFA), protože právě použitím této metody je možné uskutečnit intenzivní kontakt se situací jednotlivce, stejně tak celých skupin. (Hendl, 2005, s. 49) Dle Strauss a Corbinové lze pomocí kvalitativního výzkumu odhalit podstatu jevů, o kterých nevíme (Strauss, Corbin, 1999, s. 48). Hendl vidí největší výhodu v získání hloubkového popisu, kde je možné sledovat vývoj a související procesy (Hendl, 2005, s. 50).

Tento výzkum se zabývá rozborem supervizních konzultací, přičemž cílem diplomové práce je zjistit, jaké diskursivní momenty v supervizi jsou užitečné pro celkový rozvoj konzultace. Tyto momenty diskursivního posunu mohou celou kooperaci a komunikaci rozvíjet, zatímco jiné ji brzdí, nebo dokonce vracejí zpět.

Dle Miovskeho je interpretace dat v kvalitativním výzkumu velmi kreativní proces, kdy výsledek závisí na schopnostech, praktických zkušenostech výzkumníka. Stejná data získaná stejnými metodami lze interpretovat různě. (Miovský, 2006, s. 15)

Výzkum poslouží ke zvýšení validity daného jevu, ale také lze snáze rozpoznat a vyhodnotit jednotlivé momenty v supervizní konzultaci. Navíc při správném vedení dochází k rozvoji supervize.

1, Metoda výběru vzorku

Pro výběr výzkumného souboru byla využita metoda záměrného výběru vzorku, kdy jsou, dle Miovskeho, respondenti vybráni na základě určitých vlastností a s výzkumem souhlasí. Daný způsob se využívá zejména v případech, kdy se osoby zaměřují na využití určitého typu služeb, nebo činnosti instituce určené pro takovou cílovou skupinu. (Miovský, 2006, s. 130, 135). Vzorek respondentů se skládá z účastníků supervize prováděnou v organizaci DALET, kde jsou interní supervizoři, mj. i vedoucí této práce Mgr. Leoš Zatloukal, Ph.D. et Ph.D. Díky této spolupráci mi poskytl šest nahrávek supervizních konzultací, které měl k dispozici určené pro výzkum. Dané nahrávky se staly výzkumným souborem tohoto výzkumu. Na všech supervizních konzultacích je přítomný reflektující tým. Dvě z šesti audionahrávek tvoří po sobě jdoucí sezení s jedním konkrétním supervidovaným. Polovina konzultací je vedena jedním supervizorem, zatímco u druhé půlky jsou přítomni dva supervizoři, kteří se ve vedení střídají dle potřeby.

Všichni účastníci ve zmíněných audionahrávkách byli předem informováni o pořízení zvukového záznamu a s následným použitím pro výzkumné účely souhlasili. Pro zvýšení jejich anonymity byla veškerá jména pozměněna, to platí i v případě zmíněných názvů měst.

2. Metoda získávání dat

Jak je zmíněno výše, pro tento výzkum bylo díky ochotě vedoucího práce poskytnuto šest audionahrávek. Miovský poukazuje na samá pozitiva audiozáznamu. Hlavní výhodou této metody je komplexnost záznamu a autentičnost. Nahrávka zachycuje vše přesně tak, jak se to odehrálo při hovoru. Záznam také zachycuje sílu hlasu, délku pomlky, doprovodné zvuky aj. (Miovský, 2006, s. 197).

Po vyslechnutí audiozáznamů jsem provedla transkripci neboli přepis rozhovorů. Miovský definuje transkripci jako proces, kdy se z netextového záznamu stává textový Miovský (2006, s. 205). Tyto textové dokumenty jsou doslovným přepisem mluveného slova.

Pro přepisy jsem využila univerzální označení S jako supervizor. V případně účasti dvou supervizorů bylo použito označení S1 a S2. Písmeno K jako klient = supervidovaný, a pokud byl součástí konverzace i reflektují tým, členy jsem označila jako R1, R2, R3, atd.

Přepsané rozhovory jsem analyzovala pomocí metody RFA (viz níže). Pro zaznamenání dějové linie rozhovoru vzniklo ze všech rozhovorů šest tabulek o třech dějstvích, kde je patrné, kdy konverzace postupuje směrem vpřed, nebo se naopak navrácí zpět, nebo dokonce stagnuje na jednom místě a bloudí v kruzích. Poznámky jsou doslovné, pouze s pravopisnými úpravami. Jistou výjimku tvoří supervizní konzultace s Evou, která mluví slovensky a přestože v transkripci je slovenština dodržena, v analýze jsou poznámky v jazyce českém.

Pro zapisování do jednotlivých tabulek bylo použito víceúrovňové formátování číslování z důvodů snazšího odkazování na již řečená témata podpořené číslem odstavce, kde tuto poznámku lze nalézt (první sloupec označený: č. odst.).

2.2. Metoda zpracování dat RFA

Pod pojem Recursive frame analysis, neboli RFA, si lze představit jakousi dějovou linii, nebo „zápletku“ terapeutických sezení, v kterých můžeme identifikovat chvíle, kdy dochází k posunu v rámci tří fází: počáteční - střední – závěrečná fáze konzultace (Keeney, Keeney, Chenail, 2013, s. 192). RFA je popisována jako terapeutický nástroj, ale také jako pokročilou metodu kvalitativního výzkumu, která mapuje strukturu terapeutické konverzace (Chenail, Keeney, Keeney, 2012, s. 1).

Téma, s kterým přichází supervidovaný, lze označit jako I. akt nebo dějství terapeutického sezení. RFA sleduje následný průběh konzultace a všímá si, zda se téma nějak mění. Jestliže se konverzace pohybuje mezi jasně ohraničenými fázemi, tedy začátek, střední a závěr, jedná se o dobře vytvořené sezení, jelikož „věci jsou v pohybu“ a můžeme zaznamenat změnu. Toto sezení o třech dějstvích, jak je můžeme nazvat, není pravidlem, daleko častěji se objevují znaky stagnující konverzace, nebo dokonce navrácení k předešlému, již řečenému tématu. Také sám terapeut může posunout dějovou linii k závěru sezení za účelem nalezení řešení. Běžné je i víceúrovňové přemostění témat a linií příběhů. Jistou paralelu můžeme vidět i v lidských životech, kdy člověk kráčí cestou vpřed, ale mnohdy je jeho cesta za cílem spletitá. Dochází k pomyslnému kličkování mezi překážkami a mnohdy bloudíme v kruzích. Cílem terapie je narušit tento bludný kruh a posilovat klienty pozitivním způsobem, aby pokračovali samostatně ve tvorbě a používali nové vzorce interakcí. (Keeney, Keeney, Chenail, 2013, s. 192-196)

Terapeut ani klient nejsou považováni za jediné aktéry. V supervizní konzultaci strany participují a jsou odpovědní stejným dílem. Zatímco se většina přiklání k variantě, kdy každý účastník přispívá svou perspektivou, celek nelze popsat bez použití „self-reference“ a „circular logic“ což jsou pojmy, které byly dříve tabuizovány a popisovány jako nelogické, dokonce považovány za nesmysly. Nicméně je zapotřebí využívat „circular discourse“, aby docházelo ke zpětnému (kruhovému) posouzení. (Stephenson, Keeney, 2011, s. 86-87)

Autoři vyzdvihují důležitost grafického znázornění dějové linie (stačí velmi jednoduše), protože bez ní je snadné se v příbězích ztratit, nebo něco důležitého přehlédnout. Při zápisu je nutné využívat výrazy a metafory, které zazní přímo v komunikaci, přičemž by se nemělo používat výroky, které sám supervidovaný nepřinesl. (Chenail, Keeney, Keeney, Chenail, 2012, s. 2, Keeney, Keeney, Chenail, 2013, s. 196)

RFA staví na Goffmanově rámcové analýze, kde se zaměřil na to, jak lidé rámují nebo-li vnímají a popisují oblasti společenských věd. Člověk je ovlivněn významy, které přiřkládáme slovům a frázím. Rámec tak tvoří (popisuje) základní jednotku organizace zkušenosti. Takovéto rámce usnadňují pochopit, jak interpretovat různé výroky v terapeutických sezeních. RFA je považována za základní jednotku významu. (Chenail, Duffy, 2011, s. 294)

Výzkumník sleduje, jakým směrem se konverzace ubírá, zda se od počátku překlenuje přes střední fázi, která balancuje mezi návratem k udržování problému a posunem k úspěšnému závěru, nebo se střední fáze zcela vynechává. Z toho vyplývá, že důležité je rozpoznání, kam sezení směřuje, pokud zůstává zaseknuté na jednom místě, vyvstává riziko eskalace problému klienta, zatímco ideálním by byl posun, který je pro klienta přínosný a užitečný. Recursive frame analysis nabízí způsob, jak konzultaci dělat a příliš se nezajímá o teoretické poznatky, které terapeut používá k interpretaci. Namísto toho se soustřeďuje na konkrétní mluvené slovo v průběhu sezení. (Keeney, Keeney, Chenail, 2013, s. 197-203)

RFA dále nabízí detailní pohled na významný moment očima diskurzivní analýzy. „Umožňuje sledovat jemné nuance společného vytváření změny, včetně jemných konverzačních pohybů dopředu i nazpět v tříaktové struktuře. Lze rovněž sledovat konstruktivní způsoby, jakými terapeut v daném momentu v souladu se svým přístupem reagoval“. (Zatloukal, 2014, s. 81) Výzkumník se věnuje rozdílům významů, které mění konverzaci a prozkoumává jejich význam ve vztahu k ostatním zaznamenaným rozdílům (Chenail, Duffy, 2011, s. 294).

Výsledkem RFA může být dobře vedené sezení, nebo se dojde k závěru, že sezení nikam nevede či bludně krouží v kruzích. (Keeney, Keeney, Chenail, 2013, s. 202)

3. Výstupy výzkumu

3.1. Petra

Petra je terapeutkou, která pracuje sama na sebe a působí ve více městech. Pro tento výzkum byly použity dvě po sobě jdoucí konzultace. Obě tyto sezení se zaměřují na konkrétní případ klienta, se kterým se Petra potýká. Při prvním sezení byl přítomen jeden supervizor, supervidovaná Petra a reflektující tým, zatímco u druhé konzultace byli dva supervizoři, Petra a opět reflektující tým. První sezení trvalo jednu hodinu a deset minut, zatímco druhé bylo ještě o patnáct minut delší.

Tabulka 2: 1. Supervizní konzultace Petra

Č. Odst.	I	II	III
7 8		1. Cíl reflektujícího týmu 1.1. Zpětná vazba 1.2. Návrhy dalšího postupu	
12	2. Řeším svůj strach z neúspěchu 2.1. Jak pracovat s touto obavou 2.2. Zkušenost od RT (1.2.)		
18		3. Jak s tím pracovat (1.1.) 3.1. Abych se cítila dobře 3.2. Užitečné pro klienta	
24 25		4. Cíl - Co by sezení mělo přinést 4.1. Větší jistota (2.1.) 4.2. Ujasnit směr, aby to k něčemu bylo (3.2.)	
26 27			5. Jak se to bude projevovat? (4.2.) 5.1. Neběhaly pochybnosti (2) 5.2. Vidět konkrétní kroky (3.2.) 5.3. Naplnit zakázku (3.2.) 5.4. I já se cítila dobře (3.1.)
30 31			6. Kdy se to projeví (4.2.) 6.1. Asi už teď
31	7. Minulé sezení s K 7.1. Cítím se zahanbeně – nezvládla jsem to (2)		
32 33 35		8. Co už jsem se naučila 8.1. Škála na hodnocení (Ereska) 8.2. Pocit důvěry	
39 45	9. Klient mě rozhodil 9.1. Jeden z nejtěžších klientů		

55	9.2. K vlastně neví (3.2.)		
58 59		10. Cenné (8) 10.1. Reagovala jsem přijímacím způsobem	
60 61 65			11. Jak to probíhalo (10.1.) 11.1. Nezhrozím se 11.2. Dávám najevo, že poslouchám 11.3. Tón hlasu
71 73	12. K s tím bojuje a nedaří se mu to 12.1. Není to o tom – musíme tě napravit (10.1.) 12.2. Budeme se věnovat těmto věcem		
78 79 82		13. Poučení (8) 13.1. Problém – já expert = neúspěch 13.2. Řešilo to s ním už tolik lidí (2)	
83 88 96 97	14. Definování témat 14.1. Zkusme se raději podívat na tohle (12.2.) 14.2. Vybrala jsem za něj (12.2.) 14.3. Co K vybral je blbost (12)		
101 102 113		15. Poučení (8) 15.1. Mapování zdrojů, dovedností, činností 15.2. Škála má smysl (8.1.)	
114 115		16. K: zaujalo, překvapilo 16.1. Je pro něj důležité, co zvládá	
116 117 119	17. Využily se (16.1.) 17.1. Ne, nebylo tolik času 17.2. Nechce žádné úkoly 17.3. Nechce žádné experimenty 17.4. Dala jsem mu experiment		
124 125 127 129		18. Moment – poučení (8) 18.1. Co by se dalo ještě využít? 18.2. Je hodně chytrý (16.1.) To by se dalo využít 18.3. V tomto směru – nezkoušela jsem	
133 134	19. K řekl sám (18.2.) 19.1. Vysoké testy		

137	19.2. K: „jsem chytrý, nikdo mi nerozumí“		
138 141		20. Ex post (18.1.) 20.1. Dalo by se to využít (18.2.)	
144 145 149 153 155 159		21. Poučení (8) 21.1. Cítím tlak, nenechat se odradit 21.2. K: dej mě do pořádku 21.3. Nejde mi to (21.1.) 21.4. Nechci hrát jeho hru 21.5. Skočila jsem mu na to (21.4. -18.2.) 21.6. Přemýšlela jsem – je to chlap	
162 163 164			22. Jak vzdorovat (21.4.) 22.1. Nevím 22.2. Potřebuju couvnout 22.3. Hned nereagovat 22.4. Klidně přemýšlet než promluví – těžké (21.1.)
170 172 176 182		23. Zaskočilo mě (9) 23.1. Bude to na <u>dlouho</u> 23.2. Problém trvá 15let 23.3. Chtěla jsem K poslat dál 23.4. Jsem ráda, že neposlala 23.5. Něco se naučím 23.6. Prozradil téma (porno) – nerada couvám	
183 184 186 189		24. Info, co dřív zkusil (2) 24.1. V rámci církve – nevím 24.2. Modlitby 24.3. Mluví o tom s manželkou – hezký vztah	
189 191 193		25. Nechce úkoly (17.2.) 25.1. Mám zadávat experiment? (17.3.) 25.2. Nebude nic zkoušet, nic se nezmění (23.1.)	
199 200			26. Reflektující tým: zkušenosti 26.1. Co mu pomohlo, třeba na chvíli (24) 26.2. Výjimky v životě K (26.1.) 26.3. Motivace Petry, něco se naučit; může to

201			pomoci oběma (23.5.)
204			26.4. Bavila se s ním jako s člověkem (10.1.)
211			26.5. Udělat krok zpět (22.2.)
213			26.6. Mám strach, aby za K nepřevzala zodpovědnost
215			26.7. Nevíme, co mu dřív pomáhalo a naopak (24)
217			26.8. Každý má někdy neúspěchy v terapeutickém směru: musíme se smířit (2)
223			26.9. Kdyby nezaznělo, že už toho vyzkoušel tolik a nikdo nepomohl (12)
230			26.10. Svazují je pochybnosti o ní samé (2)
			26.11. Úspěch není až tak o Petře, ale o tom klientovi
236		27. Petra	
240		27.1. Přebírám zodpovědnost, nemám pocit, že to tak cítím (26.6., 26.11.)	
247		27.2. Krátkodobá terapie – mám tendenci zodpovědnost přebírat, když zpomalím, nejsem tak kreativní (26.6., 26.11.)	
		27.3. Asi se potřebuji naučit odehrát si to v hlavě, abych nebyla tak rychlá (22.2., 26.5.)	
266			28. RT vlastní zkušenosti
267			28.1. Intervize
273			28.2. Představa řešení
276			28.3. Když je to něco, na co se necítím, posílám K někomu jinému
277			28.4. Podívat se na to z pohledu dalších lidí
294			29. Experiment
296			29.1. Nechte mě chvíli přemýšlet
			29.2. Vizualizace

Na úvod konzultace se supervizor táže všech zúčastněných osob, zda souhlasí s nahráváním a následným použitím audionahrávky na výzkumné účely a jako výcvikový materiál. Jakmile je vyjádřen souhlas všech osob, zaměřuje supervizor svůj zájem na supervidovanou Petru, které se ptá, jaké očekávání má od reflektujícího týmu (dále jen RT). Tato očekávání, lze říci zaměření/cíl od RT, jsem zařadila do druhého dějství, protože *stanovení si zakázky*, vnímám jako důležitý impulz, na co konkrétně se má RT zaměřit, aby to klientce přineslo co největší přínos.

Následně Petra hovoří o důvodech, proč na konzultace přišla. Jedná se tedy o vhléd do její aktuální situace (proto I. dějství), načež klientka navazuje požadavkem na RT a dále tak konkrétněji rozvádí své potřeby. Tento moment považuji za důležitý, protože bez konkretizace požadavku a přesného popisu situace by bylo náročné ne-li nemožné pro RT adekvátně reagovat. Supervizor navazuje a zajímá se, *co by toto sezení mělo Peti přinést*. Touto otázkou setrváváme v druhém dějství, protože supervizor vede Petru k zamyšlení a současně odvedení tématu od požadavků a pomyslného dávání odpovědnosti RT na Petru samotnou. Petra uvádí několik bodů (větší jistota, ujasnění směru, aby sezení bylo užitečné), na které supervizor ihned reaguje a doptává se na *konkrétní projevy*, aneb jak a kdy klient pozná, že dosáhl toho, co chtěl, což konzultaci posouvá do třetího dějství.

Petra se vrací do prvního dějství, kdy důkladněji popisuje poslední setkání s jejím klientem, ze kterého nemá dobrý pocit. Supervidovaná dává najevo svou důvěru a otevřenost, vidím zde o *potřebu podrobněji popsat situaci*. Supervizor se v určitém momentu snaží Petru navést na to, *co se již naučila* při její práci s daným klientem. Tento moment považuji za významný posun diskurzu, protože odvádí Petru od negativního toku emocí, což by sezení pravděpodobně nikam neposunulo. Přestože klientka zmíní několik bodů, opět se vrací k negativnímu popisu její situace. Následuje opětovné navázání supervizora na to, co se již naučila (kromě již zmíněných) a to konzultaci znovu posouvá do druhého dějství. Petra zmínila, že na klienta reagovala přijímacím způsobem a supervizor se doptává, *jak to probíhalo*, aby zaměřil její pozornost na její projevy chování, a posunuje tak sezení do třetího dějství. Při popisu projevů chování se Petra uchyluje k dalšímu obeznámení s klientovým problémem a nastíní situaci, ze které se supervizor znovu snaží získat poučení (co se již naučila) a toto celé se ještě několikrát opakuje.

Supervizní setkání se tak několikrát posouvá z prvního dějství do druhého a zase zpět do prvního (body 12-21), kdy konzultaci posouvá vpřed opakující se otázka: co se již Petra naučila/poučila. V bodě 21, kdy se opět jedná o poučení, nastává průlom a supervizor navazuje na větu klientky, kdy zmínila, že nechce hrát klientovu hru a zajímá se, jak může

Petra vzdorovat. Supervizor tedy Petru nabádá k *hledání řešení* a tím sezení posunuje do třetího dějství. Následně se klientka vrací k tomu, co ji zaskočilo při práci s klientem (jedná se o dlouhodobý problém) a supervizor navazuje a zajímá se, zda má Petra nějaké informace, co již klient zkusil. Jedná se o *hledání možných zdrojů*, což konzultaci nijak neposunuje, ale dává klientce možnost najít východiska pro řešení jejího problému.

Supervizní setkání pokračuje *vstupem reflektujícího týmu*, který přináší své poznatky. RT považují za obrovský přínos, a proto jej zařazují do třetího dějství. Reflexe RT přináší jiný pohled na její situaci a nabízí jí možnosti řešení na základě vlastních zkušeností členů RT.

Obecně lze říci, že první supervizní konzultace je spíše o popisu problému, se kterým Petra přišla a snahy supervizora přimět ji zamyslet se nad již získanými schopnostmi a dovednostmi, ze které Petra dostává ocenění a podporu. Celé sezení mělo tendenci se cyklit v kruzích (opakované skoky z prvního do druhé dějství a zpět) s občasnými posuny do třetího dějství. Nicméně celý proces považují za dobře vedený, protože supervizor dával Petře prostor vypovídat se a detailně seznámit RT se situací, aby mohl co nejlépe poskytnout své rady a poznatky.

Tabulka 3: 2. Supervizní konzultace Petra

Č. Odst.	I	II	III
2	1 Popis situace 1.1. Co ještě můžu zkusit 1.2. První sezení: přišla jsem s pocitem, že jsem udělala chybu – zahanbeně 1.3. Supervize mi pomohla 1.4. Nemíří to k výsledku, se kterým K přišel 1.5. K řekl, že mu to nepřineslo, co by chtěl 1.6. Pro mě těžké, jak si ujasnit, jak to případně ukončit 1.7. Referovat někomu jinému 1.8. Říct, ještě zkusíme tohle, ale přijde mi to nefér (platí si to)		
5		2. Jak pomohla předchozí supervize	
6		2.1. Otevřela jsem to	

7		3. Co S umožnila, jak se to odrazilo	
8		3.1. Tehdy mi přišlo – symptom jiných věcí 3.2. Já jsem určila, čím se budeme zabývat – nerespektovala jsem ho 3.3. To mě štvalo (3.2.) 3.4. To jsem změnila díky S (3.2.,3.3.) 3.5. Umožnilo mi to najít nějaké cesty, jak to zvrátit k tomu, co on potřebuje a co chce ode mě	
10	4. Měla jsem dlouhé období, měla jsem důvěru, že ten proces bude fungovat 4.1. Potřebovala bych znovu obnovit tu důvěru, že to může dobře dopadnout (1.4.)		
11		5. Obnovená důvěra, jak se to projeví	
12		5.1. Větší jistotou, lepší soustředěností 5.2. Mám problém se soustředit a chytout, co by tam šlo 5.3. Obnovu možná na citlivost, na to, co K říká (3.2.)	
13	6. Popis situace 6.1. Co má být výsledkem spolupráce s K		
14	6.2. K – dívá se denně na porno a nechce to dělat, přináší mu to negativní věci do života 6.3. Neumí přestat		
15		7. Změna, kterou K chce (6.1.)	
16		7.1. Určitá svoboda, K: čistota, svoboda od toho	
19		8. Popsali jste si, jak se „čistota“, „svoboda“	

20		<p>projeví?</p> <p>8.1. Lepší vztah s manželkou</p> <p>8.2. Osobní sexuální život</p> <p>8.3. Lehkost</p>	
23 24 26			<p>9. Co se již podařilo</p> <p>9.1. Asi jsem ho jednou naštvála</p> <p>9.2. K není schopný dělat něco pravidelně</p> <p>9.3. K skoro ani neví, že si to pustil</p> <p>9.4. Chybí všímavost</p> <p>9.5. Úkol: K každý den pošle sms, jestli dobrý nebo blbý (9.3.)</p> <p>9.6. Začal to dělat (9.5.)</p> <p>9.7. To byl úspěch – nějaká pravidelnost (9.2.) (palec nahoru nebo palec dolů)</p>
29 31			<p>10. Je to o tom, jestli si pustil nebo nepustil</p> <p>10.1. Takový přehled a zjistili jsme, že to <u>není</u> každý den</p> <p>10.2. Ptám se, kdy se daří bez toho (daří se mít svobodu bez porna)</p> <p>10.3. Zjistili jsme, že je na 50ti procentech</p>
34 37			<p>11. Bavili jste se, máte napsaný (když se nedíval), jestli se objevila ta svoboda?</p> <p>11.1. Je to tak – potěší ho to, má z toho dobrý pocit</p>
38 39 41		<p>12. Pozorovali jste nějaký nárůst svobody za dobu spolupráce?</p> <p>12.1. K: dělá to každý den</p> <p>12.2. Zjištění: K: je to tak třetina</p> <p>12.3. Dělal jsem si přehled, nedal se najít nějaký klíč (víkend dobrý – ne každý víkend dobrý)</p> <p>12.4. Hypnoterapie – učí se uvolnit jinak, práce se</p>	

		stresem	
69	<p>Popis situace</p> <p>13. Na začátku to bylo, tak se předved', nikdo mi nepomohl, tak schválně</p> <p>13.1. Už tam není takové to přetahování</p>		
70 71		<p>14. Jak se toto podařilo udělat (13.1.)</p> <p>14.1. Zvykli jsme si na sebe</p> <p>14.2. Ze začátku napětí, jestli ho terapeut přijme</p> <p>14.3. Jsem schopná mluvit o věcech, které jsou intimní</p> <p>14.4. Je to přijetí asi, které pomáhá mně</p> <p>14.5. K: přemýšlel, že by mu pomáhalo dýchání – relaxace</p> <p>14.6. Na první hypnoterapii si chtěl vzít manželku, aby se cítil bezpečněji</p>	
74 76	<p>15. Hypnoterapie (14.6.)</p> <p>15.1. Myslím – sám měl obavu z hypnózy</p> <p>15.2. Na začátku ji odmítl (12.4.)</p> <p>15.3. Přišel, že by ji chtěl + chtěl, aby u toho byla manželka – podruhé už bez</p> <p>15.4. Podruhé jsem měla pocit, že se to nějak povedlo – bylo to naše poslední sezení</p> <p>15.5. Uvolní se pokaždé (odpočatý, je rád)</p>		
84 86		<p>16. Co ti tahle konzultace umožní nového v práci s K</p> <p>16.1. Všímat si věcí, které K přináší (3.2.)</p> <p>16.2. Máš nějaký nápad, kam teď víc cílit? (16.)</p>	

87		<p>16.3. Potřebovala bych vědět, co dál – plán (mrzí mě, když odejde s tím, že to nevedlo k tomu, s čím přišel) (1.8.)</p> <p>16.4. Jestli je ještě něco, co mu můžu poskytnout</p> <p>16.5. Potřebuju se trochu zklidnit</p>	
90			<p>17. Rozdělení do týmů</p> <p>17.1. <u>Co dál</u> s K (co by se dalo ještě zkusit)(Tým 3)</p> <p>17.2. <u>Kdy dál</u> – kdy pochopit, že mám K přesunout jinam (Tým 2)</p> <p>17.3. <u>Jak se zklidnit</u> (Tým 1)</p>
92			
113		<p>18. Shrnutí</p> <p>18.1. Závislost na pornografii (6.2.)</p> <p>18.2. Otázka čistoty a svobody – změna, kterou by K chtěl (7.1.)</p> <p>18.3. Pracovali jste na tom, aby měl větší čistotu, větší svobodu</p> <p>18.4. Pravidelně něco dělal (9.2.)</p> <p>18.5. Nějakým způsobem uvolnění, relax a jak s tím K pracoval</p>	
116	19. Popis situace		
	19.1. Myslím, že on chce, aby to nebylo (6.2.)		
119	19.2. Naopak chce čistotu, svobodu (7.1.)		
122	19.3. Zhoršuje se to při nějakém stresu (18.1.)		
124	19.4. Jemu to vlastně nic moc nepřináší – uvolní se, ale pak negativní pocity – je to jenom nějaká strategie, jak se uvolňuje v tu chvíli, ale nevyhovuje mu to		
130	19.5. Je nějaká riziková		

	situace – to nevím		
137		20. Podařilo se vám – pravidelně sleduje, dává zpětnou vazbu – možná se ty věci trošku lepší (9.2.)	
138		20.1. Zatím ne (20.)	
142		20.2. Moje představa – zjistí, že je schopen něco pravidelného (9.2.)	
149		20.3. K oceňoval–zvýšila se mu citlivost	
159		20.4. Pro K důležitá dcera 20.5. Dobrý vztah s manželkou, ale mají sexuální obtíže	
161	21. K často zaběhne do jiných linek – začne řešit sny		
162		22. Jak s tím pracuješ, když se zaběhne? (21.)	
163		22.1. Ptám se, zda je to pro něj důležité, abychom na tom pracovali – nechám to na něm – je to jeho čas a jeho volba, ale upozorním ho, že teď směřujeme jinam	
164		22.2. Jak na to reaguje?	
165		22.3. <u>Chce</u> o tom mluvit	
168		22.4. Zeptat se, zda to souvisí s tou svobodou a čistotou	
169		22.5. Nejsem si jistá 22.6. Máme další sezení – hypnoterapii a pak min jedno setkání – zhodnocení a co dál	
170		23. SMS pořád běží? (9.5.)	
171		23.1. Běží, zajímá nás, jestli se mu daří i ta hypnoterapie	
173		23.2. Ze začátku odmítal experimenty 23.3. Tohle jediné, na co přistoupil (9.5.)	
175			24. Napadlo tě, čím to pro

176			něj bylo zajímavé? (9.5.) 24.1. To bych tak ráda věděla
177		25. Kdyby byl vhodný čas K posunout dál, s jakými kritérii pracuješ	
178		25.1. Podle toho mě K nepotřebuje	
181		25.2. 10. setkání - ukazatel	
183		25.3. Nevidím tam progres	
185		25.4. Ta doba je pro mě – posun není dostatečný pro něj	
187		25.5. K nevnímá posun, ale pro mě je 25.6. Pro mě nejdůležitější časové kritérium – K není spokojený s výsledkem 25.7. Spíš mě mrzí, už si toho prošel hodně – zase to není ono 25.8. Je pro mě důležité podsouvat, co se povedlo	
209			26. Tým 1: Jak se zklidnit 26.1. Experiment – K se pozoruje, i Peťa by se mohla pozorovat, kdy se cítila klidná
210			26.2. Co pro P znamená, když se terapie nepovede, co to ve mně dělá
211			26.3. Momenty v konzultacích, kde to bylo dobře
212			26.4. Zamyslet se nad sebou, co očekává sama od sebe, co pro ni znamená 10 setkání (tlačí jí čas)
216			26.5. Jak to vnímá K, jestli mu to vyhovuje tímto tempem

224			27. Tým 2: Kdy dál
225			27.1. Po dohodě s K, závislost potřebuje dlouhodobou terapii
226			27.2. Kdy se K do stresu dostává, z jakých příčin
230			27.3. Pomáhá hypnoterapie-co mu to přináší do života
232			27.4. Možná další fáze práce s K – zaměření na stres
			27.5. Záleží, jak se v tom P cítí – necítila se dobře – předat
			27.6. Víra – nějaký nástroj, který by P pomohl
238		28. Reflexe Petry	
		28.1. Překvapilo mě – že tlačím na čas, neprijde mi	
246			29. Tým 3: Co dál
250			29.1. Podle čeho poznáš, terapie byla pro K úspěšná
252			29.2. Co je výsledkem spolupráce
			29.3. Co znamená pocit čistoty a svobody – doptávat se K
			29.4. Občasný posun 50 %, zvýšit citlivost K
255			29.5. Proč zrovna k P si získal důvěru – vztah, co si vytvořili
258			29.6. Experiment: k sledování přizvat manželku – bude do toho vykládat, nebo společná aktivita a posílí to manželství
259			29.7. Funguje hypnoterapie, pokračovat
260			29.8. Experiment: přizvat na terapii manželku
			29.9. Experiment: hypnoterapie funguje –

264			kazety domů na navození relaxace 29.10. Probrat s K sms, vyhodnotit <u>to s ním</u>
267		30. Reflexe Petry 30.1. Vnímáš, tímhle směrem budu přemýšlet..?	
268		30.2. Nechat na K, kdy to chce ukončit	
269		30.3. Pracovat na sms 30.4. Co bude místo porna, jak se projeví pocit té svobody – bych chtěla zkusit	
287			31. Supervizor 2 31.1. Lítá na stupnici nahoru, dolů – ví K, jaký bude mít tvar ta křivka, až bude svobodný, na jakém čísle bude?
291			31.2. Na kolik tu hraje roli svoboda
292			31.3. Dokáže si představit, že by se na porno <u>už v životě nepodíval</u> ?
293			32. Supervizor 1 32.1. Porno hraje větší roli než svoboda – mám problém/nemám problém – snadno se to cyklí
295			32.2. Jak se svobodou, čistotou souvisí věci, který se mu daří dělat – posilování tady těch vedlejších věcí se posiluje čistota
297			32.3. Posílit citlivost K, kdy se objevuje svoboda, jak to konkrétně vypadá
301			32.4. Experiment: Sms palec nahoru: střípek svobody, co objevil 32.5. Důsledný zájem – svoboda K, jak to běželo, věci, co souvisí se

			svobodou 32.6. Experiment: pustit relaxační hudbu k pornu
310		33. Reflexe Petry 33.1. Ze začátku jsem zaujala postoj – porno mě nezajímá – ale cítila jsem, že to nebylo dobré – nerespektovala jsem ho	

Petra druhou supervizní konzultaci zahajuje reflexí předchozího sezení a popisuje konkrétní přínos supervize. Nicméně se pokračuje obeznámením situace jejího klienta a aktuálním problémem, se kterým se Petra potýká. Toto *seznámení s aktuálním stavem* respondentky řadím do prvního dějství, na které se supervizor snaží navázat otázkou, jak Petře pomohla předchozí supervize. Tím se diskurz přesouvá do druhého dějství, kde setrvává a supervidovaná popisuje, *co jí předcházející supervize umožnila a jak se to odrazilo* při práci s klientem. Přestože supervize Petře umožnila najít směr, kterým by se mohla vydat, nyní opět pociťuje potřebu obnovit důvěru, že zakázku klienta zdárně dovede k úspěšnému konci. Tímto se vracíme v konverzaci o krok zpět, jedná se o bližší specifikaci toho, s čím bych si přála odejít po tomto sezení. Supervizor využívá příležitosti a doptává se na *konkrétní podobu, jak se* Petřina obnovená důvěra *projeví*, čímž se opět dostáváme vpřed do druhého dějství.

I když dostáváme podrobnější popis těchto projevů, Petra stáčí konverzaci ke klientovi. Následuje posun do druhého dějství, kdy se supervizor zajímá *o cíl práce* s Petřiným klientem a dále navazuje otázkou, *co se již* v práci s klientem *podarilo*. Zaměření na již dosažené úspěchy řadím do třetího dějství, kde sezení plynule navazuje na drobné úspěchy a Petra více rozepisuje konkrétní aplikovaný experiment (psaní SMS zpráv).

Při dotazu supervizora, zda s klientem zaznamenali nějaký nárůst žádaného projevu, pocitu na straně klienta, jedná se spíše o otázku na funkčnost experimentu - zhodnocení nástroje, než o posun vpřed v diskurzu. Následuje popsání již proběhlých setkání, kde vidím Petřinu potřebu rozvést svůj případ více do podrobností, kde si lze všimnout historie profesionálního vztahu mezi klientem a Petrou. *Supervizor dává potřebný prostor* pro vyjádření a navazuje otázkou, jak se podařilo toto zlepšení vztahu. Tím se dostáváme do druhého dějství, protože zde vnímám markantním neponechávat supervidovanou v cyklických myšlenkách, které by zřejmě nebyly přínosné a vidím zde opětovnou snahu

zaměření se na to, co se již podařilo. Jedním ze zmíněných bodů, které se již podařily, je hypnoterapie, o jejíž aplikaci na klienta Petra podává report a posouvá tak sezení zpět do prvního dějství.

Následně supervizor přetrhává pomyslný tok tématu hypnoterapie a pokouší se zjistit, co nového Petře umožní toto sezení v práci s klientem. Tímto krokem se dostáváme do druhého dějství, protože zde máme podrobný námět, čím se má reflektující tým zabývat, aneb jak jej využít v této konkrétní supervizní konzultaci.

Jakmile je *reflektující tým* rozdělen do tří skupin po třech až čtyřech členech, přičemž tým číslo 3 se zaměřil na to, co by se dalo ještě s klientem zkusit, neboli co dál. Druhý tým by měl přijít s návrhy, kdy je čas předat klienta jinam (kdy dál) a první tým se zaměřil na pocity Petry a návody, jak se zklidnit. Sezení pokračuje krátkým shrnutím ze strany supervizora, což supervizi nikam neposunuje, naopak, ale považují za důležité připomenout stěžejní body, které je třeba, aby měl reflektující tým na paměti při tvorbě své zpětné vazby. Na vyžádání supervizora Petra podrobněji popisuje svoji práci s klientem. Jedná se o opakované shrnutí, a proto jej řadím do prvního dějství.

Následuje posun vpřed, kdy se diskuze znovu zaměřuje na to, co se již podařilo, přičemž Petra stočí téma zpět do prvního dějství, načež navazuje krok vpřed. Zde se supervizor zajímá o postup, jak Petra pracuje, když si klient do sezení přinese jiné téma (než je zakázka). Setrváváme v druhém aktu, kde se rozebírá již aplikovaný experiment, na který supervizor navazuje otázkou, zda Petru napadá, čím to, že tento *experiment* byl u klienta úspěšný (III. dějství). Petra nedokáže odpovědět a tak supervizor, s ohledem na čas) mění téma jiným směrem, čímž vrací diskurz o krok zpět.

Nastává významný moment – vstup reflektujícího týmu – protože, jak jsem již zmínila výše, vnímám reflektující tým za jeden z významných momentů posunu diskurzu, neb do setkání přináší cenné rady, vlastní zkušenosti a vnáší zcela nový náhled, kterému se supervidovanému nemusí dostávat, a proto jej v konzultaci posouvám do třetího dějství. Supervizní sezení tedy pokračuje předáním slova prvnímu týmu, který přináší tipy, jak se zklidnit, což je zacíleno na Petru. Následuje tým číslo dva, kdy členové tohoto týmu uvádí příklady, kdy si myslí, že je vhodné klienta předat dál. Po Petřině krátké reflexi se opět dostáváme do třetího dějství, kdy dostává slovo třetí z týmů – co dál v práci s klientem. Po tomto návalu informací dostává Petra prostor pro vyjádření, ale sama uznává, že potřebuje čas, aby všechny rady zpracovala. Závěrem si bere slovo druhý supervizor, který dosud měl pouze pár intervencí a přináší své poznatky následovaný supervizorem číslo jedna, který celé

sezení vedl a koordinoval. Oba tyto vstupy řadím do třetího dějství stejně jako reflektující tým, protože má, podle mě, obdobné ne-li stejné přínosy supervize.

Supervizní setkání jako celek vnímám za poměrně nabitě informacemi a hlavně radami, tipy, zpětnou vazbou a to jak od reflektujícího týmu, tak obou supervizorů. V tomto případě by bylo vhodnější vytvořit více prostoru pro závěrečnou reflexi.

Z těchto konzultací vnímám za významné momenty diskurzivního posunu následující:

- Vyjádření, s čím klient přichází do konzultace, zjištění cíle, technika lidských vztahů - zázračná otázka
- posun od obecné roviny do konkrétní,
- zjištění možných zdrojů: co se již podařilo, co se K naučil,
- doptávání supervizora, podpora, techniky aktivního naslouchání = pocit přijetí
- experiment,
- reflexe, reflektující tým.

3.2. Hana

Supervidovaná pracuje jako terapeutka. V rámci tohoto výzkumu byla použita jedna audionahrávka, kde byl přítomný supervizor, Hana a členové reflektujícího týmu. Supervizní konzultace trvala hodinu a tři minuty.

Tabulka 4: 1. Supervizní konzultace Hana

Č. odst.	I	II	III
9	1.Mám problém 1.1.Občas naběhnou stavy, modely, scénáře 1.2.Já a hranice 1.3.Začala jsem si to uvědomovat 1.4.Rozumově to mám zpracované 1.5.Není to správně terapeuticky ani vůči sama sobě 1.6.Potřebuju se chránit		
9 13	2. Moje dětství 2.1. Neúměrné tresty 2.2. Časem jsem se stala věřící 2.3. Otec toho litoval 2.4. Neměla jsem normální výchovu, láskyplnou		
13 15	4. Uvědomění 4.1. Nemám pocit žádné vlastní hodnoty 4.2. Ochotná pro lidi udělat maximum (1.5.) 4.3. Mám to srovnaný (1.4.) 4.4. Musím chránit sama sebe (1.6.)		
15	5. Náboženství (2.2.) 5.1. Pocit, že <u>musím</u> pomáhat (4.2.)		
15	6. Možná to nemám úplně zpracovaný 6.1. Rozumově ano (1.4.), ale stejně naběhnou starý scénáře (1.1.) 6.2. Nemůžu lidem říkat něco, co je nezajímá		
22 23		7. Pojmenovat jednu starost 7.1. Nedokážu	
25 31			8. Co by mi pomohlo 8.1. Aby proces nenabíhal (1.1) 8.2. Chci to

33			přerát(4.2.) 8.3. V první řadě myslet na sebe (1.6.)
35 38 40 54			9. Přínos konzultace 9.1. Nenaběhne mi pocit <u>musím</u> (5.1.) 9.2. Potřebuju řešit sebe (1.6.) 9.3. Vnímat vlastní potřeby 9.4. Hranice (1.2.) 9.5. Vůbec to tam nemít (1.1)
56 58 64 68 76			10. Preferovaná budoucnost 10.1. Nastavit hranici (1.2.) 10.2. Dodržet časovou strukturu 10.3. Napojení na klienta 10.4. Vlastní pocity, emoce (1.6.)
93 96 97		11. Jak to bude-empatie ke K nebo k sobě 11.1. Vidím toho klienta výš než sebe (1) 11.2. Chránit se (1.6.) X 11.3. Neupřednostňovat klienta	
102 103 105 111			12. Jak bys to chtěla mít 12.1. Rovnocenné 12.2. Zůstat sama sebou 12.3. Zdravá hranice 1.2.) 12.4. Zůstat empatická (10.3.)
115			13. Pojmenování problému 13.1. Přehnaná zodpovědnost za K, chci víc než K (1)
118 119			14. Máš právo se i ztratit 14.1. To je skvělé
124 125 127		15. Co se daří? 15.1. Dodržování časového limitu (10.2.) 15.2. Ale pochybnosti	
130 133 141			16. Jak se ti to podařilo? (15.1.) 16.1. Není to správné (1.5.) 16.2. Hodiny a upozornění zbývá nám... (10.2.) 16.3. Jsem i hormonálně hodně ovlivněná (menstruace, psychický stav) 16.4. Pomáhá mi to udržet si tu hranici (16.3., 1.2.)

149			17. Podařilo se (16 pokračuje) 17.1. Musím si dát pauzu hodinu na oběd (1.6.) 17.2. Mít ten čas pro sebe (1.6.)
154 157 161 167 169 175		18. Co se teď pro tebe děje? 18.1. Napumpovaná emocemi 18.2. Jak jsem takhle emoční – nemyslí mi to 18.3. Jsem na dobré cestě 18.4. Škála: 0=vůbec jsem sama sebe nevnímala a 10=vnímám se na sto procent, tak jsem na 7 18.5. Dřív jsem byla určitě na nule	
177 179	19. Potřeba být milována, přijímána (3.4.) 19. 1. Žila jsem pro ostatní a naplňovala jejich potřeby (4.2.) 19.2. Začala jsem si stanovovat hranice – nastal problém - rozvod		
182 183 185		20. Máš nápady, jak by to vypadalo – dostat se k10 20.1. Zasekla jsem se 20.2. Pořád nabíhají scénáře (1.1.) 20.3. Co mě motivuje 20.4. Být výjimečným terapeutem (20.3.)	
186 187 189		21. Co tě nejvíc baví? 21.1. Terapie 21.2. Baví mě SF	
192 195 197 199			22. SF, co by sis tam přála mít (přerámování – na co) 22.1. Žít svůj vlastní život 22.2. Přítomný okamžik 22.3. Bůh – radovat se, užívat život (2.2.) 23.4. Tam ty chvílky nemám a vím, že bych je tam potřebovala mít (1.6., 17.2.)
200 201 203		24. Zachytíš ten scénář, když přijde? (1.1.) 24.1. Někdy si uvědomím (1.1), někdy ne 24.2. (Konkrétní příklad, kdy se to nepovedlo) 24.3. Víím, že je to mimo (1.5.)	

204			25. Místo toho – dostat se do svého života (24.1. – 23.4.)
205			25.1. Nemusím řešit problémy K 25.2. Není to normální, musím si o tom s někým promluvit (1.5.)
213			26. RT
216			26.1. Dát si ten čas a vážit si toho
220			26.2. Teď řešíš sama sebe víc zdravým způsobem – skrze aktivitu pro K
222			26.3. Empatie: objevuje se kritika: skrze empatii nelze nikomu pomoci = soucit x empatie
223			26.4. Neprožívá emoce toho K, jsou to její vlastní emoce
224			26.5. Může si říct: tohle je hodina mého života a já se rozhodla žít ji spolu s K
228			26.6. Třeba je čas něco ze života vyšoupnout (něco, co už nemá místo)
228			26.7. Zodpovědnost jako terapeuti x zodpovědnost jako člověk
244			26.8. Bůh: zkouška: odolat jevu, pomáhat za každou cenu a žít poctivě svůj život
244			26.9. Láska se nedá koupit, zasloužit
244			27. Experiment
245			27.1. Objeví se scénář (1.1.) = budík (dotek Boží lásky, sama sebe, své potřeby – zaznamenávat tyto momenty
248			27.2. Předání K 27.3. Bez hranic (1.2.) 27.4. Jméno K = Hana (supervidovaná)

Na začátku supervizní konzultace Hana *uvádí do problému*, kde se nejedná o konkrétní případ, jak tomu bylo v předchozím případě, ale o postoj/přístup supervidované ke všem klientům. Hanka uvádí, že si je vědoma svého problému, přestože jasné pojmenování zatím chybí. Pokračuje poměrně obsáhlým vhladem do dalších oblastí, např. svého dětství, kde pravděpodobně problém vznikl.

Tuto fázi lze definovat jako *potřebu* klienty *se vypovídat*, k čemuž dává supervizor dostatek prostoru. Taková zdánlivá maličkost, jako je naslouchání, dává Hance pocit důvěry a není jí zatěžko se otevřít. Celý proces „vypovídání se“, ačkoliv je pestrý (aktuální situace, dětství, rodina, manželství, náboženství), řadím do prvního aktu, neboť se jedná o vstupní informaci, na jejímž základě supervizor od Hanky zjišťuje, zda je *schopna vyjádřit* jedním slovem *starost, se kterou přišla na sezení*. Přestože supervidovaná odpověděla negativně, vnímám zde snahu o posun konzultace, proto ji umisťuji do druhého aktu.

Hanka sama navazuje a snaží se přijít na to, *co si myslí, že by jí pomohlo*. Sama si tedy pojmenovala *cíl*, ke kterému by se chtěla dopracovat v rámci *konzultace* – aby nenabíhaly scénáře, přerámování, v první řadě myslet na sebe. Tento moment je, dle mě, jedním z nejdůležitějších pro udávání směru sezení, proto jej řadím do třetího dějství. Následně setrváváme v třetím aktu, kdy supervizor plynule pokračuje a zajímá ho *přínos supervizního sezení*, který by měl Hance poskytnout. Dále se ptá na konkrétní *popis preferované budoucnosti*, což vnímám jako otázku po zázraku (zázračnou otázku).

Supervizní konzultace pokračuje krokem zpět do druhého dějství, kdy se supervizor doptává a snaží se Hanku nasměrovat k pojmenování zásadního problému, nicméně se klientka točí v kruhu a opakuje již řečené, supervizor proto změní otázku: *jak by to chtěla mít*, což mi opět evokuje otázku po zázraku, a celou konzultaci tak směřuje kupředu. V tento moment je Hanka schopna *pojmenovat hlavní problém*: přehnaná zodpovědnost za klienta, „občas chci víc, než klient“. Přestože supervidovaná uvedla, že se ztratila (tzv. ztratila nit), supervizor neváhal a odpověděl, že má právo se ztratit, pro mě tento moment konzultaci ponechává ve třetím dějství, protože v této krátké větě vidím obrovskou sílu *přijetí, pochopení a pochvaly* zároveň, což je důležité pro rozvoj *supervizního vztahu*.

Otázkou, *co se již Hance daří*, se v konzultaci vracíme zpět do druhého dějství. Hanka zde vyjmenovává dodržení časového limitu sezení, ale současně vyjadřuje obavy, zda je to tak v pořádku. Nicméně vzápětí konzultace přechází opět vpřed, protože se supervizor zaměřuje: *jak se jí podařilo dodržovat časový limit*. Odvádí tak pozornost od prvních symptomů následného přívalu negativních myšlenek. Hanka sama dále pokračuje tím, co se jí již daří (čas na oběd, čas sama na sebe).

Protože toto setkání má poměrně rychlý spád, supervizor dává prostor Hance *reflektovat*, jak se nyní cítí. Tímto se sezení sice navrátí do druhého aktu, nicméně tento krok považuji za vypovídající o profesionálnosti úsudku supervizora, tj. potřeba zpomalit, dát prostor supervidované a ujistit se, že je vše v pořádku a lze pokračovat. Hanka uznává, že je na dobré cestě za zlepšením své situace (škála – dřív byla na nule, nyní je na čísle sedm). Jak hovor

plyne, navrací se k popisu minulosti, což konzultaci, vzhledem ke stanovenému cíli nijak neposouvá, a proto přesun do prvního dějství. Následuje posun vpřed - Supervizor navazuje na zmíněnou *škálu* a doptává se, jak by to vypadalo, kdyby se dostala na stupnici deset. Hanka připouští, že se zde zasekla a sama zmiňuje svoji *motivaci*, co ji žene k číslu deset – být výjimečným terapeutem. Otázkou, co Hanku nejvíce baví (myšleno profesně), odpovídá SF (Solution-Focusedtherapy).

Tato krátká terapie zaměřená na řešení, jak název napovídá, se orientuje na efektivní vyřešení problému. Slovem efektivní je myšleno definování problému a to co nejrychleji, ale bez zbytečného rozvádění následků problému. Zkrátka jde o soustředění se na způsoby, jak dosáhnout stanoveného cíle za pomoci zaměření se na minulé úspěchy a současné zdroje. (Zatloukal, str. 5-7)

Dalším posunem zpět je moment, kde Hanka popisuje konkrétní případ, kdy její jednání nebylo správně ani terapeuticky ani vůči ní samé. Opět zde cítím Hančinu potřebu se vyprávět, ale protože není nutné, aby se motala v negativních myšlenkách, je zde snaha posunout diskusi dále. Tento krok vpřed tvoří *popsání ideálního stavu*, kterého by chtěla Hanka dosáhnout při řešení problémů svých klientů.

Diskuze pokračuje *vstupem RT*, jehož členové doposud tiše naslouchali a nyní nastal čas, aby Hance poskytli své postřehy ze sezení. Stejně jako u výše uvedených supervizních konzultací, RT má zásadní význam v diskurzivním posunu, proto jej řadím do třetího dějství. Závěrem supervizor přináší *návrh experimentu*, který vychází z křesťanských hodnot (Hanka je věřící), což poukazuje na specifičnost návrhu šití Hance na míru, navíc dodává, že by Hance rád svěřil jednoho ze svých klientů a tím je ona sama. Tento moment v supervidované vzbudil vlnu emocí, kterým dala průběh, Supervizor zásadním způsobem podtrhl Hančinu potřebu dopřát si na sebe více času.

Celou supervizi vnímám za velmi dobře vedenou, supervizor dopřával Hance prostor pro detailní popis její situace, nijak nepřerušoval její opětovné návraty a včas reagoval, aby zamezil přivalům nepříliš povedených situací a tím zamezil případným negativním emocím, které by s největší pravděpodobností sezení nijak neposunuly. V průběhu se Hanky doptal, jak se cítí, aby se ujistil, že nastavené tempo je v pořádku.

Z této konzultace vnímám za významné momenty diskurzivního posunu následující:

- Vyjádření, s čím klient přichází do konzultace, zjištění cíle, technika lidských vztahů - zázračná otázka,
- posun od obecné roviny do konkrétní,

- doptávání supervizora, podpora, techniky aktivního naslouchání = pocit přijetí
- technika škálování,
- zjištění možných zdrojů: co se již podařilo, co se K naučil, motivace K
- reflexe, reflektující tým,
- experiment.

3.3. Marie

Marie pracuje jako terapeutka a přechází ze zaměstnání v nízkoprahovém zařízení pro děti a mládež na střední školu. Pro tento výzkum byla použita jedna supervizní konzultace trvající 45 minut. Na tomto sezení byli přítomni dva supervizoři, supervidovaná Marie a reflektující tým.

Tabulka 5: 1. Supervizní konzultace Marie

Č. Odst.	I	II	III
22 23 31 32 36		1. Co by sis ráda odnesla 1.1. Návod, jak si zajišťovat zpětnou vazbu pro sebe 1.2. Jak bys poznala, že tohle je ta užitečná zpětná vazba? 1.3. Nejlepší zpětná vazba by byla od klientů 1.4. Přijde mi, nevím, jestli by byl K upřímný	
40 41			2. Jaká zpětná vazba je pro tebe uvěřitelná? (1.4.) 2.1. Nevím, možná až po obhajobách – víc sebevědomí
41	3. Víc konzultací 3.1. Na střední škole, témata sebepoškozování, sebevraždy 3.2. Chtěla bych do toho jít se sebevědomím (2.1.)		
50 51		4. Souvisí zpětná vazba K a tvé sebevědomí? 4.1. Určitě, čím víc pozitivní = konzultace se povedly	
52		5. Čeho jsi schopná	

53		uvěřit (2) 5.1. Moc nevím	
53	6. Minulost 6.1. Nízkopráh – měla jsem sebevědomí, znala jsem ty děti, nikdy nepřišly znovu a já neměla pocit, že je to nějak poškodilo 6.2. Chci pracovat s mladistvými – bude to těžší, budu se bát, jak to s nimi dopadlo: (3.1.)		
54 55 57		7. Abys uvěřila (2.) 7.1. Nevím, přemyslím, jestli mi jde o tu zpětnou vazbu 7.2. Osobní zpětná vazba, ověřit si sebe samu	
58 59			8. Co bys potřebovala za změnu, abys byla v pohodě? (7.2.) 8.1. Nevím
59 61 62 63		9. Minulost (6) 9.1. Konzultace v Opavě, přišlo mi, že tam nic moc neděláme 9.2. Ale K byli nadšení 9.3. Uleželo se jim to a zpětnou vazbu dali písemně 9.4. Možnost: poprosit je, aby mi psali zpětnou vazbu (8.) 9.5. Zpětná vazba, když končíte spolupráci nebo mezidobí? 9.6. Určitě asi mezi – otázka, jaký je mezi sezeními čas	
64 65		10. Sebevědomí (3.2.) – jsi dobrý terapeut? 10.1. Jo, určitě	
70 71			11. Sama sebe ověřit, to zahrnuje co? (7.2.) 11.1. Souvisí to,

73			vyšší sebevědomí = větší lehkost
74			11.2. Nebudu se bát
75			11.3. Co by to znamenal při práci s K (11.2.)
77			11.4. Věřím, že by to bylo efektivnější 11.5. Lehkost je změna
81	12. Minulost (6.1.) 12.1. Všechny klienty jsem znala delší dobu 12.2. Teď mi přijde někdo koho.. 12.3. Pro mě je ten vztah hodně důležitý		
82		13. Potřebuješ se ošetřit na té první konzultaci	
83		13.1. Určitě jo	
84		13.2. Jde o tu lehkost (11.5.)	
86		13.3. Už si na první konzultaci cítila lehkost?	
87		13.4. Asi ne	
88			14. Představa, zažíváš lehkost, podle čeho poznáš?
91			14.1. Naladění jeden na druhého
93			14.2. Nebála bych se experimentovat
94			14.3. Nebát se, co bys měla místo toho?
95			14.4. Odvahu
99			14.5. Humor 11.5.
103	15. Ptal jsem se, zda si již zažila lehkost (13.3.)		
105	15.1. Řekla si, že ne (13.4.)		
109	15.2. Nezažila		

111	<p>jsem prvního K</p> <p>15.3. Kamarádka – katastrofa</p> <p>15.4. Nemám zkušenost s dospělými a ani nechci s nimi pracovat</p>		
114		16. Mohla by časem ta lehkost nastat? (15.3.)	
115		16.1. Byl tam moment-naladění (přidala jsem se na její stranu), a tím se situace odlehčila	
123		16.2. Druhá konzultace – víc lehkosti – nebyla jsem sama	
126			17. Naladění-jak mohl K vycítit, že jsi na její straně?
127			17.1. Vyjádření pochopení
131			17.2. Ocenění
134			17.3. Když se díváš zpětně, tento moment, má pro tebe význam?
135			17.4. Asi ne
137			18. Přináší (toto sezení) něco užitečného pro tebe do práce s K?
140			18.1. Určitě
			18.2. Nabídka, kdykoli se ozvat (email)
141			18.3. Hodně půjde o ten vztah (12.3.)
			18.4. První sezení – určení zakázky, budování atmosféry důvěry
			18.5. Co bude to kritérium – to první setkání bylo dobré

			18.6. Small talk, s čím přichází, co by si chtěl odnést, chce přijít znovu
151			19. RT
			19.1. Nízkopráh = sebevědomí, až rozpozná děti v novém prostředí, může to být velmi podobné (6.1.)
152			19.2. Dobrá zpětná vazba – K se vrací
153			19.3. Vztah – dát tam to něco, být tam s ním = dobrý základ
154			19.4. Ocenění schopnosti sebereflexe Marie
157			19.5. Projít si výzkumy: jak funguje terapie, neurobiologické teorie – ujištění se
162			19.6. Nedělat nic může být užitečné (stačí, že tam jsme) (9.1.-9.2.)
			19.7. Má spoustu zkušeností s dospívajícími (6.1.)
166			19.8. Marie dobře zapadne – mladistvý vzhled
175		Reflexe Marie Uvědomila jsem si, že pokoru a nějakou pochybnost tam chci mít	
179		Uvědomění si toho je důležité	

Při samotném zahájení supervizní konzultace se supervizor táže všech přítomných, zda souhlasí s nahráváním tohoto sezení. Jakmile je projevěn souhlas, přechází se k samotné supervidované Marii s otázkou, *co by si ráda odnesla* z této konzultace. Lze tedy

vydedukovat záměr supervizora zjistit *cíl*, ke kterému by se mělo sezení ubírat. Zjištění pomyslné mety řadím do druhého aktu tabulky.

Supervizor navazuje na Mariinu zmíněnou důležitost zpětné vazby a snaží se zjistit, jaká zpětná vazba je pro ni relevantní, podle jejích slov uvěřitelná. Zde je patrná snaha *o konkretizaci jejího problému*, což vnímám za významný moment, a proto jej posouvám do třetího dějství, přestože Marie odpovídá neurčitě, zmíní pojem sebedůvěra, který následně dává do souvislosti se svou budoucí pracovní zkušeností na střední škole (práce s mladistvými). Marie obecně mluví o své blízké budoucnosti - potřeba vypovídat se – nicméně v diskurzu se dostáváme do prvního dějství, na což supervizor rychle reaguje a ptá se na souvislost mezi zmíněnou důležitostí zpětné vazby a sebevědomím Marie. Tímto se sezení posunuje vpřed k již dříve definovanému cíli konzultace.

Jakmile se snaží zjistit, jaká zpětná vazba je pro ni akceptovatelná, stáčí Marie konverzaci k popisu své předchozí pracovní zkušenosti v nízkoprahovém zařízení pro děti a mládež, čímž se vracíme do prvního aktu. Následuje opětovný dotaz ohledně přijatelnosti zpětné vazby, na kterou Marie odpovídá kladně a nastává prostor pro posun vpřed až do třetího dějství, když se supervizor zajímá *o podrobnosti*, které by Marie *potřebovala*, aby se v konzultacích cítila dobře. Jedná se o zjištění, zda si je Marie vědoma svých potřeb a dokáže je identifikovat (zda si jich je vědoma), avšak pro negativní odpovědi Marie opět sklouzává k popisu již proběhlých konzultací s různými klienty. Nicméně sama přichází s nápadem, kdy by si mohla říkat svým klientům o písemnou zpětnou vazbu. Sama se snaží *dojít k řešení* své situace, proto druhé dějství, ve kterém setrváváme i nadále, kdy supervizor stáčí téma na sebevědomí a jeho souvislost s tím, být dobrý terapeut.

Supervizní konzultace pokračuje snahou zjistit, jak si klientka představuje „ověření sama sebe“ v souvislosti se zjištěním zpětné vazby a její vazbu na vlastní osobu Marie. V tomto momentu vnímám náznaky směřování ke *zjištění potřebných detailů* vytyčeného cíle, které supervidovaná do této chvíle nedokázala pojmenovat (potřeba lehkosti v konzultacích), a proto jej řadím do třetího dějství. Přestože se hovor znovu zaměřuje na minulost, spatřuji zde důležité body, na kterých supervizor dále staví - důležitost vztahu s klienty, které Marie zná delší dobu a lehkostí, kterou pociťuje v konzultacích (II. dějství).

Následuje *otázka po zázraku*, kterou vnímám za významný moment diskurzivního posunu (III. dějství), kde Marie mluví o aspektech, pocitech (strach, odvaha), přičemž klientka sklouzne k popisu konzultace, ze které neměla dobré pocity (I. dějství), přesněji to byla katastrofa (negativní emoce). Supervizor ihned soustřeďuje diskusi na potřebu pocitu lehkosti v konzultacích a možnost, zda by se i v této míněné mohla tato lehkost objevit (II.

dějství). Marie zmínila jisté naladění se na klienta, na které supervizor navazuje s dotazem, jak klient vycítí, že s ním terapeutka Marie souzní (III. dějství).

Supervizor dává prostor Marii k reflexi, zda vnímá tuto supervizní konzultaci za užitečnou pro práci s jejími klienty a dále, co bude kritériem, aby si řekla, toto setkání (s klientem) bylo dobré. Jakmile Marie uvede několik bodů, dostává slovo reflektující tým, který řadím do třetího dějství.

Reflektující tým opírá své poznatky na základě řečeného slova, které měl možnost vyslechnout, a proto jsou rady vždy individuální a dokonale „pasují“ na supervidovaného. Člen RT dokonce *ocení* Mariinu schopnost sebereflexe, a přestože přichází pochvala na závěr sezení, vidím obrovský psychický přínos pro supervidovanou.

V první části konzultace je patrná snaha supervizora zjistit, s čím přesně se Marie potýká. I když supervizor dával Marii prostor pro vyjádření a popisu své situace, vždy adekvátně a rychle reagoval, aby se sezení cyklilo co možná nejméně.

Z této konzultace vnímám za významné momenty diskurzivního posunu následující:

- Vyjádření, s čím klient přichází do konzultace, zjištění cíle, technika lidských vztahů - zázračná otázka
- posun od obecné roviny do konkrétní,
- doptávání supervizora, podpora, techniky aktivního naslouchání = pocit přijetí,
- reflexe, reflektující tým.

3.4. Jiří

Jiří pracuje jako terapeut (blíže nespecifikované) a na supervizní konzultaci přichází s potřebou najít pro sebe vhodného supervizora. Pro tento výzkum byla použita jedna audionahrávka trvající 45 minut, nicméně v rámci analýzy bylo použito čtyřicet minut nahrávky, protože v samotném závěru sezení dochází k reflexi procesu, který není předmětem tohoto výzkumu. Na konzultaci je přítomný jeden supervizor, supervidovaný Jirka a reflektující tým.

Tabulka 6: 1. Supervizní konzultace Jiří

Č. odst.	I	II	III
9 10		1. Co si odnést ze supervize 1.1. Vnitřně jsem toužil po změně supervizora 1.2. Ujasnit si, koho teď hledám	
11 14			2. Jak by optimální S vypadal + kudy by ses rád vydal 2.1. Nechci si vybírat podle jména, ale podle kritérií 2.2. Aby se S vztahoval k tomu, co potřebuji já a ne K
19		3. Dlouho jsem pracoval v terapeutické komunitě – porady o K a málo – co potřebujeme my = mám toho dost (2.2.) 3.1. Očekával bych – obohacení zkušenosti (od) jiných (2.1.) 3.2. Je fajn mluvit o úspěšných případech, ale někdy to není to, s čím přicházím 3.3. Posun v limitech- osobní rozpoložení ovlivňuje moji práci 3.4. Neživím se jenom tím, že pracuji	

21		<p>s K psychoterapeuticky – někdy se práce prolínají (2.2.)</p> <p>3.5. Vycítil jsem, že pokud se supervize netýká přímo práce s K, S od toho ruče pryč</p> <p>3.6. S: supervize se vztahuje k práci s K, buď budu mluvit o nich, nebo mě S pošle jinam</p> <p>3.7. Umím si představit, že bych mohl chvíli mluvit o problémech, dát si práci dohromady, mám něco na srdci, co potřebuji říct, co se prolíná do práce</p>	
24 25 30			<p>4. Co by měl dělat S (2)</p> <p>4.1. Nedávat tam striktně tu hranici (3.5., 3.6.)</p> <p>4.2. Vztahovat to, o čem mluvím k mojí práci, jestli to má vliv a zajímat se o to</p>
32 33 34 35		<p>5. Shrnutí</p> <p>5.1. S by měl pracovat, aby ti umožnil říkat to své – o tobě</p> <p>5.2. Ano</p> <p>5.3. Aby si mohl přinášet i jiné věci, které se přímo nevztahují k profesi a hledat provázanost (4.2.)</p> <p>5.4. Ano, 5.1. je nejpodstatnější</p> <p>5.5. V průběhu času jsem získal pocit, že S: je potřeba něco udělat s K, já si myslím, že je potřeba něco udělat se mnou</p>	
36 37			<p>6. Co dál očekáváš? (2)</p> <p>6.1. Víc na mě, kdy se setkat se S</p>

39			6.2. Přístupovat ke mně, jak já přistupuju ke K
41			6.3. K nabídnu: potřeba termín změnit, tak to můžeme udělat = to bych potřeboval
			6.4. Mít možnost to změnit (6.1.)
41	7. Popis minulé zkušenosti		
	7.1. S: mám pevný termín, se kterým není možné manipulovat (6.3.)		
	7.2. Zkusil jsem – termín za dva, tři měsíce – ale chápu tu naplněnost diáře		
44	7.3. Jsme svázaní pracovat na cash, organizace K, ale cítím v tom nesvobodu (6.1., 6.4.)		
	7.4. Toto je menší kritérium (6.1.)		
45		8. Co by S měl pro tebe splňovat? (2.,4.)	
46		8.1. S: je potřeba vydržet – mám pocit, že když mám vydržet, něco se ucpe	
51	9. Popis práce s K (8. 1.)		
	9.1. Používám slova „rozpustit, rozmělnit“ – než „je potřeba vydržet“		
52		10. Rozpouštění se děje v konverzaci? (9.1.)	
53		10.1. Jo	
55		10.2. Vydržení = je to něco, co uvízne v žaludku a s tím odcházím	
60			11. Co si od S představuješ, aby se to rozpouštělo (10.2.)
61			11.1. To nebude jednoznačné – když se tohle řekne, tak mám

63			pocit, že on ví
65			11.2. Sám nevím, jestli (ne)mám vydržet
66			11.3. Jsem ochoten hledat, ale ne zůstat jenom u tohoto (8.1.)
67			11.4. Pokud S nebude jednoznačný, bude mnohoznačný?
71			11.5. Bude alternativní 11.6. Ne, jednoznačný, jasně 11.7. Bude přinášet alternativy (11.4.)
74		12. Reflexe	
75		12.1. Jdeme tím směrem, kterým potřebuješ? 12.2. Jo, uvědomuji si, co dělám s K, chci, aby bylo děláno se mnou (6.2.)	
90			13. RT
91			13.1. Důvěra v proces i v člověka
101			13.2. Být sama sebou
104			13.3. Flexibilita (6.3., 6.4.) 13.4. Důležité, aby S nedonášel vedení
105		14. Jak bys rád využil zbývající čas?	
106		14.1. Jsem asi náročný na svého budoucího supervizora (13.) 14.2. Neoslovovala mě otázka po důvěře, to já dokážu (13.1.) 14.3. Dostával jsem stejně odpovědi (ohrálo se mi to) 14.4. Potřebuji si S otestovat – jestli	

		jsme na stejné vlně, s kým můžu být v partnerském dialogu	
113		15. Reflexe	
114		15.1. Na kolik dnešní supervize splňovala to, co od ní očekáváš a od S?	
118		15.2. Splňovala, plynulo to = očekávání naplněno	
		15.3. Cítil jsem, že je to o mně (5.1.)	
121		16. Vypíchnout jednu věc, co bys potřeboval jinak	
122		16.1. Teď ne	
123		16.2. Kdyby tě to napadlo i následně - pošleš email, někdy řekneš	
130		16.3. Potřeboval bych rozpustit naštvaní na to, co jsem absolvoval dřív	

Supervizor otevírá konzultaci obeznámením s pořizováním audionahrávky a žádostí o udělení souhlasu všech přítomných. Jakmile je jednotně potvrzen souhlas, supervizor se obrací k Jirkovi s otázkou, co by si chtěl odnést z dnešní supervize, zajímá ho, *s čím klient přichází a cíl* supervizního setkání, proto druhé dějství.

Jirka hovoří o vnitřní touze změnit supervizora, na což navazuje otázka, jak by měl optimální supervizor vypadat (myšleno profesionálně) a jakým směrem by se Jirka rád směřoval (III. dějství). Následuje popis minulého zaměstnání (terapeutická komunita), svých pocitů z předchozích supervizí a o své potřebě mluvit o svých dvou zaměstnáních, které se dle něj prolínají, a spatřuje v nich propojení. Tímto se navracíme do druhého dějství, ale vzápětí následuje posun vpřed, kdy se supervizor snaží zjistit, co by měl optimální supervizor dělat. Navazuje tak na již zmíněný bod, který chce ještě dále specifikovat.

Jakmile Jirka zmíní podrobnější charakteristiku svého ideálního supervizora, dochází ke shrnutí již řečeného, které supervizní konzultaci nijak neposunuje (naopak), přesto jej vnímám opodstatněný, protože dochází ke krátké reflexi již řečeného. Tedy k možnému utřídění myšlenek a zpomalení tempa celého sezení, které není vždy na škodu.

Dále se hovor posunuje kupředu opětovnou otázkou, co dalšího Jirka očekává od supervizora. Přestože dochází k další charakteristice, Jirka stáčí rozhovor do prvního dějství, kdy mluví o své předchozí zkušenosti, ze které vzejde další kritérium, které má na supervizora (mít možnost změnit termín setkání). Supervizor setrvává v tématu „co by měl supervizor splňovat“ (II. dějství), a přestože dochází ke krátkému návratu do prvního dějství, nastává opětovný posun do druhého dějství, kde Jirka zmiňuje potřebu „rozpuštění“. Supervizor reaguje *otázkou po zázraku* – jak si představuje, že dojde k chtěnému výsledku.

Nastává prostor pro krátkou reflexi, kdy se supervizor zajímá, zda sezení směřuje správným směrem, když Jirka souhlasí, dostává slovo reflektující tým, který opětovně řadím do třetího dějství. V tomto případě RT vnáší své vlastní kritéria, které jednotliví členové mají na své supervizory.

Protože zbývá přibližně deset minut do konce konzultace, *dává supervizor prostor* Jiřímu, zda jak by chtěl využít zbývajících čas. Závěrem dochází k celkové reflexi supervizní konzultace s dotazem, zda by Jirka mohl vypíchnout jednu věc, kterou by na těchto sezeních potřeboval jinak, čímž se dává prostor pro směr, kterým se ubírat v následujících sezeních.

O tomto supervizním sezení lze říci, že se jednalo o zjištění požadavků Jirky na optimálního supervizora, kdy docházelo k opětovnému popisu charakteristik, nebo kritérií, které by měl mít. Sezení se tak cyklilo mezi popisy minulých zkušeností a kritérií. Kladně hodnotím průběžnou reflexi a ujištění se, že konzultace směřuje požadovaným směrem.

Z této konzultace vnímám za významné momenty diskurzivního posunu následující:

- Vyjádření, s čím klient přichází do konzultace, zjištění cíle - zázračná otázka,
- posun od obecné roviny do konkrétní,
- doptávání supervizora, podpora, techniky aktivního naslouchání = pocit přijetí,
- reflexe, reflektující tým.

3.5. Eva

Supervidovaná Eva pracuje jako školní psychologka a druhou částí úvazku je poměrně nově vedoucí speciálně pedagogického centra. Pro tento výzkum byla použita jedna audionahrávka trvající 59 minut. Na konzultaci jsou přítomni dva supervizoři, supervidovaná Eva a reflektující tým.

Tabulka 7: 1. Supervizní konzultace Eva

Č. Odst.	I	II	III
11 12		1. Co si chceš odnést 1.1. Jasnou představu, jak se pohybovat v nové roli	
13 14			2. Jak se projeví, když budeš mít jasnou představu (1.1.) 2.1. Lehkost bytí v nové roli – budu se nadanášet (pocitově)
22	3. Mám dvojroli – školní psycholog a vedoucí „speciálka“ 3.1. V roli vedoucí se nenadnáším (2.1.) 3.2. Psycholog – vím, jak se chovat ke své podřízené, k vedení 3.3. Nejdůležitější je pro mě, aby ostatní úrovně negativně neovlivňovaly můj vztah a mou práci s žáky		
34		4. (kreslení obrázku – kontexty ve škole) 4.1. Vedení je nahoře 4.2. Jako vedoucí – důležité jsou pro mě děti (3) 4.3. Zástupkyně školy: voda a oheň, trošku zaskřípalo, dostala mě do konfliktu mezi ní a mojí	

		<p>podřízenou</p> <p>4.4. Kolegové, učitelé</p> <p>4.5. Mám pocit, že nevnímají rozdíl (4.4.)</p> <p>4.6. Nová podřízená – Monika – lidsky jsme si sedli, to je pro mě důležité</p>	
41			<p>5. Škála</p> <p>5.1. Jak to vypadá na 10</p> <p>5.2. Lehkost bytí – nadnáším se (2.1.)</p> <p>5.3. Dokáží Monice říct, nebudeme to teď řešit</p> <p>5.4. Dokáží obrousit hrany mezi ní a zástupkyní (zástupkyně chce vyhodit Moniku) (4.3.)</p>
45		<p>6. Co Monika a zástupkyně poznají</p> <p>6.1. Zástupkyně: měli jsme konflikt, ale omluvila se mi (4.3.)</p> <p>6.2. Víc tmelit na vánočním večírku (5.4.)</p> <p>6.3. Monika: ten den tam nebyla, z mého vyprávění – bylo zjemněné, abych trošku ochránila Moniku (6.1.)</p> <p>6.4. Monika je pro mě trochu výzva – hodně mluví a já to nemám ráda – vyběhnu na ni a v té chvíli se nedokáží ovládat</p> <p>6.5. Poznává to, budu mít víc trpělivosti (6)</p>	
57			
58			<p>7. Jak to vypadá? (6.5.)</p> <p>7.1. Možná si z toho</p>
59			

63			udělám srandu, vtip (6.4.)
65			7.2. Dokáži odlehčit tu situaci
74			7.3. Podpořím ji
75			7.4. Když začnu mluvit, tak se začnu vznášet metaforicky
77			7.5. Podívám se na to shora – podívám se na sebe a uvědomím si
			7.6. Co ti dává důvěru, že to zvládneš (7.5.)
			7.7. Hodně mi to pomáhá – nadhled
			7.8. Vyvaruji se, abych to řešila s kolegyní, ale budu to řešit rovnou s Monikou
			7.9. Možná by nebylo od věci jí říct, že mi to nepříjde tak důležité jako jí
83			8. Jak na to bude Monika reagovat (7.9.)
84			8.1. Myslím, že to závisí i na mně – podat to lehce
			8.2. Předpoklad, může lépe pochopit, proč to nechci rozebírat
85		9. Děláme to, co v tuhle chvíli potřebuješ?	
86		9.1. Jak se dohodnout na stylu práce – mohu zadávat práci každý den, aby si ona nešla na hodinu s někým povídat (protože nemá práci)	
		9.2. Jak najít cestu, aby chod SPC fungoval	
87			10. Jak to vypadá, když funguje (9.2.)

88			<p>10.1. Obě děláme práci, kterou máme zadanou (9.1.)</p> <p>10.2. Spolupráce s učiteli ve třídách (Monika)</p> <p>10.3. Mohla bych využít podporu ředitelky, aby se učitelé obraceli na Moniku (10.2.)</p>
89 90			<p>11. Jak fungovat v SPC</p> <p>11.1. Každá dělá samostatně svoje věci</p> <p>11.2. Jsme dobře namazaný stroj</p> <p>11.3. Můžeme se na sebe spolehnout</p> <p>11.4. Aby se věci dělaly tak lidsky a ona to má v sobě, to je pro mě důležité</p> <p>11.5. Spolupráce = dobré SPC pro děti a rodiče</p> <p>11.6. Pomůžeme v co nejbližší době - bude to rychlé (11.5.)</p> <p>11.7. Člověk se bude cítit dobře a bezpečně</p>
92			
93 94			<p>12. Jak to děláte, že to rodiče cítí? (11.7.)</p> <p>12.1. Jsme jeden tým (11.2., 11.3.)</p> <p>12.2. Máme na toho člověka čas</p> <p>12.3. Mluvíme o tom, co potřebuje on</p> <p>12.4. Vstřícností: Monika ji má – naladění se (11.4.)</p>
98			
101			<p>13. Jak to Monika dělá? (12.4.)</p>
102			<p>13.1. Vtipkuje</p>

106			s tím člověkem – humor
109			13.2. Je to pro ni důležité, není to jen práce
110			13.3. Co děláš, když vidíš, že fungujete jako tým?
			13.4. Užívám si to a mluvím o tom, že je to vidět – je to její velká zásluha
			13.5. Dokonce i zástupkyně to vidí (5.1.)
111		14. Shrnutí	
		14.1. Přišla jsi s představou: jak se pohybovat v dvojroli s lehkostí (1.1.)	
		14.2. Jak se tento vznášející pohyb projeví ve vztahu s Monikou a zástupkyní (6)	
		14.3. Monika by mohla víc spolupracovat s učiteli (10.2.)	
113			15. Jak to poznají klienti (14.2.)
114			15.1. Součástí toho vznášení se v té pozici – budu mít supervizi ke konkrétnímu K
122			15.2. Jak poznáš ty
125			15.3. Budu o tom Gabči vesele vykládat
			15.4. Našla jsem si cestu k tomu a budu o tom mluvit, že to funguje
125	16. Nové logo		
	16.1. Učit se		

	<p>lidskosti má smysl 16.2. Myslím, že to už u nás je (16.1.)</p>		
128 131 132 133 137 138 139		<p>17. Škála (6) 17.1. Kde jsi teď 17.2. Možná na 8 mám nějaký návod, kterou cestou se vydat 17.3. K 9 mi chybí práce Moniky s kolegy 17.4. Když si sem dnes přišla, kde si byla 17.5. To už nevím 17.6. Níž 17.7. Došlo k posunu? 17.8. Myslím, že ano</p>	
148 150 152 153			<p>18. RT 18.1. Mluví o lidskosti, možná nadhledu a humoru = důležité pro chod SPC (7.1.) 18.2. Co pro ně znamená ta lidskost (11.4.) 18.3. Vytvořit si čas, sednout si a domluvit se 18.4. Je mi sympatická ta odvaha: neznám tuhle roli, není mi příjemná 18.5. Vidím a slyším, že Eva ví, kam směřuje, co je pro ni důležité (3.3., 4.2.)</p>
159		<p>19. Reflexe 19.1. Citát má pro mě ještě větší význam</p>	

		<p>19.2. Věřím, že člověk vydrží, když má oporu – já ji mám</p> <p>19.3. Jak reaguji na konflikty: Sponge Bob: našťve se a opije se zmrzlinou</p> <p>19.4. Konflikt se zástupkyní – dítě čekalo s problémem – důležitý je pro mě ten člověk, co tu čeká</p> <p>19.5. Ředitelka možná zavírá oči před tím, co ještě nefunguje – hrozně chce, aby to fungovalo</p>	
160			<p>20. Ředitelka: jak to vypadá, když to funguje</p> <p>20.1. Když jí dám do ruky zprávu z vyšetření s naším logem, razítkem, bude vidět, že máme K</p> <p>20.2. Máme nové webovky, to se mi podařilo</p> <p>20.3. Mluvím o věcech, co se daří, abych podpořila její viru v to (19.5.)</p>
162			<p>21. Čím to začneš ve škole rozjíždět? (5.4.)</p> <p>21.1. To bude velmi příjemné – Vánoční večírek</p>
163			
166			<p>22. Experiment</p> <p>22.1. Všimat si, kdy se spongebobská stránka projevuje (19.3.)</p>

Na začátku audionahrávky lze slyšet dohodu o časovém rozsahu konzultace mezi přítomnými, která činí hodinu. Supervizor navazuje otázkou směřovanou na Evu, co by si chtěla odnést ze sezení. Touto otázkou zjišťuje možný *přínos* a kulantně se snaží zjistit *cíl* supervize, proto jej zařazuje do druhého dějství.

Jakmile Eva odpovídá, supervizor navazuje otázkou, *jak se to projeví*, čímž se dostáváme do třetího dějství. Pak dochází k přemostění do prvního dějství, kdy supervidovaná popisuje svou aktuální situaci (dvojrole: psycholožka a vedoucí SPC). Eva sama začne kreslit obrázek, který poté popisuje. Podle tohoto popisu usuzují, že se jedná o jistou hierarchii jejích priorit (*popis problému*) a jistým způsobem zde vyplývají situace, na kterých lze dále pokračovat - vztah zástupkyně a Monika (II. dějství).

Supervizor pokračuje dotazem, jak to vypadá, když se Eva cítí na stupnici 10, dochází zde k použití významného momentu posunu *škály* (III. dějství), kdy se Eva zamýšlí nad ideálním stavem a tím, co by jí k ideálnímu stavu pomohlo. Supervidovaná zmiňuje pocit lehkosti a zlepšení vztahu mezi zástupkyní ředitele a Monikou. Tímto směrem supervizor pokračuje dotazem na tento vztah, na což Eva odpovídá popisem minulé události, která souvisí s blízkou budoucností, proto jej řadím do druhého aktu. Podrobněji se dozvídáme o vztahu Evy a Moniky, kdy supervizor navazuje otázkou, jak to vypadá, když bude mít supervidovaná více trpělivosti, což mi evokuje *otázku po zázraku*, proto třetí dějství.

Supervizní konzultace se navrácí do druhého dějství, kde dochází ke krátké reflexi a ujištění se, že se sezení ubírá požadovaným směrem. Protože by Eva ráda věděla, jak docílit, aby speciálně-pedagogické poradna fungovala, supervizor se dále zaměřuje na tuto oblast (III. dějství). Ve třetím aktu setrváváme i nadále, protože supervizor krásně navazuje na to, co od Evy slyší a dokáže jít více do potřebných detailů (body 10. až 13.) až do chvíle krátkého shrnutí (II. akt). Takovým to shrnutím se sice diskurz neposouvá vpřed, přesto jej vnímám za důležitý, poněvadž dochází k připomenutí nejdůležitějších témat, což může usnadnit orientaci (nejen) reflektujícímu týmu.

Sezení dále pokračuje posunem vpřed do třetího dějství, kdy Eva mluví o projevech zmíněného pocitu lehkosti – nadnášení se a jak sama supervidovaná pozná, že této změny dosáhla. Ovšem poté dochází k opětovnému skoku do prvního dějství (popis loga SPC), na které supervizor navazuje *škálou* (II. dějství).

Následuje prostor pro *reflektující tým*, který opětovně řadím do třetího dějství. Reflektující tým uvádí poznatky, čeho si v průběhu konzultace všimli, *dochází také k ocenění* za odvalu od jednoho z členů RT. Supervizor poté dává prostor Evě k vyjádření (II. akt)

a popisuje ředitelku školy, která by si přála, aby speciálně-pedagogické centrum fungovalo. Proto se diskuze stáčí na to, jak to vypadá, když SPC funguje, dle paní ředitelky. Dochází zde k posunu vpřed na zaměření, *co se již podařilo* následované otázkou, jak bude Eva v práci pokračovat (opět III. akt). Na závěr supervizní konzultace je vysloven *experiment*, kdy si má Eva všimnout, jak reaguje na konflikty. Použití experimentu znovu řadím do třetího dějství.

Z této konzultace vnímám za významné momenty diskurzivního posunu následující:

- Vyjádření, s čím klient přichází do konzultace, zjištění cíle, technika lidských vztahů - zázračná otázka
- zázračná otázka,
- posun od obecné roviny do konkrétní,
- zjištění možných zdrojů: co se již podařilo, co se K naučil, motivace K,
- doptávání supervizora, podpora, techniky aktivního naslouchání = pocit přijetí,
- technika škálování,
- reflexe, reflektující tým,
- experiment.

4 Diskuse

Postupnou analýzou šesti supervizních konzultací pomocí metody RecursiveFrameAnalysis, díky které je možný detailní pohled na jemné nuance tvořící se změny, bylo zjištěno sedm významným momentů diskurzivního posunu. S použitím RFA metody je možné sledovat způsob, jakým terapeut reagoval v konkrétně daném momentu a celkový vývoj konzultace je rozdělený do tří dějství (aktů). (Zatloukal, 2019, s. 81)

Výzkumná otázka zněla: Jaké diskursivní momenty v supervizi jsou užitečné pro celkový rozvoj konzultace? Tyto významné momenty posunu jsem shrnula následovně:

- Vyjádření, s čím klient přichází do konzultace, zjištění cíle, technika lidských vztahů - zázračná otázka
- posun od obecné roviny do konkrétní,
- zjištění možných zdrojů: co se již podařilo, co se K naučil, motivace K
- doptávání supervizora, podpora, techniky aktivního naslouchání = pocit přijetí
- technika škálování,
- reflexe, reflektující tým,
- experiment.

Tři z šesti konzultací začínají popisem aktuální situace supervidovaných, se kterou přicházejí na sezení (v jednom z případů předchází dohoda o zacílení RT). Jde o prvotní seznámení se s klientovou problematikou, které samo o sobě nevnímám jako významný moment posunu, spíše se jedná o nutný aspekt každé (obzvláště první) konzultace. Jakmile je supervizor, případně oba supervizoři a přítomný reflektující tým, seznámen s aktuálním stavem klienta, plynule sezení pokračuje pojmenováním problému a tím spojeným zjištěním cíle celého supervizního setkání. Jak uvádí Pelak, klienti jsou si více či méně vědomi svého problému, ale již neberou zřetel na své potřeby. Bez toho, aniž by si klient uvědomil své potřeby, je posun k řešení obtížný (Pelak, 2016, s. 1603, Vee-Akyurek, Chenail, Erolin, 2019, s. 1633) Chenail, Erolin a Vee-Akyurek dále popisují, že SFBT terapeuti využívají povědomí o vnitřních potřebách klientů, aby posílili směr k řešení. Tito terapeuti udržují potřeby klienta v popředí v průběhu celého sezení. (Vee-Akyurek, Chenail, Erolin, 2019, s. 1618) Pojmenování problému a následného zjištění cíle, ke kterému by mělo sezení směřovat, vnímám za významný moment posunu diskurzu, protože jak píše Mócová, dochází k přerušení „bludného kruhu“ negativních myšlenek a nastává prostor pro hledání způsobů řešení své situace. (Mócová, 2018, s. 102.)

Pro zjištění cíle byla použita zázračná otázka a to ve všech šesti konzultacích, která je, dle Berga, typickou technikou využívanou v krátké terapii zaměřené na řešení a to právě za účelem zjištění cíle. Dále Berg doporučuje, aby stanovený cíl/cíle byly dobře formulované a dostatečně konkrétní, aby se „staly vnějšími ukazateli toho, že nastávají vnitřní změny“. Navíc, pokud si cíl pojmenuje samotný klient, může se snadněji zavázat k jeho plnění. (Berg, 2013, s. 27) Jedním ze způsobů, jak byla použita zázračná otázka pro stanovení cíle supervizní konzultace, byl dotaz na přínos sezení pro klienta. Přesto, že se nejedná o standartní formu, jak ji popisuje Berg (2013, s. 27), dalo by se říci, že se jedná o jistou její variaci. Mócová dále navázala na techniku lidských zdrojů, kterou spojuje s otázkou po zázraku (Mócová, 2018, s. 104). Dle Shazer a Dolan se jedná o „vnímání změny po dosažení cíle u supervidovaného z pohledu jiných lidí“ (Shazer, Dolan (2011, s. 77). Tímto způsobem lze dosáhnout detailnějšího popisu požadované změny chování, jednání, a proto jej vnímám jako významný moment posunu.

Stejně jako Berg i já jako další významný moment diskurzivního posunu považuji zjišťování možných zdrojů, kdy se supervizor zajímá o to, co se klient naučil, případně na to, co již funguje a celkovou motivaci klienta. Berg zdůrazňuje, že zaměření se na to, kdy je klient odpovědný, kompetentní je daleko přínosnější, protože jakmile se terapeut zaměří na toto pozitivní chování, vzniká zde základ pro posílení onoho pozitivního – žádoucího chování. (Berg, 2013, s. 28) Dále popisuje, že klienta motivuje objev, že byl v životě úspěšný ve stejné či obdobné situaci. Potřebuje ale pomoci, aby si na tento úspěch vzpomněl a společně s terapeutem našel způsob, jak minulé řešení aplikovat na současné problémy. (Berg, 2013, s. 75) V provedeném výzkumu lze vidět několik způsobů hledání fungujících zdrojů. Jedním z nejčastějších je dotaz ohledně toho, co už funguje, případně, co se supervidovaný naučil a také co jej motivuje ke změně. Setkala jsem se i s otázkou na předchozí zkušenosti s podobně nastíněnou situací a poptávání se po způsobu, jak se s problematikou klient vypořádal.

Další významný moment diskurzivního posunu, který jsem zaznamenala ve všech supervizních konzultacích, je posun od obecné roviny do konkrétní. Tento moment vždy posunul sezení kupředu, protože tím, že klient podrobněji popsal cíl, řešení bylo možné konkrétněji určit směr, kterým celou konzultaci vést. Bez konkrétního určení, co by mělo být výsledkem supervizní konzultace, jinak by se sezení mohlo cyklit na „mrtvém bodě“ a o celkovém přínosu supervize by se dalo polemizovat.

Technika škálování byla použita ve čtyřech supervizních konzultacích a ve všech případech posunula konverzaci kupředu. Berg uvádí, že škálu lze použít pro určení klientovi

sebedůvěry, touze po změně, ochoty tvrdě pracovat na dosažení žádoucích změn a stanovení priorit toho, co je třeba řešit. (Berg, 2013, s. 86) Zatloukal popisuje škály, či stupnice jako něco, co slouží zejména v krátké terapii zaměřené na řešení pro určení pokroku v terapii. Důležitost se nepřikládá numerické hodnotě, ale rozdílům mezi jednotlivými stupni. (Zatloukal, s. 8)

Jedním z posledních zjištěných významných momentů je reflexe supervizora nebo reflektujícího týmu, který byl přítomný na všech šesti supervizních konzultacích. Přestože, dle Zatloukala a Vítka, může přítomnost RT vzbuzovat v klientech spíše obavy, protože přece jen je v místnosti hned několik lidí, kteří pečlivě naslouchají nejnítěrnějším pocitům supervidovaného (Zatloukal, Vitek, 2003, s. 12), shledala jsem jejich účast za velmi přínosnou. Reflektující tým, ať už v průběhu konzultace, nebo až v jejím závěru, nabízí jiné pohledy na problematiku klienta, cenné rady a vlastní zkušenosti jednotlivých členů, což supervidovaní vždy ocenili, čímž koreluje i Zatloukal s Vítkem (Zatloukal, Vitek, 2003, s. 11)

Pro celkový rozvoj konzultace shledávám důležitým prvkem supervizní vztah, který úzce souvisí s podporou ze strany supervizora, případně členů RT, doptáváním a technikami aktivního naslouchání, což lze souhrnně nazvat přijetím klienta. Toto vše se prolínalo všemi konzultacemi. Modic a Žvelc zkoumali užitečné aspekty terapeutického vztahu v integrativní terapii a došli k závěru, že v integrativní terapii je klíčový vztah mezi terapeutem a klientem. Jde o faktor, který je léčivý sám o sobě a to prostřednictvím dotazování, empatickým naladěním terapeuta, přijetím klienta, pocit důvěry a bezpečí. (Modic, Žvelc, 2015, s. 1-2) Jak uvádí Zatloukal, osobní kontakt a zkoumání vnitřních pocitů jsou významné, pokud cílíme na změnu. Tato změna přichází, pokud terapeut klienta přijímá takového, jaký je, což mu napomáhá přijímat i sebe sama. (Zatloukal, 2011, s. 80-81) Prostřednictvím dotazování terapeut pomáhá klientům na cestě jejich zotavení. Předpokládá se, že terapeut neví nic o subjektivním zážitku a chování klienta a jakmile dojde k rozpoznání těchto vzorců, mohou se klienti snažit rozvíjet opravdový kontakt se sebou samými, získat více flexibility a celkové spokojenosti. Důraz je kladen na klienta, terapeut jej nabádá k hledání odpovědí ve více úrovních jeho vědomí. Důležitou schopností terapeuta je naladění se na klienta, respekt a uspokojení potřeby bezpečí, ale také zapojení se, čímž terapeut dokazuje, že si je vědom toho, co klient říká a prožívá. (Modic, Žvelc, 2015, s. 2-3) Podle výzkumu Modic a Žvelc se kategorie empatického naladění a přijetí se ukázaly jako nejdůležitější v léčebném terapeutickém vztahu (Modic, Žvelc, 2015, s. 1). Přestože se jedná o integrativní terapii, lze zde vidět jistou paralelu s výzkumem této diplomové práce. Pengova studie zaměřená na analyzování EFT procesu, kdy zkoumá souvislosti mezi teorií a praxí, popsal, jak empatie

umožňuje terapeutů a klientů spojit a vytvořit bezpečný prostor pro mluvení o vnitřních problémech a emocích. Dále uvádí, že vztah mezi klienty a terapeuty je jedním z hlavních mechanismů změny. Emoční zpracování se ukázalo jako další důležitý mechanismus pro podporu změn, podobně tak pocit spolupráce dává klientům větší pravomoc převzít individuální odpovědnost. (Peng, 2014, s. 13-14) Jak bylo zmíněno výše, supervizor během sezení poskytoval prostor pro vyjádření a podporoval klienta, což Modic a Žvelc také považují za významné momenty diskurzivního posunu (Modic, Žvelc, 2015, s. 8).

Posledním zjištěným významným momentem bylo použití experimentu, který je taktéž jednou z technik užívaných v terapii zaměřené na řešení (Zatloukal, 2011, s. 51). Zatloukal definuje experimentování jako něco, co by mělo klientovi umožnit pracovat na řešení svého problému i mimo sezení. Vytvoření skutečně užitečného experimentu je poměrně složitý proces, protože je třeba vzít v úvahu individualitu každého člověka a jeho cíle, se kterým přichází na sezení. (Zatloukal, 2011, s. 51) V experimentu se tak odráží průběh celé supervize.

Mócová, mimo již zmíněné významné momenty, svým výzkumem zjistila přítomnost zjišťování zálib a zvyklostí supervidovaného. Přestože tento moment sám o sobě není vnímán jako významný, v kombinaci např. s použitím experimentu vytváří významnou součást celé supervizní konzultace. (Mócová, 2018, s. 107) V rámci výzkumu diplomové práce tento významný moment zjištěn nebyl. Důvodem může být subjektivní vnímání posunů mezi jednotlivými akty v rámci RFA analýzy, je tedy možné, že jiný výzkumník by se mohl shodovat, nebo dokonce (ne)objevit další významné momenty diskurzivního posunu.

Kořenková ve své diplomové práci zkoumala sedm supervizních konzultací, přičemž u pěti z nich byl přítomný reflektující tým, pomocí RFA analýzy. (Kořenková, 2018, s. 162) Cílem práce bylo pomocí RFA metody analyzovat supervizní rozhovory a detekovat v nich přítomné významné momenty posunu. Kořenková svým výzkumem prokázala přítomnost významných momentů v pěti ze sedmi transkripcí audionahrávek, což jak dodává, je překvapivým zjištěním. Cílem diplomové práce bylo zodpovědět otázku: „Jakým způsobem lze pomocí kvalitativní výzkumné metody FRA prokázat přítomnost významných momentů posunu v supervizních konzultacích?“ (Kořenková, 2018, s. 166) Přestože se liší výzkumná otázka, Kořenková ve své práci uvádí několik významných momentů posunu, které se však liší od výsledků výzkumu této diplomové práce stejně tak výsledků Mócové (2018). Jak zmiňuje Chenail, Keeney a Keeney, při zapisování je nezbytné používat výrazy a metafory, které zazní přímo v konverzaci (Keeney, Keeney, Chenail, 2013, s. 196), je tedy možné, že výsledky uvedených výzkumů se liší právě z tohoto důvodu. Kořenková ponechává

„klientův jazyk“ i v následném rozboru supervizních sezení, zatímco tato diplomová práce se snaží o analytické propojení onoho jazyka s teorií uvedenou v použité literatuře.

Závěr

V této diplomové práci jsem se zabývala momenty diskurzivního posunu v konzultacích. Teoretická část práce pojednává o supervizi a jejím historickém kontextu, který se formoval v průběhu let. Následuje cíl a funkce supervize, jednotlivé formy, účastníci supervize a supervizní kontrakt. V krátkosti je zmíněna spojitost supervize s pomáhajícími profesemi a syndromem vyhoření. Na závěr teoretické části jsou zmíněny vybrané výzkumy zabývající se přínosy supervize a adekvátnosti RFA metody na zkoumání významných momentů.

Metodologická část popisuje mj. výzkumný soubor, který byl tvořen z šesti transkripcí supervizních konzultací poskytnutých vedoucím této práce Mgr. Leošem Zatloukalem, Ph.D. et Ph.D, který rovněž působí jako lektor a supervizor, jenž se specializuje na krátkou terapii zaměřenou na řešení, v organizaci Dalet. Pro vyhodnocení přeepsaných audionahrávek byla použita metoda Recursive frame Analysis, která sleduje určitou dějovou linii rozhovorů. Veškeré poznámky byly zaznamenány do tří aktů, nebo-li dějství, přičemž pro lepší přehlednost vznikla tabulka o čtyřech sloupcích. V jednotlivých tabulkách jsem hledala významné momenty diskurzivního posunu kupředu mezi jednotlivými akty, protože ty tvoří stěžejní oblast výzkumu, jehož cílem je zjistit, jaké diskursivní momenty v supervizi jsou užitečné pro celkový rozvoj konzultace.

Na základě provedeného výzkumu bylo zjištěno sedm významných momentů diskurzivního posunu, které jsou užitečné pro celkový rozvoj supervizní konzultace:

- Vyjádření, s čím klient přichází do konzultace, zjištění cíle, technika lidských vztahů - zázračná otázka
- posun od obecné roviny do konkrétní,
- zjištění možných zdrojů: co se již podařilo, co se K naučil, motivace K
- doptávání supervizora, podpora, techniky aktivního naslouchání = pocit přijetí
- technika škálování,
- reflexe, reflektující tým,
- experiment.

Tyto významné momenty korelují s využitými výzkumy zabývajícími se obdobnými tématy (integrativní terapie, emoční terapie párů, aj.) a dostupné literatury podrobněji rozvedené v kapitole diskuse.

Seznam použitých zkratek

Č. odst.	Číslo odstavce
ČR	Česká republika
EFT	Emotionally Focused Couples Therapy
Info	Informace
K	klient
RFA	Recursive frame analysis
RT	Reflektující tým
S	supervizor
SFBT	Solution Focused brief Therapy

Seznam literatury:

- BÄRTLOVÁ E., 2007. *Supervize v sociální práci*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Fakulta sociálně ekonomická UJEP
- BAŠTECKÁ B., ČERMÁKOVÁ V., KINKOR M. 2016. *Týmová supervize: teorie a praxe*. Praha: Portál
- BEDNÁŘOVÁ Z., PELECH L. 2003. *Slabikář sociální práce na ulici*. Brno: Doplněk.
- BĚLOHRADSKÁ Z. 2017. (diplomová práce) *Potenciál supervize v boji proti syndromu vyhoření*. Brno: Masarykova Univerzita, Fakulta sociálních studií, Katedra sociální politiky a sociální práce
- BERG I. K., 2013. *Posílení rodiny: základy krátké terapie zaměřené na řešení*. Praha: Portál,
- BOVEE-AKYUREK A., CHENAIL J. R., EROLIN K., 2019. *Exploring Relationships between Needs and Solutions in Solution Focused Brief Therapy: A Recursive Frame Analysis In The Qualitative Report*, vol. 24
- CARROLL M., THOLSTRUP M. 2004. *Integrativní přístupy k supervizi*. Praha: Triton.
- DAVYS A., BEDDOE L. 2010. *Best Practice in Professional Supervision: A Guide for the Helping Professions*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- de SHAZER S., DOLAN Y. 2011. *Zázračná otázka. Krátká terapie zaměřená na řešení*. Praha: Portál
- HAVRDOVÁ Z., 1999. *Kompetence v praxi sociální práce*. Praha: Osmium
- HAVRDOVÁ Z., 2011. *Kultura organizace a supervize jako reflektovaná zkušenost publikujících supervizorů*. In HAVRDOVÁ Z. a kol. *Kultura organizace a supervize ve vzájemném působení*. Praha: Fakulta humanitních studií
- HAVRDOVÁ Z., HAJNÝ M. et al. 2008. *Praktická supervize, Průvodce supervizi pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén
- HAVRDOVÁ Z., KALINA K. 2003. *Supervize*. In: K. Kalina a kol. *Drogy a drogové závislosti: Mezioborový přístup 2*. Praha: Úřad vlády ČR
- HAWKINS P., SHOHET R. 2004. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál.
- HENDL J. 2005. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál
- CHENAIL J. R., DUFFY M. 2011. *Utilizing Microsoft Office to Produce and Present Recursive Frame Analysis Findings*. In *Qualitative Report*
- CHENAIL J. R., KEENEY H., KEENEY B. 2012. *Recursive Frame Analysis: A Practitioner's Tool for Mapping Therapeutic Conversation*. In *The Qualitative Report*

- JEKLOVÁ M., REITMAYEROVÁ E. 2007. *Interní supervize*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí o.p.s.
- JIČÍNSKÁ K. 2006. *Supervize jako forma podpory duševního zdraví sestry*. Brno: 2. Konference Škola a zdraví
- KADUSHIN A., HARKNESS D. 2002. *Supervision in socialwork*. New York: Columbia University Press.
- KEENEY, H., KEENEY, B., CHENAIL, R. 2013 *Recursive Frame Analysis: A Practitioner's Tool for Mapping Therapeutic Conversation*. In: KEENEY, H., KEENEY, B. *Creative Therapeutic Technique: Skills for the Art of Bringing Forth Change*. Phoenix: Zeig, Tucker and Theisen
- KINKOR M., BAŠTECKÁ B.: *Supervize*. In: Baštecká B. 2009. *Psychologická encyklopedie: aplikovaná psychologie*. Praha: Portál
- KOLÁČKOVÁ J. In MATOUŠEK O. 2003. *Metody a řízení sociální práce*, Praha: Portál.
- KOPŘIVA K. 2013. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál
- KOŘENKOVÁ L. 2018. (diplomová práce) *Významné momenty posunu v supervizích konzultacích*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci
- LEE R E., EVERETT C. A. 2004. *The integrative family therapy supervisor: A Primer*. New York: Brunner-Routledge
- MACKOVÁ J. 2012. (Diplomová práce) *Význam supervize pro pracovníky v zařízeních pečovatelské služby*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Cyrilometodějská teologická fakulta Katedra křesťanské sociální práce
- MATOUŠEK O. a kol. 2001. *Základy sociální práce*. Praha: Portál.
- MATOUŠEK O. a kol. 2003. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál
- MIOVSKÝ M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: GradaPublishing, a.s.
- MÓCOVÁ P. 2018. (diplomová práce) *Významné momenty supervizních konzultací*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci
- MODIC K. U., ŽVELC G. 2015. *Helpful aspects of the therapeutic relationship in integrative psychotherapy*. *International Journal of Integrative Psychotherapy*, Vol. 6., s. 1-25.
- ONDRUŠOVÁ Z., OLÁH M., VAVREČKOVÁ V. 2017. *Rozvojové trendy sociální práce*. Ostrava: Vysoká škola sociálně správní
- PELAK J. D. 2016. *A Recursive Frame Analysis of Virginia Satir through the Bio psycho social Lens In The Qualitative Report*

- PENG Y. 2014. *The Use of Recursive Frame Analysis on an Emotionally Focused Couples Therapy Session In The Qualitative Report*
- RUNCAN P. L. 2013. *Supervision in Educational, Social and Medical Services Professions*. Cambridge: Cambrigde Scholars Publishing.
- RUSH D. M. 2003. *Syndrom vyhoření*. Praha: Návrat domů
- STEPHENSON H., KEENEY B. 2011. *Circular Poetics and the „Hypnosisof Hypnosis*. In American Journal of Clinical Hypnosis
- STRAUSS A., CORBIN J. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Nakladatelství Albert
- STRAUSS A., CORBIN J. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Vyd. 1. Brno: Sdružení podané ruce
- SVOBODOVÁ P. 2002. *Úvod do supervize: Cyklický model*. Tišnov: SCAN. Přeloženo z originálu PAGE S., WOSKET V. 1994. *Supervising the Counsellor: A Cyclical Model* (1edition). Hove England ; Philadelphia, PA: Routledge.
- ŠIMEK A. 2004. *Supervize-kazuistiky*. Praha: TRITON
- VÁVROVÁ S. 2012. *Doprovázení v pomáhajících profesích*. Praha: Portál
- ZAPLETALOVÁ T. 2015. (diplomová práce) *Přínosy a rizika supervize v organizaci očima sociálních pracovníků*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií
- ZATLOUKAL L. 2011. *Jak odehnat slony: terapie zaměřená na řešení*. Psychologie dnes 17, č. 5, s. 48 – 52.
- ZATLOUKAL L., ROUBAL J. 2019. „Cítit emoce“: *Významné momenty v pragmatické případové studii z Gestalt terapie pohledem diskursivní analýzy* In Psychoterapie

Internetové zdroje

ČERMÁKOVÁ V., 2019.[online] *Historie ČIS*. [cit. 8.02.2020]. Dostupné z:<https://www.supervize.eu/wp-content/uploads/2019/03/190302-Historie-%C4%8CIS.pdf>

HOSPODÁŘSKÁ KOMORA ČR 2020 [online] [cit. 10.02.2020] Dostupné z:<https://www.komora.cz/legislation/174-19-novela-zakona-o-socialnich-sluzbach-t-15-1-2020/>

PRAŠKO J. 2010. [online] *Psychiatrie, psychoterapie a supervize. Česká a slovenská psychiatrie*. 106 (5) Dostupné z: https://www.supervize.eu/wp-content/uploads/2010/11/Cs_psychiatrie-svize.pdf

MACKERETH P., WHITE K., CAWTHORN A., LYNCH B. 2005. *Improving stressful working lives: complementary therapies, counselling and clinical supervision for staff* In *European Journal of Oncology Nursing* vol. 9 Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1462388904000389?via%3Dihub>

ZATLOUKAL L. [online] *Přístup zaměřený na řešení – stručný úvod*. [cit. 25.03.2020]. Dostupné z: <http://www.dalet.cz/ke-stazeni.php>

ZATLOUKAL, L., VÍTEK, P. 2003 [online]. *Využití reflektujících týmů v terapii zaměřené na řešení*. *Psychoterapie* 7. [cit.10.4. 2020]. Dostupné z: <http://dalet.cz/Clanky/reflektujici-tymy.pdf>

Seznam příloh

Příloha č. 1	Transkripce supervize Petra I (CD)
Příloha č. 2	Transkripce supervize Petra II (CD)
Příloha č. 3	Transkripce supervize Hana (CD)
Příloha č. 4	Transkripce supervize Marie (CD)
Příloha č. 5	Transkripce supervize Jiří (CD)
Příloha č. 6	Transkripce supervize Eva (CD)
Příloha č. 7	Audionahrávka supervize Petra I (CD)
Příloha č. 8	Audionahrávka supervize Petra II (CD)
Příloha č. 9	Audionahrávka supervize Hana (CD)
Příloha č. 10	Audionahrávka supervize Marie (CD)
Příloha č. 11	Audionahrávka supervize Jiří (CD)
Příloha č. 12	Audionahrávka supervize Eva (CD)