

TEORETIČNA IZHODIŠČA RAZVOJNO- EDUKATIVNO-INTEGRATIVNEGA MODELA SUPERVIZIJE

307

THEORETICAL GROUNDS OF THE DEVELOPMENTAL-
EDUCATIONAL-INTEGRATIVE MODEL OF SUPERVISION

Tomaž Vec

tomaz.vec@pef.uni-lj.si

POVZETEK

V Sloveniji je najbolj uveljavljen in strokovno podprt t. i. razvojno-edukativni model supervizije. V prispevku sistematično razdelam njegove tri osnovne konceptualne izvore (psihodinamska in psihoterapevtska izhodišča, sistemsko teoretične koncepte ter izhodišča, ki temeljijo na učenju in izobraževanju odraslih). V okviru prvega se sprehodim od Freudovih srečevanj ob sredah, kar mnogi vidijo kot začetek supervizije, do značilnosti sodobnih psihodinamično orientiranih supervizij. V nadaljevanju se osredotočim na izhodišče, ki je pomembno zaznamovalo skupinsko supervizijo ne le v Sloveniji in državah bivše Jugoslavije, ampak tudi marsikje po

svetu. To je sistemsko-teoretičen pogled. V zadnjem poglavju pa osvetljujem izhodišča, ki temeljijo na učenju in izobraževanju odraslih, zlasti na t. i. izkustvenem in eksperimentalnem učenju ter metodi refleksije. Tako supervizijo vidim kot kompleksno kombinacijo sistematičnega učenja in učenja aktivnosti, pri čemer pa je način, na katerega se supervizanti učijo, prav tako pomemben kot vsebina učenja. V procesu razvojno-edukativno-integrativnega modela supervizije ima supervizant priložnost, da preverja svoje profesionalne postopke, doživljanja, videnja, prepričanja in jih ozavešča ter povezuje s svojo osebno dinamiko. Ob tem se omejuje na situacije, ki izhajajo iz delovnih izkušenj, in je sistematično usmerjen k boljšemu profesionalnemu delovanju v prihodnje. V razvojno-edukativno-integrativnem modelu je pomemben poudarek analiza skupinsko-dinamičnih situacij v supervizijski skupini, predvsem takrat, ko supervizanti opravljajo svoje strokovno delo s skupinami. Supervizija tako uporablja refleksijo kot orodje učenja, hkrati pa pri supervizantu razvija sposobnost reflektiranja situacij iz skupinsko-dinamičnega konteksta supervizijske skupine ter prenosa naučenega v lastno delo s skupinami.

KLJUČNE BESEDE: *supervizija, razvojno-edukativno-integrativni model, psihodinamika, sistemska teorija, izkustveno učenje.*

ABSTRACT

In Slovenia, the most common model that has professional support is the developmental-educational model of supervision. The article presents a systemic overview of its three basic conceptual origins—psychodynamic and physiotherapy framework, systemic theoretical concepts, and the framework of adult learning and education. In the context of the first, the article delves into Freud's Wednesday Psychological Society, which is considered by many as the first instance of supervision, and then touches upon the characteristics of contemporary psychodynamic-oriented supervisions. Next, the article addresses the framework that has left a strong mark in the group supervision, both in Slovenia and ex-Yugoslav

countries as well as in other parts of the world—the systemic-theoretic approach. The final chapter sheds light on the frameworks, based on adult learning and education, especially the so-called experiential and experimental learning and reflection. The author considers such supervision to be a complex combination of systemic learning and activity learning where the manner in which supervisees are learning is as important as the learning content. In the process of the developmental-educational-integrative model of supervision, the supervisee has the opportunity to evaluate their professional procedures, experiences, perceptions, and beliefs and to become aware of them and connect them to their personal dynamics. In doing so, the supervisee confines him/herself to situations stemming from their work experiences and is systematically directed towards better professional operation in the future. An important aspect of the developmental-educational-integrative model is the analysis of the group-dynamic situations within the supervision group, especially when the supervisees conduct their professional work in groups. Supervision may use reflection as a tool intended for learning, and at the same time enables supervisees to evolve their skills of reflecting situations from group-dynamic contexts in supervision groups and use the acquired knowledge in their own group work.

KEYWORDS: *supervision, developmental-educational-integrative model, psychodynamics, systemic theory, experiential learning.*

UVOD

Supervizija je v Sloveniji prisotna od šestdesetih let, in sicer sprva na področju psihoterapevtskega dela, kasneje tudi na drugih področjih (npr. v vzgojnih zavodih). Pogosto je niso izvajali educirani supervizorji, temveč ugledni strokovnjaki z različnih področij, ki so jim praktiki zaupali in od njih pričakovali, da jim v zapletenih poklicnih situacijah lahko pomagajo (Vec in Kobolt, 2010). Kot posebna profesija je zaživela leta 1997, ko se je na Pedagoški

fakulteti v Ljubljani začel izvajati specialistični študij t. i. razvojno-edukativnega modela supervizije po vzoru nizozemske supervizijske šole. Specialistični študij se je leta 2009 v sklopu bolonjske prenovе študijev preoblikoval v magistrski študij. Čeprav je model supervizije, ki ga razvijamo na pedagoški fakulteti, poimenovan kot razvojno-edukativni, bom v nadaljevanju preko temeljnih konceptualnih izhodišč, ki jih v njem prepoznamo, predstavil, da gre v resnici za razvojno-edukativno-integrativni model supervizije. Del tega prepoznamo v (pri nas najpogosteje navajani) definiciji supervizije (Žorga, 1995): »Supervizija na področju pedagoških dejavnosti je posebna učna, razvojna in podporna metoda, ki omogoča učitelju, vzgojitelju in drugim delavcem v pedagoški praksi, da z integracijo praktičnih izkušenj in teoretičnega znanja prihajajo do novih osebnih in strokovnih spoznanj ter si s tem izgrajujejo strokovno identiteto.« Supervizant preko supervizije prihaja do razvoja na različnih področjih, kar mu omogočajo raznolike, na izkustva naravnane učne situacije. Del razvoja se seveda dogaja preko refleksije in ob pomembni podpori ostalih udeležencev ter s pomočjo supervizorja. Pri tem je temeljni cilj, vzpostaviti večjo profesionalno kompetentnost, ki se odraža tudi v večji osebni in strokovni integriteti. Namen tega prispevka je, sistematično pregledati temeljna konceptualna izhodišča, ki jih prepoznavamo tako v izobraževalnem programu supervizije (teorije, vsebine predmetov, izhodišča itd.) kot tudi v praksi, torej v izvajanju slovenskega razvojno-edukativno-integrativnega modela supervizije.

ORIS RAZVOJA SUPERVIZIJE

Konceptualno-teoretičnih izhodišč sodobnega razvojno-edukativno-integrativnega modela supervizije ni mogoče dobro razumeti brez poznavanja njegovega zgodovinskega razvoja. Zanimivo je, da se supervizija sprva ni pojavljala na medicinskem ali psihoterapevtskem področju, temveč na področju prostovoljnega in socialnega dela. White in Winstanley (2014) sta osnovne ideje supervizijske podpore zasledila med leti 1788 in 1794, ko so v Hamburgu za »nadzornike« (v orig. *oveseers*), ki so poskušali reševati problem

revščine, izdelali t. i. »hamburški sistem« navodil (usmeritev) delovanja. Sistem naj bi vseboval nekatere supervizijske elemente (kako skrbeti za tiste, ki pomagajo drugim) in je kasneje služil kot osnova in model delovanja številnih dobrodelnih organizacij tudi drugod po svetu. Pojavljanje supervizije v pravem pomenu besede (Brandau, 1991; Kadushin, 1990; oba v Kobolt, 1999) lahko pripišemo gospodarski krizi in revščini ob koncu 19. stoletja v Evropi. To je sprožilo naraščanje potreb po socialnem delu, prostovoljstvu in ustanavljanje raznih dobrodelnih ustanov, v katerih so oblikovali različne pristope pomoči in hkrati izmenjavali dobre prakse podpor. Kot zapiše več avtorjev (npr. Bernard in Goodyear, 2009; Smith, 2009; White in Winstanley, 2014), so različne oblike supervizijskih teorij (tudi klinična supervizija) pričele delovati podobno kot večina drugih praks: tako da so se tisti, ki niso imeli izkušenj, učili z opazovanjem, asistiranjem in prejemanjem povratnih informacij s strani bolj izkušenih. Že v prvem obdobju razvijanja tistega, kar bi lahko označili za zametke supervizijskih pristopov, prepoznavamo tako skrb za tiste, ki pomagajo drugim ljudem, kot težnjo po nadzoru kakovosti delovanja na tem področju. Kot navaja Kadushin (1990; v Kobolt, 1999), naj bi Mary Richmond prva uporabila besedo supervizija in jo kot metodo vnesla v socialno delo. S sodelavci je uvedla supervizorsko izobraževalno in nadzorno obliko dela prostovoljcev. Šolani in v praksi preizkušeni delavci so postali odgovorni za delo prostovoljcev v svojem okrožju. Prostovoljecem so pomagali z mentorstvom in učenjem, pozneje pa so spremljali njihovo delo, jim svetovali, pomagali pri bolj zapletenih primerih, pri predelovanju osebnih stisk, dilem in frustracij.

Vpliv psihoanalize na supervizijo lahko umestimo šele v prva desetletja prejšnjega stoletja (Lange-Schmidt, 1992; Kobolt, 1999), sprva s Freudovimi, Ferenczijevimi in Jungovimi popotovanji ter predavanji v ZDA, izrazitejši pa je postal ob emigraciji psihoanalitsko usmerjenih strokovnjakov iz Evrope v Ameriko. Pod vplivom psihoanalitskih konceptov je supervizija med leti 1920 in 1960 prešla v t. i. fazo psihologiziranja in individualiziranja (Brandau, 1991), k čemur je najbolj pripomogla psihoanalitična kontrolna analiza (ki jo štejemo za eno od oblik supervizije). Skorajda sočasno (v obdobju po letu 1950) sta se teorija in praksa ameriške supervizije

pod vplivom sociologije in spoznanj s področja skupinske dinamike (zlasti raziskovanj Kurta Lewina in njegovih sodelavcev) začela bistveno oddaljevati od psihoanalitičnih konceptov (Kobolt, 1999). K temu je pripomogel tudi model »Balintovih skupin«, ki jih je v začetku šestdesetih let dvajsetega stoletja razvil po rodu madžarski, a večino življenja v Angliji živeči zdravnik Michael Balint (in jih nekateri razumejo kot začetni model supervizije). Supervizija se je (zlasti v 90. letih prejšnjega stoletja) in pod vplivom spoznanj o principih učenja odraslih (zlasti o eksperimentalnem in reflektivnem učenju) v večji meri usmerila v procese spreminjanja z učenjem. Postala je pozornejša na socialne vloge, statuse v skupini, interakcije med člani skupine ipd. Kot vidimo, je bila prvotna usmerjenost v kakovost delovanja pozneje povezana s prenosom znanj in informacij, torej z neposrednim učenjem (npr. kakšne metode uporabljati pri skrbi za druge), in to predvsem na področju svetovanja in terapije.

Več avtorjev (Ancis in Ladany, 2001) govori o t. i. tradicionalnih modelih supervizije. Mednje vključujejo supervizijo, ki temelji na psihoterapevtskih teorijah (npr. psihodinamske, na osebnost orientirane, sistemske ipd.), o kognitivno-vedenjskih modelih (npr. tistih, ki so usmerjeni pretežno v učenje in učne procese), o modelih supervizije, ki temeljijo na socialnih vlogah (npr. tiste, ki so osredotočene na supervizorjevo vlogo v odnosu do supervizantovega profesionalnega razvoja, sistemski pristop ipd.), in razvojnih pristopih k superviziji (tako supervizorja kot supervizantov). Mnogi sodobni modeli supervizije (tako oblike »ena na ena« kot intervizije in skupinske supervizije) integrirajo različne teorije tako iz psihologije, socialnega dela kot iz drugih disciplin. S t. i. fokusiranjem (Powell, 1993) se je pojavilo več različnih modelov supervizije (npr. razvojni, integrativni, organizacijski itd.). V nadaljevanju si bomo ogledali vplive po našem mnenju temeljnih konceptov (psihodinamska in psihoterapevtska, znanja s področja teorije sistemov ter učenja in izobraževanja odraslih), ki so pustili pečat na slovenskem razvojno-edukativnem-integrativnem modelu supervizije.

PSIHODINAMSKA IN PSIHOTERAPEVTSKA IZHODIŠČA SUPERVIZIJE

Nekateri (Caligor, 1981; White in Winstanley, 2014) temeljni izvor supervizije vidijo v polju psihoterapije. Tako začetke psihoterapevtske supervizije pripisujejo večernim srečanjem manjše skupine t. i. »sredine psihološke družbe«, ki se je leta 1902 pričela neformalno družiti pri Freudu zato, da so člani drug drugemu pomagali pri analizi in razmišljanju o lastnem delu. V Sloveniji se je supervizija evidentno pričela na področju psihoterapevtskega dela, in sicer v 60. letih (Bregant, 1986; Kobolt, 2006). Pri tem je supervizija Bregantu (1986) kot enemu od prvih slovenskih supervizorjev pomenila (tako kot takratnim psihodinamično orientiranim sodobnikom) obravnavo terapevtovega lastnega vedenja in doživljanja ter terapevtovega odnosa do bolnika in bolnikovega doživljanja. V ospredje so zlasti postavljali kontratransfer in kontratransferno problematiko terapevta. Kot pravi Bregant (prav tam, str. 294), je »... pri superviziji učni proces usmerjen na terapevta, pozornost pa na terapevtove reakcije in njegove slepe pege«. Supervizija je kmalu dobila mesto v različnih psihoterapevtskih okvirih oz. šolah, tako da je vsako izobraževanje iz določene psihoterapevtske smeri vključevalo tudi nudenje supervizije za edukante.

Psihoterapevtska supervizija, kot jo poznamo danes, se je pričela v 20. letih prejšnjega stoletja, ko je berlinski psihoanalitik Max Eitingon (Urlić in Brunori, 2007) predlagal, da naj bi psihoanalitični trening zaobjemal »supervizirano psihoanalitično seanso«. S tem se je v analitičnem treningu vzpostavil t. i. tripartitni sistem: osebna analiza, študij teorije in supervizija. Pri tem se osebna analiza opravlja v skupini, medtem ko je osnovna naloga supervizije razumevanje odnosov, ki se razvijajo v skupinskem kontekstu. Supervizija se torej v analitični terapiji osredotoča na kompleksne matrice odnosov: pacienta do terapevta, terapevta do pacienta in supervizanta do supervizorja (prav tam).

Podobne vsebine o tem, kam se usmerjati v supervizijskem procesu, najdemo tudi v sodobnih psihodinamično orientiranih supervizijah.

Örgen in Boëthius (2014) kot značilnosti teh supervizij navajata, da v fokus večkrat postavljajo:

- manifestne in latentne vsebine ter procese;
- odnose med terapevtom in klientom;
- vprašanja, na kakšen način različne faze procesa obravnave vplivajo na določene dejavnike in na spremembe v klientovi življenjski situaciji (pri čemer lahko supervizija pripomore tudi k ozaveščanju o tem, da cilj psihoterapije ni nujno v osvoboditvi od simptomov, temveč je v večji meri pomembno pomagati klientu razumeti in »delati na« notranjih konfliktih, na katerih temeljijo simptomi);
- supervizantove čustvene reakcije, ki lahko pomenijo tako vir informacij za globlje razumevanje klientovega materiala kot seveda vir razumevanja razvojnega procesa, skozi katerega prehaja supervizant;
- različne vrste paralelnih procesov in zrcaljenja (kar se pogosteje izkaže kot pomembno pri delu s pacienti z duševnimi boleznimi in osebnostnimi motnjami).

Čeprav imajo klinična supervizija, svetovanje in psihoterapija marsikaj skupnega (npr. sposobnost vstopanja v medosebne odnose), pa – kot opozarjajo Smith (2009), Falender in Safranske (2004, v Theory And Practice Of Supervision, 2015) – se v marsičem tudi razlikujejo. Prav zaradi tega nekdo, ki je zelo dober svetovalec, ne bo nujno tudi dober supervizor, še posebej, če ne bo vključen v posebno izobraževanje in trening na področju supervizorskih znanj in spretnosti. Svetovalnih oz. terapevtskih kompetenc ne bi smeli avtomatično prevesti v supervizorske kompetence.

SISTEMSKO-TEORETIČNI KONCEPTI

Že McDavid in Harari (1968, str. 237) kot sistem definirata »set organiziranih delov in temu ustrezno lahko razmišljamo, da je socialna skupina organiziran sistem posameznikov.« Podobno Örgen in Boëthius (2014) menita, da so vsi posamezniki del povezanosti

in sistemov. Pri tem lahko osnovna izhodišča systemske teorije prepoznamo v raznovrstnih področjih, kot so tehnika, biologija, medicina ipd. (Forsyth, 1999). Osnove systemske teorije namreč najdemo že v kibernetični teoriji Norberta Wienerja (v leta 1948 objavljenem članku o konceptu feedbacka), s katerim je pripravil teren za teorijo sistemov Bertalanffyja (1950, v Rigazio-DiGilio, 2014). V psihologijo je systemski pristop uvedel antropolog Gregory Bateson. Anekdotični zapis dogodka pravi, da je do zamisli prišel slučajno ob opazovanju pacientov psihiatrične bolnice, ki je bila v bližini njegovega doma. Opazil je namreč, da se pacienti običajno obnašajo do osebja precej nestrpno, razen ob tistih dnevih, ko so v popoldanskem času pričakovali obiske. Iz tega se mu je porodila ideja, da niso toliko pomembni intrapsihični (notranji) kot interpsihični (medosebni) mehanizmi, zlasti komunikacija. Kot zapiše Čačinovič Vogrinčič (1987), je leta 1951 Bateson z Rueschem izdal knjigo »Communication: The Social Matrix of Psychiatry«, ki predstavlja sintezo antropoloških in kibernetičnih znanj. Z Batesonom so v 60. letih sodelovali (do 1962) J. Haley, J. Weakland, D. Jackson in W. F. Fry ter predstavljajo prvo raziskovalno skupino v Palo Altu. Leta 1956 so pisali o teoriji shizofrenije, v kateri so predstavljene zakonitosti komunikacije in paradokсне intervence v družinskem sistemu. Kasneje (1958) je Don Jackson v Palo Altu ustanovil Mental Research Institute. V sodelovanju s Paul Watzlawickom, Virginijo Satir, Janet H. Beavin in drugimi (Čačinovič Vogrinčič, 1987) so uspešno povezali tri pristope: systemsko teorijo, kibernetiko in teorijo komunikacij. Pri tem je systemska teorija omogočila strukturalni pristop z opredelitvijo meja, propustnosti sistemov in njihove rigidnosti.

V tem razmišljanju je zajet (nekoliko poenostavljen) osnovni systemsko-teoretičen pristop, ki temelji na t. i. krožnem modelu. V njem se namreč ne da določiti natančnega začetka, vzroka ali posledic določenih pojavov, usmerjen je na celoto in interakcijske procese med posameznimi elementi ter na organizacijo odnosov med posameznimi deli in njihovo strukturo. V tem naj bi bila tudi temeljna novost in razlika v odnosu z Aristotelovim dedukcijsko-analitičnim pristopom. Le-temu systemski teoretiki očitajo redukcijški ali linearni način iskanja vzrokov in posledic, analiziranje, deljenje v

neskončnost. Tak pristop sicer zagotavlja korektne podatke, izgubi pa se vpogled v to, kako je organizirana in kako deluje celota. Prav tako ne omogoča razumevanja odnosov med deli ipd.

SLIKA 1

Model sistemskega pristopa v superviziji



Prerejeno iz Holloway E. L. (2014). Supervisory Roles within Systems of Practice. V E. Watkins in D. Milne (ur.), *International Handbook of Clinical Supervision* (str. 598–621). Wiley-Blackwell, str. 603.

Prenos sistemskega pristopa v razumevanje supervizijskih situacij dobro ponazori integrativen in celosten Hollowayin model sistemskega pristopa v superviziji (Holloway, 2014). Sedem komponent modela predstavlja dinamični proces, v katerem so te komponente medsebojno povezane in vplivajo druga na drugo (glej **SLIKO 1**). Ključni dejavnik v modelu je supervizijski odnos, na katerega vpliva 6 drugih dimenzij: supervizor in supervizant (vsak s svojimi značilnostmi, izkušnjami, veščinami, izhodišči in stili), supervizijske naloge supervizanta in supervizorjeve strategije (funkcije) ter dva kontekstualna dejavnika (značilnosti institucije in klienta). Supervizijski odnos je ključni dejavnik, ki omogoča supervizantu refleksijo ter rast in razvoj strokovnosti. Medosebna struktura tega odnosa se nanaša na moč (ne v smislu hierarhije, temveč t. i. »moč z«) in vpletenost, ki izhajata iz psihoterapevtskih usmeritev; torej ne v smislu kontrole, temveč v usmeritvi k opolnomočenju pri samoodločanju in samouresničevanju. Odnos se razvija postopno, skozi različne faze, k uporabi vedno bolj osebno relevantnih, psihologičnih, diferenciranih vsebin, k manjšanju medosebne nesigurnosti, k vedno boljšemu predvidevanju delovanja pri drugem ipd. Osnove odnosa se vzpostavljajo že s supervizijskim dogovorom, v katerem se razjasni pričakovanja, vloge, funkcije, odgovornosti, kriterije evalvacije, omejitve zaupnosti ... v superviziji.

KONCEPTI, KI TEMELJIJO NA UČENJU IN IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

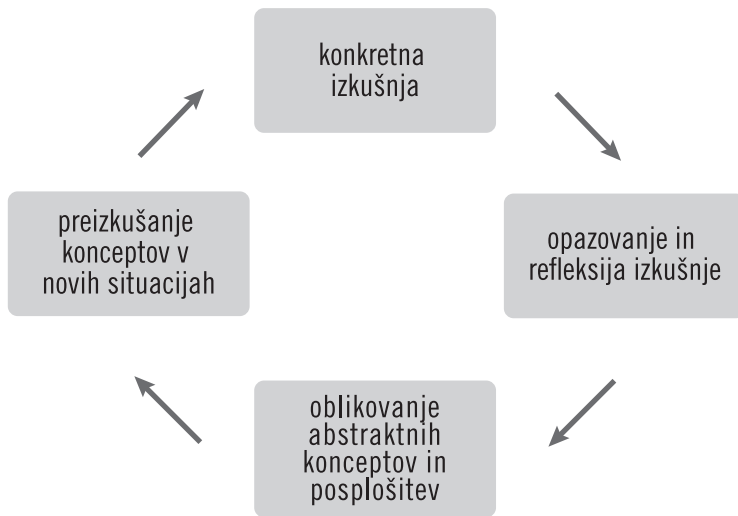
Številni avtorji, tako tisti iz 90. let prejšnjega stoletja kot sodobni, povezujejo supervizijo predvsem z učenjem (npr. Smyth, 1982; Caspi in Reid, 2002; Goldman, 2011; Pugh in Hatala, 2016). Tako Sharrock idr. (2013, str. 118) govorijo celo o (klinični) »superviziji kot o edukativni strategiji, ki ima ponotranjene principe učenja odraslih, ki temeljijo na eksperimentalnem in reflektivnem učenju«. Caspi in Reid (2002, str. 2) pridobivanje znanja in veščin označita za bistveni element supervizije. Značilnost učinkovitih učecil se odraslih je to, da so neodvisni, samo-motivirani in samo-usmerja-joči (Arseneau in Rodenburg, 1998, v Goldman, 2011).

Goldman (2011), ki povzema več avtorjev, ki so se ukvarjali z izobraževanjem odraslih (npr. Arseneau in Rodenburg, 1998; Kaufman, 2003), zajame pomembne elemente izobraževanja odraslih v naslednje principe (prav tam, str. 303):

- Predhodno znanje je temelj novega znanja.
- Učeči se odrasli bi morali aktivirati in graditi na svojem predznanju.
- Pomembno je, da se vzpostavijo vezi s predhodnim učenjem.
- Učeči se odrasli bi morali biti aktivno vključeni v postavljanje individualnih učnih ciljev.
- Učeči se odrasli bi se morali učiti zase (intrinzična motivacija) in ne zato, da se odzivajo na svoje učitelje (ekstrinzična motivacija), ker je intrinzična motivacija povezana z globljim učenjem.
- Učenje odraslih bi moralo biti usmerjeno tako v učenčevo avtonomijo kot v rast (tako da učitelj sčasoma ne bi bil več potreben).

Po Goldmanu (2011) bi morali biti odrasli aktivno udeleženi v proces učenja od začetne aktivacije znanja do samoocenjevanja, postavljanja ciljev in razvijanja mojstrstva preko procesa evalvacije in postavljanja ciljev za prihodnost. To je kontinuiran in ciklični proces, ki podpira uspešno in učinkovito učenje.

Med pogostejše navedenimi celostnimi modeli učenja je Kolbov »model izkustvenega učenja«, ki temelji na spoznanjih Lewina, Piageta, Deweya, Freire in Jamesa (Kolb in Kolb, 2008). Kakršnokoli učenje je po Kolbu (1981) krožni proces, v katerem posameznik usvaja znanja s transformacijo izkušenj. Sama izkušnja za učenje torej ne zadostuje, potrebna je tudi ustrezna predelava teh izkušenj, ki se prične z zaznavo izkušnje in njeno refleksijo, na podlagi katere lahko pride do oblikovanja abstraktnih konceptov in posploševanj. Sledi preizkušanje teh konceptov v novih situacijah, kar vodi do nove izkušnje (glej **SLIKO 2**).

SLIKA 2*Model izkustvenega učenja*

Prirejeno iz Kolb, D. A. (1981). Learning styles and disciplinary differences. V A. W. Chickering, *The Modern American College: Responding to the New Realities of Diverse Students and a Changing Society* (str. 232–255). Jossey-Bass Inc., Publishers in Jossey-Bass Limited, str. 235.

Kolbov model (1981) izkustvenega učenja so nekatere avtorice (npr. Žorga, 2002; Prouty, 2014) prenesle na polje supervizije. Če povzamemo njihovo razmišljanje, so značilnosti posameznih faz Kolbovega modela v supervizijski situaciji takšne:

- **konkretna izkušnja:** Učni proces v superviziji naj bi se praviloma začel s praktično izkušnjo, ki si jo je strokovni delavec pridobil pri svojem delu. Za supervizijsko srečanje supervizant izbere in pripravi konkretno izkušnjo iz svojega poklicnega življenja, ki si je ne zna pojasniti, ki ga miselno ali čustveno okupira ali za katero si preprosto želi, da bi se iz nje česa naučil. Pomembno je, da supervizant dobro razmisli, kaj je pravzaprav

osnovni problem v opisani izkušnji, in da si z zvezi z njim zastavi ustrezno supervizijsko vprašanje, na katero bo tekom supervizije poskušal najti odgovor (Žorga, 2002). Prouty piše (2014), da naj bi v tej fazi konstruirali genogram, izvajali terapijo¹ oz. supervizijo, opazovali terapevtsko ali supervizijsko srečanje in izdelali varen načrt s klientom ali supervizantom.

- **refleksija izkustva:** V tej fazi supervizor pomaga supervizantu razmišljati o gradivu in supervizijskem vprašanju. Supervizant opazuje svojo izkušnjo in pri tem skuša do nje zavzeti ustrezno razdaljo. Razmišlja o vzrokih in okoliščinah, ki so pripeljale do te izkušnje, spoznava ozadje svojega ravnanja, odkriva, kaj je skušal doseči in zakaj je ukrepal na določen način (Žorga, 2002). Po Prouty (2014) k temu sodijo zapiski in beleženje terapevtskega oz. supervizijskega srečanja, opisovanje konkretnih izkušenj ali intervencij, ki so bile preizkušane v terapiji oz. superviziji, odgovarjanje na vprašanja, kako so različno konceptualizirani primeri povezani s terapijo oz. supervizijo (npr. specifični modeli, ideje, strategije, ki prispevajo k izboljšanju kritičnega ozaveščanja).
- **abstraktna konceptualizacija:** Za to fazo je značilno, da izkušnjo gledamo z bolj abstraktne in teoretične ravni. Izkušnjo interpretiramo in iščemo povezave med reflektirano izkušnjo in izkušnjami, ki jih je supervizant imel v preteklosti. Prav tako pride do primerjanja izkušnje z izkušnjami drugih udeležencev supervizije. V tej fazi je pomembno iskanje zvez z obstoječim znanjem, s teorijami, stališči in vrednotami supervizanta. Tako supervizant prihaja do novih spoznanj, ki jih mora integrirati v svojo kognitivno strukturo ter jo reorganizirati na višji ravni (Žorga, 2002). Sem sodijo branje teorije, raziskovanje, aplikacija terapevtske oz. supervizijske literature (Prouty, 2014). Avtorica k tej fazi prišteva tudi prebiranje in konceptualizacijo terapevtovega oz. supervizantovega razvoja, uporabo teorije za konceptualizacijo primera ter konstrukcijo načrta supervizije oz. terapevtske obravnave.

¹ Avtorica namreč govori o superviziji terapevtov.

- **praktično eksperimentiranje:** V tej fazi supervizant pogleda preteklo izkušnjo iz novega zornega kota in ugotavlja, kaj se je naučil iz nje in kako bi lahko bolje ukrepal v dani situaciji (Žorga, 2002). V prihodnjih delovnih situacijah pa lahko preizkuša nove oblike ravnanj. S tem je krog sklenjen, saj mu preizkušanje omogoči novo izkušnjo, ki je lahko gradivo za naslednji supervizijski proces. Po Prouty (2014) v tej fazi pride do preizkušanja novih intervencij in spretnosti bodisi neposredno v terapiji oz. superviziji ali preko igranja vlog. V terapiji naj bi v tej fazi potekali intervjuji z družinskimi člani oz. s supervizanti v superviziji o njihovi družinski sociokulturni zgodovini (s poudarkom na skrivnostih) ter eksperimentiranje z novimi ali razširjenimi nivoji čustev.

PREGLEDNICA 1

Primerjava predvidenih učinkov principov izobraževanja odraslih in supervizijskih modelov

PRINCIPI IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	PREDVIDENI UČINKI SUPERVIZIJSKIH MODELOV
posameznik	posameznik
Odrasli potrebujejo samo-usmerjanje.	Spodbuja učiteljevo samo-usmerjanje in refleksijo.
Na izobraževanje odraslih vplivajo izobrazba, izkušnje in prepričanja.	Razvija učiteljevo samozavedanje.
Odrasli so notranje motivirani za učenje.	Razvija učiteljevo neodvisnost.
Na učenje odraslih vpliva potreba po reševanju realnih življenjskih problemov.	Posreduje in krepi učiteljeve intelektualne funkcije.
Odrasli so usmerjeni v uspešnost.	Razvija učiteljeve sposobnosti, da sam analizira svoje delovanje.
Želijo povratno informacijo.	Povečuje učiteljevo kapacitete sprejemanja odločitev.
Odrasli sprejemajo lastne odločitve.	Povečuje učiteljevo sposobnost, da sam modificira svoje vedenje v razredu.
Odrasli si želijo priložnosti za takojšnje preizkušanje novega znanja.	
socialno	socialno
Na odrasle vpliva to, kar se v njihovi kulturi ali okolju razume kot »primerno« ali »razumno«.	Razvija celotno institucijo, da stremi k izboljševanju svojega delovanja v razredu.
	Poveča odprtost učiteljev za prejemanje pomoči od drugih.
	Poveča zanimanje učiteljev za širše probleme, povezane s šolo.
	Zagotavlja proces, ki je interaktiven, demokratičen in usmerjen v učiteljev profesionalni razvoj.

Prerejeno iz Ponticell, J. A. in Zepeda, S. J. (2004). Confronting Well-Learned Lessons in Supervision and Evaluation. *NASSP Bulletin*, 88(639), 43–59. https://www.researchgate.net/publication/249794476_Confronting_Well-Learned_Lessons_in_Supervision_and_Evaluation. **321**

Že Wilkes (1994, v Goldman, 2011) je zapisal, da je t. i. klinično izobraževanje (kamor lahko uvrščamo tudi supervizijo) kompleksna kombinacija sistematičnega učenja in učenja aktivnosti, pri čemer je način, na katerega se posamezniki učijo, prav tako pomemben kot vsebina učenja, saj razumevanje tega načina veliko prispeva k temu, kaj se učijo. Kot enega od mogočih pogledov na podobnost učinkov v izobraževanju odraslih in v superviziji si oglejmo primerjavo predvidenih učinkov principov izobraževanja odraslih in supervizijskih modelov (Ponticell in Zepeda, 2004). Avtorici sicer govorita o učinkih supervizije z učitelji, vendar lahko potegnemo paralele s supervizijami tudi na drugih področjih. Vidimo, da so principi izobraževanja odraslih tesno povezani z učinki, ki jih pričakujemo v superviziji, in to tako na nivoju posameznika kot na socialnem nivoju (glej **PREGLEDNICO 1**).

INTEGRACIJA OSEBNOSTNEGA IN PROFESIONALNEGA RAZVOJA V SUPERVIZIJI

V razvojno-integrativnem modelu supervizije sta pomembni izhodišči tako pridobivanje znanja in veščin kot integracija teorije in prakse. Supervizija tako omogoča bolj kakovostno delo, saj teorija podpira prakso, praktične izkušnje strokovnjakov pa prispevajo k raziskovanju in razvijanju novih teorij (Thompson in Thompson, 2008). Vendar pa, ko govorimo o integraciji, v mislih nimamo le tovrstnih integracij (saj, kot opozorijo Jarvis-Selinger idr. (2012), kompetence niso dovolj), ampak mora priti do formiranja (poklicne) identitete oz. do integracije osebnoostnega in profesionalnega razvoja.

Razvoj integriranih lastnosti in osebnoostnih značilnosti posameznika ter njegov splošni profesionalni razvoj drug drugega pogojujeta, zato sta osebnoostni in profesionalni razvoj med seboj neločljivo povezana (Bradley in Ladany, 2001). Tako kot za profesionalni razvoj so podobno (da pomembno vpliva na razvoj profesionalnega selfa) ugotavljali tudi za osebno psihoterapijo (Mackey in Mackey, 1994). Tudi Kadushin poudarja (1985, str. 145–167) nekaj temeljnih pogojev za učinkovitejše učenje, ki jih omogoča supervizija in jih

vidimo kot tesno povezane z osebnim razvojem. Bolje se namreč učimo, kadar:

- smo za učenje visoko motivirani (in glede na to, da so strokovni delavci v supervizijski proces vključeni prostovoljno, na podlagi lastnih potreb, to drži);
- v učni situaciji večino svoje energije posvetimo učenju (ne vežemo svoje energije na obrambe pred odklonitvami, anksioznostmi, sramom, krivdo, strahom v zvezi z neuspehom, napadom na avtonomnost, nerealnimi pričakovanji ipd.);
- je učenje zadovoljujoče, ko je učinkovito in nagrajevano;
- smo aktivno vpleteni v učni proces;
- je vsebina podana smiselno;
- supervizor vsakega posameznika v supervizijskem procesu vidi kot edinstvenega.

V integrativnem razvojnem modelu govorimo o treh prevladujočih strukturah, povezanih s strokovnim razvojem (Salvador, 2016; še pred njim Stoltenberg idr., 1998):

- zavedanje sebe in drugih (kar zajema tako kognitivne kot afektivne komponente in označuje, kje se nahaja posameznik v terminih (samo)preokupacije, zavedanja klientovega sveta ter razjasnjevanja samozavedanja),
- motivacija (ki odraža supervizantove interese, investiranja in prizadevanja) in
- avtonomija (od odvisnosti k neodvisnosti in avtonomnosti).

Te strukture so (Stoltenberg idr., 1998) tesno povezane s tremi nivoji razvoja. Na prvi, začetni stopnji so supervizanti omejeni s svojim znanjem in izkušnjami, pogosto so osredotočeni parcialno (na posamezna dogajanja v superviziji). So zelo motivirani in preokupirani s svojimi mislimi, čustvi in delovanjem. Usmerjeni so sami vase, kar vpliva tudi na motivacijo in avtonomijo. Visoka motivacija izvira iz navdušenja nad tem, da bodo postali boljši na svojem delovnem področju, in upanja, da se bodo hitro učili in napredovali ter zmanjšali začetno anksioznost.

Na drugem nivoju so supervizanti že seznanjeni s tem, kako supervizija poteka. V večji meri so pridobili znanje in veščine ter se počutijo na tem področju bolj samozavestne. Večkrat niso več usmerjeni samo vase, ampak se začnejo v večji meri zares osredotočati na klienta. Za to stopnjo je značilno, da lahko motivacija niha; kadar delo s klientom ni tako učinkovito, kot so pričakovali, in ne daje želenih rezultatov, je lahko zelo nizka, postavljajo si vprašanja o svojih sposobnostih, samozavest upade, a ko prihaja do pozitivnih učinkov, naraščata motivacija in navdušenje nad lastnim ravnanjem.

Šele na tretji stopnji so se supervizanti zmožni osredotočiti na klienta in se hkrati (samo)zavedati svojih misli, čustev in delovanj v odnosu do klienta. Večja samozavest vpliva tudi na motivacijo, ki postaja stabilna. Motivacije za delo ne omajajo niti dvomi, ki se občasno pojavljajo pri delu.

Že Kadushin (1985) je tesno povezoval samozavedanje in avtonomijo z integracijo osebnega in strokovnega. Zanj je temeljni cilj supervizije prav razvijanje boljšega samozavedanja pri strokovnem delavcu. Boljše samozavedanje mu omogoča bolj svobodno, disciplinirano in zavestno delovanje v prihodnosti. Razvijanje višjega nivoja samozavedanja je potrebno, ker problemi, s katerimi se ukvarjajo strokovni delavci v poklicih pomoči, pogosto vplivajo tudi nanje osebno. Poklicni problemi se namreč tesno prepletajo z njihovim osebnim življenjem, zato jih je včasih izjemno težko razmejiti. Poleg tega zavedanje podobnosti med lastnimi življenjskimi izkušnjami in izkušnjami uporabnika strokovnemu delavcu omogoča boljše razumevanje uporabnikovega (klientovega, učenčevega, mladostnikovega itd.) vedenja.

Tudi Scaife (2010) označuje osebni in profesionalni razvoj v superviziji za proces, v katerem se osebne kvalitete posameznika (npr. smisel za humor, asertivnost, toplina), njegove vrednote, prepričanja, čustva, način življenja in vzpostavljane odnosov preoblikujejo na način, preko katerega doseganje osebne rasti sovпада s profesionalnim razvojem. Sklepamo lahko, da je temeljni pogoj za razvoj integriranih značilnosti strokovnega delavca že njegovo razumevanje, da se je treba spreminjati, da je treba transformirati notranji svet in iskati vedno nove možnosti za samorealizacijo na

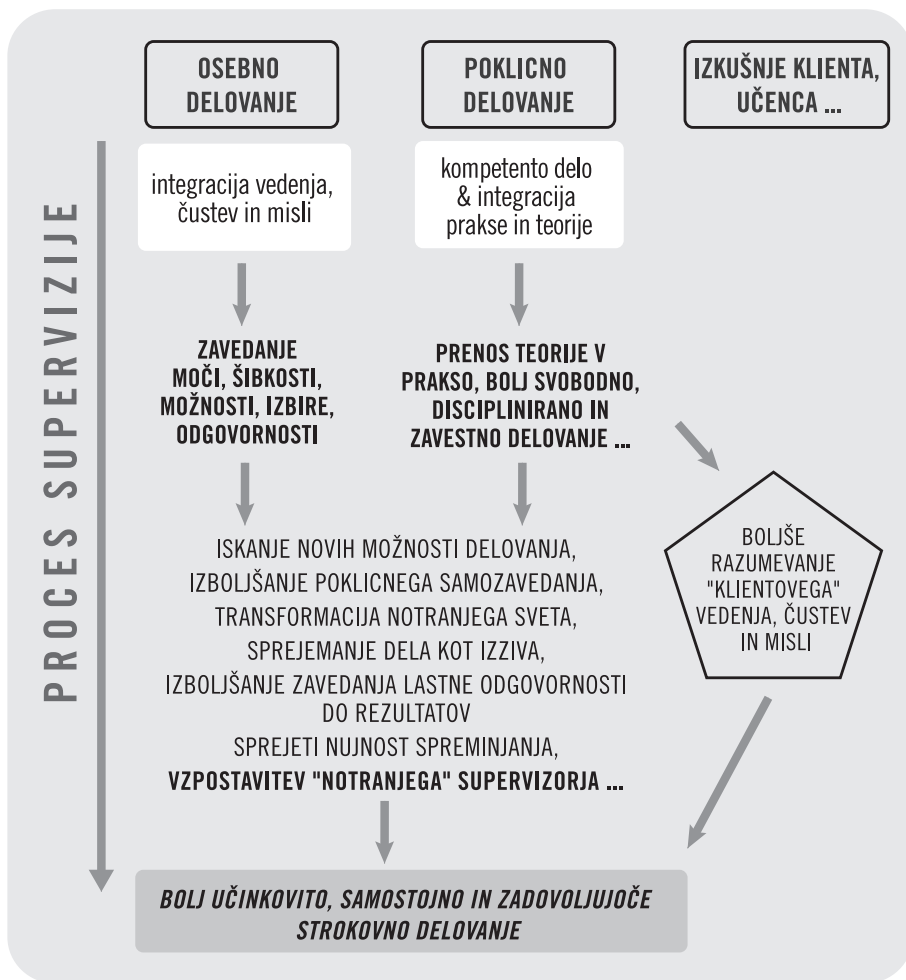
poklicnem področju. Skratka, pogoj za razvoj integriranih lastnosti je izboljšanje poklicnega samozavedanja. Le na ta način se je mogoče izogniti stagnaciji v poklicu. Ustrezna supervizija strokovnemu delavcu omogoča integracijo tega, kar dela, občuti in misli, integracijo praktičnih izkušenj s teoretičnim znanjem, prenos teorije v prakso ter učenje samostojnega izvajanja svojega dela. Pri tem pa strokovni delavec ne raste le profesionalno, temveč se – kot je bilo že omenjeno – v celoti osebno razvija.

V procesu razvojno-edukativno-integrativnega modela supervizije ima supervizant priložnost, da pregleda in spozna, katere so njegove osebne moči in šibkosti, možnosti in odzivi, ki lahko izboljšajo njegovo poklicno kompetentnost ali pa jo zmanjšujejo in ovirajo njegov profesionalni razvoj. Tako se supervizanti preko refleksije lastnih delovnih izkušenj v varnem okolju skupine kolegov in supervizorja učijo novih vzorcev profesionalnega ravnanja. Van Kessel in Haan (1993) končni cilj supervizije opredeljujeta kot »dvo-dimenzionalno integracijo«, v kateri je strokovni delavec sposoben učinkovito usklajevati delovanje sebe kot človeka z lastnimi osebnostnimi značilnostmi (prva dimenzija) ter značilnostmi svojega poklicnega delovanja in zahtev (druga dimenzija) na tak način, da lahko o rezultatu govorimo kot o profesionalnem jazu.

Vendar je pri superviziji pomembno (Vec idr., 2014), da se delo, povezano z osebno dinamiko superviziranega, omeji na situacije, ki izhajajo iz delovnih izkušenj, in da je namenjeno predvsem supervizantovemu boljšemu profesionalnemu delovanju v prihodnje. Kot poudarijo Kilminster idr. (2007), gre za zagotavljanje smernic in povratnih informacij glede osebnega, poklicnega in izobraževalnega razvoja v okviru posameznikovih izkušenj za zagotavljanje varne in ustrezne oskrbe klienta. Pri tem supervizija refleksijo uporablja kot orodje učenja, hkrati pa pri supervizantu kot temeljni cilj supervizije razvija sposobnost reflektiranja. Bolj kot je supervizant sposoben uporabljati to zmožnost t. i. »ponotranjenega supervizorja«, bolj je sposoben samostojnega strokovnega delovanja (glej **SLIKO 3**).

SLIKA 3

Dvodimenzionalna integracija in »notranji supervizor«



Prirejeno iz Vec, T., Rupnik Vec, T. in Žorga, S. (2014). Understanding how clinical supervision works: An international perspective. V E. Watkins in D. Milne (ur.) *International Handbook of Clinical Supervision* (str. 103–127). Wiley-Blackwell, str. 120.

SKLEPI

V prispevku smo se dotaknili nekaterih univerzalnih procesov supervizije (ne glede na modaliteto in teoretična izhodišča, različnost njenih oblik, področij izvajanja itd.). Supervizija vnaša na področje dela tisto, kar se morda prav zaradi profitne naravnosti dela pogosto izgublja, to je humanistično naravnost. S humanističnim imamo v mislih, videti človeka v osnovi kot socialno bitje, ki se neprestano uči, katerega osnovno interakcijsko orodje je komunikacija, s pomočjo katere ustvarja tudi (socialno) resničnost. Ugotavljamo, da vnaša na področje dela z drugimi ljudmi bolj učinkovito, samostojno in predvsem bolj strokovno delovanje. Opolnomočenja, večjega zavedanja lastnih moči, boljšega zavedanja različnih možnosti, izbor in odgovornosti ter bolj avtonomnega delovanja pa supervizija ne vzpodbuja le na strokovnem, temveč tudi na osebnem področju. Pričakovanja (do sebe in drugih) in strokovna delovanja (povezana tako s klienti kot z drugimi okoliščinami) supervizija postavlja v bolj realne okvire. Ko so strokovni delavci učinkoviti in hkrati zadovoljni tako s svojim delom, doseženimi rezultati kot z osebnim delovanjem, naj bi bila sodobna, storilnostno naravnana družba zainteresirana za izvajanje supervizije na raznolikih področjih.

LITERATURA

- Ancis J. R. in Ladany N. (2001). A Multicultural Framework for Counselor Supervision. V L. J. Bradley in N. Ladany (ur.), *Counselor Supervision: Principles, Process, and Practice*, Taylor & Francis (str. 63–90). https://books.google.si/books?id=c3Be2_3bjqoC&pg=PA186&lpg=PA186&dq=principles+of+group+supervision&source=bl&ots=FUOrhv7hx_&sig=_75xwy7hNv5dKr0UiAtun24RC94&hl=sl&sa=X&ved=0ahUKEwj_zuKa8vHTAhXGYVAKHcITB8cQ6AEIQTAD#v=onepage&q=principles%20of%20group%20supervision&f=false
- Bernard, J. M. in Goodyear, R. K. (2009). *Fundamentals of clinical supervision* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Bradley, L. J. in Ladany, N. (2001). *Counselor Supervision: Principles, Process, and Practice*. Taylor & Francis,

- Brandau, H. (1991). NLP und Systemische Super-VISIONEN in Trance. V H. Brandau, *Supervision aus systemischer Sicht* (str. 176–193). Otto Müller Verlag.
- Bregant, L. (1986). Konzultacija v začetni fazi psihoterapije. V *Psihoterapija*. 14 (str. 294–301). Katedra za psihiatrijo medicinske fakultete, Univerzitetna psihiatrična klinika.
- Caligor, L. (1981). Parallel and Reciprocal Processes in Psychoanalytic Supervision, *Contemporary Psychoanalysis*, 17(1), 1–27.
- Caspi, J. in Reid, W. J. (2002). *Educational Supervision in Social Work: a Task-centered model for Field Instruction and Staff Development*. Columbia University Press
- Čačinovič Vogrinčič, G. (1987). *Psihodinamični procesi v družinski skupini* [Doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Forsyth, D. R. (1999). *Group dynamics*. Wadsworth Publishing Company.
- Goldman, S. (2011). Enhancing Adult Learning in Clinical Supervision. *Academic Psychiatry*, 35(5), 302–306.
- Holloway E. L. (2014). Supervisory Roles within Systems of Practice. V E. Watkins in D. Milne (ur.), *International Handbook of Clinical Supervision* (str. 598–621). Wiley-Blackwell.
- Jarvis-Selinger, S., Pratt, D. D. in Regehr, G. (2012). Competency Is Not Enough: Integrating Identity Formation Into the Medical Education Discourse. *Academic Medicine*, 87(9), 1185–1190. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e3182604968>
- Kadushin, A. (1985). Supervision in Social Work. Columbia University Press. Kilminster, S., Cottrell, D., Grant, J. in Jolly, B. (2007). AMEE guide no. 27: Effective Educational and Clinical Supervision. *Medical Teacher*, 29(1), 2–19.
- Kobolt, A. (1999). Supervizija skozi prizmo razvoja. V A. Kobolt in S. Žorga (ur.), *Supervizija – proces razvoja in učenja v poklicu* (str. 18–38). Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A. (2006). Supervizija skozi prizmo razvoja. V A. Kobolt in S. Žorga (ur.), *Supervizija – proces razvoja in učenja v poklicu* (str. 21–49). Pedagoška fakulteta.
- Kolb, D. A. (1981). Learning styles and disciplinary differences. V A. W. Chickering, *The Modern American College: Responding to the New Realities of Diverse Students and a Changing Society* (str. 232–255). Jossey-Bass Inc., Publishers in Jossey-Bass Limited.

- Kolb, A. Y. in Kolb D. A. (2008). Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development. V S. J. Armstrong in C. Fukami (ur.), *Handbook of Management Learning, Education and development* (str. 42–68). Sage Publications.
- Lange-Schmidt, I. (1992). Supervision auf tiefenpsychologischer Grundlage in der Pädagogischen Ausbildung. V *Supervision in der Lehrerbildung: Konzepte, Methoden, Beispiele, Erfahrungen* (str. 32–49). Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis.
- Mackey, R. in Mackey, E. (1994). Personal Psychotherapy and the Development of a Professional Self. *Families in Society*. 75(8), 490–498.
- McDavid, J. W. in Harari, H. (1968). Social psychology: individuals, groups, societies. Harper & Row Publishers.
- Örgen, M. in Boëthius, S. B. (2014). Developing Understanding in Clinical Supervision. V E. Watkins in D. Milne (ur.) *International Handbook of Clinical Supervision* (str. 342–363). Wiley-Blackwell,
- Ponticell, J. A. in Zepeda, S. J. (2004). Confronting Well-Learned Lessons in Supervision and Evaluation. *NASSP Bulletin*, 88(639), 43–59. https://www.researchgate.net/publication/249794476_Confronting_Well-Learned_Lessons_in_Supervision_and_Evaluation
- Powell, D. (1993). Clinical supervision in alcohol and drug abuse counseling. Jossey-Bass.
- Prouty, A. M. (2014). Using Experiential Learning in Supervising & Training Systemic Supervisors. V T. C. Todd in C. L. Storm (ur.), *The Complete Systemic Supervisor: Context, Philosophy, and Pragmatics* (str. XX–XX). John Wiley & Sons, Ltd. <http://www.wiley.com/legacy/wileychi/todd/supp/Supervisory/Addressing/sec02a.pdf>
- Pugh D. in Hatala, R. (2016). Being a good supervisor: its all about the relationship. *Medical Education*, (4), 380–397.
- Rigazio-DiGilio, S. A. (2014). Supervising Couple and Family Therapy Practitioners. V E. Watkins in D. Milne (ur.), *International Handbook of Clinical Supervision* (str. 622–647). Wiley-Blackwell.
- Salvador, J. T. (2016). Integrated Development Model (IMD): A Systematic Review and Reflection. *European Scientific Journal, ESJ*, 12(19), 244–254.

- Scaife, J. (2010). *Supervising the reflective practitioner: An essential guide to theory and practice*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Sharrock, J., Javen, L. in McDonald, S. (2013). *Clinical Supervision for Transition to Advanced Practice*. *Perspectives in Psychiatric Care*, 49(2), 118–125.
- Smith, K. L. (2009). *A brief summary of supervision models*. <http://www.marquette.edu/education/grad/documents/Brief-Summary-of-Supervision-Models.pdf>
- Smyth, W. J. (1982). *Teaching as Learning: Some Lessons from Clinical Supervision* [Paper presented at the Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education (Brisbane, Australia, November 9–11, 1982)]. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED238862.pdf>
- Stoltenberg, C.D., McNeill, B. in Delworth, U. (1998). *IDM Supervision: An Integrated Developmental Model of Supervising Counselors and Therapists*. Jossey-Bass.
- Theory And Practice Of Supervision. (2015). <https://www.ukessays.com/essays/social-work/theory-and-practice-of-supervision-social-work-essay.php>
- Thompson, S. in Thompson, N. (2008). *The critically reflective practitioner*. Palgrave Macmillan.
- Urlić, I., Brunori, L. (2007). Supervision. Special section. Editorial introduction. *Group Analysis*, 40(2), 163–166.
- Van Kessel, L. in D. Haan, D. (1993) The dutch concept of supervision. Its essential characteristics as a conceptual framevwork. *The Clinical Supervisor*, 11(1), 5–27.
- Vec, T. in Kobolt, A. (2010). Maatschappelijke en professionele context van de ontwikkeling van supervise in Slovenië. *Supervisie en coaching*, 27(2), 80–90.
- Vec, T., Rupnik Vec, T. in Žorga, S. (2014). Understanding how clinical supervision works: An international perspective. V E. Watkins in D. Milne (ur.) *International Handbook of Clinical Supervision* (str. 103–127). Wiley-Blackwell.
- White, E. in Winstanley, J. (2014). Clinical Supervision and the Helping Professions: An Interpretation of History. *The Clinical Supeprvisor*, 33(1), 3–25.

- Žorga, S. (1995). Supervizija v razvojnih projektih. V *Supervizija za razvojne in preventivne programe* (str. 5–31). Društvo za razvijanje preventivnega in prostovoljnega dela.
- Žorga, S. (2002). Razvojno-edukativni model supervizije. V S. Žorga (ur.), *Metode in oblike supervizije* (str. 15–48). Pedagoška fakulteta.

PREGLEDNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET OKTOBRA 2023