

Rola superwizji w profilaktyce krzywdzenia dzieci

Lech Kalita^a, Magdalena Chrzan-Dętkoś^b

^aPraktyka prywatna

^bZakład Psychologii i Psychopatologii Rozwoju
Instytutu Psychologii Uniwersytetu Gdańskiego

Artykuł stanowi praktyczną ilustrację wspierającej roli superwizji stosowanej w publicznym systemie pomocy w profilaktyce krzywdzenia dzieci. Autorzy przedstawiają przykład kliniczny poprzedzony kilkoma uwagami dotyczącymi ogólnego znaczenia superwizji w obszarze pomocy psychologicznej oraz krótkim przeglądem badań dotyczących superwizji, zwłaszcza w publicznych systemach wspierania dzieci. Według autorów zewnętrzna pozycja superwizora pozwala w refleksyjny sposób przyjrzeć się sytuacji dziecka z kilku perspektyw jednocześnie, co umożliwia zaplanowanie skuteczniejszych i lepiej dopasowanych interwencji służących dziecku i ochronie jego bezpieczeństwa.

SŁOWA KLUCZOWE:

SUPERWIZJA, FUNKCJONOWANIE REFLEKSYJNE, INSTYTUCJE OPIEKUŃCZE

Celem niniejszej pracy jest przedstawienie superwizji jako jednego z narzędzi profilaktyki krzywdzenia dzieci. Superwizja pracy klinicznej stanowi przede wszystkim jeden z podstawowych standardów pracy psychoterapeutów wszystkich modalności. Pojawia się jednak coraz częściej w instytucjach publicznych, obejmując wsparcie pracy różnych specjalistów: wychowawców, pedagogów, pracowników socjalnych i asystentów rodzin. Jest także standardem pracy pracowników socjalnych w wielu krajach europejskich i w Stanach Zjednoczonych. Również w Polsce niedawne rozporządzenie Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej

(Dz.U. 2016, poz. 2087) ustanowiło superwizję standardem pomocy społecznej, istotnie podnosząc jakość świadczonego wsparcia. Jest to bardzo istotna zmiana, biorąc pod uwagę zarówno wyniki badań dotyczących powszechności przemocy wobec dzieci, jak i specyfikę pracy w sektorze zapobiegania przemocy wobec dzieci.

W Europie 12% dzieci doświadcza przemocy fizycznej, a 9% – zaniedbania i przemocy seksualnej (Sethi i in., 2018). Przemoc wobec dzieci prowadzi do trwałych, negatywnych konsekwencji rozwojowych dotyczących zarówno zdrowia psychicznego, w tym większego ryzyka zachorowania na depresję, jak i chorób somatycznych (Heim, Shugart, Craighead, Nemeroff, 2010; WHO, 2010). Jest też realnym bezpośrednim zagrożeniem życia (Sethi i in., 2018). Oprócz negatywnych, rozwijających się na przestrzeni całego życia konsekwencji na poziomie indywidualnym przemoc generuje koszty społeczne i ekonomiczne na poziomie państwowym (WHO, 2010). Dlatego zapobieganie krzywdzeniu dzieci i opracowywanie skutecznych rozwiązań o wysokiej jakości jest obowiązkiem zarówno społeczności lokalnych, jak i osób odpowiedzialnych za finanse państwa. Organizacja pomocy dzieciom jest jednak zadaniem trudnym ze względu na charakter kontaktu z relacjami opartymi na przemocy wobec słabszych i zależnych osób. W badaniach brytyjskich wykazano, że pracownicy zajmujący się ochroną dzieci znacznie częściej doświadczają przemocy niż pracownicy niezwiązani ze sprawami krzywdzenia i zaniedbania w rodzinach (Newhill, Wexler, 1997; Shin, 2011). Stanley i Goddard (2002) uważają, że agresja i niechęć ze strony klientów pomocy społecznej może prowadzić do rozwoju u pracowników socjalnych wielu strategii obronnych, które mają służyć ochronie ich dobrostanu psychicznego i które utrudniają im podejmowanie skutecznych interwencji.

Niniejszy artykuł stanowi przede wszystkim praktyczną ilustrację wspierającej roli superwizji w publicznym systemie pomocy w profilaktyce krzywdzenia dzieci. Przykład pochodzi z pracy trójmiejskiej publicznej placówki socjoterapeutycznej, oferującej ponadto pomoc wychowawczą, wsparcie edukacyjne i działania opiekuńcze w trzech grupach wiekowych. Zademonstrujemy, że zewnętrzna pozycja superwizora pozwala przyrzeć się sytuacji dziecka z kilku perspektyw jednocześnie, co ułatwia zaplanowanie skuteczniejszych i lepiej dopasowanych interwencji służących dziecku i ochronie jego bezpieczeństwa. Ilustrację kliniczną poprzedzimy kilkoma uwagami dotyczącymi ogólnego znaczenia superwizji w obszarze pomocy psychologicznej i wzmianką na temat badań empirycznych poświęconych superwizji, zwłaszcza w publicznych systemach wspierania dzieci.

Superwizję ogólnie uznajemy za metodę edukacyjną, za pośrednictwem której bardziej doświadczony klinicysta nawiązuje relację z mniej doświadczonym specjalistą, by wesprzeć jego umiejętności praktyczne i możliwości konceptualizacji zjawisk

klinicznych (Watkins, 2011). W wymiarze praktycznym najbliższa jest nam definicja Hessa (1980), zgodnie z którą superwizja jest „relacją międzyludzką służącą przekształceniu zachowań, uczuć i spostrzeżeń superwizanta w sposób umożliwiający świadczenie bardziej skutecznych usług pacjentom” (s. 11). Rola superwizji w psychoterapii została obszernie opisana: przeglądowe artykuły publikowali m.in. Watkins (1998, 2011), Wheeler i Richards (2007) oraz Hess (2008). Niedawno także w języku polskim ukazał się rzetelny przegląd piśmiennictwa na temat relacji superwizyjnej (Jelonkiewicz, 2018). Poglądową pracę na temat superwizji w instytucjach publicznych opublikowała m.in. Hughes (2010), a w Polsce pisały na ten temat Łuczyńska i Olech (2013).

Jednym z ważnych wyzwania współczesnych modeli pomocy jest badanie skuteczności superwizji w różnych kontekstach i okolicznościach. Na niejasne wyniki badań związku między superwizją a skutecznością psychoterapii zwracał uwagę Watkins (2011), a Ladany, Mori i Mehr (2013) podkreślali konieczność głębszego wniknięcia w poszczególne wymiary relacji superwizyjnej, zwłaszcza styl, techniki i zachowania superwizora. Analogicznie w obszarze pomocy społecznej – szczególnie w zakresie dbania o dobro dziecka – brakuje jednoznacznych wyników badań. Carpenter, Webb i Bostock (2013) na podstawie przeglądu badań z ostatniej dekady wskazują na zaskakująco słabą bazę dowodów na skuteczność relacji superwizyjnej we wspieraniu dobra dziecka w systemie pomocy publicznej.

Z innej strony jednym z wniosków z analizy działania systemu opieki nad dzieckiem w Wielkiej Brytanii jest założenie, że głównymi elementami skutecznej pracy w obszarze zapobiegania krzywdzeniu dzieci są odpowiednie zarządzanie personelem i regularna superwizja (Munro, 2011). W piśmiennictwie wymieniono niektóre wyznaczniki skutecznej superwizji w obszarze ochrony dzieci. Cooper (2005), profesor pracy socjalnej z Uniwersytetu East London oraz kliniki Tavistock, uważa, że superwizja powinna być nakierowana również na trudności psychologiczne i emocjonalne odczucia pracowników zajmujących się zapobieganiem krzywdzeniu dzieci. Cooper (2005) pisze ponadto, że naturalne i ludzkie jest zaprzeczanie – w pierwszym odruchu – podejrzeniom czy rozpoznaniu krzywdzenia lub cierpienia dziecka, by chronić się przed związanymi z tym uczuciami. Prawdziwe niebezpieczeństwo powstaje jednak dopiero wtedy, gdy pracownik nie wie, że do „niewidzenia” rzeczywiście doszło. Dlatego tak ważne jest to, by instytucje oferowały swoim pracownikom regularne superwizje, pozwalające radzić sobie z emocjonalnym aspektem pracy i utrzymywać zdolność myślenia o swoich doświadczeniach. Częste narażenie w pracy na silne emocje, bezradność, kontakt z cierpieniem innych osób – szczególnie dzieci – wymaga odpowiedniego wsparcia dla myślenia o tym aspekcie pracy i nie jest oczywistą kompetencją.

SUPERWIZJA INSTYTUCJI CHRONIĄCYCH DZIECI Z PERSPEKTYWY PSYCHODYNAMICZNEJ – UWZGLĘDNIENIE REFLEKSJI NAD EMOCJAMI

Rustin (2005), psychoterapeutka dzieci i młodzieży związana z kliniką Tavistock w Londynie, zaznacza, że unikanie przez pracowników socjalnych zajmujących się przemocą wobec dzieci bolesnych uczuć związanych z pracą prowadzi do narastania lęku, poczucia przytłoczenia, bycia pomijanym i zależnym od autorytetów oraz zmieniających się zasad i związanego z tym narastającego pragnienia powrotu do normalnego świata, gdzie tak bolesne rzeczy miałyby się nie zdarzać. Według Rustin (2005) jedynie odpowiednie praktyczne przygotowanie pracowników i możliwość korzystania z regularnej superwizji mogą pomóc myśleć o bolesnych doświadczeniach oraz modyfikować pojawiające się w takich sytuacjach i zrozumiałe mechanizmy obronne.

Mimo braku badań ilościowych doświadczenia pracowników i superwizorów oraz przepisy prawne doprowadziły do wprowadzenia w wielu instytucjach zajmujących się pomocą dzieciom form tzw. superwizji refleksyjnej. Superwizje mają na celu zapewnienie możliwości refleksji nad uczuciami, myślami, zachowaniem zarówno uczestników superwizji, jak i ich podopiecznych. Wynika to opisanego przez Cooper (2005), Munro (2011) i Rustin (2005) założenia, że w pracy z drugą osobą – szczególnie w emocjonujących sytuacjach, gdy pracownicy czują się zmuszeni do działania pod presją czasu, lub w obciążających okolicznościach – dochodzi zarówno do myślenia, jak i „niemyślenia”, czyli rezygnowania z myślenia na rzecz działania. Stan ten może być szczególnie częsty przy podejrzeniu lub rozpoznaniu krzywdzenia dziecka, gdy doświadczane emocje – lęk, współczucie, smutek, poczucie winy – mogą być przytłaczające. Wprowadzenie elementów praktyki refleksyjnej do pracy wychowawców, pedagogów i pracowników socjalnych wymaga również od nich stałego uczenia się przez doświadczenie – rozwija zdolność do samoobserwacji, brania pod uwagę tego, o czym się myśli, co czuje i co robi. Ma to na celu zapobieganie rozwojowi częstych w pracach z rodzinami, w których dochodzi do krzywdzenia dziecka, strategii obronnych – identyfikacji z agresywnym rodzicem czy próbą rozumienia go, usprawiedliwiania jego zachowań, zaprzeczenia czy racjonalizacji. Te nieświadome mechanizmy obronne chronią przed doświadczeniem uczuć i myśli oraz podejmowaniem działań, które mogą być zarażające, budzić lęk i zmuszać do konfrontacji z bolesną rzeczywistością, uczuciami lęku, poczuciem winy czy wstydu. Możliwość przyjrzenia się własnym reakcjom, np. usprawiedliwiania czy racjonalizowania zachowań krzywdzącego rodzica, jest ważnym czynnikiem w superwizji

pracy socjalnej. Często w badaniach, nauczaniu studentów i pracy zakładamy oraz mówimy o wpływie specjalisty – psychologa, pedagoga, wychowawcy, pracownika socjalnego – na rodzinę, a nie doceniamy wpływu, jaki krzywdzący rodzic czy opiekun wywiera na pracownika. Możliwość przyjrzenia się własnym reakcjom czy podania rozmowy wspólnej refleksji grupowej pomaga w badaniu dystansu i przyjęciu refleksyjnej postawy wobec własnych stanów czy zachowań.

Dodatkowo psychologom, pedagogom, pracownikom socjalnym czy wychowawcom w świetlicy może być trudno równocześnie myśleć o dziecku i o rodzicu. Troska o bezpieczeństwo dziecka może często prowadzić do poczucia, że dobra jego i rodzica są sprzeczne. Czasem potrzeby rodzica są tak przytłaczające czy dominujące, że na dziecko nie pozostaje przestrzeni, a czasem sytuacja dziecka jest tak poruszająca, że trudno myśleć o jego rodzicach. Superwizja pomaga przyrzeć się sytuacji obu stron i umożliwia opracowanie sytuacji dziecka czy rodziny z różnych punktów widzenia, na co może nie być czasu w codziennej pracy.

Tak więc zapewnienie pracownikom instytucji publicznych możliwości regularnego kontaktu z superwizorem jest kluczowe w opanowywaniu i utrzymywaniu rozumienia opisanych powyżej mechanizmów oraz wyzwań związanych z pracą z dziećmi i rodzinami zagrożonymi przemocą. Jeśli specjaliści – wychowawcy, pedagodzy, psychologowie, pracownicy socjalni – mają możliwość doświadczyć, że ktoś pomaga im myśleć o silnie poruszających sytuacjach, łatwiej im w szerszym kontekście postrzegać zaniedbujących, często agresywnych, odreagowujących zachowaniach ich klientów – nadawać im psychologiczne znaczenie, a poprzez to znaleźć słowa na opisanie doświadczeń dzieci, które są pod ich opieką.

Nie dysponując systematycznymi, ilościowymi danymi dotyczącymi skuteczności superwizji w profilaktyce krzywdzenia dzieci, przedstawimy przykład kliniczny ilustrujący potencjalnie korzystny wpływ superwizora na możliwości wspierania dzieci w publicznym systemie pomocy. Zdajemy sobie sprawę, że studium przypadku nie pozwala formułować ogólnych wniosków, jednak w obliczu skąpego – zwłaszcza polskiego – piśmiennictwa na ten temat mamy nadzieję przedstawić superwizję jako dodatkowe narzędzie służące specjalistom pracującym na rzecz dzieci, być może inspirując dalsze, bardziej systematyczne badania.

Naszym zdaniem superwizja stanowi pośrednią formę wspierania i profilaktyki krzywdzenia dzieci. Wspiera specjalistów w stosowaniu znanych im metod pomocy psychologicznej, wychowawczej czy socjoterapeutycznej oraz wprowadza dodatkową, zewnętrzną perspektywę w próbach rozumienia sytuacji dziecka. Przede wszystkim uznajemy jednak wartość superwizji w tworzeniu refleksyjnej przestrzeni (Kornerup, 2009). Dzięki skoncentrowanej, skupionej współpracy specjalistów

na rzecz wspólnego rozumienia oceny sytuacji dziecka pojawia się możliwość skoordynowanej, wielowymiarowej i wielopłaszczyznowej oceny, na którą zazwyczaj brakuje czasu w codziennych obowiązkach wychowawców, pedagogów, pracowników socjalnych czy psychologów.

Wysiłek włożony w systemowe, psychospołeczne zrozumienie kłopotów dziecka z kilku punktów widzenia, a nie z codziennej perspektywy pracy danego specjalisty, daje szansę zaplanowania pełniejszej – a dzięki temu skuteczniejszej – interwencji. Wspólna refleksja stanowi nie tylko sumę poszczególnych punktów widzenia, ale też tworzy sieć spostrzeżeń, w której dane zachowania czy trudności dziecka mogą nabierać dodatkowych znaczeń, wskazujących na potrzebę określonych działań. Takie wykorzystanie superwizji w profilaktyce krzywdzenia dzieci zilustrujemy przykładem pochodzącym z superwizji pracy trójmiejskiej publicznej placówki socjoterapeutycznej. Placówka zapewnia codzienną opiekę po zajęciach szkolnych dzieciom uczęszczającym do szkoły podstawowej, realizując pracę socjoterapeutyczną, pomoc wychowawczą, wsparcie edukacyjne i działania opiekuńcze w trzech grupach wiekowych. Jednym ze standardów pracy placówki jest cotygodniowe półtoragodzinne grupowe spotkanie superwizyjne, poświęcone omówieniu trudnej sytuacji jednego dziecka. W spotkaniach superwizyjnych bierze udział cały personel placówki: wychowawcy z wykształceniem pedagogicznym, pedagog wspierający edukację dzieci, psycholog – reintegrator rodzin oraz kierownik zespołu. Proces superwizji przedstawionego przypadku prowadziło jedno z nas (Lech Kalita), natomiast wiele sformułowań opisujemy w liczbie mnogiej, bowiem stanowiły wynik wspólnej pracy superwizora i superwizowanego przezeń zespołu.

PRZYKŁAD - ANIA

W trakcie jednego ze spotkań personelu placówki wychowawczynie zgłosiła trudności w pracy z dziesięcioletnią Anią. Dziewczynka w ostatnich tygodniach zaczęła się zachowywać bardzo agresywnie. Podczas zajęć grupowych krzyczała na koleżanki, czasami używając wulgarnych słów. Złośliwie i z premedytacją niszczyła prace plastyczne innych dzieci. Także w rozmowach z dorosłymi – wychowawcami, personelem administracyjnym oraz obsługą kuchni – zachowywała się arogancko i buntowniczo. Złemu zachowaniu towarzyszyło wyraźne pogorszenie wyników w nauce. Ania kilkakrotnie nie przygotowała zadania domowego, a z przedmiotów, które do tej pory nie sprawiały jej żadnych trudności, otrzymała oceny niedostateczne. Wychowawcy zwrócili szczególną uwagę na to, że obok agresywnych zachowań dziewczynka była także bardzo przygnębiona. Zdarzało

się, że pogrążona w smutku nie brała udziału w zabawach i zadaniach grupy rówieśników. Wychowawcy – do tej pory zadowoleni z postawy Ani – zastanawiali się nad przyczyną zmian jej zachowania i nastroju, dlatego postanowili szczegółowo omówić jej sytuację podczas superwizji.

Badanie kontekstu indywidualnego

W pierwszym etapie pracy skoncentrowaliśmy się na indywidualnych uwarunkowaniach kłopotów Ani oraz próbie rozumienia jej wewnętrznych motywacji i uczuć. Superwizor szczegółowo pytał o jej wcześniejsze zachowania w placówce i w szkole. Okazało się, że wychowawców szczególnie zaniepokoiło to, że dziewczynka do tej pory należała do najbardziej sympatycznych, lubianych i spokojnych dzieci w placówce. Była opisywana jako miła, życzliwa i chętna do pomocy. Dlatego była bardzo lubiana w grupie, miała wiele koleżanek i do tej pory dobrze odnajdywała się w relacjach z nimi. Na podstawie opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej inteligencję dziewczynki określono jako przeciętną, a do niedawna jej szkolne oceny były dobre i bardzo dobre. Podczas zajęć zarówno socjoterapeutycznych, jak i edukacyjnych realizowanych w placówce Ania wyróżniała się umiejętnością skupionego zaangażowania w zadania. Kilkanaście dni przed spotkaniem superwizyjnym dziewczynka była konsultowana przez psychiatrę, zgodnie z zaleceniem wychowawców. Psychiatra rozpoznał u niej zaburzenia zachowania i emocji, ale nie zalecił farmakoterapii. Wychowawcy nie uzyskali żadnych dodatkowych informacji dotyczących wniosków z konsultacji psychiatrycznej.

Badanie kontekstu rodzinnego

Po zgromadzeniu informacji dotyczących indywidualnego funkcjonowania Ani zajęliśmy się omówieniem jej sytuacji rodzinnej. Dziewczynka od 1,5 roku pozostawała pod opieką ojca, który był jej jedynym prawnym opiekunem. Matka Ani była osobą głęboko uzależnioną od alkoholu. Ojciec wyprowadził się ze wspólnego domu kilka lat wcześniej, a dziewczynka mieszkała z nadużywającą alkoholu matką. Ania spędzała większość weekendów u ojca, przy czym matka nie okazywała zainteresowania tym, gdzie i jak córka spędza czas, zaś ojciec nie zapewniał dziewczynce opieki innej niż miejsce do spania i telewizor, wychodząc na większość tego czasu do pracy. Pewnego dnia matka odwiozła córkę do mieszkania ojca i oznajmiła, że wyprowadza się do innego miasta oraz że od tego dnia nie będzie zajmować się dzieckiem. Mimo wcześniejszego braku zaangażowania ojciec zdecydował się przejąć opiekę

nad dzieckiem. Na wniosek pracownika socjalnego sąd zdecydował o odebraniu praw rodzicielskich matce, która zaprzestała jakichkolwiek kontaktów z córką. Od samego początku pobytu Ani u ojca rodzinie asystowali pracownik socjalny i kurator sądowy, którzy podczas okazjonalnych wizyt nie stwierdzali zaniedbań wymagających interwencji sądu. Z informacji uzyskanych od pracownika socjalnego wynikało, że ojciec Ani od pół roku był w nowym związku. Nowa, bezdzietna partnerka ojca zamieszkała wraz z nim i Anią w jego mieszkaniu. Sytuacja finansowa rodziny była trudna – ojciec Ani pracował za minimalne wynagrodzenie, a jego partnerka była bezrobotna. Dotychczasowy kontakt wychowawców z ojcem wskazywał, że brakowało mu kompetencji wychowawczych (nie potrafił stosować żadnego spójnego systemu kar i nagród) oraz że był osobą o brakach edukacyjnych i niskich umiejętnościach społecznych.

Informacje z kontaktu z wychowawcą

W kolejnym etapie skoncentrowaliśmy się na bezpośrednim kontakcie Ani z wychowawcą. Opiekunka grupy Ani wielokrotnie rozmawiała z dziewczynką – zarówno wcześniej, jak i w ostatnich tygodniach, gdy zachowanie Ani bardzo się pogorszyło. Uwagę wychowawczynie zwróciło zwłaszcza to, że Ania bardzo niechętnie opowiadała o sytuacji w domu. O ile chętnie i żywo rozmawiała o szkole, koleżankach i na inne tematy, o tyle pytana o relacje z ojcem, jego nową partnerkę czy o atmosferę w domu odpowiadała krótko, zwięźle i ogólnikowo. Wypowiedzi na temat ojca, chociaż krótkie, były zawsze pozytywne. Dziewczynka skarżyła się natomiast na partnerkę ojca – mówiła, że kobieta często na nią krzyczy i jest dla niej niemiła. Gdy opiekunka grupy pytała Anię o powody jej agresywnego zachowania, dyskutowania z dorosłymi oraz niszczenia prac koleżankom, dziewczynka spuszczała głowę i cicho przepraszała za swoje zachowania. Wychowawczynie miała wrażenie, że Ania przeżywa autentyczną skruchę, ale zdarzało się, że jeszcze tego samego dnia dziewczynka kolejny raz podejmowała te same zachowania i ponownie za nie przepraszała. Podczas rozmów prosiła wychowawczynię, by nie mówiła ojcu o jej zachowaniu (zgodnie z zasadami pracy w placówce opiekunka grupy każdorazowo informuje prawnych opiekunów dzieci o ich złym zachowaniu). Zdarzało się jednak, że mimo dobrych relacji i zachowania Ania bywała w ostatnich dniach arogancka oraz prowokacyjna także wobec wychowawczynie, co było dla niej zaskakujące i przykre, bowiem do tej pory dziewczynka budowała z nią ufną i przyjazną więź.

Formułowanie rozumienia bieżących zachowań dziecka

Na podstawie informacji zgromadzonych w trzech etapach pracy superwizyjnej zaczęliśmy podejmować próby możliwie najpełniejszego rozumienia zachowań Ani. Dane dotyczące jej zachowań w grupie i w szkole wskazywały, że prawdopodobnie zachowanie dziewczynki stanowi reakcję na dotkliwie dla niej wydarzenia zewnętrzne, m.in. dlatego, że do bardzo znaczącej zmiany zachowania doszło w krótkim czasie. Zazwyczaj agresywne i aroganckie zachowania dzieci uczęszczających do placówki wychowawcy rozpatrywali z perspektywy potencjalnego zagrożenia demoralizacją, co wynikało z praktyki i doświadczenia pracy z dziećmi z trudnych środowisk. Dotychczasowe umiejętności Ani w zakresie budowania empatycznych relacji oraz jej wysokie kompetencje społeczne pozwalały jednak sądzić, że w tym przypadku zagrożenie demoralizującym wpływem środowiska rówieśniczego nie jest wysokie. Taki wniosek miał bezpośrednie przełożenie na zaplanowaną interwencję: o ile w przypadku ryzyka demoralizacji wychowawcy najczęściej opierali się na stanowczym, konsekwentnym egzekwowaniu norm i zasad panujących w placówce, o tyle w przypadku Ani uznaliśmy, że dziewczynka może bardziej skorzystać ze wsparcia dotychczas wykorzystywanych pozytywnych zasobów. Ustaliliśmy, że wychowawczynie w miarę możliwości zaaranżuje zadania, w których Ania będzie mogła się wykaazać, co – mimo napięcia – może pomóc dziewczynce w podtrzymaniu pozytywnego zaangażowania w życie grupy w placówce. Koncentracja na mocnych stronach funkcjonowania Ani skutkowałą także decyzją o zwiększeniu udzielanego jej wsparcia edukacyjnego. Mimo trudnych doświadczeń do tej pory dobre wyniki w nauce stanowiły źródło dobrej samooceny i nastroju dziewczynki, zatem uznaliśmy, że należy dołożyć wszelkich starań, by nie stracić tego zdrowego i konstruktywnego sposobu dostarczania sobie przez Anię pozytywnych przeżyć. Rozmawialiśmy o możliwości pomocy psychologicznej dla Ani, ale uznaliśmy, że na tym etapie – biorąc pod uwagę możliwe zewnętrzne źródło trudności oraz nieufność dziewczynki wobec nowych osób w jej życiu – wychowawczynie jedynie zaproponuje możliwość spotkania z psychologiem i zachęci do niego, lecz nie będzie naciskać.

Informacje na temat systemu rodzinnego Ani wskazywały, że prawdopodobnie dynamicznie zmieniająca się sytuacja może stanowić podstawowe źródło problemów. Niskie kompetencje społeczne i wychowawcze ojca mogły okazać się niewystarczającymi zasobami do poradzenia sobie z reorganizacją rodziny, zwłaszcza biorąc pod uwagę niechętnie nastawienie nowej partnerki do Ani. Na podstawie tego spostrzeżenia sformułowaliśmy wspólnie interwencje służące wspieraniu systemu rodzinnego, pozostającego w procesie trudnych przekształceń. Po pierwsze,

ustaliliśmy, że ojciec otrzyma ponowną, dobrze wyjaśnioną propozycję udziału w „szkole dla rodziców”: wychowawca może odnieść się tym razem do bieżących doświadczeń oraz konfliktów w nowym układzie w domu i wskazać potencjalne zyski dla ojca (nauka sposobów radzenia sobie z obciążającą go sytuacją). Po drugie, postanowiliśmy zaproponować wsparcie rodziny poprzez kontakt z asystentem rodziny z miejskiego ośrodka pomocy społecznej. Także w tym przypadku uznaliśmy, że kluczowym elementem interwencji będzie proste i przejrzyste wytłumaczenie ojcu roli asystenta jako kogoś, kto nie będzie narzucał jego rodzinie żadnych dodatkowych obciążeń, lecz może zapewnić wsparcie w sprawach, w których ojcu brakuje czasu, wiedzy lub umiejętności – np. pomóc wypracować zasady wspólnego życia w nowych okolicznościach czy wesprzeć rodzinę w szukaniu dodatkowych zajęć dla Ani. Równoległe wyobrażaliśmy sobie, że wizyty asystenta mogą pomóc nam uzyskać obiektywniejszy wgląd w rzeczywistą sytuację w domu dziewczynki. Po trzecie, nie skreślając z góry żadnego z elementów systemu rodzinnego, postanowiliśmy podjąć próbę włączenia do kontaktu z placówką także nowej partnerki ojca, zapraszając ją (za zgodą i wiedzą ojca) na rozmowę indywidualną na temat jej roli jako osoby sprawującej po części faktyczną opiekę nad Anią, mimo że nie jest jej prawną opiekunką. Czwartym i najistotniejszym celem było dla nas zgromadzenie informacji ze wszystkich zaplanowanych interwencji (rozmów z ojcem, rozmów z partnerką, wizyt asystenta) oraz wnikliwe przeanalizowanie metod wychowawczych nowego systemu rodzinnego pod kątem agresji i przemocy. W zależności od chęci ojca do współpracy rozważaliśmy możliwe dalsze działania w przypadku występowania przemocy: przy współpracy ojca i zaprzestaniu stosowania przemocy akcent położylibyśmy na rozwijanie jego kompetencji wychowawczych, a bez takiej współpracy – przede wszystkim podkreślalibyśmy konieczność zapewnienia dziewczynce bezpieczeństwa.

Zastanowiliśmy się także nad stosunkiem Ani do wychowawczynie i nad jej zachowaniem wobec dorosłych w placówce. Unikanie rozmów o rodzinie, wypowiedanie się o ojcu wyłącznie korzystnie i przekierowywanie wszelkich skarg na osobę nowej partnerki uznaliśmy za próbę ochrony ojca, będącego jedynym rodzicem, jaki jej pozostał. Ania miała podstawy, by obawiać się kolejnej utraty. Jednocześnie dziewczynka wydawała się wciągać wychowawczynie w swoisty wariant zмовы milczenia – prosiła, by wychowawczynie nie przekazywała ojcu informacji o jej złym zachowaniu. Ustaliliśmy, że pozostałe działania, które zaplanowaliśmy w celu chronienia Ani przed przemocą, pozwalają utrzymać w mocy podstawowe zasady placówki i nie zgadzać się na zatajenie jej zachowań przed rodzicem. Zaproponowaliśmy natomiast wychowawczynie, by w swoich wypowiedziach dała Ani do zrozumienia, że widzi jej potrzebę chronienia ojca, i przyjrzała się, jak dziewczynka zareaguje na to spostrzeżenie. Uznaliśmy także,

że wychowawczynie może zorganizować więcej czasu na życzliwy kontakt indywidualny z Anią – nie tylko w reakcji na agresję, ale też w momentach pozytywnego czy neutralnego zachowania. Z jednej strony miało to przeciwdziałać sytuacji, w której Ania dostawałaby więcej uwagi tylko w chwilach złego zachowania, z drugiej – służyło budowaniu zaufania, niezbędnego, jeśli w rodzinie Ani faktycznie dochodziło do przemocy i dziewczynka miałaby odważyć się o tym komuś powiedzieć.

Wymiar refleksyjny: emocje superwizantów i proces równoległy

Ważnym elementem procesu superwizyjnego, opisanym na początku niniejszego artykułu, jest uwzględnienie emocji, odczuć i wrażeń superwizantów. Ten aspekt superwizji można wykorzystać dwojako. Superwizor może bezpośrednio wesprzeć specjalistów w przetwarzaniu trudnych emocji, jakie budzi kontakt z cierpiącym dzieckiem, lub pośrednio odwołać się do tzw. procesu równoległego (Mendelsohn, 2012). Pojęcie to pochodzi z obszaru psychoanalitycznych koncepcji psychoterapii i superwizji, a jego neurobiologiczną podstawą są idee Pankseppa (1999) dotyczące afektywnej nieświadomości. Służy ono do opisu sytuacji, w której pacjent (tutaj: Ania) nieświadomie komunikuje dane przeżycia, uczucia czy konflikty terapeutę (tutaj: wychowawcom), ten zaś następnie nieświadomie komunikuje ten materiał superwizorowi (Mendelsohn, 2012). Tak rozumiany proces równoległy mogliśmy wykorzystać na rzecz badania dynamiki relacji Ania–wychowawcy, przyglądania się dynamice uczuć wychowawców, a także badania dynamiki relacji wychowawcy–superwizor (Mendelsohn, 2012).

Rozmowa na temat sytuacji Ani od samego początku wzbudzała w wychowawcach intensywne uczucia. Sesja superwizyjna zaczęła się w atmosferze troski i niepokoju wychowawców o pogorszenie się zachowania Ani. Wychowawcy podkreślali, że bardzo martwi ich to, iż lubiana oraz sympatyczna dziewczynka zaczęła przejawiać agresywne i aroganckie zachowania. Dominującymi afektami były smutek, troska i pragnienie wsparcia dziecka. Od samego początku w rozmowie na temat Ani pojawiały się jednak przebłyski skrywanej niechęci i złości wobec dziewczynki (wychowawczynie opisywała aroganckie zachowania Ani z kąśliwą ironią), jej ojca (wychowawcy – zachowując co prawda konwencję żartu – pozwalali sobie na pewne obraźliwe sformułowania wobec niego, np. „nie grzeszy wykształceniem”) oraz innych elementów systemu wsparcia (złość na kuratora, który „jak zwykle nic nie robi”). Można zatem powiedzieć, że relacja superwizyjna od samego początku wprowadzała także na żywo podstawowy problem omawianej sytuacji: dynamikę niechęci i złości, skrywanej pod zewnętrznymi przejawami troski i opieki.

Superwizor – obserwując własny udział w procesie równoległym – poczuł się również zaproszony do rozegrania dynamiki, w której miałby „zaopiekować się zespołem wychowawców” i jednocześnie „tłumić złość” na pozostałych uczestników sytuacji (ojca, system pomocy, Anię). Dzięki obserwacji tej reakcji emocjonalnej superwizor mógł nabrać dystansu do takiego układu relacyjnego i opisać sytuację z perspektywy uczestniczącego w niej obserwatora. Superwizor zaproponował komentarz, w którym powiedział wychowawcom, że „Ania budzi bardzo dużo współczucia, ale też chyba stała się ostatnio bardzo nieznośna, a jej arogancki ton może mocno wkurzać wychowawców”. Wniosło to nieco lekkości w rozmowę i pozwoliło, przede wszystkim, zaplanować (na podstawie opisanych wcześniej przesłanek) wyraźnie wspierające interwencje wobec Ani – gdy złość wychowawców na dziewczynkę została nazwana, nie było potrzeby rozgrywania jej w działaniu poprzez restrykcyjne zaostrzanie granic.

W dalszej części spotkania superwizor zdecydował się ponadto podzielić wrażeniem, że wspólnie z superwizowaną grupą odnajduje w sobie tłumioną skłonność do postrzegania ojca w kategoriach wyłącznie złych, ale – właśnie ze względu na ryzyko przemocy (będącej rozgrywaniem złości w działaniu) – proponuje nasilić wsparcie dla ojca i utrzymać szacunek dla jego roli rodzicielskiej, póki przemoc nie zostanie ujawniona. Superwizor wyjaśnił, że w przeciwnym wypadku – zakładając *a priori* całkowitą niekompetencję wychowawczą ojca – być może przyspieszy się tok wydarzeń, ale w przeżyciu Ani i pozostałych wychowanków utrwali się obraz świata dorosłych, w którym na złość (np. wychowawców na niekompetencję ojca) reaguje się przemocą (natychmiastowym przeprowadzeniem interwencji bez zgromadzenia niezbędnych informacji). Także w tym przypadku możliwość rozmowy na temat złości (wychowawców i superwizora) na ojca pozwoliła racjonalniej zaplanować interwencję – nie podejmować powodowanych złością impulsywnych działań, które usuwałyby jedyne biologiczne rodzica z życia Ani bez zbadania wszystkich możliwości wsparcia rodziny.

Najważniejszym elementem emocjonalnego opracowania sytuacji superwizyjnej była część rozmowy dotycząca planowanej postawy wychowawczynie w rozmowach z Anią. Próba empatycznego wyobrażenia sobie sytuacji Ani, dziewczynki boleśnie doświadczonej przez świat dorosłych, która chce chronić ojca (biologicznego rodzica wykazującego – w przeciwieństwie do matki – jakiegokolwiek zainteresowanie jej losem) i która swoim zachowaniem alarmuje, że prawdopodobnie w jej środowisku domowym dzieje się coś złego, była dla superwizowanego zespołu poruszającym doświadczeniem. Superwizor mógł wspólnie z zespołem zanurzyć się w tych bolesnych przeżyciach, po czym zaproponować przykre, lecz formułowane z poszanowaniem

faktów spostrzeżenie: próba budowania z Anią „ratowniczej relacji”, w której wychowawczyni miałyby nie współpracować z ojcem, czyli aktualnym jedynym prawnym opiekunem, a jedynie troskliwie wysłuchiwać Ani i dzielić z nią sekrety na temat jej zmagania z własną arogancją czy agresją, byłaby życzeniową fantazją. Wychowawczyni miała dla Ani ograniczony czas i ograniczoną uwagę, nie mogła stać się dla niej „dobrą matką”, której w życiu dziewczynki brakowało. Mogła natomiast pozostać dobrą wychowawczynią – taką, która z uwagą i troską rozmawia z wychowanką, ale pozostaje w kontakcie z rodzicem, która gromadzi informacje i na ich podstawie podejmuje dalsze działania oraz która sprawiedliwie i uczciwie traktuje wszystkie dzieci w grupie, bez wyjątków oraz specjalnych umów. Wymiana emocjonalnych komentarzy podczas spotkania superwizyjnego pomogła wychowawczyni zauważyć, że odgrywa ważną, ale ograniczoną, rolę – i może ją odgrywać najlepiej jak potrafi, bez poczucia winy, za to, że nie jest kimś, kto mógłby lepiej zaopiekować się Anią.

Weryfikacja interwencji

Przy kolejnym omówieniu sytuacji Ani, które odbyło się po miesiącu, krótko podsumowaliśmy efekty zaplanowanych i wdrożonych interwencji. Dziewczynka zareagowała pozytywnie na aranżowane zadania, w których miała szansę ponownie zaistnieć w grupie jako życzliwa, wspierająca uczestniczka. Wychowawczyni odniosła wrażenie, że dzięki temu zachowanie dziecka ogólnie się poprawiło. Zgodnie z sugestią wychowawczyni w ostrożny, nienachlany sposób zaproponowała Ani możliwość spotkania z psychologiem, ale dziewczynka odrzuciła ten pomysł, a wychowawczyni nie nalegała. Mimo wyraźnej poprawy zachowania przygnębienie nie opuszczało dziewczynki – w dalszym ciągu zdarzało się jej wycofywać z zabaw i pogrążyć w smutku.

Pracownicy placówki zgodnie z ustaleniami podjęli intensywniejszy kontakt z ojcem Ani. W indywidualnej rozmowie ojciec skarżył się na niemożność pogodzenia nowego związku i opieki nad dzieckiem. Był bardzo sfrustrowany i jednocześnie pełen złości i pretensji wobec wychowawców, którzy – jego zdaniem – dodatkowo obciążali go koniecznością spotkań dezorganizujących jego dzień pracy. Wskazując na brak czasu i niewiarę w skuteczność zewnętrznej pomocy, jednoznacznie odmówił udziału w „szkole dla rodziców”. Partnerka ojca kategorycznie i agresywnie odmówiła jakiegokolwiek kontaktu, o czym wychowawczynię poinformował ojciec, skarżąc się, że podsunęto mu kolejny niepotrzebny i szkodliwy pomysł.

Wychowawczyni zgodnie z zaleceniami poświęcała Ani więcej uwagi. Niemal każdego dnia znajdowała czas na chwile indywidualnego kontaktu. Zazwyczaj

zwyczajnie rozmawiała z dziewczynką, nie wypyując o sytuację w domu. Odnosiła się do spraw rodzinnych zazwyczaj dopiero wtedy, gdy rozmowa naturalnie na to pozwalała. Gdy Ania podkreślała, że tata jest dobry, wychowawczynie – zgodnie z sugestią – poprzestawała na wyrażeniu spostrzeżenia, że „Ania chyba bardzo chce chronić tatę przed krytyką”. Dziewczynka wówczas nic nie mówiła, a wychowawczynie nie naciskała. Jeśli Ania zachowywała się źle, wychowawczynie dzwoniła z informacją do ojca, mówiąc przy tym Ani, że reguły są dla wszystkich, ale jeśli Ania boi się reakcji ojca, to może zawsze o tym z nią porozmawiać. Przy którejś z kolejnych rozmów Ania opowiedziała, że jakiś czas temu zdarzyło się, że nowa partnerka poskarżyła się ojcu, że nigdy nie ma dla niej czasu, bo musi „biegać do tej placówki w sprawie gówniary”, a wówczas ojciec przyszedł do Ani, leżącej w łóżku, i zaczął ją bić – i nie był to pierwszy raz. Przemoc wobec dziecka została ujawniona.

KOMENTARZ – ROLA SUPERWIZJI W OCHRONIE KRZYWDZONEGO DZIECKA NA PRZYKŁADZIE ANI

Przedstawiliśmy szczegółowo przebieg procesu superwizji, by wskazać, jak tworzenie przestrzeni do uważnej refleksji na temat sytuacji dziecka wspiera formułowanie pomocnych interwencji. Zgromadzenie informacji na temat dziewczynki oraz wymiana uwag, spostrzeżeń, hipotez i przypuszczeń na nich opartych pozwoliła zrozumieć indywidualne emocjonalne motywy zaburzonych zachowań dziecka. Następnie motywy te osadziliśmy w kontekście relacji rówieśniczych (w szkole i w placówce) oraz relacji rodzinnych. Spotkanie superwizyjne wsparło wychowawczynię, wskazując konkretne interwencje i określoną postawę. Dzięki temu wychowawczynie potrafiła utrzymać z Anią życzliwą relację mimo jej przejściowych agresywnych zachowań i jednocześnie nie dała się wciągnąć w zмовę milczenia. Połączenie życzliwości z konsekwencją w postawie dorosłej opiekunki pozwoliło Ani zbudować zaufanie do wychowawczynie i ujawnić przemoc.

Szczegółowe omówienie podczas superwizji okoliczności agresywnych zachowań Ani pozwoliło zauważyć, że w tych konkretnych warunkach (tj. w sytuacji, w której dziewczynka do tej pory nie kierowała się w stronę potencjalnie demoralizujących środowisk rówieśniczych, funkcjonowała w grupie jako życzliwe i pomocne dziecko oraz cechowała się wysokimi – na tle grupy – zasobami emocjonalnymi) wychowawca może podjąć pracę polegającą przede wszystkim na wspieraniu pozytywnych zasobów oraz budowaniu zaufania, a nie głównie na konsekwentnym stawianiu granic (w odróżnieniu od częstych w placówce sytuacji pracy z dziećmi zagrożonymi demoralizacją, gdy wychowawca, utrzymując postawę szacunku i życzliwości,

odwołuje się jednak głównie do zasad i reguł, stanowczo sięgając po sprawiedliwe konsekwencje). Budowanie pełnego obrazu sytuacji dziecka wymagało współpracy kilku osób zaangażowanych w pomoc dziewczynce. Główną rolę odgrywała wychowawczyni, zgłaszająca potrzebę superwizowania pracy z Anią. Ważne informacje wniosła psycholog, pracująca w placówce i odpowiedzialna za kontakt z rodzicami i opiekunami – to od niej uzyskaliśmy najwięcej informacji dotyczących postaw ojca. Pedagog zajmująca się w placówce wsparciem edukacyjnym dostarczyła nam jasnych informacji związanych z poznawczymi zasobami dziecka, a po podsumowaniu wniosków po pierwszym spotkaniu mogła poświęcić Ani więcej uwagi, by pomóc jej wydobyć się z przejściowego obniżenia wyników w nauce. Pomocna okazała się także specjalistka pracy socjalnej, która co prawda nie brała udziału w spotkaniu superwizyjnym, ale – współpracując z zespołem placówki – uprzednio przekazała wiele informacji wychowawcom.

Rola superwizora w przedstawionej sytuacji polegała przede wszystkim na tworzeniu przestrzeni do wspólnego myślenia o Ani, moderowaniu rozmowy i sugerowaniu korzystniejszych rozwiązań tam, gdzie zespół miał wątpliwości co do dalszego postępowania. Tworzenie przestrzeni do wspólnego myślenia wynikało z samych ram spotkania superwizyjnego jako czasu wyodrębnionego na uważną i szczegółową rozmowę o trudnościach oraz potrzebach jednego, wybranego dziecka spośród licznej grupy wychowanków. Spotkanie trwające 90 minut pozwoliło wszystkim uczestnikom przedstawić informacje oraz podzielić się swoimi spostrzeżeniami, co przez większość czasu od superwizora wymagało głównie pełnienia funkcji zaangażowanego słuchacza: kogoś, kto swoją postawą zachęca do dalszego rozwijania kolejnych myśli na temat dziecka, zaznaczając, że szukanie zrozumienia wymaga czasu i uwagi. Rola superwizora jako moderatora polegała przede wszystkim na podsumowywaniu i klasyfikowaniu informacji pojawiających się w poszczególnych etapach rozmowy. Superwizor dbał o to, by spostrzeżenia dotyczące dziewczynki zaczęły układać się w pewien spójny obraz, obejmujący jej indywidualne uwarunkowania, tło rodzinne oraz funkcjonowanie w placówce. Jeśli uczestnicy rozmowy dekoncentrowali się lub zaczęli odnosić się do sytuacji innych dzieci, superwizor dbał, by utrzymać koncentrację na wątkach dotyczących Ani. Ponadto sugerował korzystniejsze rozwiązania w momentach, w których specjaliści nie mieli wyraźnego pomysłu dalszych działań – np. obawiając się, że Ania może doświadczać przemocy, zastanawiali się, czy powinni informować ojca o złym zachowaniu dziecka. W takich chwilach superwizor pomagał zespołowi podejmować decyzje obejmujące troskę zarówno o bezpieczeństwo dziecka, jak i spójność zasad funkcjonowania placówki, konsekwencję i autorytet wychowawców oraz prognozowane losy dalszej pomocy dla Ani.

PODSUMOWANIE

Oczywiście ujawnienie przemocy stanowiło jedynie początek kolejnych interwencji, służących ochronie dobra dziecka. Kolejne etapy pracy obejmowały bezpośrednie zapewnienie Ani bezpieczeństwa i wsparcia psychologicznego, a następnie intensywne rozeznanie szerszego tła rodzinnego oraz możliwości instytucjonalnych form pomocy dla dziewczynki. Jednym z najważniejszych aspektów dalszej pracy z Anią było jednak to, że do ujawnienia przemocy doszło dobrowolnie, z inicjatywy dziewczynki i w atmosferze zaufania do wychowawczynie. Dzięki temu system pomocy instytucjonalnej pozostał w przeżyciu dziewczynki rozumiejącym sojusznikiem, a nie bezużytecznym intruzem, jak często zdarza się w przypadku mniej wnikliwie realizowanych interwencji.

Naszym zdaniem opisana sytuacja pokazuje wartość superwizji jako narzędzia wspomagającego specjalistów w ochronie i wspieraniu dzieci zagrożonych przemocą. Dzięki superwizji specjaliści mogą w systematyczny, skupiony sposób dokonać przeglądu sytuacji dziecka oraz zaplanować potencjalnie skuteczniejsze i lepiej dopasowane interwencje.

W codziennej pracy brakuje czterech zasadniczych elementów zapewnianych przez superwizję:

1. Specjaliści często pracują pod presją czasu, nie pozwalającą na poświęcenie dłuższego czasu refleksji nad sytuacją jednego dziecka. Praca w instytucjach opiekuńczych czy wychowawczych wymaga na co dzień dużego zaangażowania w podejmowanie działań, a samo myślenie o dziecku bywa postrzegane jako mało pomocne. Wyodrębnienie w pracy regularnej przestrzeni na systematyczną, skupioną refleksję stanowi zatem jakość często nieobecną w zespołach niepodejmujących superwizji.
2. Wychowawcy, psychologowie czy pedagodzy często podejmują decyzje dotyczące dzieci samodzielnie, na podstawie informacji, którymi dysponują. Superwizja pozwala zestawić informacje pochodzące niezależnie od kilku specjalistów, co tworzy efekt synergii: nowa całość staje się nie tylko sumą części, ale też generuje nowe spostrzeżenia, bowiem informacje, którymi dysponowaliśmy wcześniej, w nowym kontekście nabierają nowych znaczeń.
3. Superwizor dostarcza dodatkowej, zewnętrznej perspektywy w rozważaniu sytuacji dziecka i podejmowaniu decyzji co do interwencji. Nie przyjmuje roli lidera zespołu, lecz pomaga zespołowi rozwijać własne kompetencje, interweniując jedynie w sytuacjach, w których zespół prosi o sugestię. Inaczej niż w przypadku zebrań zespołu prowadzonych przez należącą do niego osobę, superwizor nie

włącza się w spory kompetencyjne czy wewnętrzną dynamikę rywalizacyjną, pozostając na pozycji moderatora i doradcy.

4. W krajach, gdzie superwizja w pracy socjalnej jest rozpowszechniona, oczywiste jest, że zajęcie się emocjonalnym aspektem pracy socjalnej podczas superwizji jest jej kluczową częścią (Munro, 2011).

Według doświadczeń własnych oraz cytowanych w artykule autorów stan umysłu pracowników socjalnych i wychowawców oraz jakość uwagi, jaką mogą poświęcić dziecku, wydaje się związana z uwagą, rozumieniem i refleksją, których pracownicy doświadczają od swoich superwizorów, ale też kierowników i współpracowników. Dzieci, młodzież i wychowankowie mogą mieć, po raz pierwszy, dłuższy kontakt z osobami, które starają się myśleć o ich doświadczeniu, próbować zrozumieć znaczenie zachowania podopiecznych, znaleźć na to odpowiednie słowa oraz łączyć to, co się widzą z wcześniejszą wiedzą o dziecku, jego rodzinie i historii. Dzięki temu dzieci, młodzież czy wychowankowie mają szansę poczuć, że ich świat wewnętrzny ma znaczenie i wspólne myślenie może pomóc im opracowywać ich własne doświadczenie, nawet jeśli jest ono bolesne i raniące. Według Target i Fonagy'ego (1996) to „poprzez werbalne, ale również niewerbalne komunikaty, rodzice i opiekunowie tworzą dla dziecka świat w którym może on/ona doświadczać siebie jako czującą, pragnącą i myślącą osobę” (s. 462). W przypadku dzieci krzywdzonych, gdzie najczęściej sprawcami przemocy są rodzice biologiczni (Sedlak i in., 2010), najważniejsze, by pracownicy instytucji publicznych mogli utrzymać tę umiejętność, która z kolej wspierana jest przez regularne superwizje.

E-maile autorów: I.kalita@psyche.med.pl, psymcd@ug.edu.pl.

BIBLIOGRAFIA

- Carpenter, J. S. W., Webb, C. M., Bostock, L. (2013). The surprisingly weak evidence base for supervision: findings from a systematic review of research in child welfare practice (2000–2012). *Children and Youth Services Review*, 35(11), 1843–1853.
- Cooper, A. (2005). Surface and depth in the Victoria Climbié inquiry report. *Child & Family Social Work*, 10(1), 1–9.
- Heim, C., Shugart, M., Craighead, W. E., Nemeroff, C. B. (2010). Neurobiological and psychiatric consequences of child abuse and neglect. *Developmental Psychobiology*, 52, 671–690.

- Hess, A. K. (1980). *Psychotherapy supervision: theory, research, and practice*. New Jersey, NJ: Wiley.
- Hess, A. K. (2008). Psychotherapy supervision: A conceptual review. W: A. K. Hess, K. D. Hess, T. H. Hess (red.), *Psychotherapy supervision: Theory, research, and practice* (s. 3–22). New Jersey, NJ: Wiley.
- Hughes, J. M. (2010). The role of supervision in social work: a critical analysis. *Critical Social Thinking: Policy and Practice*, 2. Pobrane z: <https://www.ucc.ie/en/media/academic/appliedsocialstudies/docs/JeanneHughes.pdf>.
- Jelonkiewicz, I. (2018). Co dzieje się w relacji superwizyjnej? *Psychoterapia*, 4(187), 69–80.
- Kornerup, H. (2009). *'Milieu-therapy' with Children: Planned Environmental Therapy in Scandinavia*. Londyn: Jessica Kingsley.
- Ladany, N., Mori, Y., Mehr, K. E. (2013). Effective and ineffective supervision. *The Counseling Psychologist*, 41(1), 28–47.
- Łuczynska, M., Olech, A. (2013). *Wprowadzenie do superwizji pracy socjalnej*. Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- Mendelsohn, R. (2012). Parallel process and projective identification in psychoanalytic supervision. *Psychoanalytic Review*, 99, 297–314.
- Munro, E. (2011). *The Munro review of child protection: final report – a child-centred system*. Londyn: The Stationery Office.
- Newhill, C. E., Wexler, S. (1997). Client violence toward children and youth services social workers. *Children and Youth Services Review*, 19, 195–212.
- Panksepp, J. (1999). Emotions as viewed by psychoanalysis and neuroscience: an exercise in consilience, and accompanying commentaries. *NeuroPsychoanalysis*, 1, 15–89.
- Rustin, M. (2005). Conceptual analysis of critical moments in Victoria Climbié's life. *Child and Family Social Work*, 10(1), 11–19.
- Sedlak, A. J., Mettenburg, J., Basena, M., Petta, I., Mcpherson, K., Green, A., Li, S. (2010). *Fourth National Incidence Study of Child Abuse and Neglect (NIS-4): Report to Congress*. Waszyngton, DC: Executive Summary, U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families.
- Sethi, D., Yon, Y., Parekh, N., Anderson, T., Huber, J., Rakovac, I., Meinck, F. (2018). *European status report on preventing child maltreatment*. Kopenhaga: WHO Regional Office for Europe. Pobrane z: <http://www.euro.who.int/en/publications/abstracts/european-status-report-on-preventing-child-maltreatment-2018>.
- Shin, J. (2011). Client violence and its negative impacts on work attitudes of child protection workers compared to community service workers. *Journal of Interpersonal Violence*, 26, 3338–3360.

- Stanley, J., Goddard, C. (2002). *In the firing line: violence and power in child protection work*. Chichester – Nowy Jork, NY: Wiley.
- Target, M., Fonagy, P. (1996). Playing with reality: II. The development of psychic reality from a theoretical perspective. *International Journal of Psychoanalysis*, 77, 459–479.
- Watkins, C. E. (1998). Psychotherapy supervision in the 21st century: some pressing needs and impressing possibilities. *The Journal of Psychotherapy Practice and Research*, 7(2), 93–10.
- Watkins, C. E. (2011). Does psychotherapy supervision contribute to patient outcomes? Considering thirty years of research. *The Clinical Supervisor*, 30(2), 235–256.
- Wheeler, S., Richards, K. (2007). The impact of clinical supervision on counsellors and therapists, their practice and their clients. A systematic review of the literature. *Counselling and Psychotherapy Research*, 7(1), 54–65. DOI: 10.1080/14733140601185274.
- World Health Organization. (2010). *Child Maltreatment (Fact Sheet No. 150)*. Pobrane z: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs150/en/index.html>.

ROLE OF SUPERVISION IN CHILD PROTECTION SERVICES

This paper is a practical illustration of a supportive role of supervision in child protection public services. Authors present a clinical example supplemented with some remarks about general role of supervision in psychological help and a brief review of selected research on supervision, specifically in public child protection services. Authors claim that the external position of supervisor allows for reflexive, simultaneous consideration of child's situation from various perspectives, what leads to a more effective and better suited interventions aimed at children well-being and safety.

KEYWORDS:

SUPERVISION, REFLEXIVE FUNCTIONING, CHILD PROTECTION

Cytowanie:

Kalita, L., Chrzan-Dętkoś, M. (2019). Rola superwizji w profilaktyce krzywdzenia dzieci. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 18(2), 120–138.



Artykuł jest dostępny na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne – Bez utworów zależnych 3.0 Polska.