

A segítők segítése a szupervízió módszerével Magyarországon

A szupervízió dinamikus, állandóan oszcilláló folyamat, tanulási folyamat, a tanulás tanulása. A szupervízió létrehozza a maga sajátos tanulási miliójét, amelyben alkalmazhatóvá válik, ugyanakkor rugalmasan módosulhat a környezeti feltételek hatására módszereiben is. A kognitív és érzelmi szintek, a reflexiós képesség és cselekvés permanens változása teszi a tudattalant tudatossá, a rejtettet hozzáférhetővé. Mindezek hatására a szupervizált *saját magát tanulja*: saját szakmai feladataival való megbirkózás, valamint egyre megfelelőbb, kompetensebb szakemberré válás tanulása során egyéni tanulási módszereinek kifejlesztésig is eljuthat. Megtanul – és saját élménye alapján tanul – tanulni a saját gyakorlati tapasztalataiból, megtanul reflektálni önmagára és a mások által elmondottakra, megtanul több nézőpontból vissza- és rátekinteni a múlt, a jelen történéseire, és új koncepciót kialakítani saját szakmai személyiségének elfogadására, elfogadtatására. A tanulásnak ezen a szintjén önmaga megértéséhez is közelebb jut, ami egyben motiválja az ismétlődő tanulásra és cselekvésre: a gyakorlat, a praxis és az elmélet (kognitív szint, hipotézisek) a szupervizált kognitív stílusának megfelelően alakulnak belső tapasztalattá. Így lesz képes kognitív és affektív információit osztályozni, rendszerezni, strukturálni, ami már a „valódi tanulás”, tapasztalati tanulás.

Az európai szupervízió elméleti és gyakorlati fejlődését alapvetően a szakmai hozzáértés fejlesztése mint tanulási feladat biztosítja ma már a segítők szakmák szinte minden területén.

A hagyományos értelemben vett *segítő foglalkozásának* területén a legismertebb és leginkább igényelt a szupervízió, mint a szakmai személyiség karbantartásának hatékony módja. Történetileg is a segítők, később szociális munkások azok, akik magát a fogalmat „bevezették” – ha nem is a mai, nálunk használatos jelentéssel.

Ernst Federn az USA-ban a Columbiiai Egyetemen 1948-ban szerezte meg a szociális munka magiszteri fokozatát, majd a fiatalok tanácsadójaként dolgozott 1972-ig New Yorkban és Clevelandben. Szerinte még korábbi időre nyúlik vissza a szupervízió kezdete, az 1800-as évek végére, a XX. század elejére, amikor is az ún. „baráti látogató” úriasszonyok segítették a rászorulókat. Már 1902-től szociális munkás diplomát szerezhettek a Columbiiai Egyetemen az érdeklődők, s belőlük lettek a kiképzett szupervizorok, szupervizáltjaik pedig a „baráti látogatók”. 1930-as években a II. világháború előszelének hatására számtalan európai pszichoanalitikus (Rank, Kenworthy) vándorolt Amerikába, ott iskolát alapítva hamar kapcsolatba kerültek a szociális munkásokkal, akiket sikeresen vontak be az analízisbe, s ez csakhamar fel-tétele lett a szupervizorrá válásnak. Erre az időre tehető az analitikus ismeretek tanulásának bevezetése mellett a tan-, illetve kontroll-analízis, valamint a tan- és kontroll-szupervízió fogalma és szükségessége, a tanácsadás, az esetmunka megkülönböztetése, a terápiák, a tudattalan erőkkkel való dolgozás kirekesztése a szupervízióból. Az európai szupervízió gyökerei is ezek, még ha folyamatosan akkomodálódott is az itteni, sőt országokénti viszonyokhoz. Ami biztosan közös és alapvető mindenütt, az az emberek közötti kapcsolatok ismeretének szükségessége. Az emberi kapcsolatok rend-kívül komplikáltak, tudatosak és tudattalanok – kezelésükről alapos tudással kell bírniuk a szupervizoroknak, hogy ún. „védőháló” biztosítsanak szupervizáltjaiknak. „A háló funkciójában kifejeződik már a szupervízió célja, tudniillik megszünteti a szociális munkás félelmeit, bizalmat és biztonságot adni neki, hogy jól tudja csinálni a munkát”*

Természetesen a segítők foglalkozásának soraiba nem csak a szociális munkásokat soroljuk ma már. Ide tartoznak a szociális szférában dolgozó más szakképzettségűek, mint pl. a szociális gondozók, a gyermekvédelem szakemberei, az egészségügyi ellátásban foglalkoztatottak (orvosok, ápolók, védőnők stb.), valamint a fentieket irányító, fenntartó, a közigazgatásban e területeken felügyelő hivatali funkciót betöltők (pl. gyámügyi vezetők, felelősök, ÁNTSZ [Állami Népegészségügyi és Tisztiorvosi Szolgálat] dolgozói), vagy a pedagógusok bármely területről. A közismert intézmények, mint szociális otthonok, családsegítők, gyermek- és nevelőotthonok, kórházak stb. mellett egyre több alapítvány, egyesület és az egyházak is fenntartanak olyan rehabilitációs, segítők, óvó, gyógyító funkciójú létesítményeket, ahol a foglalkoztatottak saját személyiségüket „használják” munkaeszközként. A hálóra nekik is szükségük van. Ők azok, akik kliensként megjelennek a szupervizoraiknál és igénylik saját szakmai személyiségük erősítését, az eredményesebb munkavégzéshez saját tanulásukat.

Munkaterületükből adódóan leggyakoribb *témák*, amelyek elakadásait, konfliktusait okozzák, a gondozottjaikkal, azok egészségi, mentális állapotának rehabilitálásával függenek össze, kisebb mértékben a *hivatal* képviselőivel vívott esetleges csatározások vagy munkatársakkal való konfrontálódásaik. Az esettel, amit magukon

* Weigand, W.: Szociális munka – szupervízió – pszichoanalízis. 42. o.

„átesztve” ismertetnek, együtt dolgoznak a szupervizorral – egyénileg, csoportban, néha teamben. A szupervízió folyamatában az eset, mint kiindulópont mint alaptéma idézi elő a tényleges *tartalmat*, ami a mindenkori szupervizált szakmai és személyes énjétől függően alakul: előjönnek félelmei, bizonytalanságai, tehetetlenségei, vélt vagy valós sérelmei, szakmai tudatlanságai (vagy az attól való rettegés), a megfelelni akarás – és nem tudás; mindez az adott szupervíziós helyzetben, az „itt és most”-ban, aminek apropója az „ott és akkor”, azaz az eset. Új szintek is megjelenhetnek a tartalmakban, pl. az „ott és akkor” átvődhet a szupervizált korábbi élethelyzetére, emlékeire, amelyeket szabad asszociációi hívnak elő, megjelennek az ún. gyökerek, esetleg a személyes szintek, még ha kimondatlanul is.

A segítő foglalkozásúak közé sorolom a pedagógusokat is, bár ezzel nem mindenki ért egyet a szociális szférában. Én úgy vélem, hogy a gyermeki személyiség egészséges fejlődését *segíteni* nem kis feladat.

A pedagógusok

A humán foglalkozásúakat illetően igen jelentős területet foglalnak el az óvónők, tanítók, tanárok, nevelők, és nem tesznek mást, mint segítik a rájuk bízottak nevelődését, tanulási tevékenységét, miközben (erősen) „használják” munkaeszközüket: saját, a kiegészítő veszélyének kitett személyiségüket.

Amíg a szociális szférában már a 80-as években megindult az érdeklődés, a pedagógusok körében a 90-es évek végén is csak elvétve volt tapasztalható a szuper-vízió iránti nyitottság, fogékonyság. (A külföldi szakirodalmak sem túl bővelkedők a pedagóguscsoportokra való hivatkozásokban.)

Nálunk az áttörés egybeesik a szupervizorok posztgraduális képzésére vonatkozó igény, majd elhatározás megfogalmazásával, nyilvánosságra hozatalával (1994–1996), tehát a kissé szélesebb körben végzett ún. tájékoztató szupervíziók szervezésével.

A pedagógusok tömeges bevonásáról még most sem beszélhetünk, sőt, szinte missziós munkát igényel a szupervízió formájának, módszereinek a velük való megismertetése, a saját élmény megszerzetése. Úgy vélem, *nem lettek hozzászoktatva* ahhoz, hogy neveltjeik, tanítványaik mellett az ő személyiségük is érték, saját magukkal is foglalkozniuk kell, hiszen a karbantartott, viszonylag egészséges személyiségű pedagógus neveltjei is optimálisabban fejlődnek. Természetesen ennek a pedagógusképző intézmények is okai.

Elgondolkodtató az a tény, hogy csak az elmúlt 10 évben ifjú pedagógusok százai (talán ezrei!) kaptak úgy óvodapedagógusi, tanári diplomát, hogy minimális ön-ismereti tréning-tapasztalattal sem rendelkeztek, nem is beszélve a szupervízióról. (A 80-as években a tanítók képzésébe *csoportos pedagógiai gyakorlat* címén ugyan becsempészett néhány képző intézmény némi önismereti és kommunikációs tréninget, de ez a tantervi irányelvek abszolút szabadsága folytán, csak igen kevés helyen, és nem is min-den hallgatói csoportban realizálódhatott. Nem is beszélve az oktatói gárda felkészültségének, kompetenciájának kérdéséről a tréningvezetést illetően.) A jóval szerényebb múltra visszatekintő egészségügyi főiskolák e téren sokkal frissebbeknek és hatékonyabbnak bizonyultak.

Lassan-lassan azonban mégis kezd elterjedni a pedagógusok között is a szupervízió fogalma, lehetősége, kisebb mértékben jelentősége és a személyiségre gyakorolt hatása. A formák közül szinte egyáltalán nem jellemző, hogy egyéni szuper-víziót választanak, de a teamekben való dolgozás sem gyakori. Leginkább a csoportos szupervízió az, amire – előbb csak – elszánják magukat, majd a saját élményű tapasztalat felkelti az igényt. (Az újra való nyitottságban és a kipróbálás bátorságában – mint általában – az óvodapedagógusok vezetnek, majd az általános iskolai tanítók, tanárok. Középszkolai tanárok, nevelők elvétve vesznek csak részt szupervíziós üléseken. Mintha szégyellnék, hogy ilyesmire *vetemednek*, hiszen nincs nekik problémájuk, sem elakadásuk... meg tudják ők oldani konfliktusaikat – mondják gyakran.)

A pedagóguscsoportokban sokszor nehéz a szupervizor dolga, de hatalmas lépéseket lehet megtenni az önmaguk tanulásának útján. Érdekes, hogy a csoportba hozott, indító témák között kifejezetten ritkán szerepel a neveltekkel való kapcsolat problémája. Leggyakrabban a kollégákkal, a szülőkkel, s még a családtagokkal való interperszonális viszonyok is nagyobb számban jelennek meg az esetekben. Elvétve a szakmai feladatokhoz való viszony, azok megvalósítására vonatkozó képesség, dilemma, elakadás fogalmazódik meg problémaként, de általában ezeknek is van személy-közi kapcsolati hátterük.

Az ilyen esetek kibontásakor az alábbi *tartalmak* bukkannak felszínre: *rivalizálás, szakmai feltékenység; a tantárgyi eredménytelenségtől való félelem; a leépítéstől, munka-nélküliségtől való félelem; az önbizalom (tudásbeli) hiánya; a szakma leértékelése, elértékeltelenedése; a szülőkkel való kapcsolat aszimmetriája – főként az anyagi vonatkozásai; a vezetővel, a fenn-tartóval való kapcsolat – ebben a *kiszolgáltatottság*, a gyakran szakmai ismereteket nélkülöző *hatalom visszaélései, igazságtalanságai; a kollégák inkorrektége; a (manapság) gyakran változó, új feladatok teljesíthetősége; a női szerepek érvényesíthetősége – munkahelyen és a családban is; a családi és munkahelyi szerepek összeegyeztethetősége, optimális különválasztásának kérdése. A félelem, a keserűség, az elbizonytalanodás, a szeretet, a bizalom* érzései kísérik leggyakrabban a kognitív szinteket.*

Szupervizori tevékenységem során legtöbbször mégis pedagóguscsoporttal dolgoztam. Nagyon nehezen nyílnak meg, kezdetben szinte mindig a szkepticizmus uralkodik, majd némi szégyenkezés, restelkedés után derül ki,

vállalják, hogy mindenkinek van problémája. Ha a folyamat eddig eljut, akkor már biztos az eredményes tanulás lehetősége. Volt olyan csoportom, ahol négy ülést kínlódtunk végig, mire valódi esetet hozott valaki: féltek „*magukat kiadni*” – mint mondták – a gondos szerződés kötése ellenére. Az első esettanulmány során szinte mindig feloldódtak a görcsök, és érzékenyen, segítőkész attitűddel reflektáltak. Nagy empátiás készséggel tudtak szembesülni és rácsodálkozni a szupervizált és önmaguk élményeire, a szakmai és személyes szintek feltárása során. Visszajelzéseik a folyamat egészére vonatkozóan a szupervizor tanulását is fokozták. Az eset szintjétől sokkal könnyebben tudtak eltávolodni, mint a családsegítő dolgozói. Szakmai személyiségük fejlődésének, kompetenciájuk erősödésének élményét megélve, a szupervizációs tapasztalati tanulást kipróbálva már szép számban vannak visszatérők, akik évente több alkalommal is meg-megjelennek egy szupervizációs csoportban.

A vezetők

A vezetők számára a társadalmi változások, a rendszerváltás által előidézett szerkezetváltozások tették szükségessé és egyben divattá a szupervizációt.

Az új kihívásoknak, elvárásoknak való megfelelés igénye, a vezető pozíció megtartására való törekvés a permanens képzést és önképzést mint elvárást indukálta. A vezetők számára évtizedek óta szerveződtek a különböző felkészítők, szemináriumok, amelyeken viszonylag korán megjelentek a tréningek, pl. T. Gordon: V. E. T. Bár félő, hogy ma már minden képzést, ahol körben ülnek, tréningnek neveznek a résztvevők, mégis jók voltak ezek, hiszen az egymásra figyelésre, a mások által ön-maguk megismerésére, az önismeret kialakítására, illetve az együttműködésre készítették fel a személyiséget. Talán ennek köszönhető, hogy a szupervizációt sem utasítják el a vezetők, esetleg ahhoz ragaszkodnak, hogy a csoportban lehetőleg más vezetőkkel legyenek. (Hasonlóan a pedagógusokhoz, félnek, csak itt nem egymástól, hanem az esetleges beosztott előtti kitárulkozástól.) Az egyéni szupervizációra is nagyobb az igény, mint pl. a pedagógusok körében, gyakran rendelik meg, és vesznek is részt, a team szupervizációban. Sokan megtapasztalták már – különösen a jól felkészült vezetők –, hogy a pozitív együttműködést is lehet tanulni, hogy saját tapasztalati tanulásunk által többek leszünk és a munkahelyi viszonyokban is biztosabban találjuk meg a helyünket. Mindezek az eredményesebb munkavégzést fokozzák.

A vezetők szupervizációjában leggyakrabban a vállalkozások, a jól működő üzletek, cégek vezető beosztású dolgozói jelennek meg. Az alkalmazotti, tisztviselői szférában még nem vált egyértelmű igénnyé a személyiség karbantartása. A profit-orientált, privát területek vezetői mintha jobban, élesebben látnák saját felelősségüket a sikeres, eredményes irányító munkában, s az esetleges sikertelenség fájdalmasabb veszteséggel járna, mint a közintézmények, hivatalok választott (felkért) vezetői. Ma a vezetőknek meglehetősen sikerorientáltak, merésznek, nyitottnak kell lenniük ahhoz, hogy lépést tudjanak tartani a változásokkal, a fejlődéssel. A szakterületükön elfoglalt státuszuk és anyagi biztonságuk (jólétük) függ az eredményességüktől – és gyakran nem csak a saját cégük, intézményük eredményességétől is. Szembe kell tudniuk nézni problémákkal, válságokkal, hogy talpon maradjanak, s általuk az egész cég. Nem csoda tehát, hogy élnek minden lehetőséggel, megkockáztatom: néha nem is meggyőződésből, hanem a „kipróbálás” szándékából vesznek részt az új és újabb képzési formákon.

Szakmai szerepükből adódóan a szupervizációba hozott témáik, eseteik többnyire kapcsolatorientáltak és hatalmuk érvényesítésével függnek össze. Ritkábban a szervezet működtetésének kérdései foglalkoztatják őket. Mindezek alapján a szupervizációs folyamat *tartalmaként az esetleges sikertelenségtől* való félelem; a vezetőtársakkal való kapcsolatban a *rivalizálás*; a beosztottakkal való kapcsolatban az *engedelmesség és engedetlenség kérdései*; az *anyagi javak elvesztésétől való félelem és az emiatti felelősség mások iránt*; a *család és a vezető funkció összeegyeztethetősége*; ritkábban a vezetésre való *képesség, az önbizalom hiánya*, illetve a *más vezetőktől és a hatalomtól való függőség* kérdése jelenik meg. Affektív oldalon a félelem (néha rettegés), a bizonytalanság, a szorongás, az elégedetlenség és óvatosság érzései figyelhetők meg.

Megfogalmazható tehát, hogy igen sok hasonlóság van a szakmai területek szupervizációs tartalmát illetően, még a választott formákra vonatkozóan is, hiszen úgy tűnik, mindhárom területen a csoport-szupervizáció a legelterjedtebb. Azt követi a team-, illetve az egyéni szupervizációs forma.

Ami még általános problémaként jelenik meg és így természetesen kihat a tartalomra is, az az anyagi kérdés. Nem biztos, hogy a már megismert, szakmai személyiséget erősítő tanulási forma iránti igény kicsi. Ha van megfelelő anyagi forrás, rögtön megjelenik az igény is. Sajnos nálunk, Magyarországon még nem elterjedt hogy a saját szakmai személyiségem, a saját tapasztalati tanulásom magam számára legyen olyan értékes, hogy anyagi áldozatot is hozzak! Pedig lassan eljutunk oda, hogy a munkahely megtartása, a megfelelés feltétele lehet személyiségünk rendszeres karbantartása. Kecsegtető az a lehetőség és az a (távoli) jövő, hogy a munkáltató finanszírozza a szupervizációs folyamatot, és az alkalmazás feltétele legyen e lehetőséggel való élés.

A szupervizációs tartalmak tekintetében – úgy tűnik – a változás, a mobilitás figyelhető meg. Az esetek általában a jelenre, a szupervizált aktuális életére vonatkoznak, az adott munkahelyi, szakmai közeg indukálja azokat. Az

elakadások, a konfliktusok, a problémák így permanensen változnak a szakmai környezet, a kontaktusok és viszonyulások függvényében. Az esetek szupervizáltra gyakorolt hatása pedig az esethez, a szupervizált személyiségén mérhető, figyelhető meg, ahogyan azt prezentálja a szuper-vízióban. E prezentáció indítja meg aztán a tanulási folyamatot, melynek különböző szintjein a szupervizált szakmai személyisége, személyes szférája, érzelmei megtöltik a szupervíziót tartalommal.

A *szupervízió* valódi tartalma tehát a szupervizált, a segítő, a segítő kapcsolat, függetlenül a foglalkozási területtől; csak a tartalom összetevői változnak, módosulnak aszerint, hogy a szupervizált kliens aktuálisan mivel van elfoglalva, és miért épp azzal van elfoglalva. A tartalmi szintek egymást követő, dinamikus kibontása és tudatosulása a tanulási folyamat tanulását, a *megértést* segítik elő függetlenül az életkortól.

A dinamikus tanulási folyamat lényegét tehát az adja, hogy e tartalmi szintek felszínre – legalábbis a szupervizált tudatos énjébe – kerülnek, lehetővé válik a történetekre való vissza-, illetve rátekintés, a reflektálás. A szupervizor és a csoporttagok részéről adott külső, objektív jelzések megfogalmazása, maga a segítő környezet pedig kiváltja az újabb szintek megjelenésének esélyét, vagy már magát a megértést – ami elvezethet önmaguk tanulása által a személyes változáshoz.

A szupervízió tehát nem más, mint szakmai személyiségfejlesztés.

A segítő szakmákban dolgozók (pedagógusok, gyógypedagógusok, szociális munkások, gyermekgondozók, nevelők stb.) a *klienseikkel* végzett munkájuk során maguk is megterhelődnek, saját személyiségük fokozatosan elhasználódik, s ennek következményeként személyes életükben is jelentkezhetnek nehézségek, konfliktusok, melyeket egyre kevésbé tudnak kezelni. A rendszeres pszichikus terheléssel is együtt járó segítő munka egyre gyakrabban vezethet a tehetetlenség érzésén keresztül a *kiégésig* (*burn out*), ami már irreverzibilis folyamatokat is indukálhat a személyiségen belül.

A szakemberek mindezeket elkerülendő javasolják a segítő szakmák művelőinek a rendszeres részvételt a szupervízióban, ahol a személyiség *szakmai énje* fejlődhet.

A szupervíziós folyamatban a résztvevő tulajdonképpen saját személyiségét *tanulja*, s a tanulási folyamaton keresztül erősödik szakmai kompetenciája, fejlődik ön-ismerete, és olyan eljárásokat sajátít el, amelyek segítségével önmaga problémáit, szakmai elakadásait, konfliktusait viszonylag megnyugtatóan képes kezelni. Képesé válik a többszempontú önvizsgálatra és mások vizsgálatára, a személyes és szakmai gondokra való, ún. kívülről történő rátekintésre, azok tükrözésére. A saját szakmai személyiség tudatos tanulása egyben a személyes szféra optimálisabb működését, kezelését is eredményezi.

A szupervíziót a *kérdés-művészetének* is tartják. A szupervizált a folyamat során ugyanis elsajátíthatja az értő figyelemmel kísért, segítő kérdést, melyet jól hasznosíthat szakmai munkájában, de önmagával szemben is. A kliensekkel (tanulók, szülők, kollégák) folytatott beszélgetések alapja minden esetben a hitelesség, az elfogadás és az empátia kell hogy legyen, s emellett igen nagy hangsúlyt kell fektetni a beszélgetések irányítására, a személyiségen belüli pozitív irányú elmozdulásokat segítő kérdések megfogalmazására.

A szupervízióknak különböző formái lehetnek, amelyek közül a segítő maga is kiválaszthatja a számára leghatékonyabbat.

- **Egyéni szupervízió** – ülésenként 60 perc, amikor a szakemberrel egyénileg dolgozik a szupervizor. Így lehetőség nyílik az egyéni tanulási tempó ideális figyelem-bevételére, a személyiséghez igazodó módszerek alkalmazására. (A folyamat min. 7 ülést feltételez.)
- **Csoport-szupervízió** – ülésenként min. 90 perc, optimálisan 180. A csoport lét-száma 4-7 fő, akik a segítő foglalkozást gyakorolják, hasonló vagy különböző területeken. Ez a forma lehetővé teszi az egymástól való tanulást is, ugyanakkor a csoportthatás erősíti az elfogadottság, a többszempontúság érzését, gyakorlását. (Az eredményes folyamat min. létszám x 1 ülést + 2 ülést (nyitás, zárás) feltételez.)
- **Team-szupervízió** – a csoport szupervízióhoz hasonló szervezésben, de egy munkahelyen az együtt dolgozó csapat számára ad segítséget az együttműködéshez, a belső problémák kezeléséhez, az esetleges új feladatok sikeres elvégzéséhez stb. Cél- és feladatorientált, az eredményes folyamat a céltől függően 10-30 ülés, majd célszerű a visszatérő, visszajelző ülések megtartása is néhány hónap eltelté után.
- **Szervezetfejlesztő szupervízió** – szintén cél- és feladatorientált, egyedi tervezést és stratégiát igényel. Teljes munkahelyi *szervezet*, kollektíva számára ajánlatos, amikor a szupervízió módszerével a szervezeti együttműködést, a stratégiát, az egyes feladatok elvégzéséhez szükséges személyes és kollektív működéseket sajátíthatják el a résztvevők. Min. 15 ülés, lehetőleg folyamatosan és nyugodt (munkahelytől távoli) környezetben; feltétlenül szükséges a folyamatkísérés és a visszatérő, visszajelző tréning kb. félévente.

Sajnálatos, hogy Magyarországon még igen kevés területen terjedt el a szuper-vízió, ill. a folyamatban való részvétel igénye, szemben a fejlett európai, jól működő szociális hálózattal rendelkező országok gyakorlatával. A sok személyes (megélhetési) problémával is küszködő segítő foglalkozású szakember számára sürgetően szükséges lenne

legalább a szakmai személyiség működésének e speciális segítő, támogató formájára, hogy munkájukat képesek legyenek önmaguk és klienseik számára egyaránt megnyugtatóan és hatékonyan végezni.

Bibliográfia

- Andersen, Tom: *A visszajelző csoport. Párbeszéd a párbeszédéről*. Budapest, 1994, Animula.
- Edding, C.: *Szupervízió-teamentanácásadás-szervezetfejlesztés. Valóban ugyanazt értjük ezek alatt?* SHF. I. 1998.
- Golemann, Daniel: *Érzelmi intelligencia*. Budapest, 1999, Háttér.
- Gordon, Thomas: *Vezetői eredményesség*. Balatonfenyves, 1993, Studium Effek-tive.
- van Kessel, Haan: *Holland szupervíziós koncepció: az alapvető jellegzetességek modellje*. SHF. II. 1996.
- Dr. Buda Béla (szerk.): *Kommunikációelméleti szöveggyűjtemény. I.* ELTE, BTK, jegyzet, 1991, Tankönyvkiadó.
- Münch, Winfried: *Szakmai konfliktusok és válságélmények feldolgozása szupervíziós csoportban – csoportszupervízió tanárokkal*. SHF. I.
- Rich, Philip: *A klinikai szupervízió formája, funkciója és tartalma: egy integráns modell*. SHF II.
- Riemann, Fritz: *A szorongás alapformái*. Budapest, 1999, Háttér.
- Sárvári György: *A segítő kapcsolat pszichológiájának ismeretelméleti háttere*. Kézirat.
- Sárvári György: *Az európai és az amerikai szupervíziós modellek néhány eltérése*. In *Család, gyermek, ifjúság*. 1996/4. sz.
- Sárvári György: *Az európai és az angolszász szupervíziós gyakorlat néhány eltérése a szupervízió folyamattanulásának tükrében*. SHF. II. 1996.
- Sárvári György: *Metalépis*. Budapest, 1999, Animula.
- Schreyögg, A.: *Mi a közös az „integratív gestalt-szupervízióban” és a terápiában*. SHF. I. 1996.
- Weigand, W.: *A pénz és az idegen területek bővölete – szupervízió az üzleti vállalkozásban*. SHF I.
- Weigand, W.: *Szociális munka – szupervízió – pszichoanalízis*. SHF. I. 1996.

