

Волинський національний університет імені Лесі Українки  
Факультет психології  
Кафедра практичної психології та психодіагностики

**Мирослава Мушкевич**

# **СУПЕРВІЗІЯ**

*Навчальний посібник*

Луцьк  
Вежа-Друк  
2022

УДК 159.9:005.942(07)+316.6:316.47(07)

М 93

*Рекомендовано до друку вченою радою  
Волинського національного університету імені Лесі Українки  
(протокол № 1 від 27 січня 2022 року)*

**Рецензенти:**

**Вірна Ж. П.** – доктор психологічних наук, професор, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

**Купрєєва О. І.** – кандидат психологічних наук, доцент, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова;

**Губіна А. М.** – кандидат психологічних наук, доцент, Луцький національний технічний університет.

**Мушкевич М. І.**

М 93 Супервізія [Текст] : навч. посіб. (до курсу «Супервізія») / Мирослава Іванівна Мушкевич. – Луцьк : Вежа-Друк, 2022. – 188 с.

ISBN 978-966-940-395-7

У навчальному посібнику «Супервізія» розкрито поняття супервізії, її сучасні проблеми й принципи, види та моделі; організацію процесу супервізії; аналіз ролі та особистості супервізора; особливості навчання супервізованого. Викладено мету вивчення дисципліни, загальні вимоги до підготовки студентів; представлено опис навчального курсу; подано тематичні огляди змістових модулів, плани лекційних і практичних занять, ситуаційні завдання до практичних занять, питання для самостійної й індивідуальної роботи, питання та завдання для самоконтролю, для підготовки до контрольної роботи; критерії оцінювання знань і список літературних джерел.

Видання розраховане на студентів, практичних психологів, фахівців у сферах консультування та психотерапії.

**УДК 159.9:005.942(07)+316.6:316.47(07)**

© Мушкевич М. І., 2022

ISBN 978-966-940-395-7

© Подолець О. (обкладинка), 2022

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	6
РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАННЯ (КОМПЕТЕНТНОСТІ) .....	11
РОЗДІЛ 1. СУПЕРВІЗІЯ: ЗАГАЛЬНІ ПОНЯТТЯ .....	14
1.1. Поняття супервізії, її мета та завдання .....	14
1.2. Функції супервізії .....	16
1.3. Принципи супервізії .....	19
1.4. Стадії чи етапи супервізії .....	20
1.5. Рівні супервізії .....	21
1.6. Стилi супервізії .....	23
1.7. Типи супервізії .....	25
Висновки до першого розділу .....	25
Запитання до теми .....	27
РОЗДІЛ 2. ІСТОРІЯ СУПЕРВІЗІЇ .....	28
2.1. Супервізія в Україні .....	28
2.2. Супервізія ХХ століття .....	31
2.3. Сучасна супервізія .....	35
2.4. Супервізія в США .....	36
Висновки до другого розділу .....	37
Запитання до теми .....	38
РОЗДІЛ 3. ВІДМІННОСТІ СУПЕРВІЗІЇ ВІД ІНШИХ НАПРЯМІВ ДОПОМОГИ .....	39
3.1. Відмінності між супервізією, навчанням, психоконсультаванням, психотерапією .....	39
3.2. Відмінності між супервізією, коучингом, наставництвом та ко-психотерапією .....	41
Висновки до третього розділу .....	44
Запитання до теми .....	45
РОЗДІЛ 4. РІВНІ, ВИДИ, ВАРІАНТИ Й ФОРМИ СУПЕРВІЗІЇ .....	46
4.1. Форми організації супервізорської практики .....	46
4.2. Основні категорії форм супервізії .....	50

Висновки до четвертого розділу .....	54
Запитання до теми .....	55
<b>РОЗДІЛ 5. ГРУПОВА СУПЕРВІЗІЯ .....</b>	<b>57</b>
5.1. Теорія й практика групової супервізії .....	57
5.2. Завдання групової супервізії .....	58
5.3. Фази групової супервізії .....	59
5.4. Ролі в груповій супервізії .....	61
5.5. Різновиди ведення групової супервізії .....	63
5.6. Методи групової супервізії .....	63
5.7. Переваги та недоліки групової супервізії .....	64
5.8. Важливі якості та властивості супервізора груп .....	68
Висновки до п'ятого розділу .....	70
Запитання до теми .....	70
<b>РОЗДІЛ 6. СУПЕРВІЗІЯ РОБОТИ З ДІТЬМИ .....</b>	<b>71</b>
6.1. Особливості супервізії стосунків із дитиною .....	71
6.2. Супервізія позиції супервізованого в сімейній системі .....	73
6.3. Напрями супервізії роботи з дітьми .....	76
Висновки до шостого розділу .....	82
Запитання до теми .....	84
<b>РОЗДІЛ 7. СУПЕРВІЗІЯ В КЛАСИЧНІЙ СИСТЕМНІЙ СІМЕЙНІЙ ПСИХОТЕРАПІЇ .....</b>	<b>85</b>
7.1. Супервізія в системній сімейній психотерапії (ССП) .....	85
7.2. Проблемні ситуації супервізії в ССП .....	89
Висновки до сьомого розділу .....	91
Запитання до теми .....	92
<b>РОЗДІЛ 8. ФАКТОРИ СУПЕРВІЗІЇ .....</b>	<b>93</b>
8.1. Види факторів супервізорських відносин .....	93
8.2. Демографічні, гендерні, міжкультурні фактори супервізорських відносин .....	94
Висновки до восьмого розділу .....	102
Запитання до теми .....	103
<b>РОЗДІЛ 9. МОДЕЛІ СУПЕРВІЗІЇ .....</b>	<b>105</b>
9.1. Класифікація моделей .....	105

9.2. Професійно орієнтовані фази розвитку супервізії .....	116
Висновки до дев'ятого розділу .....	119
Запитання до теми .....	121
<b>РОЗДІЛ 10. ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ СУПЕРВІЗОРА ТА СУПЕРВІЗОВАНОГО .....</b>	<b>122</b>
10.1. Функції супервізора .....	122
10.2. Фокуси (проблеми) супервізії .....	128
Висновки до десятого розділу .....	129
Запитання до теми .....	130
<b>РОЗДІЛ 11. ВПЛИВ СУПЕРВІЗОРА НА РЕЗУЛЬТАТ СУПЕРВІЗІЇ .....</b>	<b>131</b>
11.1. Форми роботи супервізора .....	131
11.2. Типи груп для проведення супервізій .....	134
11.3. Ролі супервізора .....	135
11.4. Професійні вимоги до супервізора .....	139
11.5. Особистісні властивості супервізора .....	142
Висновки до одинадцятого розділу .....	147
Запитання до теми .....	148
<b>РОЗДІЛ 12. ЕТИЧНІ ПРИНЦИПИ СУПЕРВІЗІЇ .....</b>	<b>149</b>
12.1. Етичні принципи супервізії .....	149
12.2. Етичний кодекс супервізії .....	151
Висновки до дванадцятого розділу .....	158
Запитання до теми .....	162
<b>ВИСНОВКИ .....</b>	<b>164</b>
<b>ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОПІДГОТОВКИ .....</b>	<b>167</b>
<b>ВИДИ ІНДИВІДУАЛЬНИХ НАУКОВО-ДОСЛІДНИХ ЗАВДАНЬ ....</b>	<b>169</b>
<b>ПЕРЕЛІК ТЕМ ДЛЯ НАПИСАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНО-ДОСЛІДНОГО ЗАВДАННЯ .....</b>	<b>171</b>
<b>ПЕРЕЛІК ПИТАНЬ ДО КОНТРОЛЬНОЇ РОБОТИ .....</b>	<b>172</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>	<b>174</b>
<b>КОРОТКИЙ СЛОВНИК ТЕРМІНІВ .....</b>	<b>184</b>

## ВСТУП

Процес інтеграції України до Європейського Співтовариства зумовлює модернізацію вищої школи. Його завданнями є створення відкритого європейського простору вищої освіти, який повинен стати більш конкурентоспроможним на світовому ринку освітніх послуг. Тому важливий аспект професійної підготовки практичних психологів – якість освіти й упровадження в навчальний процес сучасних ефективних методів, що сприяють більш плідному розв'язанню освітніх завдань і якісній підготовці майбутніх психологів-практиків.

Одним із напрямів реформування вищої освіти, визначеним у Законі України «Про вищу освіту», є формування в майбутніх фахівців потреби в подальшій самоосвіті й професійному самовдосконаленні. Це реалізується в таких завданнях, як:

- розвиток системи безперервної освіти впродовж життя;
- підвищення якості навчання, виховання, кваліфікаційної компетентності та відповідальності фахівців усіх напрямів, їх підготовки й перепідготовки;
- створення умов для особистісного розвитку та творчої самореалізації. Особливої актуальності все це набуває в процесі підготовки психолога-практика.

Підготовка майбутніх психологів-практиків потребує нових методів професійної корекції, зорієнтованих на формування фахових та особистісних якостей, на що вказують численні дослідження в галузі практичної психології (О. Бондаренко, С. Кулаков, А. Осипова, В. Панок, Н. Пов'якель, В. Семиченко, Т. Титаренко, Н. Шевченко, Н. Чепелева, Т. Яценко й інші). Одним із таких методів виступає *супервізія*, котра виходить за межі традиційного навчального процесу чи форми організації психотренінгу та можлива лише за умови оволодіння психологом-початківцем певним рівнем теоретичних знань, практичних умінь і навичок. Науковці вказують, що *супервізія* упереджує непродуктивність перших професійних кроків психолога-практика, сприяє *особистісному й професійному зростанню, зокрема розширенню*

*можливостей самопізнання та пізнання особистісних проблем, формуванню практичних навичок і вмінь, точності діагностики й оптимальному її поєднанню з корекцією, адекватному оцінюванню результатів психокорекції.*

У світовій практиці супервізія – необхідний елемент підготовки кваліфікованих фахівців-психологів. У наукових джерелах супервізія визначається як специфічний метод навчання психологів-початківців (І. Булюбаш, Р. Грінсон, П. Девід, Д. Джейкобс, Б. Карвасарський, М. Кокс, Д. Мейер, Х. Спотніц, П. Ховкінс, Р. Шохет та ін.); альтернатива особистісному аналізу (С. Зонненберг, С. Лазар, Р. Урсано й ін.); засіб підвищення фахової майстерності та кваліфікації досвідчених фахівців (С. Гледдінг, А. Домбровський, Р. Кочюнас, К. Краутер, А. Менегетті); засіб упередження професійного вигорання (С. Кулаков, Р. Шохет, П. Ховкінс). Дослідники С. Гледдінг, С. Зонненберг, К. Краутер, С. Лазар, А. Менегетті, Р. Урсано стверджують, що супервізорство є методом, який сприяє підвищенню якості роботи і є необхідною складовою частиною професійного розвитку як початківців, так і досвідчених психологів-практиків.

Оскільки супервізія – особливий вид організації навчального процесу, являє собою специфічну форму професійно-психологічного супроводу входження в професію, полягає в здійсненні навчання професійної практичної діяльності в певній галузі психології під керівництвом уповноваженого кваліфікованого фахівця-психолога, то предметом вивчення навчальної дисципліни «Супервізія» є теоретичні, правові, управлінські, організаційні та психологічні основи супервізії в психологічній роботі.

Саме тому дисципліна «Супервізія» за спеціальністю «Психологія» є обов'язковим розділом підготовки фахівця. Вона являє собою форму організації навчального процесу, безпосередньо орієнтовану на професійно-практичну підготовку студентів.

Програма навчальної дисципліни складається з таких змістових модулів:

1. Теоретико-методологічні основи супервізії.
2. Професійний розвиток супервізора та супервізованого.
3. Етичні принципи супервізії.

Теоретична частина спрямована на отримання знань про те, що практичний психолог повинен розуміти, уміти та опрацьовувати власні проблеми, а також зобов'язаний періодично звертатися за допомогою до своїх більше досвідчених колег. Для повноцінного розуміння будь-якого процесу потрібна присутність, участь іншого, інакше фахівець виявляється в замкнутому колі власних думок і почуттів, що може призвести до професійного вигорання.

У практичній частині посібника зазначається, що супервізія є необхідним напрямом у професійній психологічній діяльності. Указано на те, що не лише супервізований, але й сам супервізор повинен постійно вдосконалюватися, розвиватись і не відмовлятися від допомоги більш досвідченого колеги. Яким би професійним не був фахівець, він, передусім, людина, якій ніколи не завадять допомога й професійна підтримка.

Вивчення курсу «Супервізія» не обмежується засвоєнням теоретичного матеріалу – воно також формує в студентів певні практичні навички. Опанування супервізії відбувається у формі лекцій, практичних робіт та самостійної роботи студентів із підручниками, конспектами лекцій, додатковою літературою.

Програму навчальної дисципліни «Супервізія» складено відповідно до освітньо-професійної програми підготовки бакалавра напряму 6.030102 «Психологія».

**Мета** викладання навчальної дисципліни «Супервізія» – дати студентам базові знання про супервізію, про етичний кодекс супервізора та важливість супервізії в роботі й підготовці психолога-практика.

**Основними завданнями** вивчення навчальної дисципліни «Супервізія» є:

1. Поглиблення й розширення загальнотеоретичної підготовки студентів до роботи з клієнтами (пацієнтами).
2. Озброєння студентів базовими знаннями про відповідальність за процес консультування та психотерапії.
3. Підвищення рівня професійної психоконсультативної й психотерапевтичної роботи.
4. Підготовка студентів до узагальнення основних функцій психоконсультативного та психотерапевтичного процесу й супервізії:



формувальної, або освітньої (що передбачає розвиток умінь, навиків, розуміння та здібностей терапевтів і консультантів); тонізуючої, або підтримувальної (що передбачає протистояння впливам із боку проблем клієнтів (пацієнтів)); нормативної, або спрямовуючої (що передбачає контроль терапевта над власною особистістю).

5. Формування в студентів уміння розуміти своїх клієнтів (пацієнтів).

**Міждисциплінарні зв'язки.** Навчальна дисципліна «Супервізія» тісно переплітається з такими навчальними дисциплінами, як «Основи психотерапії та тренінг терапевтично-консультативної діяльності», «Основи психологічного консультування», «Психотерапія», «Моделі психологічного консультування та психотерапії», «Психологія сім'ї», «Педагогічна психологія», «Загальна психологія», «Диференційна психологія», «Спеціальна психологія», «Соціальна психологія», «Патопсихологія», «Психодіагностика» та інші.

**У процесі опанування навчальної дисципліни вивчатимуться:**

- базові цінності, етичні принципи професійної діяльності;
- етичні засади супервізії та шляхи реалізації цінностей на практиці;
- професійні якості, функції, ролі супервізора й супервізованого;
- професійно орієнтовані фази розвитку супервізії;
- цілі та принципи ведення супервізійного процесу;
- особливості індивідуальної роботи та в команді колег;
- способи запобігання й зменшення негативних впливів у професійній діяльності;
- шляхи подолання дискримінації згідно з цінностями та принципами фаху;
- основні стилі, фокуси, форми/формати супервізії;
- загальне уявлення про фактори, що впливають на супервізорський процес.

**Це важливо вивчати, оскільки:**

- поглиблюється й розширюється загальнотеоретична та практична підготовка до роботи з клієнтами;

- передбачається протистояння впливам із боку проблем клієнтів;
- посилюється контроль над власною особистістю.

***Можна навчитися:***

- як краще розв'язувати емоційні проблеми та запобігати помилкам, пов'язаним з особливостями діяльності;
- як правильно проводити зустріч із клієнтом;
- як правильно здійснювати позитивний вплив на клієнта відповідно до зазначеної мети;
- як структурувати одну зустріч із клієнтом та весь процес зустрічей; як краще використовувати власні потенційні можливості в роботі з клієнтом;
- як аналізувати свої почуття стосовно клієнтів та власні реакції на них;
- як визначати шляхом аналізу те, що відбувається в процесі роботи, і те, що простежується між супервізором та тим, із ким проводять супервізію в процесі супервізії;
- розбиратися в тонких відтінках стосунків;
- володіти структуруванням взаємодії як протягом окремої сесії, так і в процесі всієї роботи загалом;
- як застосовувати набуті знання в практичній діяльності;
- як знаходити та краще використовувати свої потенційні можливості взаємодії й уміти рефлексувати власні професійні дії та свою професійну поведінку.

## РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАННЯ (КОМПЕТЕНТНОСТІ)

### *Інтегральна компетентність (ІК)*

Здатність виконувати складні спеціалізовані завдання й розв'язувати практичні проблеми у сфері психології, що передбачає застосування основних психологічних теорій і методів та характеризується комплексністю й невизначеністю умов.

### *Загальні компетентності (ЗК)*

ЗК1. Здатність застосовувати знання в практичних ситуаціях.

ЗК2. Знання та розуміння предметної області й розуміння професійної діяльності.

ЗК4. Спроможність учитися та оволодівати сучасними знаннями.

ЗК5. Здатність бути критичним і самокритичним.

ЗК6. Спроможність приймати обґрунтовані рішення.

ЗК8. Навички міжособистісної взаємодії,

ЗК9 Здатність працювати в команді.

### *Спеціальні (фахові, предметні) компетентності (СК)*

СК1. Спроможність оперувати категоріально-понятійним апаратом психології.

СК2. Здатність до ретроспективного аналізу вітчизняного та зарубіжного досвіду, розуміння природи виникнення, функціонування й розвитку психічних явищ.

СК3. Спроможність до розуміння природи поведінки, діяльності та вчинків.

СК4. Здатність самостійно збирати й критично опрацьовувати, аналізувати та узагальнювати психологічну інформацію з різних джерел.

СК7. Спроможність аналізувати й систематизувати одержані результати, формулювати аргументовані висновки та рекомендації.

СК8. Здатність організовувати й надавати психологічну допомогу (індивідуальну та групову).

СК9. Спроможність виконувати просвітницьку й психопрофілактичну діяльність відповідно до запиту.

СК11. Здатність дотримуватися норм професійної етики.

СК12. Спроможність до особистісного та професійного самовдосконалення, навчання й саморозвитку.

### ***Додаткові спеціальні компетенції***

СК-13. Здатність здійснювати психоконсультативну роботу відповідно до запиту під супервізією викладача-практика (супервізора).

СК-14. Спроможність до досягнення необхідних стандартів знань й умінь із психології для продовження навчання на наступному рівні вищої освіти.

СК-15. Здатність до розроблення концептуальних та інноваційних проєктних рішень із планування психологічної діяльності (супроводу).

СК-16. Спроможність до достатніх фахових компетентностей, щоб претендувати на первинні посади щодо психологічної діяльності.

### ***Програмні результати навчання (ПР)***

ПР1. Аналізувати та пояснювати психічні явища, ідентифікувати психологічні проблеми й пропонувати шляхи їх розв'язання.

ПР2. Розуміти закономірності та особливості розвитку й функціонування психічних явищ у контексті професійних завдань.

ПР3. Здійснювати пошук інформації з різних джерел, у т. ч. з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, для виконання професійних завдань.

ПР4. Обґрунтовувати власну позицію, робити самостійні висновки за результатами власних досліджень та аналізу літературних джерел.

ПР5. Обирати й застосовувати валідний і надійний психодіагностичний інструментарій (тести, опитувальники, проєктивні методики тощо) психологічного дослідження та технології психологічної допомоги.

ПР6. Формулювати мету, завдання дослідження, володіти навичками збору первинного матеріалу, дотримуватися процедури дослідження.

ПР7. Рефлексувати й критично оцінювати достовірність одержаних результатів психологічного дослідження, формулювати аргументовані висновки.

ПР8. Презентувати результати власних досліджень усно / письмово для фахівців і нефахівців.

ПР9. Пропонувати свої способи виконання психологічних завдань і розв'язання проблем у процесі професійної діяльності, приймати та аргументувати власні рішення щодо цього.

ПР10. Формулювати думку логічно, доступно, дискутувати, обстоювати власну позицію, модифікувати висловлювання відповідно до культуральних особливостей співрозмовника.

ПР11. Складати й реалізовувати план консультативного процесу з урахуванням специфіки запиту та індивідуальних особливостей клієнта, забезпечувати ефективність власних дій.

ПР12. Складати й реалізовувати програму психопрофілактичних та просвітницьких дій, заходів психологічної допомоги у формі лекцій, бесід, круглих столів, ігор, тренінгів тощо відповідно до вимог замовника.

ПР15. Відповідально ставитися до професійного самовдосконалення, навчання та саморозвитку.

ПР16. Знати, розуміти й дотримуватись етичних принципів професійної діяльності психолога.

ПР17. Демонструвати соціально відповідальну та свідому поведінку, слідувати гуманістичним і демократичним цінностям у професійній та громадській діяльності.

ПР18. Уживати ефективних заходів щодо збереження здоров'я (власного й оточення) та, за потреби, визначати зміст запиту до супервізії.

# РОЗДІЛ 1

## СУПЕРВІЗІЯ: ЗАГАЛЬНІ ПОНЯТТЯ

### *1.1. Поняття супервізії, її мета та завдання*

*Супервізія* розглядається як специфічна форма професійно-психологічного супроводу входження в професію, що виконує практико-орієнтовану функцію, оскільки вона виступає засобом розвитку рефлексивної компетентності майбутніх практичних психологів.

Зміст поняття «*супервізія*», як зазначають J. Bernard, R. Goodyear, варіюється залежно від спеціалізації, але загалом під супервізією розуміємо надання допомоги в отриманні необхідних більшою мірою практичних знань і досвіду в галузі роботи з клієнтами у вигляді розвитку здатності самоаналізу та рефлексії, розуміння теорії й практики надання психологічної допомоги.

Важлива *мета супервізії*, за С. Falender, E. Shafranske, – це надання допомоги в узагальненні знань, здобутих у різних галузях психологічної науки, завдяки оволодінню котрими досягається професійна ідентичність. *Провідні цілі супервізії* – забезпечення професійного розвитку психолога-практика; стимуляція розвитку спеціальних навичок і компетенції для підвищення якості роботи; експертиза професійної діяльності фахівця сфери психологічної допомоги (у т. ч. атестація, сертифікація, підтвердження й оновлення ліцензії), збільшення відповідальності фахівців щодо стандартів професійної психологічної допомоги. Результатом супервізії є розвиток не лише професійної діяльності, а й професійної особистості.

У підготовці майбутніх практичних психологів важливою є супервізія для реалізації самостійної професійної діяльності та виконання провідних професійних функцій під керівництвом досвідченого психоконсультанта чи психотерапевта, що дає змогу супервізованому (менш досвідченому фахівцю чи початківцю) усвідомлювати, розуміти й аналізувати свої професійні дії та професійну поведінку.

*Завданнями супервізії є:*

– створення умов для розвитку професійної рефлексії й усвідомлення себе в професії, формування професійної свідомості та мислення;

– застосування супервізованими отриманих знань, умінь і навичок під час виконання теоретичних та практичних завдань;

– формування й удосконалення навичок, необхідних для самостійної професійної діяльності, розвиток важливих особистісно-професійних якостей.

*До найважливіших супервізійних завдань належить підтримка атмосфери довіри між супервізором та супервізованим, спільного дослідження й діалогу в процесі роботи, що сприяє забезпеченню професійного становлення та розвитку майбутніх практичних психологів.*

Попри відсутність єдиного підходу й існування різних концепцій та моделей супервізій, більшість науковців (Г. Залевський, Н. Кравцова, С. Смирнова, Ю. Щукіна й ін.) *розглядають супервізію:*

– як специфічну форму професійно-психологічного супроводу входження в професію, що виконує практико-орієнтовану функцію;

– як виконання професійної практичної діяльності в певній галузі під керівництвом уповноваженого кваліфікованого фахівця, котрий має досвід самостійної роботи у сфері практичної психології не менше ніж 10 років;

– як взаємодію, побудовану відповідно до правил, необхідних для підготовки спеціаліста.

***Супервізія – це система професійної підтримки фахівців, зокрема практичних психологів, психоконсультантів та психотерапевтів, одна з найважливіших складових частин їх підготовки, унікальна форма підтримки, яка дає змогу сфокусованим поглядом подивитися на свої труднощі в роботі з клієнтами (пацієнтами), а також розділити частину відповідальності за цю діяльність з іншим, зазвичай, більш досвідченим професіоналом.***

Супервізія забезпечує спеціалістів необхідними знаннями й досвідом у цій професійній галузі, установлює стандарти поведінки, етичні принципи, забезпечуючи захист клієнта від непрофесійних дій терапевта (Р. Hawkins, R. Shohet).

У своїй діяльності супервізори посилаються на розроблені базові правила британської асоціації консультування та психотерапії щодо

проведення супервізії, серед яких основним є правило, що означає первинність інтересів клієнта (пацієнта), а не супервізованого.

## ***1.2. Функції супервізії***

*Провідними функціями супервізії є:*

- створення оптимальних умов для формування й розвитку в супервізованого рефлексії та ключових фахових компетенцій, необхідних для виконання професійних завдань;
- взаємодія супервізора й супервізованого та обговорення ходу й результатів виконання професійних завдань і функцій;
- оцінювання рівня розвитку професійних компетенцій початківців (супервізованих) у процесі проходження супервізії;
- допомога й підтримка супервізованих в освоєнні ними необхідних професійних функцій.

Супервізія стає істотним джерелом підтримки як для початківців-консультантів і терапевтів, так і для досвідчених психологів.

П. Ховкінс та Р. Шохет виокремлюють *три основні функції супервізії*:

- 1) освітню – формування та розвиток умінь і навичок, розуміння й здібностей працювати (навчання збору базової інформації, визначення проблеми та рекомендації з психологічної роботи);
- 2) підтримувальну, що передбачає протистояння впливам із боку клієнтів (робота з психоконсультативним чи психотерапевтичним процесом, дослідження психодинамічних параметрів, уключаючи перенесення, контрперенесення, опір, захисні механізми);
- 3) спрямовуючу, що має функцію контролю над власною особистістю (особисті проблеми супервізованого розбираються, якщо вони впливають на роботу з клієнтом, аналіз причин опору клієнтів щодо процесу психологічної роботи тощо).

У психології виокремлюють ці три функції супервізії, які сприяють розвитку здібностей супервізованого, і подають їх ще в такій інтерпретації:

1. *Підтримувальна, або тонізуюча.* Супервізованому допомагають протистояти негативному впливу проблем клієнта. *Основна мета* –



посилити контроль психолога-початківця над власною особистістю (своїми недоліками, слабкими сторонами, «сліпими плямами», страхом осуду тощо);

2. *Спрямовуюча, або нормативна.* За її допомогою психолог-початківець (супервізований) учиться виділяти провідні напрями роботи. *Основна мета цієї функції* – супровід роботи психолога протягом певного періоду.

3. *Освітня, або формувальна.* Вона відповідає за вироблення навичок, умінь контролювати й відслідковувати свою особистість, усуваючи недоліки, що заважають у роботі (сліпі плями, заборони, уразливості). Ключовий компонент такого типу супервізії – це розвиток професійних компетенцій у рамках (додаткової) освіти. *Основна мета цієї функції супервізії* – інтеграція знань, умінь, цінностей і ставлень, набутих учасниками під час професійної підготовки. Вона обов'язково опирається на конкретну навчальну програму того чи іншого супервізора та супервізованого. Основна увага приділяється навчанню, що дає можливість удосконалити конкретні методи, навички або підходи щодо очікуваних результатів розвитку компетенцій фахівців із певного методу або підходу. Тому супервізор повинен бути досвідченим практиком власного методу або підходу.

Супервізійний простір стає місцем, у якому супервізовані досліджують усі процеси власної практики, у які свідомо й несвідомо включаються. *До провідних характеристик супервізійного простору належать:*

- відмежованість від усіх особистісних і професійних ролей, що дає змогу рефлексивно осмислювати власну практику;
- стабільність та безпека (забезпечується умовами регулярності та гарантіями конфіденційності);
- чіткість дотримання правил участі в супервізійній групі;
- створення умов для досліджень і розвитку творчого підходу;
- емоційний комфорт, завдяки чому пов'язаний із роботою особистий дискомфорт може бути висловлений та досліджений.

У процесі проходження супервізії майбутні фахівці навчаються:

- рефлексивної позиції й комплексного аналізу проблемних ситуацій;
- визначення професійних завдань і постановки проблем згідно з видами й напрямками професійної діяльності;
- розвивати вміння розробки й кваліфікованого впровадження діагностичних програм, оволодівати методами надання допомоги та взаємодії з клієнтами;
- технік і розвивають здатність утілювати набуті знання й уміння в реальну практику роботи;
- оцінювати власну професійну компетентність.

Водночас потрібна поетапна підготовка до проходження супервізії, що включає лекції та тренінгові заняття (робота в парах і трійках, моделювання психотерапевтичних ситуацій та ін.) щодо формування знань, практичних умінь і навичок здійснення консультативної, діагностико-корекційної, психотерапевтичної роботи.

Розглядаючи супервізію як форму професійного розвитку особистості, зазначимо, що Г. Залевський визначив супервізію як «особливий вид діяльності, ціль якої – надавати психологічну допомогу соціальним працівникам, психологам, психотерапевтам у розв’язанні їхніх професійно-особистісних/особистісно-професійних проблем», і виокремив такі ж функції супервізії, але описав їх таким чином:

1. Освітня (навчальна, розвивальна), що включає професійну підготовку, передачу знань та умінь, навчання, тренінг, виховання, конструктивний зворотний зв’язок, саморефлексію, професійну соціалізацію, розвиток професійної ідентичності тощо.

2. Адміністративна (контрольна, експертна) функція – оцінка якості, експертиза, покращення діяльності супервізованих, збереження етичних принципів у роботі, контроль за виконанням відомчих розпоряджень, захист клієнтів тощо.

3. Підтримувальна (консультативна) функція означає емоційну підтримку у важких професійних ситуаціях, супровід, допомогу під час стресу, профілактику професійного вигорання та професійної деформації тощо.

Функції супервізії припускають, що експерт-супервізор виступає в різних ролях: учителя, тьютора, експерта, консультанта, фасилітатора, менеджера, адміністратора

Отже, відповідно до виокремлених функцій, у процесі супервізії, окрім аналізу професійних знань, умінь і навичок, супервізовані отримують особистісно-професійну підтримку, що сприяє розвитку необхідних особистісно-професійних якостей, допомагає у виробленні індивідуального стилю практичної роботи та зниженню тривоги й страху в роботі з клієнтами, розвиває пізнавальну мотивацію та професійну рефлексію.

### ***1.3. Принципи супервізії***

Важливим кроком у розробці методологічних засад супервізії стало обґрунтування сучасного бачення системи *основних принципів супервізії* в роботах А. Кадушина, Л. Кессела та інших, найважливішими з-поміж яких є:

1) толерантність – розуміння й прийняття всього, що відбувається з клієнтом, без оцінок, висловлювання невдоволення його поведінкою, діями, вибором;

2) розподіл відповідальності – супервізований-психотерапевт чи психоконсультант не бере на себе відповідальності за прийняття рішень клієнтом і їх виконання; він допомагає клієнту розібратися з проблемою, знайти ресурси для її розв'язання, отримати необхідну інформацію

3) конфіденційність – усе почуте від клієнта в процесі консультації чи психотерапії не може бути озвучено третім особам, без згоди клієнта (лише в професійних цілях, за згодою клієнта);

4) індивідуальний підхід, за якого клієнт сприймається як унікальний, а не як середньостатистичний представник цільової групи або людина певного психологічного типу; супервізований орієнтується на конкретні особливості певної людини, її емоційний стан, самопочуття, реакцію на те, що відбувається в процесі психологічної роботи.

П. Хоукінс, Р. Шохет пропонують шість базових *етичних принципів супервізії*:

- 1) дотримання балансу між відповідальністю за роботу супервізованого та повагою до його самостійності;
- 2) прояв належної турботи про благополуччя клієнта і його захист, повага до його автономії;
- 3) дія в межах своєї компетенції, звернення за допомогою в разі потреби.
- 4) лояльність – коректне ставлення;
- 5) відмова від використання подавляючих дій;
- 6) відкритість до критики та зворотний зв'язок разом із зобов'язанням продовжувати вчитися.

#### ***1.4. Стадії чи етапи супервізії***

Процес супервізії можна умовно розділити на кілька стадій, проходячи через які супервізований розвивається як фахівець і досягає автономії, самостійності й упевненості у своїх професійних здібностях. У процесі супервізії існує взаємна оцінка учасників супервізії, визначення сильних сторін і слабкостей.

*На першому етапі* супервізований потребує встановлення контакту зі своїми почуттями, усунення страху перед клієнтом та можливою невдачею або професійною неспроможністю. На цій стадії супервізор працює з проєкціями й допомагає подолати страхи, тривожність і невпевненість у собі. Його роль у цей час досить активна, вона покладає на нього велику відповідальність і вимагає прояву ініціативи. На першій стадії супервізії багато в чому схожа з процесом навчання, особливо у сфері відносин між супервізором та супервізованим.

*На другій стадії* супервізований учиться повноцінно використовувати ресурси – власні й навколишні. Також він навчається утримувати контакт зі своїми відчуттями та клієнтом. На цьому етапі супервізований часто потрапляє в досить сильну залежність від думки супервізора. При цьому супервізований може як ставити питання щодо оцінювання його роботи, так і уникати розпитувань. Надмірна тривога, страх негативної оцінки може викликати певні труднощі на цьому етапі.

*На третій стадії* супервізії супервізований знаходить уміння встановлювати й підтримувати контакт із клієнтом, переконується в

ефективності психоконсультативних і психотерапевтичних сесій, підвищує якість психологічного втручання. Залежність від оцінки супервізора може проявлятися в почутті провини за невдачі й недосконалість. Тривога та страх оцінки або власної невдачі, некомпетентності може блокувати розвиток терапевта. Супервізору потрібно провести роботу щодо усунення страху, легалізувати його. Також важлива чуйність до цієї теми, можливість відкритого прояву почуттів і їх обговорення.

Супервізор повинен акцентувати увагу супервізованого на те, що основним завданням супервізії є допомога, а не критика. Завдяки правильно вибудованим відносинам у парі «супервізор–супервізований» психолог-початківець усе більше набуває впевненості у своїх професійних можливостях.

*На фінальному етапі супервізії* молодий спеціаліст (супервізований) набуває впевненості в собі, формує свій професійний стиль роботи. Відбувається його віддалення від супервізора: супервізований тепер упевнено діє самостійно й не потребує постійного схвалення та підказок супервізора. Відносини між супервізором і супервізованим переходять на рівень співпраці на рівних.

Відповідно до теорії М. Райача супервізований:

- 1) спочатку вчиться справлятися зі своєю тривогою новачка;
- 2) потім починається стадія використання технічних прийомів допомоги клієнту;
- 3) далі усвідомлює власний потенціал для роботи з клієнтом.

С. Йогев виокремлює *три послідовні етапи*:

- *перший* стосується вивчення ролі супервізованого в процесі надання психологічної допомоги;
- *другий* – це набуття технічних навичок;
- *третій* – закріплення отриманого досвіду на перших двох етапах, коли емпіричні (засновані на досвіді) і дидактичні навички вдосконалюються в ході супервізії.

### ***1.5. Рівні супервізії***

Рівні супервізії визначаються метою супервізії, співвідносяться з рівнем професійної підготовки супервізованого: стажери в галузі

психотерапії та соціальної роботи потребують радше практичного навчання виконання прийомів взаємодії та особистісно-професійної підтримки (навчальний рівень), а фахівці, котрі практикують аналіз якості роботи та зворотного зв'язку більш кваліфікованого спеціаліста (сертифікаційний рівень). Відповідно до освітнього стандарту з психотерапії для сертифікації спеціаліста потрібні 50 годин супервізії. Цей годинник можна набрати на базовому рівні (20 годин) і на сертифікаційному рівні супервізії (30 годин).

*Супервізія першого (базового) рівня* – це супервізія як особистісно-професійна підтримка, як допомога та порада більш кваліфікованого спеціаліста початківцю супервізованому задля підвищення його професіоналізму й упевненості, розвитку необхідних особистісно-професійних якостей; наставництво у виборі напрямку та стилю роботи. Зазвичай, це спільний пошук і позитивне підкріплення ресурсів молодого фахівця, що сприяють розвитку таких особистісно-професійних якостей, як емпатія, конгруентність, автентичність, спонтанність, активність, здатність до концептуалізації та ін.

Супервізія першого рівня є прийнятною під час додипломної підготовки, а також при післядипломних спеціалізаціях й удосконаленнях. На цьому рівні допустима супервізія виконання окремих методів та прийомів консультування й психотерапії. У такому разі функції супервізора може виконувати спеціаліст без попереднього контракту та окремого гонорару, але позначка про напрацьовані години супервізії в особистій карті супервізованого проводиться лише за наявності в супервізора відповідної підготовки із супервізії (із позначкою про супервізію майстерності у виконанні тієї чи іншої техніки). Кількість годин супервізії та частота сеансів регламентуються планом.

*Супервізія другого (сертифікованого) рівня* – це супервізія як форма підвищення кваліфікації консультантів і психотерапевтів із використанням директивної корекції стилю роботи. Це досить формалізовані та структуровані зустрічі супервізованих або групи супервізованих із більш досвідченим колегою, які мають не лише достатню теоретичну підготовку, але й також великий практичний і

методологічний досвід. Супервізія цього рівня включає переважно обговорення труднощів та помилок у проведенні різних методів консультування й психотерапії та рекомендації щодо їх усунення.

### ***1.6. Стилі супервізії***

Супервізорські відносини визначаються також супервізорськими стилями. Супервізорський стиль – це манера, у якій працює супервізор із супервізованим.

Виокремлюють ефективні та неефективні супервізорські стилі.

*До ефективних стилів* відносять (І. Астремська):

1) *орієнтований на розв'язання проблеми* – фокусування на структурованому, цілеспрямованому та ретельному підході до супервізії;

2) *міжособистісно-сензитивний* – фокусування на відносинах між супервізором і супервізованим; підтримка взаємодії, звернення до потреб у стосунках;

3) *прихильний стиль*, який характеризується теплом, допомогою, дружньою поведінкою, підтримкою й відкритістю в ставленні до супервізованого.

*До неефективних стилів* належать:

1) *аморфний імідж*, що характеризується недостатньою ясністю щодо супервізії та пов'язаних із нею надій супервізованого, а також малою структурованістю й керівництвом.

Супервізор, котрий не структурує ситуацію, не допомагає новачкові-супервізованому задовольнити потребу в керівництві. Супервізор повинен визнавати потреби початківців у допомозі та діяти відповідно до них;

2) *непідтримувальний стиль* – той, що характеризується холодністю, відчуженістю, іноді навіть ворожістю. Подібний супервізор часто приписує проблеми супервізії опору супервізованого, забуваючи про свою участь у проблемі. Підтримка супервізованого є важливим елементом його розвитку в супервізорських відносинах. Супервізований спеціаліст, який відчуває брак підтримки та надлишок критики, у відповідь починає проявляти захисну поведінку й демонструє різні

форми опору. У рамках супервізорських відносин супервізований не є відповідальним за регулювання цих стосунків. Це відповідальність супервізора;

3) *терапевтичний стиль*. Супервізор схильний надавати подіям, які відбуваються в процесі консультування та терапії, значення особистих проблем супервізованого. У супервізованих зазвичай не виникає проблем, коли їм кажуть, що вони роблять щось неправильно. Набагато більшою проблемою для них є ситуація, коли причиною психоконсультативних чи терапевтичних невдач супервізор вважає особисті проблеми самого супервізованого. Супервізовані не приймають спроби супервізора коригувати ці проблеми психотерапевтичним способом просто під час сесії.

Для діагностики стилів автори Вісконсінського тренінгового проекту із супервізії запропонували короткий перелік характеристик, що належать до того чи іншого стилю. Ці характеристики ґрунтуються на роботі Б. Фрідленда, де виокремлено стилі:

- орієнтований на розв'язання проблеми;
- міжособистісно-сензитивний;
- привабливий.

Ці стилі в методиці мали такі характеристики (А. Kadushin, D. Larkness):

- орієнтований на розв'язання проблеми – цілеспрямований, чіткий, конкретний, практичний, структурований, оцінювальний, спрямовуючий, дидактичний, ретельний, сфокусований;
- міжособистісно-сензитивний – піклуючий, сприйнятливий, інтуїтивний, рефлексивний, креативний, ресурсний, терапевтичний, уключений;
- приємний/привабливий у спілкуванні, дружелюбний, гнучкий, відкритий, позитивний, уселяє довіру, виявляє тепло та підтримку.

Кожна з характеристик методик оцінюється за семибальною шкалою, що дає змогу, відповідно до набраних балів, виявити стиль, котрий переважає.



## ***1.7. Типи супервізії***

У цьому підрозділі розглянемо *типи супервізії*.

1. *Наставницька супервізія* – супервізор концентрується на освітній функції, допомагаючи супервізованому досліджувати роботу з клієнтами, а хтось інший у робочому оточенні супервізованого здійснює підтримку та спрямовуючу функцію.

2. *Навчальна супервізія* – хоча наголошено, як і раніше, на освітній функції і супервізований виявляється в ролі учня, який самостійно проводить роботу з клієнтами, але, на відміну від наставницької супервізії, у цьому випадку супервізор частково відповідальний за роботу супервізованого з клієнтами, а відтак чітко помітна його пряма нормативна роль.

3. *Спрямовуюча супервізія* – та, за якої супервізор є водночас і керівником супервізованого. Як і в навчальній супервізії, у цьому випадку супервізор відповідає за роботу супервізованого з клієнтами, але відносини субординації між ними більш виражені.

4. *Консультуюча супервізія* – та, за якої відповідальність за виконання роботи належить супервізованому, але він може консультуватися з окремих питань зі своїм супервізором, який є його керівником або адміністратором. Така форма підходить для досвідчених кваліфікованих спеціалістів.

### ***Висновки до першого розділу***

Супервізія є офіційною формою взаємодопомоги, за якої супервізовані можуть регулярно обговорювати свою роботу з компетентним супервізором, котрий зазвичай має досвід супервізій. У завдання супервізії входить спільна робота задля підвищення ефективності консультативної та психотерапевтичної практики.

Під час супервізій супервізовані отримують можливість регулярного обговорення й оцінки проведеної ними роботи з клієнтами. У ході супервізії повинні враховуватись умови практики супервізованих.

Супервізія призначена для того, щоб звертатися до потреб клієнта та відслідковувати ефективність психоконсультативних і терапевтичних утручань. Супервізія може містити окремі елементи навчання або

особистісного розвитку. При цьому потрібно розглянути доречність використання цих методів, оскільки вони не є основною метою супервізії.

Супервізія являє собою процес спільної роботи з метою закріплення етичних та професійних норм у практиці й підвищення креативності супервізованого. Важливо, щоб супервізований і супервізор могли конструктивно працювати разом, оскільки супервізія містить як елементи підтримки, так і елементи виклику.

Існує кілька видів супервізії, що залежать від потреб супервізованого. Різні види супервізії можуть використовуватись одночасно. Частота проходження супервізії залежить від обсягу консультивання чи психотерапії, досвіду супервізованого й умов його роботи.

Отже, **супервізія** – це співпраця двох психоконсультантів чи психотерапевтів (різних або рівних за досвідом), у ході якої супервізований може описати та проаналізувати супервізору свою роботу в умовах конфіденційності.

**Супервізія має за мету** допомогти супервізованому найкраще відповісти на потреби клієнта.

Супервізія допоможе супервізованому:

- поділитися своїми почуттями;
- виявити й усвідомити труднощі, які виникли в сесії;
- отримати зворотний зв'язок про виконану роботу;
- проаналізувати причини власних невдач;
- розширити свої теоретичні та практичні уявлення;
- намітити шляхи подальшої співпраці з клієнтом.

Супервізія дає змогу розібратися в таких питаннях:

- труднощі, які виникли у роботі;
- тривоги з приводу проблем конкретних клієнтів;
- невпевненість щодо коректності роботи;
- тривоги з приводу взаємин із певним клієнтом або групою.

Ці труднощі можуть торкнутися кожного. Вони не вказують на слабкість або зниження професіоналізму – це особливості діяльності професії психоконсультанта та психотерапевта. Супервізія допоможе впоратися з цими труднощами й оцінити якість послуг, котрі надаються клієнтам.

Супервізія потрібна також, коли виникають питання через:

- глибоке залучення до проблем клієнта з утратою професійної об'єктивності.
- застрягання на такій моделі допомоги клієнту, у результаті якої в клієнта не з'являється мотивація допомагати собі самостійно;
- виникнення в супервізованого контрперенесення під час роботи з клієнтом;
- зниження ефективності в роботі з клієнтом, виникнення потреби в погляді на психоконсультації та терапію «з боку»;
- професійне «вигорання», пов'язане з великим обсягом роботи;
- труднощі під час завершення співпраці з клієнтом.

### *Запитання до теми:*

1. Загальне поняття про супервізію, її мета та завдання.
2. Положення про супервізію.
3. Основні фокуси супервізорської системи.
4. Обов'язки та функції супервізора.
5. Значення супервізії в підготовці практичних психологів.
6. Особливості взаємодії супервізора та супервізованого.
7. Принципи супервізії.
8. Стадії чи етапи супервізії.
9. Рівні супервізії.
10. Стилi супервізії.
11. Типи супервізії.

## РОЗДІЛ 2

### ІСТОРІЯ СУПЕРВІЗІЇ

#### *2.1. Супервізія в Україні*

Сучасний стан розвитку України зумовлює необхідність реформування системи освіти, теоретичне осмислення та практичне вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців. Розширення й розмаїття напрямів психологічної допомоги, психоконсультавання та психотерапії вимагає вироблення стандартів і критеріїв професіоналізму. Динаміка суспільних процесів змушує по-новому підійти до особистості сучасного практичного психолога, його функцій та професійної компетентності, пошуку нових освітніх технологій підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців. Окрім того, важливою професійною вимогою до практичних психологів є зростання відповідальності за результати праці.

Професійно-предметний простір практичної психології ще недостатньо чітко окреслений, хоча в останні роки відбувається процес систематизації понять практичної психології і її професійних меж. Окреслено напрями та види діяльності практичного психолога, визначено функції фахівця в галузі практичної психології та види професійно-психологічних завдань (В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева, В. Рибалка, В. Маценко й ін.). Дослідники вказують на те, що модель діяльності практичного психолога, характеристики його професіоналізму в технологічному плані ще недостатньо вивчені через багатоплановість і різноспрямованість діяльності психолога й відносну «молодість» спеціальності; осмислення професіоналізму зумовлено постійними соціально-економічними змінами в суспільстві та змінами в змісті вищої освіти.

В умовах модернізації освіти оцінка ефективності професійної діяльності виконується з позицій компетентнісного підходу, що характеризує вміння фахівця використовувати в конкретній ситуації засвоєні знання й особистий досвід. Окрім знань, умінь та навичок як підвалин традиційної освіти, у підготовці психолога-практика потрібні

розвиток спеціальної рефлексії та формування професійної ідентичності й професійного мислення, розвиток професійної комунікації та залучення майбутніх спеціалістів до професійної традиції.

Освіта фахівця в галузі психологічної допомоги має бути не лише практико-орієнтованою, тобто провідником від теорії до практики, але й теоретико-орієнтованою, що передбачає «занурення» освітнього процесу в психологічну практику й здійснення теоретичної рефлексії живого практичного досвіду. Моделлю такого підходу слугує супервізія як загальноновизнаний метод освіти, підвищення кваліфікації та якості роботи фахівців у сфері практичної психології.

Аналіз сучасних моделей супервізії доводить, що вони спрямовані на супровід і підтримку фахівця в його роботі з конкретним клієнтом, тобто допомогу в розумінні своїх професійних дій та особистості клієнта. Відповідно, наукові дослідження супервізії в Україні проводяться з погляду її ефективності як методу навчання й супроводу психологічної практики професіонала.

Практика супервізії як форми наставництва та діалогу з'явилася на початку 30-х років минулого століття в межах психоаналітичної підготовки. За кілька десятків років існування практики супервізії в ній відбулась інтеграція науки, практики та освіти. У сучасних умовах супервізія поряд із засвоєнням теорії необхідною складовою частиною професійної підготовки й підвищення професійної майстерності практичних психологів. Такі відносини мають певну часову тривалість, припускають оцінку і ставлять своєю метою поліпшення професійного функціонування.

Актуалізувалася потреба у впровадженні супервізійної практики в професійну підготовку та діяльність практичних психологів, проте інститут супервізорства лише починає розвиватися.

Розвиток інституту супервізії зумовлюється потребами підвищення якості підготовки фахівців, котрі працюють у різних галузях соціальної й освітньої практики, а також удосконаленням діяльності психологічної та соціально-психологічної служби, формування професійної й рефлексивної компетентності фахівців.

Логіка розвитку практичної психології як професії вказує на необхідність розширення розуміння змісту та ролі супервізії:

- як діалогічної рефлексивної практики для професійного розвитку фахівців (а не лише відтворення готового знання й досвіду);
- як творчої лабораторії початківців і досвідчених фахівців;
- як зустрічі науки, практики та освіти в галузі психологічної допомоги, консультування й психотерапії;
- як пошук відповідей на творчий виклик із боку реальності клієнта та реальності професійного спілкування з ним, дослідження себе як професіонала;
- як систематичного наукового дослідження самої психологічної практики (зокрема проблем ефективності того чи іншого методу, його результативності й ін.).

Водночас поряд із творчо-розвивальним компонентом супервізії містить і нормативно-контролюючий потенціал, тому моделі сертифікації, атестації, ліцензування психолога-практика народжуються та розвиваються з практики супервізії й не можуть бути результатом лише адміністративних заходів. Практика супервізії повинна бути осмислена як «точка зростання» психологічної теорії, як релевантне місце діалогу науки, практики, освіти.

Не секрет, що психологічна освіта та підготовка майбутніх психологів України не встигає за бурхливими темпами розвитку галузі психологічної допомоги. Традиційно у вищих навчальних закладах забезпечується академічна освіта з додатками у вигляді практико-орієнтованих курсів, які не завжди адаптовані до динамічних соціальних змін й актуальних, часто конкретно-ситуативних запитів психологічної допомоги. У зв'язку з цим в умовах ВНЗ неможливо повною мірою підготувати молодого фахівця до зустрічі з реальністю та викликами практики.

Виходить, що потрібно постійно тримати руку на пульсі професії, щоб належати їй. На основі традицій підготовки психологів і запитів психологічної допомоги, що склались у світовій практиці, можна виокремити обов'язкові базові елементи професійної освіти в галузі

практичної психології, як-от: теорія; професійний тренінг (майстер-класи); супервізія; клієнтський досвід; самопізнання.

## *2.2. Супервізія ХХ століття*

У кінці ХІХ століття поняття «супервізор» використовувалося в Англії для позначення інспектора, директора, наглядача, тобто керівника інституту згідно з ієрархічною структурою цього інституту. У сфері соціальної роботи значення цього поняття переважно збереглося. Зокрема, це стосується контролю, корекції та керівництва. Крім того, додався аспект навчання персоналу. На початку ХХ століття в межах соціальної роботи з'явилась особлива форма супервізії, яка поруч із контролем передбачала консультування й підтримку. Саме тут започатковано передумови сучасного психоконсультативного та психотерапевтичного бачення супервізії.

Із тих пір, як виникло таке явище, як психоаналіз, почала відчуватися потреба супервізорської допомоги. Залишаючись один на один з собою, без допомоги більш досвідчених колег, психоконсультант та психотерапевт ризикують опинитися в замкнутому колі думок, які могли стати причиною нервового розладу й зривів, а також істотно перешкодити нормальній і продуктивній роботі.

Першим явищем супервізії в літературі прийнято вважати книгу З. Фрейда «Аналіз випадку п'ятирічного хлопчика». Яскравим прикладом зміщення меж слугує той факт, що психотерапевт коригував роботу батька свого пацієнта з приводу неврозу сина. Саме цей процес і був, по суті, супервізією. Це і є перший детальний опис психодинамічної супервізії. Функції З. Фрейда як супервізора при цьому полягали в контролі ходу лікування, висунення гіпотез у керівництві з діями батька-терапевта.

Отже, лікування хлопчика Ганса здійснювалося самим З. Фрейдом, але через батька. Незважаючи на сумнівний, із погляду педагогіки, підхід, лікування виявилось успішним. Описуючи в роботі історію хвороби хлопчика Ганса, З. Фрейд не ставив за мету розробити методику супервізії, батько Ганса відігравав радше роль посередника.

Незважаючи на це, у вказаній роботі ми маємо цікавий опис супервізії, де акцентовано не на навчанні терапевта, а на пацієнтові.

Листування, бесіди під час особистих зустрічей, спільна участь у практичних сеансах психоаналізу, розповіді один одному про своїх пацієнтів – усе це початкові форми супервізії. Відомо, що процес психотерапії С. Шпільрейн – першої пацієнтки К. Юнга – супервізував З. Фрейд у формі листування. Це не лише дало змогу відкрити феномен контрпереносу, а й висвітлило труднощі початкових етапів розвитку супервізії.

Навчання й супервізорська практика в психоаналітичному русі мали радше стихійний, несистематичний характер. Тобто поява супервізорської практики пов'язується з розвитком психоаналітичного напрямку. З. Фрейд наголошував на необхідності визнання аналітиком існування контрпереносу та на завданні його подолання, а також самоаналізу самого аналітика. Чіткі критерії проходження самоаналізу, а також поділу його й супервізії з'явилися через десять років: потрібно навчити фахівця звертати увагу на власну реакцію на клієнта, правильно тлумачити її, а також розрізняти завдання супервізії та терапевтичного процесу.

В історії розвитку супервізорства були суперечки щодо відмінностей супервізії та терапевтичного процесу. Відомо, що модель навчання психодинамічного терапевта створив З. Фрейд, у якого не було наставників і супервізорів. Не було й курсів підвищення кваліфікації, крім тих, котрі проводив він сам. Однак розбір клінічних випадків із колегами, які об'єдналися в Психологічне товариство, відбувався регулярно, раз на тиждень, у приймальні самого З. Фрейда. Він у той час був єдиним наставником, однак про його супервізорську діяльність у літературі немає майже ніяких відомостей, окрім того, що вона мала скоріше неформальний характер. Починаючи з 1924 р., вимоги до психоаналітичного утворення включали піврічний курс навчального аналізу.

На Берлінському конгресі (1922) були висунуті (а в 1924 р. опубліковані) положення, відповідно до яких молоді психоаналітики повинні були проходити 6-місячне стажування, а також серйозна увага



приділялася «супроводу» молодих фахівців у їхній клінічній роботі більш досвідченими наставниками.

Уперше супервізорський контроль над стажуванням здійснено К. Абрахамом, М. Ейтінгоном і Г. Земмелем у Берлінському університеті. Пізніше до них приєдналися Ф. Александер, Ж. Ламп, К. Хорні й інші психоаналітики. Немає достовірних відомостей про те, як саме призначався супервізор стажисту і як часто відбувалися їх зустрічі. Відомо лише, що після навчання молодий психоаналітик шукав супервізора.

На відміну від Берлінської моделі, в Угорщині (Будапешт) використовувався інший підхід до освіти психолога-початківця. Зокрема, С. Ференці й О. Ранк (1924 р.) вважали, що приступати до психоаналізу пацієнта молодий аналітик має право лише в тому випадку, якщо він сам є психоаналітиком.

Отже, супервізія ставала складовою частиною терапевтичного процесу самого аналітика. При цьому психоаналітик, справді, мав можливість розуміти глибинні аспекти особистості стажиста, у т. ч. й весь спектр його почуттів стосовно клієнта.

В історії юнгіанського руху поділ аналізу та супервізії зайняв десятиліття (1920–1930). Спочатку підготовка означала особистий аналіз у К. Юнга й відвідування його семінарів. Ступінь готовності терапевта визначав сам К. Юнг. Із часу заснування Міжнародної асоціації аналітичної психології (1958) навчання включає обов'язкове проходження супервізії. Причому кількість годин із часом збільшується (у 1971 р. – 50 годин, із 1983 р. – 100 годин).

Угорська модель обговорювалася на двох психоаналітичних конгресах (1935, 1937), де диференційовано два процеси. Супервізію названо контрольним аналізом (Kontrollanalyse), а саму терапію стажиста – аналітичним контролем (Analysenkontrolle). Багато фахівців за межами Угорщини висловлювали думку, що ці процеси повинні бути під керівництвом двох різних психоаналітиків (М. Балінт, 1948). Однак при цьому можливість розуміння глибинних аспектів терапевтичного процесу в супервізора значно знижувалася. М. Ейтінгтон (1936) пропонував стажистам проходити супервізування в кількох

спеціалістів для знайомства з різними методами роботи, але характер супервізії при цьому мав більш поверховий характер. Про необхідність роботи з декількома супервізорами висловлювався й М. Грей (1993). У кінці 30-х років багато інститутів відмовилися від угорської моделі. Незважаючи на це, психоаналітики (В. Ковач, Д. Флемінг) давали підтвердження гіпотезі про складнощі супервізування стажистів без достатніх знань про структуру його особистості, типи тощо.

Інтерес до розробки практики супервізії з'явився в 30-ті роки ХХ ст. Завдання супервізора тут убачалися, насамперед, у вивченні тактики встановлення особистих контактів, потрібних у роботі. В. Робінсон й А. Кадушiна розробили теорію супервізії, що залишилася без належної уваги фахівців інших сфер. У літературі в 1955 р. звертали увагу на паралельність процесів супервізії та терапії. Цей феномен названо «відображенням процесу» або «феноменом паралелінга». Для роботи з цим феноменом супервізору важливо вміти помічати свої реакції й говорити про це супервізованому так, щоб той не почув у цьому засудження. А це досить складно (Ю. Кокорева).

А. Гесс вважає, що для супервізорської практики недостатньо лише психотерапевтичного досвіду, потрібне спеціальне навчання. Відзначено, що, у сфері супервізування досі відсутня єдина теорія, яка б мала свою методикку й чітко сформульовані цілі, за котрими можна було б визначити рівень розвитку фахівця та самого супервізорського процесу. Автором широко обговорювалося й питання про роль авторитету супервізора та його повноважень.

П. Робінсон розробив рекомендації для супервізора-початківця. Стажисту передбачено чітко визначати зміст майбутньої супервізії, заздалегідь надавати супервізору всі матеріали письмово. Мета – допомогти фахівцю чітко сформулювати свої думки.

А. Кадуши, А. Ларкнес в роботі «Супервізія в соціальній сфері» (1976) формулюють принципи, методи супервізії, а також дають указівки, яких повинен дотримуватися супервізор. Д. Флемінг і Т. Бенедек у роботі «Психоаналітична супервізія» (1966) дають приклади застосування на практиці такого авторитарного підходу, де супервізор указує, що саме повинен знати стажист. А він, зі свого боку, повинен

наставляти клієнта. У роботі описуються також випадки, де супервізор акцентує на співпраці з фахівцем, уключає роботу з перенесенням на супервізора в процес навчання.

У навчальному посібнику із супервізії І. Гаранькова порушує питання про те, наскільки думка супервізора обмежує свободу мислення й дій молодого фахівця. Зазначає, що з'являються роботи про необхідність уваги до того, яким саме способом фахівець вислуховує пацієнта, про теорію інтерсуб'єктивності. Досліджено процес взаємин у рамках супервізії, а саме питання самооцінки супервізора в процесі його взаємодії з фахівцем.

Дослідниця описує, що запропоновано відкрите обговорення почуттів і реакцій супервізора-психоаналітика привернуто увагу до того, що потрібно враховувати в супервізорському процесі не лише почуття фахівця, а й індивідуальні особливості супервізора. Підкреслено, що процес супервізування не може не включати в себе аналіз почуттів його учасників.

### ***2.3. Сучасна супервізія***

На сьогодні в деяких країнах уже існують спеціальні школи, що готують супервізорів першого й другого порядку (супервізори для супервізорів). Із розвитком психології вдосконалювалося також явище супервізії. Сьогодні для неї використовуються всі досягнення техніки: аудіозаписи сеансів, спілкування по скайпу, відеозйомка. Такий підхід дає змогу супервізору проводити аналіз діяльності супервізованого, не будучи присутнім на сеансі. Це значно полегшує роботу, адже мало який клієнт погодиться розповідати про свої сокровенні переживання перед великою аудиторією.

Сучасна супервізія все частіше спирається не лише на світосприйняття й філософію супервізора, але й також на його почуття, відчуття, що дають йому змогу усвідомлювати себе «тут і зараз». Отже, розширюється арсенал супервізора, для більш повного аналізу діяльності супервізованого.

Оскільки супервізія є співпрацею професіоналів, у ній завжди є місце творчому початку. Її більше не пов'язують із яким-небудь

певним напрямом або теорією в психоаналізі, вважаючи за краще гармонійно поєднувати техніки з різних шкіл. Такий підхід названо «еклектичною» моделлю.

Потрібно відзначити, що ставлення до супервізорства дуже змінилося за останні 75 років. Дж. Вінер, Дж. Дакхем, Р. Майз пов'язують це з накопиченням знань, особливо в темі перенесення-контрперенесення.

Від моделі, яку Балінт назвав «Навчання супер-Его», де передбачено, що супервізор повинен мати справжні знання щодо процесу супервізії, відбувся перехід до більш раціональної моделі – спільного пошуку правильного рішення. Нині супервізію можна вважати невід'ємною частиною підготовки психотерапевта й психолога будь-якого спрямування. Сьогодні супервізія – це не лише можливість оцінити з боку себе як фахівця, але й спосіб сформувати свою професійну ідентичність.

#### ***2.4. Супервізія в США***

У практиці психології та психотерапії в Сполучених Штатах Америки міцно утвердився інститут супервізії, що відіграє роль контролю якості реалізації послуг у рамках професій, орієнтованих на допомогу людині. Усі фахівці, які працюють у галузі професій, що допомагають людині, зобов'язані проходити курс супервізії як у процесі навчання в університеті на старших курсах (graduate program), так і після закінчення університету у своїй професійній діяльності. Отже, супервізія розглядається як важлива та необхідна частина повноцінної підготовки спеціаліста.

В американській психологічній практиці існують три механізми, які дають змогу регулювати систему супервізії:

- це необхідний обсяг супервізії, яку повинен пройти спеціаліст (у годинах),
- це умови супервізії (співвідношення необхідної групової та індивідуальної роботи (у годинах)),
- це кваліфікація супервізора.

Низка асоціацій займається ліцензуванням діяльності консультантів, психотерапевтів і супервізорів, а також розробкою необхідної документації, що регламентує цей вид діяльності. До них належать Американська колегія професійної психології (АВРР), Національна колегія сертифікації консультантів (NBCC), Американська психологічна асоціація акредитації програм професійної підготовки психологів (АРА) та ін.

Важливим є той факт, що вимоги до характеру супервізії і її обсягу варіюються в кожному штаті. Так, наприклад, у штаті Пенсильванія, закінчивши університет за спеціальністю «Психологія», випускник повинен реалізувати під керівництвом супервізора 1500 годин практичної психологічної діяльності й лише після цього має право працювати як психолог. Потім у процесі професійної діяльності він повинен продовжувати супервізію обсягом 2 години на тиждень.

### ***Висновки до другого розділу***

Наявні свідчення про те, що слово «супервізія» спочатку виникло в галузі промисловості в англо-американських країнах, де воно позначало контроль над правильним виготовленням промислових деталей, і пізніше це поняття перенесено на сферу соціальної активності й пов'язане з іншими функціями, у тому числі й із психоконсультативною та психотерапевтичною. Це, можливо, пояснює, чому в американських підходах до супервізії, як і раніше, важливим компонентом є функція контролю, у той час, як, наприклад, нідерландські концепції супервізії свідомо виводять за дужки адміністративну сторону.

Історія супервізії дає змогу узагальнити, що в супервізії були різні фази в методичному орієнтуванні:

– фаза «роботи з випадками» (case work) (до 1970 р.) – методи супервізії починались із психоаналітичної теорії.

– фаза групової динаміки та психотерапії (1970 – середина 1980-х рр.).

Спроби збудувати мультипарадигмальні моделі (з 1990-х рр.).

Для перших двох періодів характерно те, що не існувало ні самостійного супервізорського методу, ні комплексної методики або

теорії. Супервізори запозичували їхній інструментарій з інших підходів: психоаналізу, групової динаміки та ін. У більшості випадків супервізор використовував один будь-який підхід або за ситуацією багато чи частини багатьох підходів (еклектичний прийом).

Надалі запропоновано метатеоретичну модель (інтегративна модель для супервізії). У цій моделі на загальному теоретичному рівні містяться всі доступні системи, перевірені на можливість їх використання та узгодженість із заявленими постулатами, як-от: психоаналіз, гештальт-терапія, психодрама, групова динаміка, організаційні теорії, групова терапія, балінтівська група.

### ***Запитання до теми:***

1. Історія супервізії: український досвід.
2. Внесок З. Фрейда в процес створення супервізії.
3. Історія супервізії – закордонний досвід.
4. Сучасний розвиток супервізії в Україні.
5. Супервізія ХХ століття.

## РОЗДІЛ 3

### ВІДМІННОСТІ СУПЕРВІЗІЇ ВІД ІНШИХ НАПРЯМІВ ДОПОМОГИ

#### *3.1. Відмінності між супервізією, навчанням, психоконсультаванням, психотерапією*

Через неоднозначність своєї дефініції супервізія часто може розглядатися як синонім таких понять, як навчання, консультування або терапія. Дослідники J. Bernard і R. Goodyear виокремили такі порівняльні характеристики трьох вищезгаданих процесів із супервізією.

Порівнюючи супервізію з навчанням, автори відзначають, що обидва процеси мають такі загальні характеристики, як спрямованість на оволодіння новими знаннями й практичним досвідом, а також виділяється їх оцінний характер. *Основною ж відмінністю супервізії від навчання є те, що навчання ґрунтується на навчальному плані, а супервізія – на конкретній проблемній ситуації та потребах супервізованого та його клієнта.*

*Спільним для психоконсультавання та супервізії є наявність проблем психологічного змісту, але взаємодія супервізора й супервізованого здійснюється лише на основі підвищення професіоналізму консультанта. Супервізія – це процес, який має оцінний характер із боку супервізора, що суперечить змісту психоконсультативного процесу. І консультування, і супервізія пов'язані з наданням допомоги в підвищенні ефективності діяльності. Але взаємодія між супервізором і супервізованим має більш ієрархічний характер та продовжується протягом заздалегідь заданого тривалого періоду, регламентованого програмою підготовки, ліцензування й акредитації.*

Пригадаємо, що *супервізія – це співпраця двох професіоналів (більш та менш досвідченого або рівних із досвіду), у ході якого супервізований може описати й проаналізувати свою роботу в умовах конфіденційності. А основна мета супервізії – допомогти супервізованому найкраще відповісти на потреби клієнта.*

Супервізія дає змогу супервізованому поділитися своїми почуттями, виявити й позначити труднощі, що виникли в роботі з клієнтом, отримати зворотний зв'язок, проаналізувати причини своїх труднощів, розширити свої теоретичні уявлення, визначити шляхи подальшої роботи з клієнтом. Отже, у процесі супервізії супервізований розвиває й удосконалює свою професійну майстерність, але основною мішенню тут є конкретний випадок роботи з клієнтом. У цьому головна відмінність супервізії від особистої психоконсультації психотерапії. Супервізія дає змогу позначити особисті проблеми супервізованого, які є причиною його утруднень у консультативних чи терапевтичних відносинах із клієнтом, але робота з цими проблемами тут не є безпосереднім завданням.

Структура супервізорської сесії відповідає структурі терапевтичної (консультативної) сесії. Навіть у тому випадку, коли домовляються про супервізію рівні за статусом і досвідом колеги (тобто статус супервізора формально не визначено), на момент сесії повинні бути чітко обумовлені ролі (хто в цей момент є супервізором, а хто – супервізованим) і визначені часові межі. Як і в консультативній сесії, під час супервізії потрібно дотримуватися структури, використовувати навички консультування та дотримуватися принципів зворотного зв'язку. Супервізору потрібно:

- 1) концентруватися на поведінці, а не на особистості: що людина робить, а не якою вона є. У вербальних повідомленнях використовуються дієслова, які характеризують дії, а не прикметники, що стосуються якостей;
- 2) спостерігати, а не інтерпретувати (що вона, людина, сказала чи зробила, а не чому (наші фантазії));
- 3) описувати, а не судити й оцінювати;
- 4) бути конкретним, а не узагальнювати;
- 5) приділяти увагу інформації та концепціям, уникаючи порад;
- 6) орієнтуватися на супервізованого – давати ту кількість інформації, котрій людина спроможна прийняти, а не ту, яку хочеться;
- 7) говорити про поведінку, яку можливо змінити.



Отже, супервізорська сесія має певний формат, і саме в цьому – її специфіка, саме цим визначається її відмінність від, наприклад, дружньої бесіди колег на професійні теми.

Щодо розмежування понять супервізії та психотерапії, то супервізія та психотерапія представляють паралельні категорії, вони пов'язані між собою в єдину систему. Цей зв'язок забезпечується завдяки формуванню в супервізії й психотерапії позитивного перенесення, частиною якого є несвідома ідентифікація та успадкування. І все ж супервізія, хоч і може чинити психотерапевтичний вплив, але не є психотерапією. Якщо супервізор використовує першу як варіант психотерапії, то супервізор стає психотерапевтом, супервізований – клієнтом. У разі змішування цих двох функцій виникає етична проблема подвійних відносин, яка може серйозно пошкодити й нівелювати всі цінності попереднього контакту.

Тому супервізія – це особливе втручання. Мета супервізії – перетворити супервізованого на досвідченого психотерапевта, а не на досвідченого клієнта. Якщо супервізований потребує психотерапії, його потрібно відправити до іншого професіонала, який для нього не супервізором.

### **3.2. Відмінності між супервізією, коучингом, наставництвом та ко-психотерапією**

*Таблиця 3.1*

#### **Порівняльна характеристика методів фахової підготовки**

	<b>Супервізорство</b>	<b>Коучинг</b>	<b>Наставництво</b>	<b>Ко-терапія</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Мета	Керівництво з метою особистісного та професійного зростання супервізованого	Досягнення клієнтом визначеного результату, цілі, оволодіння певними практичними навич-	Взаємообмін життєвим досвідом. Надання підтримки в навчанні, керівництво з метою особистісного, духовного, профе-	Надання психологічної допомоги в розв'язанні проблем клієнта через спільну психотерапевтичну діяль-

Продовження таблиці 3.1

1	2	3	4	5
		ками чи покращення професійно-значущих навичок, розкриття можливостей суб'єкта	сійного чи життєвого зростання	ність двох терапевтів
Теоретико-методологічна база	В основі – фундаментальна теорія, можлива (в окремих підходах) відмінність теоретико-методологічних засад супервізора й супервізованого	Практично зорієнтоване спирається на навички міжособистісної взаємодії, техніки запозичені з низки теорій, доповнені специфічними прийомами	Спирається на досвід наставника, зорієнтованість на підтримку передбачає врахування навичок міжособистісної взаємодії та забезпечення атмосфери довіри й підтримки	Передбачає належність колег терапевтів до певної теоретичної парадигми, можлива відмінність теоретико-методологічних засад спеціалістів (досягається через розділення функцій у процесі консультування)
Рівень підготовки фахівці (супервізора, коуча, наставника, ко-терапевтів)	Супервізор – фахівець із досвідом практичної діяльності у конкретній сфері, обов'язковою є спеціальна освіта у сфері роботи; супервізований – початківець чи спеціаліст	Коуч – спеціаліст, допускається самоосвіта, не обов'язковий досвід роботи у сфері інтересів клієнта	Відсутність формальної підготовки або обмежена кількість семінарських занять; наявність певного життєвого досвіду (не обов'язково у сфері інтересів клієнта)	Ко-терапевти – фахівці одного рівня або один має більший досвід (може виступати супервізором стосовно іншого); досвід практичної роботи

Продовження таблиці 3.1

1	2	3	4	5
				є принаймні в одного фахівця
Тривалість процесу	Тривалий чи короткочасний	Переважно короткочасний	Довготривалий, можливий протягом життя	Тривалість визначається
Ставлення до навчального процесу	Частина фахової підготовки (супервізором виступає викладач); особисте звернення супервізованого чи організації	Частина професійної діяльності клієнта; особисте звернення клієнта чи організації	Частина професійної діяльності клієнта; особисте звернення клієнта чи організації	Може застосовуватись у професійній підготовці (ко-терапевтом виступає викладач)
Принцип зворотного зв'язку	Зворотний зв'язок супервізора виступає основним компонентом навчання, що сприяє само-рефлексії супервізованим власної професійної діяльності	Зворотний зв'язок зорієнтований на клієнта, першорядне завдання – його навчання, зворотний зв'язок використовується для покращення навичок	Зворотний зв'язок залежить від розвитку відносин, взаємна-вчання з часом посилюється, але може бути міні-мізоване, зворотний зв'язок корисний для обох	Зворотний зв'язок сприяє взаємній рефлексії способів терапевтичної діяльності
Результативність	Супервізор визначає готовність супервізованого до професійної діяльності; результативність визначається здатністю супервізованого	Результативність визначається регулярно на кожному етапі роботи разом із клієнтом	Результативність періодично визначається через тривалий період часу	Результативність визначається досягненням терапевтичних цілей та здатністю терапевтів узгоджено взаємодіяти під

*Закінчення таблиці 3.1*

1	2	3	4	5
				час розділення стратегій консультування
Фокус	Супервізор керується професійними вимогами до особистості фахівця	Коуч зорієнтований на розв'язання особистісного запиту клієнта чи організації	Наставник спрямований на розвиток самосвідомості та усвідомлення сильних і слабких сторін особистості учня	Ко-терапевту важливо узгоджено взаємодіяти, розподіляти з колегою функції консультування
Організаційні умови	Створення супервізором атмосфери довіри, рівності, прийняття	Створення коучем атмосфери взаємної довіри, рівності, прийняття	Створення наставником атмосфери взаємної довіри, рівності, прийняття, підтримки	Створення ко-терапевтом атмосфери довіри, рівності, прийняття

***Висновки до третього розділу***

Психологічна супервізія має деяку подібність до коучингу, психологічного консультування, наставництва, психотерапії, але відмінностей між ними набагато більше, ніж подібності. Процес супервізії вимагає спеціальної підготовки, оскільки «хороший терапевт – це те саме, що хороший супервізор. Головна мета супервізії полягає в тому, щоб зробити психологів-консультантів та психотерапевтів-початківців досвідченими психологами-консультантами та психотерапевтами, а не досвідченими клієнтами та пацієнтами. Проходження ж інших видів роботи перестає бути способом навчитися проводити супервізію.

Психологічна супервізія – важливий елемент якісної психоконсультативної та психотерапевтичної практики. Вона пов'язана з удосконаленням консультативних і терапевтичних навичок, наприклад після закінчення тренінгових програм, та усвідомленням рівня свого

клінічного розвитку консультантами й психотерапевтами, які завершили навчання в рамках тренінгових програм.

Із боку більшості психотерапевтичних шкіл та напрямів постійно підкреслюються відмінності між супервізією й психотерапією. Особливо автори психоаналітичної орієнтації виступають проти зведення супервізії до індивідуальної терапії. Із цієї традиції стає зрозумілою небезпека «терапедування» супервізії, коли, скажімо, фокус супервізорської роботи націлений лише на особистість супервізованого та його життєві (раннього дитинства) тенденції перенесення, замість того, щоб торкатись активно й з орієнтиром на майбутнє професійних проблем, які, зрештою, стимулюють бажання здійснити супервізію і які мають поряд з індивідуальними та інституційними умовами «систему» або «контекст». Явна спроба окремих авторів «класти на кушетку» не лише особистість супервізованого, а й урахування інституційно-системних перспектив може бути повністю підтримана з позиції самоменеджменту.

Хоча супервізія та психотерапія й мають, особливо на рівні процесу, окремі лінії перетину в галузі структурних ознак, вони відрізняються низкою змістовних і тематичних акцентів. У той час, як супервізія обмежена сферою «ефективного виконання професії», психотерапія стосується обробки особистісних проблем і конфліктів у житті та виходить далеко за межі професійного сектору. Спокуса перетворити супервізію на психотерапію існує особливо там, де більшу частину провини за професійні труднощі супервізованого покладають на так звані особистісні фактори.

### ***Запитання до теми:***

1. Розмежування понять *супервізія* та *коучинг*.
2. Розмежування понять *супервізія* та *ко-терапія*.
3. Розмежування понять *супервізія* та *наставництво*.
4. Розмежування понять *супервізія* та *психоконсультування*.
5. Розмежування понять *супервізія* та *психотерапія*.

## РОЗДІЛ 4

### РІВНІ, ВИДИ, ВАРІАНТИ Й ФОРМИ СУПЕРВІЗІЇ

#### *4.1. Форми організації супервізорської практики*

Обов'язковою й необхідною умовою успішної роботи психотерапевта (психолога, консультанта) є надання йому супервізії та проведення з ним особистої (індивідуальної) чи групової психотерапії.

У центрі уваги в супервізії можуть перебувати найрізноманітніші проблеми. Вибір фокуса роботи визначається, передусім, запитом із боку супервізованого. Виняток становлять ситуації, коли супервізор бачить, що в роботі супервізованого щось потрібно змінити, щоб уникнути завдання шкоди клієнту. У цих випадках для того, щоб супервізія була ефективною, супервізору рекомендується виконувати такі правила:

1. Скажіть про своє занепокоєння.
2. Будьте конкретні в описі того, що турбує вас, скажіть про свої почуття, поясніть, чому ви вважаєте за потрібне втрутитися.
3. Залучайте супервізованого до пошуку вирішення ситуації.
4. Якщо ви відчуваєте опір із боку супервізованого, перейдіть на активне слухання, заохочуючи його висловити свої почуття. Якщо супервізований відчує себе почутим, вам легше буде разом знайти рішення.
5. Простежте за тим, як рішення втілюються в життя. Бувають ситуації, коли зміни в роботі супервізованого не є життєво необхідними, але ви бачите, що можете подати цікаву ідею, яка розширить можливості супервізованого. У цьому випадку супервізору потрібно отримати від супервізованого дозвіл на втручання.

Форми організації супервізорської практики можуть бути різними. Наведений нижче перелік ілюструє (але не вичерпує) можливу різноманітність форм організації супервізорської практики:

- 1) під керівництвом супервізора:
  - один на один;
  - один на двох;

– група під керівництвом супервізора;

2) змішана форма:

– супервізор здійснює супервізію спільно з групою;

3) пари й «експерт»:

– у групі «експерт» приєднується до групи періодично (через заздалегідь обумовлені проміжки часу);

– один на один – раз на два тижні відбувається парна супервізія, раз на два тижні експерт зустрічається із супервізованим;

4) взаємна супервізія рівних за статусом:

– один на один;

– у групі.

*Супервізія* – форма підтримки психолога або психотерапевта, у рамках якої він обговорює свою роботу з більш досвідченим колегою. *Мета супервізії* – допомогти колезі стати більш успішним у роботі з людьми – розвинути його професійну компетентність. Супервізія, на додаток до теоретичних знань й особистої психотерапії, є необхідною частиною професійного розвитку фахівця.

*Супервізор* – фахівець із великим досвідом роботи допомагає психологу (психотерапевтові) відразу в декількох напрямках:

1) *супервізія як навчання*. Акцент у супервізії робиться на розвиток умінь, розуміння й навичок терапевта. Супервізор у цьому випадку допомагає колезі краще усвідомлювати власні реакції на клієнта, розуміти динаміку відносин із ним, дослідити інтервенції та знайти інші шляхи роботи з цим і подібними випадками;

2) *супервізія як підтримка*. За інтенсивної й глибокої роботи фахівець неминуче стикається з різними переживаннями клієнта. Завдання фахівця в цьому випадку – справлятися з ними так, щоб ці почуття не мали значного впливу на його життя поза професійною діяльністю. В іншому випадку емоції можуть призвести до зниження ефективності роботи й у подальшому – до емоційного вигорання. Завдання супервізора тут – допомогти колезі пережити та відокремити ці почуття, зрозуміти причину їх виникнення й визначити у зв'язку з цим принципи подальшої роботи з клієнтом;

3) *супервізія як напрям*. Супервізор допомагає помітити можливе порушення професійних, етичних та інших кордонів, що виникли внаслідок нестачі досвіду або знання терапевта себе. Однак він не лише звертає на це увагу, але й рекомендує відповідні кроки для зміни цієї ситуації.

Отже, супервізор виступає одночасно в ролі «вчителя», «батька» та «керівника». Він є буфером між клієнтом і фахівцем, допомагаючи останньому ставати більш ефективним у роботі. Урешті, супервізія дає змогу фахівцеві навчитися визнавати свої обмеження й помилки, ставати впевненим у собі та не боятися труднощів, а також отримувати задоволення від своєї роботи, незважаючи на її складний характер.

У професійній діяльності прогрес також є важливим компонентом успіху та психологічного балансу. Тому для багатьох спеціальностей і вироблена програма поліпшення робочих навичок. Для більшості професій передбачено підвищення класифікації, курси або стажування. Усі вони сприяють якомусь прогресу в робочій діяльності людини, підштовхуючи його до розвитку.

Психологія й терапія пішли в цьому напрямі далі та передбачили для своїх підопічних галузей продуктивного професійного зростання – це супервізія в психології. Такий компонент здатний допомогти як у робочій практиці, так і в особистих душевних переживаннях. Відіграє таку роль *супервізор* – спеціально навчений професіонал у сфері консультування та психотерапії. Його головним завданням є надання допомоги й підтримки своєму менш досвідченому колезі.

Психологічна супервізія як окрема професія розглядається досить рідко, оскільки індивідуально відведених курсів або факультетів у цьому напрямі немає. Але це не є перешкодою для вивчення такої спеціальності самостійно або в програмі загальної психології. У нашій країні можливо знайти професійного фахівця в цій категорії й отримати його допомогу та підтримку у власному робочому процесі.

Отже, *супервізія в психології* – це універсальна система професійної допомоги фахівців, що сприяє зростанню в подальшій кар'єрі. Також її можуть називати ко-терапією, що ґрунтується на роботі декількох висококваліфікованих фахівців із великим досвідом роботи.



Це дає змогу за допомогою супервізора об'єктивно подивитися на свої проблеми в роботі. Також це допомагає розділити відповідальність за їх усунення з кваліфікованим ко-терапевтом.

*Переваги допомоги фахівця в скрутних ситуаціях.* На цей момент можна виокремити кілька точних аспектів підтримки супервізора:

- створювати способи знаходження власних потенційних можливостей в психології;
- глибше розбиратися в тонкощах й особливостях роботи з клієнтами, краще розуміти їхні проблеми та емоційний стан;
- розбиратися в ефективності власних методик лікування, аналізувати їхню дію та правильність зіставлення з основами психології й терапії;
- усвідомлювати власний емоційний стан при проблемах клієнта та реакцію на них.

*Об'єктом супервізії* є кваліфікований фахівець у галузі психології або психотерапії, проходить практику чи стажування за своїм напрямом. Практикуючий професіонал може звернутися за допомогою до такої системи для підвищення кваліфікації або розв'язання власних проблем в особистому житті, які відбиваються на його діяльності.

Крім того, фахівець у сфері супервізії повинен:

- тримати постійний контакт зі своїм підопічним і стежити за його емоційним фоном;
- сприяти розвитку терапевта, розкриттю можливостей у професійній діяльності;
- зберігати власну позицію й беземоційну оцінку щодо ставлення до фахівця;
- надавати підтримку з відновлення цілісності психотерапевта та його особистості.

Процес супервізії спроможний усунути емоційну загальмованість або регрес, позбавити початківців психоконсультантів чи психотерапевтів від професійного самотності. Ця методика також здатна підвищити ефективність робочого процесу й виправити такі помилки в ньому.

## **4.2. Основні категорії форм супервізії**

У практиці такого методу допомоги фахівцям існує три форми:

- очна;
- очно-заочна;
- заочна.

Вони розподіляються на кількість учасників, їх роль у всьому процесі й часовий проміжок, який потрібний для усунення проблем.

*Очна категорія супервізії.* Перша форма вважається найбільшою та найглибшою. Сеанси за її принципами можуть проходити в груповому, сімейному або індивідуальному форматі.

У супервізії такого характеру супервізор проводить сеанс очно й спостерігає за спеціалістами та їхніми клієнтами. Така форма повинна узгоджуватися з клієнтами і їхнім психологом для запобігання проблемам із порушенням конфіденційності. Очну форму супервізії можна розділити на підвиди:

- особистісна (із присутністю клієнта під час сеансу ко-терапії);
- групова (під час взаємодії клієнта або сім'ї та психоконсультантів чи психотерапевтів), найчастіше застосовується щодо проблемних пацієнтів;
- просторова;
- тимчасова.

*Особистісна супервізія* проводиться у взаємодії супервізованого та його супервізора. Також у процесі бере участь клієнт або сім'я. Головними завданнями такої терапії є спільне визначення проблем у клієнта й пошуки способів їх розв'язання.

*Групова супервізія* вважається найбільш продуктивною серед усіх її форм. Принцип її дії полягає в заняттях з одним клієнтом або родиною, де ко-терапевт розподіляє індивідуальні завдання між кожним фахівцем. Наприклад, на прийом до психоконсультанта чи психотерапевта прийшла сімейна пара. Одному учаснику потрібно визначити відносини між подружжям, другому – визначити стиль спілкування, третьому – головні проблеми, що існують між ними. Отже, можна досягти повного визначення причин розладу в сім'ї, їх усвідомлення

всіма фахівцями, знайти методи їх лікування. Також учасники групової супервізії отримують новий досвід і навички.

*Просторова супервізія* застосовується під час навчання спілкування супервізованого з клієнтами. Під час сеансу супервізор може перебувати як у кімнаті (підбадьорюючи супервізованого й підштовхуючи його в потрібному напрямі), так і поза нею (не втручаючись в основний процес).

*Тимчасова форма супервізії* залежить від терміновості проведення аналізу із супервізованим (відстрочена або негайна).

*Переваги й недоліки очної супервізії.*

*Переваги такої супервізії:*

- більш ефективні сеанси;
- менша кількість прийомів;
- мінімальні матеріальні витрати внаслідок нетривалості супервізії;
- сукупність технік навчання консультування та психотерапії щодо ставлення до супервізованого;
- більш довірчі відносини контактуючих осіб.

Яким би не був привабливим і корисним такий спосіб консультування й психотерапії, у нього є також *багато мінусів*:

- під час роботи недосвідченого супервізованого з клієнтом порушується конфіденційність процесу лікування, що в подальшому може негативно позначитися на психічному стані клієнта;
- вироблення залежності в прийнятті рішень у супервізованого від свого більш досвідченого колеги;
- зайва увага до робочого процесу супервізора, що заважає природному перебігу подій.

В очній формі, як і у всіх інших, є свої переваги й недоліки. Але на сьогодні такий метод супервізії вважається найбільш правильним, коли в супервізованого є безліч проблем як професійного характеру, так і особистого.

*Заочна форма супервізії.* Принципи її роботи полягають у віддаленому розв'язанні проблем, без тісного контакту з іншим професіо-

налом. Заочна форма супервізії може відбуватися як в індивідуальному сеансі, так і в груповому. Супервізований збирає матеріали своєї психоконсультативної чи психотерапевтичної роботи й надає їх супервізору для проведення аналізу його діяльності та виявлення недоліків у роботі. Сам супервізор не бере участі в робочій діяльності свого супервізованого й не проводить дослідження його клієнтів. Це робить цю форму найоптимальнішою для довгострокового співробітництва з супервізованим. Також аналіз доповіді супервізованого може розбиратися в присутності інших його колег, що дає змогу отримати більше досвіду в роботі, але не нашкодити емоційному стану клієнта, досліджуючи його ситуацію дистанційно.

*Очно-заочний різновид* поки що не має широкого розповсюдження у світі, але все ж вважається дієвим. Ця супервізія в психології найчастіше застосовується для сімейних пар, у яких розібратися в проблемах досвідченому супервізору буває досить важко. Для такого сеансу супервізії потрібна обладнана кімната з дзеркальним склом, група професіоналів у цій сфері, початківець-терапевт і сімейна пара дають згоду на такий сеанс. У ході проведення супервізії, відчуваючи труднощі в роботі, супервізований може звернутися до своїх більш досвідчених колег по телефону для проведення консультації. Така супервізія не лише допомагає супервізованому самостійно виконувати свої професійні обов'язки, але й у разі невдач – відчувати себе краще та отримувати підтримку від супервізора. Вона розвиває в супервізованого впевненість у своїх силах і виробляє досвід.

Щоб допомогти супервізованому правильно визначитися з формою супервізії, яка в подальшому сприятиме найбільш ефективному розв'язанню проблем, потрібно звернути особливу увагу на специфіку, що утруднює професійну діяльність, та відповідні методи її усунення.

Точну оцінку ступеня важкості випадку зможе дати лише досвідчений фахівець-психотерапевт. Самостійно розпізнати всі свої помилки в професійній діяльності неможливо. Для важких випадків доречними будуть лише індивідуальні заняття, які сприяють швидкому розв'язанню проблем. А ось за незначних помилок можна обійтися лише

заочною консультацією, завдяки котрій супервізор зможе спрямувати супервізованого в потрібне русло.

На початковому етапі запровадження такого методу супервізії визначається спосіб, який буде більш продуктивним для супервізованого. Очна та заочна форми поділяються на декілька основних і найбільш глобальних категорій. Загалом існує два різновиди котерапії:

- індивідуальна;
- групова.

Відрізняються такі супервізії техніками застосування стосовно супервізованого й проблемами, котрі повинен розв'язати більш кваліфікований колега (супервізор).

*Індивідуальна форма.* Ця супервізія в психології полягає в підвищенні навичок фахівця з меншим досвідом роботи. Основними завданнями форми такого характеру є:

- розвиток і підтримка професійних знань, способи їх застосування на практиці, розбір та розв'язання проблем особистого характеру, що можуть вплинути на лікування пацієнта;
- підвищення впевненості супервізованого у своїх силах, здатність проводити сеанси психоконсультації й психотерапії клієнта самостійно в подальшій практиці;
- можливість підвищувати свою компетентність у професії.

Супервізор і його підопічний постійно взаємодіють між собою під час індивідуальної роботи та ділять відповідальність за лікування клієнта між собою. Сеанси психоконсультації й психотерапії такого характеру повинні проводитися раз в 1–2 місяці. Протягом визначеного часу супервізований повинен складати звіти про виконану роботу зі своїм клієнтом і стежити за динамікою. Сеанси не закінчуються до тих пір, поки супервізований не набуде всіх необхідних навичок щодо роботи з клієнтами й не навчиться контролювати власні емоції в професії.

За виникнення нових проблем у професійній діяльності супервізований знову може вдатися до допомоги супервізора. Як відзначають психологи, такі сеанси завжди будуть корисні для фахівця, проводити їх потрібно регулярно. Допомога супервізора може знадобитися навіть

у тих випадках, коли, на перший погляд, ніяких проблем у супервізованого немає, а лікування клієнтів завжди відбувається успішно. Досвідчений професіонал зможе аналізувати методи, які застосовує в роботі супервізований, і його загальний емоційний стан, узагальнити отримані спостереження.

*Завдяки індивідуальній супервізії:*

- супервізованому приділяється належна увага;
- усі проблеми особистого характеру, котрі супервізований не хоче або соромиться вказувати при групі людей, розбиратимуться конфіденційно;
- супервізований, який перебуває на стадії адаптації, краще зрозуміє всі настанови й поради досвідченого професіонала.

*Групова форма* – сприяє надбанню навичок щодо роботи в команді. Сеанси супервізії, проведені в колективі, спроможні дати супервізованому більше знань про всі наявні проблеми клієнта. Усе те, що не зміг зрозуміти або недозрозумів один супервізований, може розпізнати інший. Супервізор у ході таких супервізій лише роздає завдання супервізованим, стежить за їх виконанням і в подальшому формулює висновки про здійснену колективом роботу.

Узагальнимо, що будь-яка форма допомоги супервізованим спроможна усунути проблеми й недоліки в професійній діяльності. Який саме спосіб супервізії призначить супервізор, залежатиме від особливостей робочого процесу, особистості супервізованого та його емоційного фону, який проявляється в професії.

### ***Висновки до четвертого розділу***

Отже, узагальнення теоретичного матеріалу показало, що виокремлюють такі форми супервізії, виходячи з уключення супервізора в процес консультування чи психотерапії:

- Очна – варіант з обговоренням супервізором роботи супервізованого зразу після закінчення сесії (індивідуальної, сімейної чи групової) або перериванням сеансу та управління подіями в міру необхідності. Присутність супервізора на сесії узгоджується з клієнтом та членами групи.

Виділяють кілька варіантів очної супервізії залежно від тимчасових, просторових й особистісних параметрів: тимчасова (негайна або відстрочена), просторова (усередині чи зовні кімнати), особистісна (за присутністю клієнта). Переваги – менше тимчасових та матеріальних витрат, кращий контакт супервізора із супервізованим і більший ступінь довіри до супервізора, поєднання навчання та терапії чи консультування. Недоліки – придушення спонтанності супервізованого, зайва «включеність» супервізора в контакт із клієнтом, що знижує якість сприйняття й аналізу поточної інформації від супервізованого; залежність супервізованого від досвідченого колеги та підкріплення його пасивної позиції; уторгнення в конфіденційність консультування; розрив природного перебігу заняття; механізація консультативного процесу, порушення меж між консультантом і супервізором.

- Заочна супервізія – супервізований, виходячи з попередньої домовленості із супервізором, надає йому ті чи інші матеріали консультативної чи психотерапевтичної роботи (індивідуальної, сімейної, групової). Результати можуть бути представлені у вигляді усної доповіді (зазвичай для групової супервізії) про якусь одну консультативну чи психотерапевтичну сесію або серію сесій, стенограми або аудіо-, відеозаписи.

- Очно-заочна супервізія – специфічна форма, що використовується в системній сімейній психотерапії. Вона здійснюється групою супервізорів, що розташовані в сусідньому кабінеті й спостерігають роботу супервізованого через дзеркальне скло. Супервізований будь-якої миті сімейної сесії, відчуваючи труднощі, може проконсультуватись із супервізорами по телефону, про що попередньо домовляються із сім'єю. Група супервізорів у цьому варіанті не лише проводить поточну супервізію, але й бере участь у виробленні висновків та рекомендацій для сім'ї.

### ***Запитання до теми:***

1. Форми організації супервізорської практики.
2. Основні категорії форм супервізії.

3. Очна категорія супервізії.
4. Особистісна супервізія.
5. Групова супервізія.
6. Просторова супервізія.
7. Тимчасова форма супервізії.
8. Переваги й недоліки очної супервізії.
9. Заочна форма супервізії.
10. Переваги та недоліки заочної супервізії.
11. Очно-заочний різновид супервізії.



## РОЗДІЛ 5 ГРУПОВА СУПЕРВІЗІЯ

### *5.1. Теорія й практика групової супервізії*

*Групова супервізія* – це значною мірою узагальнювальний термін, який використовують для визначення широкого кола діяльності. Групову супервізію можна найточніше визначити як використання груп для виконання частини або всіх завдань супервізії.

Якщо команда вирішила впровадити групову супервізію, то для визначення її майбутнього вирішальними є перші кроки. Переживання щодо приєднання до вже сформованої супервізорської групи можуть спантеличувати. Новий супервізований, з одного боку, виявиться нездатним побачити групу очима інших її членів, з іншого – це дає йому змогу побачити особливості групи, які інші підсвідомо не помічають. Однак водночас можуть існувати аспекти, засвоєні та зрозумілі решті членів групи, котрі залишаються таємницею для нового супервізованого. Тому було б корисно визнати це й надати новим супервізованим реальну можливість відкрито поділитися своїми спостереженнями та спантеличеннями стосовно групи.

Поява нового члена може також сприяти змінам у групі та її зростанню. Хтось один може висловити проблему чи труднощі, спричинені чимось у їхній роботі для дискусії й шляхом обговорення та обміну досвідом із тими, хто працює в тій самій сфері, учитись і разом розробляти нові шляхи реагування на кризові ситуації. Управління змінами в членстві – це ключова проблема всіх відкритих груп. Насамперед потрібно ретельно подумати над окремими рішеннями. Найефективніше це можна зробити, якщо супервізор дасть групі структуру, аби супервізовані самі знайшли відповіді на такі питання:

- Як довго повинні тривати зустрічі і як часто проводитися?
- Наскільки суворо потрібно дотримуватися часових меж?
- Що вважати членством у групі?
- Чи є група відкритою для студентів-практикантів, вищого керівництва, адміністративного персоналу тощо?

- Чи є відвідування добровільним або обов'язковим?
- Якими є правила щодо конфіденційності?
- Чим відрізняється групова супервізія від інших зібрань команди та структур, наприклад від ділових зборів, зустрічей для підтримки й обговорення делікатних питань, перегляду випадків; зустрічей, присвячених плануванню; індивідуальній супервізії; оцінки персоналу тощо?

Також групову супервізію треба зосередити на таких питаннях, як:

- особливості роботи в команді;
- можливості проведення спільних обговорень діяльності учасників команди (форма проведення, типи можливих запитань, способи обговорення, планування роботи команди тощо);
- конфіденційність стосунків та інформації.

У західних країнах існують спеціальні центри, що спеціалізуються на консультаційних і тренінгових супервізіях. Доволі успішними були спроби їх створення й в Україні.

Серед науковців та фахівців побутує думка, що для консультантів телефонів довіри, громадських приймалень, служб для дітей і молоді потрібний постійний супровід супервізора – висококваліфікованого психолога з досвідом роботи в спорідненій сфері. Не обов'язково він має бути людиною зі сторони. У такому разі можлива взаємосупервізія (інтравізія) – обговорення групою консультантів чи психотерапевтів складних випадків, обмін досвідом і психічне розвантаження.

## ***5.2. Завдання групової супервізії***

У різному контексті супервізія в роботі виконує різні завдання – будь-яке з наведених далі, усі або жодного. Чим виразнішим є бачення членів команди щодо того, якою повинна бути групова супервізія, тим імовірніше, що вони поділятимуть між собою відповідальність за її розвиток. Тому було б корисно, щоб група розглянула завдання, наведені нижче, та обговорила відносну цінність кожного з них:

- надання підтримки й розвиток індивідуальних особливостей учасників групи (вимір працівника);
- надання практичних консультацій (вимір практики);

- побудова та розвиток групи чи команди, вивчення проблем групи (вимір команди);
- вирішення питань, пов'язаних із закладом, менеджментом, організацією, політикою, прийняттям рішень (вимір установи).

*Структура.* Хоча структура групової супервізії може суттєво змінюватися з перебігом часу, проте важливо прийняти окремі попередні рішення. Зрозуміло, погоджена структура може певною мірою зменшити тягар супервізора щодо керування та спрямування групи, а також надати певне відчуття безпеки членам групи.

Потрібно визначитися щодо:

- використання часу;
- вибору змісту;
- стилю участі;
- використання різних видів діяльності.

### **5.3. Фази групової супервізії**

Групова супервізія – це супервізія за довгостроковим контрактом, укладеним супервізором із групою супервізованих психотерапевтів. Мета групової супервізії більш дидактична, ніж за індивідуальної супервізії: розширення арсеналу концепцій, підходів, тактики й т. ін. за рахунок думок усіх учасників групової супервізії.

Звичайна кількість учасників групи – 6–8 (визначається контрактом). Як супервізований на кожній груповій сесії виступає один з учасників групи за графіком, що визначається групою. Матеріалом для супервізії є усна доповідь супервізованого за одним психотерапевтичним випадком (зазвичай, опис однієї сесії з клієнтом, уключаючи короткий виклад анамнезу та опис клінічної картини й терапевтичного підходу). Доповідь адресується супервізору та іншим учасникам групи й може супроводжуватись ілюстрацією відеозапису психотерапевтичної сесії.

Під час підготовки до групової сесії супервізору пропонується проговорювати із супервізованими окремі важливі питання про те, як використовувати груповий процес із користю для себе. Рекомендації можуть звучати так:

- оскільки групове навчання збільшує здатність до слухання та вербальну залученість, ризикуйте й висловлюйте власні почуття та думки;

- знижуйте свою особистісну фрустрацію шляхом обговорення моментів, що вас турбують, із членами групи. Ви будете здивовані тому, наскільки часто інші відчувають те саме, що й ви;

- спостерігайте за схожістю того, як ви сприймаєте стосунки з членами групи та з клієнтами;

- порівнюйте, обговорюйте схожість і відмінності;

- рухайтесь вперед від клієнтської динаміки до терапевтичної динаміки, коли уявляєте свій випадок;

- формулюйте, що ви хочете зробити фокусом зворотного зв'язку, і спитайте про це.

Зазвичай, загальна тривалість циклу групової супервізії – один рік, тривалість кожної зустрічі – дві години, група зустрічається із супервізором один раз на тиждень. Кожна зустріч структурована фазами роботи (контроль над структуруванням часу та цілеспрямованістю роботи здійснює супервізор).

*1 фаза: доповідь супервізованого й формулювання ним замовлення, тривалість – 30 хвилин, потім – групове обговорення при мовчанні доповідача (15 хвилин): учасники групи проводять дискусію (згоджуються з методом та технікою втручання або відкидають їх), не торкаючись особистісних якостей доповідача. На цій фазі можливі питання доповідача, членів групи, спрямовані на прояснення інформації про пацієнта;*

*2 фаза: обмін почуттями – учасники групи, наскільки можна спонтанно, діляться своїми почуттями щодо клієнта. Ця фаза надзвичайно важлива для встановлення безпечної атмосфери в групі та сприяє усвідомленню супервізованих «сліпих плям» у своїй роботі. Тривалість фази – 15 хвилин;*

*3 фаза: концептуалізація. Супервізор опитує кожного учасника групи про його власну концепцію психогенезу проблем клієнта чи його лікування. Жодна з думок не спростовується й не засуджується*

супервізором та іншими членами групи, дискусії на цій фазі є недоцільними. Тривалість фази – 45 хвилин;

*4 фаза: узагальнення супервізора.* Супервізор аналізує й у короткій формі узагальнює якість роботи супервізованого, пропонуючи власну концепцію психосоціогенезу та тактики роботи з цим пацієнтом як один із можливих варіантів. Тривалість фази – 15 хвилин.

Крім структурування роботи групи, супервізор виконує такі додаткові завдання:

- недиригентним шляхом спонукає до навчання супервізованого та інших учасників групи використовувати більш результативні стратегії втручання;

- захищає супервізованого від можливої депресивної реакції на груповий тиск (дебрифінг);

- спостерігає за спілкуванням у групі та стежить за збереженням атмосфери безпеки;

- аналізує додаткові складові частини контакту на допустимому для цієї групи рівні (наприклад аналіз опору, переносу/контрпереносу й інших психологічних захистів);

- сприяє свободі та відкритості висловлювань;

- стимулює розвиток здатності до концептуалізації учасників групи.

Якщо в групі виникає ситуація тиску на супервізованого, супервізор прагне мінімізації агресії (наприклад перемиканням уваги учасників групи на аналіз їхніх власних емоцій), але в узагальненні може використовувати інформацію про групову динаміку для більш продуктивного опрацювання особливостей контакту супервізованого з пацієнтом. Потрібно враховувати, що навіть досвідчений фахівець опиняється в стані дестабілізації, потрапляючи в ситуацію супервізованого.

Отже, першорядним завданням супервізора є вміння створити умови, у яких процес може протікати найплідніше. Цьому сприяють правила, які традиційно дотримуються групою: не оцінювати, не критикувати, не сперечатися, не будувати гіпотез.

#### ***5.4. Ролі в груповій супервізії***

Особливо важливою є роль супервізора в період інтенсивних змін у групі, що на певний час відчутно дезорієнтував її. За такої ситуації

для нових членів команди потрібне створення фізичного та психологічного простору, чим і займається супервізія. А якщо проблема стосується всієї групи, наприклад давно сформована група не приймає новачка, її потрібно розв'язувати не лише на індивідуальних підтримувальних супервізіях, а й на зібраннях групи й груповій супервізії. Постійна супервізія супервізованого є однією з головних умов якісної роботи, ключовим елементом професійного розвитку.

У професійних службах супервізія є елементом надання допомоги, оскільки вона спрямована на забезпечення стандартів якості й підтримку супервізованих у їхній повсякденній діяльності. Вона допомагає визначити особистісні якості, способи реагування, особливості поведінки та ціннісні орієнтації супервізованих, полегшує набуття ними теоретичних знань, умінь і їх адекватне використання в професійній практиці, запобігає професійному стресу й вигоранню.

Супервізію потрібно розглядати як частину політики організації, важливий чинник забезпечення її стабільності й ефективного розвитку. У процесі її здійснення реалізовується здатність послідовно діяти в інтересах клієнта. При цьому треба чітко розподілити обов'язки між клієнтом, супервізором і супервізованим, що є однією з передумов ефективного їх партнерства. Взаємодія супервізора із супервізованим повинна відбуватися регулярно, на рівноправній основі, без дискримінації, із дотриманням усіх вимог конфіденційності. Важливо при цьому системно фіксувати здійснені заходи, результати спостережень, проблеми, які виникають.

Хоча супервізор, безумовно, відіграє важливу роль у групі, проте можливе делегування частин цієї ролі іншим, зокрема:

- стеження за часом;
- головування під час обговорення порядку денного, управління структурою;
- полегшення процесу.

Якщо це розподіляється або делегується, потрібно вирішити, яким чином це відбувається (на основі зацікавленості, навичок, старшинства, по колу тощо).

### **5.5. Різновиди ведення групової супервізії**

Люди мають різноманітні очікування щодо того, на чому потрібно робити акцент під час ведення супервізії. Тому група повинна вирішити, на що саме має бути спрямоване ведення:

- підтримання структури, наприклад стеження за порядком денним, управління часом тощо;
- роз'яснення змісту, наприклад узагальнення й зосередження на рішеннях тощо;
- заохочення процесу, наприклад залучення учасників, вирішення міжособистісних труднощів тощо.

Якщо йдеться про полегшення процесу, треба усвідомлювати, хто що супервізує:

- супервізія окремих людей у рамках групового/командного утворення супервізором;
- супервізія окремих людей групою/командою;
- супервізія групи/команди як цілого супервізором;
- супервізія групи/команди самою себе.

Знову ж таки можна приділити відносно більше уваги одному з варіантів, і цей наголос може змінюватись із розвитком групи.

### **5.6. Методи групової супервізії**

Порівняно з індивідуальною, групова супервізія дає змогу використувати значно більше методів, зокрема таких, як:

- групова дискусія;
- робота в малих групах, тріадах або діадах;
- рольова гра;
- структуровані вправи та ігри;
- проєктивні вправи (наприклад зображення скульптур, малювання тощо);
- прослуховування аудіоматеріалів;
- відео.

Проте, якщо не пояснити повністю, яким чином ці методи вбудовані в групові супервізорські сесії й за яких обставин їх використовуватимуть, чимало можливостей буде втрачено.

Правила групової супервізії в роботі не відрізняються від правил роботи загалом. Проте до унікальних особливостей супервізії належать її завдання, владні стосунки та підзвітність. Як вони виявлятимуться в груповій супервізії, залежить від взаємодії впливів систем практики, супервізованого, команди та супервізора. Якщо ці впливи не спрогнозувати й не зрозуміти, вони можуть виявитися небезпечними для супервізійної групи.

Групову супервізію можна розглядати як засіб розвитку команди. Проте існує певна небезпека, пов'язана з тим, що група не є вільною від динаміки, яка існувала до того, і тому просто відтворює її на супервізорських сесіях. І це особливо ймовірно за наявності не надто виразної структури в групі, недостатнього керування, а також незначних можливостей для того, щоб відступити й розглянути груповий процес.

Групи з новим завданням повинні все розпочати спочатку, навіть якщо та сама сукупність людей уже діяла як група з іншою метою. Це означає впровадження групової супервізії, коли кожен ніби є зовсім новим для групи й один для одного. Якщо група раніше добре працювала разом над різними завданнями, то це не змінить природний процес розвитку, а лише пришвидшить його.

### 5.7. Переваги та недоліки групової супервізії

Таблиця 5.2

Перевага	Недолік
1	2
1. Можливість використати більше розмаїття навчального досвіду кожного.	1. Підтримуються доречні різноманітні дискусії, а конкретні й нагальні потреби обговорюються тільки в загальному вигляді.
2. Можливість для всіх супервізованих обмінятися своїм досвідом.	2. Група може стимулювати конкуренцію та змагання між колегами, що перешкоджає процесу супервізії.
3. Емоційна підтримка від рівних.	3. Уведення нової людини в супервізорську групу є набагато складнішим, аніж забезпечення її індивідуальною супервізією.
4. Безпека завдяки чисельності.	
5. Можливість порівняти й зіставити власний досвід із практикою інших.	
6. Можливість для зміцнення команди чи посилення групової згуртованості та самовизначення.	



Закінчення таблиці 5.2

1	2
<p>7. Можливість для супервізора побачити супервізованих у різноманітних стосунках.</p> <p>8. Можливість для супервізора усвідомити потенційні проблеми, які мають витoki в підрозділі/проекті/команді.</p> <p>9. Дає змогу розділити обов'язки, функції та ролі в супервізорському процесі, а також делегувати їх різним людям.</p> <p>10. Вплив різних за статусом людей може зробити модифікацію поведінки більш імовірною.</p> <p>11. Супервізовані можуть спостерігати за супервізором і навчатися як безпосередньо, так і в ролі моделі певної ролі.</p> <p>12. Розвиток упевненостей та навичок, який відбувається в групі, може перенестися на роботу з користувачами послуг.</p> <p>13. Робить можливим поступовий перехід залежності супервізованого від супервізора до меншої залежності – від рівних за статусом, а згодом і до залежності від себе.</p> <p>13. Дає вище насаження завдяки побічному навчанню та підтримці рівних.</p>	<p>4. У групі простіше сховатися й ухилитися від обов'язків дослідження проблеми, її розв'язання та прийняття рішень.</p> <p>5. Чудові можливості для критичного зворотного зв'язку можуть бути втрачені, якщо бракує конфіденційності.</p> <p>6. Супервізор більше виявляє себе й потребує більшої впевненості в собі, аніж в індивідуальній супервізії.</p> <p>7. Спілкування та втручання, які можуть допомогти одному, одночасно можуть створити проблеми для іншого.</p> <p>8. Заохочуючи автономію, супервізоріві може виявитися складно відновити фокус супервізії в разі, коли група обере непродуктивний шлях.</p> <p>9. Супервізор мусить набути чи відновити знання щодо групової взаємодії, групової динаміки, індивідуальної поведінки в груповому контексті.</p> <p>10. Супервізор повинен фокусуватися як на окремих людях, так і на групі.</p> <p>11. У надзвичайно згуртованих групах тиск щодо дотримання поглядів і ставлень групи може виявитися неплідним.</p>

Дослідники групової супервізії Е. Наварре та Е. Сайлес, порівнюючи індивідуальну й групову супервізії, виявили незначну відмінність

у загальній ефективності цих двох методів роботи: ті супервізовані, які мали досвід групової супервізії, краще узагальнювали вивчене та більше розуміли контекст, у той час як ті, котрі мали досвід індивідуальної супервізії, були кращими в роботі з конкретними користувачами послуг. Так, групова супервізія дає змогу суттєво економити час супервізора (І. Астремська).

Групову супервізію можна розглядати як спробу демократизації команди та стимуляції супервізованих, що перебуває на стадії початківців. Проте навіть коли присутні супервізовані різних рівнів практичної роботи й, очевидно, що більшу потребу в супервізії мають менш досвідчені супервізовані, це зовсім не означає, що в ході групової супервізії найбільш повно висловлюються найдосвідченіші та старші за статусом працівники, і їх залучення оцінюється найвище; в окремих випадках це призводить до зворотного напрямку ролей «супервізор – супервізований». Пропонується декілька пояснень цього явища:

- досвідченіший фахівець часто відчуває більше зобов'язань щодо групової супервізії та висловлюватиметься на ній задля її «порятунку»;
- окремі супервізовані представляють на супервізії власні проблеми як модель ефективного використання супервізії для молодших членів і таким чином потрапляють у пастку «групи з однією проблемою»;
- залежно від того, як супервізовані в групі стають старшими за статусом, обсяг супервізії, яку вони отримують, зменшується; тому групова супервізія може виявитися для них більше терміною, ніж для менш досвідчених членів команди;
- досвідченіший супервізований часто є більш упевненим щодо груп і тому менше відчуває пересторог, здатен на ризики; і навпаки – менш досвідчений фахівець не так упевнений у собі та в тому, як використовувати групу, більше остерігається бути негативно оціненим.

Супервізори повинні серйозно зважати на цей чинник, якщо вони не бажають, аби їхні найкращі наміри виявилися несвідомо відхиленими. Існує кілька засобів відвернення такої небезпеки.

Перший – завдяки регулярному відстеженню. Наприкінці кожної супервізійної сесії всі члени групи повинні оцінити власний рівень залучення/участі за диференціальною змінною шкалою. Це дасть змо-

гу виявити будь-які тенденції ще до того, як вони стануть частиною культури групи.

Наступним завданням після виявлення буде представлення проблеми групі та заохочення роздумів щодо того, чому такий стиль поведінки виник і як із ним можна справитися. Одним із засобів забезпечити залучення молодших, менш досвідчених чи менш упевнених членів, може бути таке структурування групи, у якій кожен мав би гарантований час для розв'язання власних потреб у супервізії. Якщо виникнуть труднощі з використанням відведеного часу, обговорення можна продовжити на індивідуальній супервізії, вивчаючи труднощі та визначаючи стратегії для ефективного використання групової супервізії.

Одним із принципів, від якого залежить ефективність супервізії, є здатність супервізованого використати для себе досвід іншого. На початку зібрання групи один із членів може описувати практичну проблему, із якою він зіткнувся, сподіваючись, що інших членів групи зачепить питання й вони почнуть досліджувати, як би вони поводитися в подібній ситуації зі своїми клієнтами. Інколи здаватиметься, наче працівник, котрий ініціював дискусію, відійшов на задній план, лише зрідка бере участь в обговоренні. Спостерігачеві може здатися, ніби група вже далеко відійшла від теми, проте час дає змогу продумати проблему працівника. Людина заявляє про свою проблему часто значно пізніше, коли група обговорює наступні питання.

Отже, групова супервізія значно більше, ніж індивідуальна, дає змогу зануритися в себе, даючи час для того, щоб ідея прояснилася. Важливою навичкою для супервізора групи є вміння відрізнити супервізованого, котрий обмірковує ситуацію, від того, що відволікається з інших причин.

Групова супервізія значною мірою орієнтована на конкретний контекст і чутлива до нього. Було б корисно розглянути, яким чином кожна з базових систем (працівник, практика, команда) впливає на групову супервізію.

Групова супервізія відіграє дві основні ролі:

– по-перше, вона надає підтримку в тому сенсі, що, слухаючи інших, супервізовані почуватимуться менш ізольованими та більш спроможними здобути збалансованіший погляд на власну практичну діяльність;

– по-друге, група може виступати вторинним джерелом досвіду, спонукати своїх членів до навчання з досвіду інших і в такий спосіб пришвидшувати їхній професійний розвиток. Водночас новий працівник може ліквідувати розрив між своїм безпосереднім досвідом та встановленими загальними принципами.

Майстерність супервізора групи не з'являється випадково. Це вимагає рівною мірою уяви, зусиль, навичок, запланованої діяльності. Роль супервізора групи є складною та вимогливою, вона передбачає спрямування потужності групи на досягнення мети. Якщо це зроблено успішно, то реалізується чимало з окреслених раніше переваг.

### ***5.8. Важливі якості та властивості супервізора груп***

Найсуттєвішою для супервізора групи є його власна система переконань. Якщо він не має своїх переконань щодо позитивної сили та потенціалу групи, то його зусилля в найкращому випадку будуть обмеженими, а в найгіршому – деструктивними. Вагому частину цього переконання становить віра в те, що члени групи спроможні до змін та розвитку й цього можна досягти завдяки взаємодії одне з одним. Супервізорів повинно подобатися бути в групах; принаймні, коли вщухне початкова стурбованість, він має відчувати захоплення та виклик, а також бути здатним демонструвати це в групі, супроводжуючи сильним почуттям відданості груповій супервізії, підкріплюваній бажанням присвятити час як плануванню, так і аналізу групових супервізій.

Супервізор мусить мати довіру й упевненість у собі, а також бути спроможним вітати це й в інших, що передбачає виявлення щирості та відкритості разом із теплотою – емпатією й сильним почуттям справедливості. Групова супервізія, напевне, приносить вигоду доти, доки буде цілеспрямованою. Це вимагає від супервізора вміння підтримувати перегляд мети завдяки різноманітним дискусіям і діяльності, до якої залучена група.

Супервізор не повинен розуміти до найменших подробиць усе, що відбувається кожної миті. Це практично неможливо. Навіть якщо з'ясовано, яка очікується групова робота й чому саме вона, трапляються моменти, коли важко встановити, чи рухається група продуктивним шляхом. За таких обставин важливою навичкою є висловлення свого збентеження безпосередньо, аби група змогла досягти чіткості для себе.

Гарний супервізор розуміє та сприймає власні обмеження. Замість висування звинувачень собі за недосконалість, він повинен мати здібності до ефективного делегування повноважень у групі й використовувати її задатки, схильності, таланти.

#### *Бажані якості та властивості*

Зазначені якості є ключовими для гарного супервізора групи, але якщо супервізор може добре використовувати ресурси групи, йому не обов'язково мати їх усі.

До таких якостей належать:

- урахування як індивідуальних, так і колективних перспектив у взаємозв'язку між ними;
- приділення уваги як процесу, так і змісту, спроможність установлювати зв'язок між процесом і завданням;
- здатність брати до уваги історію групи та етап її розвитку;
- уміння адекватно й кваліфіковано втручатися задля полегшення дослідження чогось;
- спонукання групи до визначення як того, чого взагалі можна навчитися з конкретної проблеми, так і того, як загальні обговорення можуть донести інформацію про конкретну проблему;
- знання низки методів групової роботи й здатність належно використовувати їх;
- добре керування межами (часом, структурою, завданням і метою супервізії, фокусом, порядком денним тощо);
- усвідомлення себе та динаміки, яка діє в групі;
- забезпечення того, щоб усі члени групи мали рівні можливості для повноцінної участі;
- спроможність протистояти непотрібній чи деструктивній поведінці, зокрема такій, яка дискримінує чи ображає членів групи.

## ***Висновки до п'ятого розділу***

Групова супервізія має свою специфіку проведення.

Супервізований розповідає про свою проблемну ситуацію, про власні труднощі в ній і формулює запит або може просити допомоги у формулюванні запиту. Наприклад, запит може бути таким: «Як будувати подальшу роботу з цим клієнтом?». Учасники групи конкретизують запит, щоб супервізія була ефективною.

На стадії формування запиту учасники та ведучий групи прояснюють почуття супервізованого, задають питання, що стосуються ситуації клієнта, а також його відносин із клієнтом, звертають увагу на його актуальний стан. Завдяки цьому часто на цьому етапі супервізований починає бачити ситуацію інакше: висвічуються нові аспекти, змінюються акценти, проявляються нові гіпотези.

На цьому етапі завдання ведучого групи – простежити зміну запиту супервізованого, періодично задаючи йому питання про те, як змінилося його бачення ситуації й на чому зараз важливо зосередити увагу.

Далі ведучий групи повинен підбити підсумок, формулюючи основні питання.

Супервізований обирає на власний розсуд один або кілька з цих питань.

Учасники групи діляться своїми почуттями, реакціями, ідеями, пропозиціями з приводу запиту.

Ведучий відслідковує відповідність пропозицій запитові й підбиває підсумки.

### ***Запитання до теми:***

1. Поняття групової супервізії.
2. Особливості проведення групової супервізії.
3. Основні завдання, які виконує групова супервізія.
4. Методи групової супервізії.
5. Переваги, недоліки та види групової супервізії.
6. Фази групової супервізії.
7. Ролі в груповій супервізії.
8. Переваги та недоліки групової супервізії.
9. Важливі якості та властивості супервізора груп.

## РОЗДІЛ 6

### СУПЕРВІЗІЯ РОБОТИ З ДІТЬМИ

#### *6.1. Особливості супервізії стосунків із дитиною*

Супервізія роботи з дітьми передбачає ґрунтовне дослідження контексту контакту супервізованого з дитиною:

- умови потрапляння на психотерапію (або консультування);
- замовник послуги, що надається, оскільки це найчастіше не сам клієнт, а хтось дорослий, член сім'ї або педагог;
- особливості сімейної системи дитини, взаємин між батьками, включеність інших людей у сімейно-виховний процес;
- теоретичні, методологічні підстави фахівця в роботі, підходи, на які він спирається;
- методики, використовувані психологом, психотерапевтом.

Самі запити супервізованих на супервізію часто нагадують запити батьків. Вони пов'язані з безсиллям, бажанням поскаржитися й отримати конкретний рецепт або пораду, що робити з тим чи іншим клієнтом.

Перша складність, із якою стикається будь-який психолог, – це пояснення запиту дитини. У роботі з дорослими це відповідальність клієнта, котрий спрямовує стратегію роботи, дає змогу зорієнтуватися психоконсультанту чи психотерапевту, аби йти в напрямі запиту. У ході прояснення запиту встановлюється психотерапевтичний альянс, договір про роботу.

Однак із дітьми це часто неможливо. Більше того, у практиці надання психологічної допомоги дитині доводиться враховувати три запити, кожен із яких нечіткий, суперечливий, не визначений. Це запит:

1) самої дитини, що майже виражається в словах. Він може варіюватися від «подивіться, я ж хороший!» до «дайте мені спокій». На жаль, психологи й психотерапевти, котрі працюють із дітьми, мало коли фокусуються на запиті дитини, тобто на проясненні її власних

потреб, часто орієнтуючись або на запит батьків, або на протистояння йому (тобто потрапляють у позицію конкуренції з батьками, тим самим вважаючи, що встають на бік дитини);

2) другий запит виходить від батьків. Зазвичай він досить чіткий і зводиться до питання: «Скажіть, що з цим робити?». За ним ховається безпорадність батьків, гостре почуття провини й недовіра, що з «цим» узагалі можна щось зробити. Подібним запитом батьки ніби запрошують психолога зайняти одну з двох позицій: співчуваючи, звинуватити разом із тим дитину (поставити діагноз, прописати «лікування», загалом, ніби затаврувати), або зайняти протилежну (дітоцентристську) позицію, звинувативши у всьому батьків, пояснивши, що вони неправильно роблять. Тут, здавалося б, доречно говорити про нейтральність, декларованої в системній сімейній терапії, але хочеться сказати про симпатії, які протиставляються емпатії. Співпереживання однієї зі сторін робить терапевта непрацездатним, але нейтральність може призвести до втрати контакту. Симпатія – співчуття, але відділення власних переживань від переживань клієнта, дає змогу зберігати повагу й розуміння як батька, так і дитини;

3) третій запит виникає із середовища, суспільства, культури, замовника послуг психолога. Ще недавно він складався в загальній гуманізації суспільства, зараз ситуація змінюється, психологам пропонується більше проєктувати суспільство, займати більш активну позицію, а не просто бути носієм якихось етичних норм.

Говорячи про суспільство в широкому сенсі, маємо згадати й конкретні організації, у яких працюють психологи та психотерапевти з дітьми (якщо вони не практикують приватно). Найчастіше це школи або центри в системі освіти. Ці організації платять гроші психологам за те, щоб «проблемна дитина» не заважала освітньому процесу. Однак з уточненням і проясненням запиту тут теж виникають проблеми.

Можна спостерігати ідентифікацію психолога з батьками або з дитиною. Часто супервізований активно просить допомоги, але відмовляється приймати її. Ставлячи питання, «що з цим робити», він уже готовий пояснити, чому це неможливо, або розповісти, що він уже це «пробував – і не допомогло». Це може поставити супервізора в



скрутне становище, якщо не звернути увагу на сам процес взаємодії між психологом і супервізором.

Також психолог може почати шукати шляхи захисту дитини, відкидаючи батьків, скаржачись на них. І в тому, і в іншому випадку прояснення запиту супервізованого до супервізора й зіставлення його з контактом у роботі із сім'єю або дитиною дають змогу більш глибоко подивитися на потреби клієнтів. Усвідомлення переживань, які відчуває супервізований, прийшовши до супервізора, часто схоже на те, що відчувають батьки: безпорадність, тривога, провина за те, що не виходить, частково – конкуренція та побоювання, що хтось знає краще за нього.

Легітимізація цих почуттів, у т. ч., через визнання безпорадності самим супервізором, дає змогу встановитися рапорту. Вироблення спільних цілей допомагає уникнути конкуренції, як у супервізорському, так і в психоконсультативному чи психотерапевтичному альянсі.

Часто це дає змогу виявити поляризацію самої сімейної системи, коли батько й дитина сприймають один одного радше як антагоністів, противників, не бачачи ні загальних цілей, не будучи в змозі скласти загальний, спільний план виходу з кризи або складної ситуації. У такому випадку, супервізор пропонує супервізованому зайняти позицію рефері, приєднатися й підтримати одну зі сторін, відкидаючи будь-які інші пропозиції допомоги.

## ***6.2. Супервізія позиції супервізованого в сімейній системі***

Із прояснення запиту виникає інша специфічна мішень у дитячій психотерапії – позиція супервізованого в сімейній системі.

Почуття супервізованого є невичерпним джерелом інформації й гіпотез для роботи. Однак (як і батьки) психологи схильні ігнорувати їх, проявляючи лише прийнятне співчуття. Часто це може бути інформацією про почуття батьків або самої дитини. Повернення цього пласта в роботу (усупереч психоаналітичної традиції) підвищує її динамічність і залученість обох сторін у контакт.

Основна складність у цьому питанні пов'язана з тим, що дитина може викликати неприємні почуття: роздратування, огиду, страх,

злість. Зазвичай ці переживання табуйовані у фахівця. У таких випадках супервізований змушений терпіти присутність дитини, що може бути при цьому досить корисним для нього, оскільки інші навколишні дорослі часто не витримують такої тривалої взаємодії.

Водночас це має стосунок до того, що викликає неприємні відчуття. Тобто ігнорування супервізованим своїх переживань або їх усвідомленням, але свідоме утримання від прояву в роботі може мати свої дивіденди й допомагати просуванню клієнта (дитини). Гірше, якщо ці переживання усвідомлюються та призводять до того, що психолог демонструє феномени опору: відкладає зустрічі, переносить їх, забуває, намагається передати випадок іншим фахівцям, дає родині домашні завдання, які свідомо нездійсненні, поводить ся приховано-агресивно з батьками, що може їх демотивувати – і тоді вони самі перестають ходити до такого фахівця.

Це все способи відкинути дитину, не відкидаючи її. Аналогічна дилема часто виникає в батьків (частіше – матерів) цієї дитини. Пряме вираження своїх сепараційних потреб вони не допускають із прагнення бути хорошими батьками, не відкидати. Відповідно, уся відповідальність за збільшення дистанції покладається на дитину.

Опиняючись у подібній ситуації, психолог, приймаючи на себе роль жертви «цих сімей», також ігнорує власні сепараційні тенденції й можливість проявів влади: установлення чітких правил, меж взаємодії, прямих заяв про власні потреби та невдоволення. Це можливо під час подолання супервізованим побоювань стати «недостатньо хорошим, милим, м'яким» для сім'ї та дитини.

Якщо з таким негативним контрперенесенням легше мати справу, тому що це є відчутною проблемою для супервізованого, то складніше з позитивним контрперенесенням на дитину. Говорячи про контрперенесення, часто мають на увазі психоаналітичний, сексуальний контекст. Отже, у дитячій психотерапії він видається не цілком доречним. Проте неможливо ігнорувати той факт, що окремі діти-клієнти викликають симпатію, прихильність, бажання стати захисником їхніх інтересів. Ці переживання можуть позначитися на ефективності психо-

терапії, оскільки фахівець утрачає нейтральність і може виявитися в конкурентній позиції або в стосунках протистояння з батьками.

У такому випадку ми можемо почути: «Це прекрасна дитина, мила, чудова, усе розуміє, але ось сімейна ситуація в неї, звичайно, жахлива». Отже, дитина уникає власної відповідальності за те, що відбувається в сімейній системі, а психотерапевт утрачає об'ємність і повноту бачення ситуації.

Звертаючись за допомогою до психолога, батьки чекають змін, спокушаючи супервізованого до форсування змін у поведінці (тобто до використання поведінкової терапії). Це призводить до того, що парадоксальна теорія змін здається непридатною в роботі з дітьми. Але непридатною вона є лише настільки, наскільки супервізований боїться розчарувати батьків, не давши їм рецепт.

Нагадаємо, ця теорія свідчить, що до зміни веде лише те, що людина стає тим, ким вона є, не намагаючись бути тим, ким вона не є. У вихованні все навпаки: із дитини активно намагаються зробити те, чим вона зовсім не є, тим самим роблячи будь-які зміни малоймовірними. Дозволяючи дитині бути собою, реагуючи на це, психолог може просуватися до змін.

Проте потрібно демонструвати замовнику (батькам) ті зміни, які відбуваються з дитиною. Постійний пошук результатів роботи важливий не лише для підвищення самооцінки супервізованого. Він допомагає самим батькам більше звертати увагу на позитивні зміни. Для цього можна використовувати шкали зворотного зв'язку, анкетування або домашні завдання, спрямовані на фіксацію змін.

У роботі з дітьми багато знецінення як із боку батьків, так і з боку інших фахівців, а іноді й самих дітей. Чіткі маркери необхідні для збереження стійкості супервізованого. У цьому плані корисним є обговорення власних критеріїв ефективності: як фахівець оцінює свою роботу, у якому випадку вважає її успішною, як він ставить перед собою мету та чи є вона реалістичною.

Якщо супервізований слідом за батьком хоче, щоб дитина завтра перетворилася з двічника й хулігана на відмінника, то він буде постійно розчарований. Тут і вступає в силу парадоксальна теорія змін.

Визнання актуальної ситуації й відмова від швидких результатів на користь повільного, але відчутного прогресу часто знімає більшу частку напруги як у дитячо-батьківських відносинах, так і в стосунках сім'ї з фахівцем.

### ***6.3. Напрями супервізії роботи з дітьми***

Гранично спрощуючи наявні підходи, можемо сказати, що преважують чотири напрями в психологічній роботі з дітьми:

- заповнення дефіциту уваги й любові дитині, котрих вона недоотримала в сім'ї, безумовне прийняття та заохочення їх проявів, у результаті чого дитина природно гармонізується й адаптується за допомогою прояву вкладених у неї від природи ресурсів (гуманістична парадигма);
- створення умов для прояву дитиною змісту пригнічених несвідомих потягів, виведення їх у план свідомості, що саме по собі веде до її гармонізації та адаптації (психоаналітична парадигма);
- зміна структури сім'ї, яка своїми дисфункційними відносинами призводить (або підтримує) до патологічних проявів дитини (системний підхід);
- навчання дитини прийнятних форм поведінки через позитивне й негативне підкріплення, програвання, демонстрацію зразків (поведінковий підхід).

Усі чотири підходи мають свої переваги, і було б недалекоглядно відмахуватися від них, обирати щось одне або пропонувати альтернативи. Хотілося б додати до них два підходи, що існують в українській традиції психокорекційної роботи:

- опора на зону найближчого розвитку: спільні дії дитини з дорослим у тому, що вона одна поки не в змозі робити, із подальшим присвоєнням дитиною способів (культурних знарядь) цих дій;
- відновлення зруйнованих вищих психічних функцій (до яких, судячи з усього, належать як когнітивні, так і емоційно-вольові функції), через зберігання або повернення до онтогенетично нижчих психічних функцій із побудовою нових зв'язків.

Ці підходи припускають детальне дослідження того, у яких сферах дитина не відстає, а то й випереджає розвиток. Окрім того, у цих

підходах розроблені шляхи переходу від зовнішнього до внутрішнього, інтеріоризація вищих психічних процесів.

Зазначені варіанти напрямів роботи з дітьми, на жаль, часто не узгоджуються, а інколи й суперечать один одному. Пов'язано це, передусім, з уявленнями про завдання дитинства, прийнятих різними школами.

Існує три варіанти розгляду відносин дорослих і дітей у плані психічного розвитку останніх: оскільки в дітях спочатку закладено все краще, дорослі є лише перешкодою в актуалізації самості дитини, її самовираження й прояву творчого потенціалу. Отже, завдання дорослих – ставитися з повагою та максимально можливим прийняттям до будь-яких проявів дитини. Завдання ж дитинства – зберегти свій творчий потенціал, незважаючи на ворожість навколишнього середовища.

Діти не адаптовані до життя, не мають ні інструментів, ні способів пристосування. Дорослішаючи, вони поступово переймають правила й знаряддя, прийняті в цьому суспільстві. Завдання дитинства – скоріше опанувати всі інструменти та правила. Завдання дорослих – передати свої знання й способи адаптації максимально швидко та ефективно, нічого не пропускаючи. При цьому додатковим завданням стає попередження передачі таких способів, які є в дорослих, але є дезадаптивними.

Діти та дорослі становлять єдине ціле, у якому особливим чином розподілені між собою функції. Дитина приймає на себе ті функції, які покладаються на неї найближчими дорослими. Завдання дорослих – уберегти дитину від тих функцій, які не відповідають її віку чи становищу, підтримувати здорове функціонування цілого (сім'ї). Завдання дитинства – уловлювати ті функції, які на неї вільно чи мимоволі покладаються, і прийняти їх у точності.

Говорячи про дитячі консультавання чи психотерапію, ми мусимо розуміти, який із зазначених вище варіантів ближчий супервізованому. Принципово, що останній виключає можливість консультавання та психотерапії лише з дітьми. Він передбачає, що психологічна допомога може бути ефективною лише на рівні всієї родини загалом або хоча б на рівні основи сім'ї, якою є батьки. Однак найчастіше сім'я приводить дитину й не готова сама до будь-яких змін.

Дитина, включена в певну систему, не обмежена тими функціями, які вона, безумовно, несе в ній. Більше того, треба враховувати, що сімейна система – далеко не єдина спільність, до котрої належить дитина. Уже зараз або найближчим часом вона буде включена в систему взаємин однолітків і педагогів, у якій волею-неволею нестиме інші функції (хоча й пов'язані онтологічно з тими, що виробилися в сім'ї). А у віддаленому майбутньому вона (дитина) сама створюватиме власну сім'ю. Отже, завданням психолога може бути вибудовування таких відносин, у яких дитина зможе розширити репертуар своїх функцій, спробувати ті форми взаємодії, що фруструють її в сімейній системі.

Потрібно пам'ятати (і попереджати про це батьків), що зміни дитини можуть вплинути на всю сімейну систему. І хоча в неї не так багато сил для цього, є надія, що вона, якщо й не змінить батьків, то зможе інакше функціонувати в інших системах. Однак, спираючись лише на системний підхід, списується вся відповідальність на батьків, звинувачуючи їх у поневіряннях дитини. Ця низка звинувачень, характерна для дитячої психотерапії, може бути подолана, лише якщо дозволити підтримувати батьків, у тому числі в їхньому небажанні змінюватися.

Оскільки в супервізії роботи з дітьми доводиться часто мати справу з психологами, які навчалися інших модальностей психоконсультавання та психотерапії або які не мають спеціальної психотерапевтичної освіти, доводиться шукати перетину й інтегрувати в роботу інші теоретичні та практичні підходи. Можна кооперуватися з будь-яким теоретичним поглядом, котрий досліджує динаміку відносин дитини з навколишнім світом, її взаємодію та спрямовувати на розширення можливостей, репертуару й диференціації в поведінці та реагуванні. Поширення в цьому відношенні має когнітивно-поведінкова методологія. Поетапне навчання дітей із проблемами як емоційного, так і поведінкового характеру певних навичок дає змогу підвищити адаптивні можливості дитини.

Ще однією віковою теорією, заснованою на зміні відносин, діяльності, контакту дитини з навколишнім світом, представляється теорія

психічного розвитку Д. Ельконіна. Важлива відмінність теорії Д. Ельконіна від інших теорій розвитку, на нашу думку, полягає в тому, що вона має не ретроспективний характер. Її завдання – не виявити той етап, на якому застряг суб'єкт, розвиваючи свою патологію, на якому з'явився симптом, а побачити, на що спрямована діяльність, контакт дитини зараз.

Дослідження тих сторін дійсності, із якими взаємодіє дитина на різних стадіях розвитку, дали змогу Д. Ельконіну виявити основні напрями взаємодії організму з навколишнім середовищем не в метафоричному, прийнятому в психоаналізі плані, а в реально-практичному. Ця теорія може не бути підмогою для супервізованих, які працюють із дорослими, оскільки вона не вказує на джерело проблеми. Але вона незамінна в роботі з дітьми, описуючи актуальну діяльність (або контактування), у яке включена дитина.

Спираємося на теорію Д. Ельконіна, однак, потрібно працювати з певною поправкою, оскільки вона описує певні соціальні процеси, які з роками змінюються. Так, практичні педагоги й дитячі психологи говорять про зрушення криз, які виділяв Д. Ельконін. Окрім того, разом із технологічною революцією сама діяльність дітей значно змінилася.

Важливо відзначити, що провідна діяльність у теорії Д. Ельконіна – це не те, що переважно робить дитина в тому чи іншому віці, але те, через що вона включена в суспільство, завдяки чому вона виявляється найбільшою мірою інтегрованою в нього, що, отже, стає сенсом того чи іншого вікового етапу. Нагадаємо, що виділені дві групи провідних діяльностей: перша – заснована на мотиваційно-потребнісній сфері, на взаємодії з дорослим, друга – на засвоєнні суспільно вироблених способів. Вони розвиваються одночасно, але в різні етапи на передній план виходить одна з груп. Отже, провідні діяльності змінюють одна одну в такій послідовності:

- безпосередньо-емоційне спілкування – перша група,
- предметно-маніпулятивна діяльність – друга група,
- рольова гра – перша група,
- навчальна діяльність друга група,

- інтимно-особистісне спілкування – перша група,
- навчально-професійна діяльність друга група.

Ми припускаємо, що ці дві групи відповідають гетерохронії розвитку функцій Id і Personality, оскільки перша розвивається й диференціюється в періоди безпосередньо-емоційного спілкування дитини, рольової гри дошкільника й інтимно-особистісного спілкування підлітка, коли дитина навчається усвідомлювати власні потреби, зосереджена на своїх тілесних проявах, розширює сферу власних бажань. Personality ж переважно розвивається в періоди предметно-маніпулятивної діяльності, навчальної та навчально-професійної, коли формуються знання про себе, що робить щось уключеним у суспільство. Однак, безумовно, це не незалежні й не взаємовиключні процеси. Розвиток і зміна всіх функцій тривають, мабуть, до кінця життя.

Ще одна, здається, неможлива річ у психоконсультуванні та терапії дітей – контакт або діалог із дитиною. Психологи вважають за краще перебувати в позиції експерта, оцінювача, діагноста, інтерпретатора поведінки, але не контактувати з дитиною. Загалом, використання своїх почуттів у роботі з дітьми є радше винятком для багатьох психологів, ніж правилом. Отже, не можна заперечувати освітньої функції супервізії, тобто рекомендації літератури, методик і технік роботи, обговорення стратегії роботи з дитиною, фокусів або мішеней супервізора в супервізійному процесі, які працюють із дітьми, що дає змогу запобігти професійному вигоранню.

Супервізія супервізованого, котрий зазнає професійного вигорання, може бути значним випробуванням. Подібно своїм клієнтам, такі фахівці вимагають від супервізора функційного підходу: дати пораду, методику, просту відповідь. Будь-які спроби зазирнути глибше, «копати» викликають глухий опір, якщо не пригнічення чи роздратування. Водночас лише особистий контакт може стати шляхом до відновлення життєвості й ентузіазму в роботі.

Простіше, коли супервізія такого виду проходить у групі: енергія групи та взаємне зараження, а також обговорення спільних подібних проблем втоми й розчарування нормалізують і підтримують фахівців. В індивідуальній роботі немає сенсу боротися з опором супервізовано-



го: це викликає лише зараження супервізора тим самим відкиданням і знеціненням, із яким прийшов супервізований. Навпаки, підтримка опору й співчутливе ставлення до нього, обговорення зруйнованих фантазій, ідеалів, надій, альтруїстичних і допоміжних установок і їх розвінчання – можуть зробити контакт більш живим та теплим. Визначення маленьких творчих завдань, які б реалістично вписувались у функціональні обов'язки супервізованого, можуть дати змогу повернути йому натхнення й свою особистість у роботу.

Досить часто причиною професійного вигорання стають розчарування та велика кількість запитань щодо подальшої власної роботи з дитиною. Окремі супервізовані, які працюють із дітьми, стають або колекціонерами різних методик, технологій, тестів, які можна застосувати в їхній роботі, або шукають теоретичних підстав у вікових періодизаціях інших теорій. Захопившись питанням: «Що з цим можна зробити?» – психолог виявляється не в контакті з клієнтом, утрачає впевненість у собі, намагаючись відшукати ту саму техніку, яка допоможе. І цим він стає схожий на батьків, які звертаються до нього за допомогою, коли не знають, що робити, і чекають рецепта.

Щоб залишатися в рамках дослідження контакту, потрібно розуміти, що контактування дитини влаштовано інакше, ніж дорослого. Хоча класичні роботи гештальт-підходу не вбачають таких відмінностей, сучасні дослідження в цій сфері підкреслюють особливості та специфіку контактування в дітей. Італійська школа посилається передусім на Д. Штерна з його шарами міжособистісних взаємодій у дитини. Цей підхід дає змогу, описуючи динаміку контакту, зберігати специфічність контактування на різних вікових етапах. Іншою основою для опису специфіки контактування дітей може бути концепція Р. Франк, американської гештальт-терапевта, що досліджує фундаментальні рухи і їх розвиток та прояви в немовлят.

Говорячи про особливості контактування, ми стверджуємо про Self дитини, тобто її контактні межі зі світом, що відрізняються від дорослого. Функції Self дитини перебувають у процесі розвитку. Функція Id у дітей є багато в чому домінуючою, але погано диференційованою. Із цим, імовірно, пов'язані поширені серед дітей психосо-

матичні захворювання. На початку життя ця функція превалює в контактуванні дитини із середовищем, оскільки інші поки що малодоступні та й не викликають такого високого інтересу в дорослих. Водночас дитина не завжди може пов'язати свої тілесні прояви з почуттями й бажаннями, оскільки не має для цього належних засобів, передусім мовних.

Із функцією Personality виникають інші складнощі: діти не мають прийнятих у культурі засобів вираження себе, розповіді про себе, формулювання власних почуттів, думок, а тим більше – установок. До підліткового віку розвивається те, що ми називаємо рефлексією – самодистанціювання, свідоме вибудовування образу себе на основі наявних наративів, активний збір думок й оцінок у ставленні до себе від значущих дорослих та однолітків.

Дитина (та й підліток) здебільшого не володіє знаряддями для здійснення цієї функції в тому вигляді, як це звично для дорослих. Однак не можна сказати, що в дитини немає уявлень про саму себе, свої взаємини, оточення, що в неї не відбувається інтеграція досвіду. Навпаки, досвід накопичується й інтегрується в дитини зі стрімкою швидкістю, але форма його зберігання може бути не мовною чи не наративною.

Більша частина роботи з дітьми пов'язана саме з допомогою в проживанні актуальних для дитини історій та інтеграції пережитого в них досвіду. Завданням тут виявляється не лише завершення гештальту ситуації, а й привласнення досвіду, який може бути потенційно небезпечний для самооцінки й самоствавлення дитини, а отже, для подальшого контактування зі світом.

### ***Висновки до шостого розділу***

Надаючи професійну допомогу дитині, маємо розуміти проблеми батьків, які в ситуації психологічного супроводу утворюють кілька типових груп:

- проблеми подружньої пари, у тому числі загроза її розпаду;
- відмінності в сприйнятті дитини та її особливостей у розвитку;

- проблеми взаємодії дитини з батьками – проблеми управління поведінкою, нерозуміння деяких особливостей підтримки розвитку, неадекватні форми його компенсації;

- взаємодія дитини зі світом інших дітей і дорослих;
- розвиток соціального інтелекту та засобів комунікації дитини;
- профілактики спотворення образу дитини (дисморфофобія, іпохондрія).

Частими емоційними проблемами батьків є переживання постійного гніву та депресія. Супервізору важливо допомогти супервізованому не лише вміти сприймати гнів батьків, але й навчати висловлювати його.

Батьки, яким доводиться мати справу з проблемами дитини 24 години на добу, можуть відчувати неприязнь до фахівців, котрі присвячують цим проблемам винятково робочий час. У результаті виникає парадоксальна депресія, коли об'єктивне поліпшення стану дитини призводить до усвідомлення батьками того тривалого шляху, який ще треба пройти для успішної соціалізації дитини.

Фахівцям важливо вміти нормалізувати ці почуття, показати, що вони властиві всім людям у такій ситуації. Якщо фахівці не готові або бояться подібних негативних переживань, то батьки можуть уникати спілкування з ними.

Потрібний продуктивний аналіз можливостей щодо позитивного розвитку дитини. Важливим моментом стає демонстрація успіхів подібних сімей. На наступному етапі відбувається формування в батьків інтересу до процесу розвитку дитини. Саме тут важливо показати щоденні досягнення дитини в подоланні специфічних труднощів. На третьому етапі ймовірний розвиток у батьків творчого підходу до навчання й розвитку дитини. Відтак важливо показати можливість батьківських знахідок у керуванні поведінки, розвитку самостійності дитини в побуті тощо.

Важливо виокремити кроки до залучення батьків:

Крок 1. Інформованість.

Крок 2. Участь у діяльності.

Крок 3. Діалог й обмін думками.

Крок 4. Участь у прийнятті рішень.

Крок 5. Достатня відповідальність батьків для свідомих дій.

***Запитання до теми:***

1. Роль супервізора та завдання супервізії роботи з дитиною.
2. Особливості супервізії стосунків із дитиною.
3. Супервізія позиції супервізованого в сімейній системі.
4. Напрями супервізії роботи з дітьми.

## РОЗДІЛ 7

### СУПЕРВІЗІЯ В КЛАСИЧНІЙ СИСТЕМНІЙ СІМЕЙНІЙ ПСИХОТЕРАПІЇ

#### *7.1. Супервізія в системній сімейній психотерапії (ССП)*

Супервізія в системній сімейній психотерапії (ССП) виникла практично разом із появою самого підходу. Так, наприклад, у «міланському підході» супервізія просто «вшита» в терапевтичний процес. Міланська група була дуже вражена теорією комунікації, яку розробляли Г. Бейтсон, П. Вацлавік та ін. Вони вважали, що сімейна система через свої властивості, такі як активність, наприклад, може втягнути супервізованого в себе, підпорядкувати його законам свого функціонування. У цьому випадку супервізований стає елементом сімейної системи й не може надавати допомогу.

Тому міланська група одночасно розробляла й правила роботи із сім'єю та правила супервізії. В основу цих процесів покладено одні й ті самі методичні принципи, як-от:

1) важлива діагностика системи, а не діагностика проблеми чи симптому;

2) принцип системності: концентрація не стільки на людях, скільки на їхніх зв'язках і відносинах. Усі члени сім'ї впливають один на одного, усі з усіма у зв'язку;

3) принцип циркулярності: повторювана поведінка в сім'ї є циркулярною за своєю природою, вона розвивається й стосується всіх членів системи;

4) симптом чи проблема розглядається завжди в контексті;

5) розширення контексту розгляду симптому чи проблеми терапевтичне;

6) у роботі корисно спиратися на принцип еквіфінальності. Тут це означає, що не можна недооцінювати внутрішні ресурси сімейної системи й те, що до свого найкращого стану сім'я може прийти різними шляхами та способами.

Відмінними рисами супервізії в класичній системній сімейній психотерапії (далі – ССП) є:

**1. «Жива» (очна) супервізія однозначно є бажаною.** У цьому підході вважається, що супервізор більше інформації отримує про роботу супервізованого, якщо спостерігає за нею безпосередньо через вебкамеру або односпрямоване дзеркало (R. Smith).

Таке переконання відображає один із методологічних принципів ССП: структура та організація сімейної системи як інформаційної системи створюється комунікаціями членів сім'ї. При цьому комунікацією є будь-яка поведінка. Інакше висловлюючись, будь-яка поведінка передає інформацію. Саме тому уникнути комунікації неможливо (П. Вацлавік, Д. Бівін, Д. Джексон).

Коли сім'я приходить на прийом до психотерапевта, утворюється нова тимчасова система – сім'я+терапевт. Вона має свої комунікативні паттерни. Супервізор, спостерігаючи безпосередньо за спілкуванням супервізованого з клієнтської сім'єю, фактично саме їх бачить, їх аналізує та на них може впливати далі під час спілкування із супервізованим. Процес супервізії дуже динамічний: супервізор безпосередньо втручається в процес, він може давати вказівки супервізованому через мікрофон у вусі, входити просто в кімнату, де відбувається прийом, як це робив С. Мінухін.

Під час розповіді супервізованого про свою роботу з клієнтською сім'єю (заочна чи «суха» супервізія) супервізор швидше має справу з комунікативною системою супервізор–супервізований, а не з комунікативною системою «клієнтська сім'я–терапевт (супервізований)». (Г. Будинайте).

**2. Як уже вказувалося вище, супервізор має справу з трьома соціальними системами:** клієнтська сім'я, клієнтська сім'я + терапевт (супервізований) та клієнтська сім'я + терапевт (супервізований) + супервізор. Така ситуація створює безпосередню й опосередковану ситуацію комунікації трьох систем між собою або ж указує на ізоморфність цих систем.

У поєднанні терапії та супервізії ізоморфність можна описати так: повторювані комунікативні паттерни в одній системі, найімовірніше,

існують і в інших пов'язаних системах. Можна навести приклад відтворення паттерну насилля: начальник кричить на підлеглого, той удома – на свою дружину, вона – на дитину, дитина штовхає собаку. У супервізорському процесі враховуються складніші ізоморфні паттерни комунікацій. Корисно це тим, що якщо якась комунікація помітна в одній системі, то, найімовірніше, вона знайдеться й в іншій. І це допомагає зрозуміти системний сенс симптому.

**3. У процесі супервізії значну ролі відведено групі із супервізованих, які спостерігали за роботою з клієнтами одного з їхніх колег.** Група була опосередкованим учасником терапевтичного процесу. Думка групи могла не збігатися з думкою терапевта-супервізованого, ця розбіжність приймалася в супервізії. Супервізовані мають змогу озвучувати клієнтам думку групи, часто надаючи таким висловлюванням головну роль.

У 1985 р. Т. Андерсен безпосередньо поєднав групу, яка спостерігає, і клієнтську сім'ю. Перша група обговорювала свої враження про сеанс у присутності клієнтів. Ці обговорення підпорядковувалися певним правилам. Їхня мета – сприяти продуктивності психотерапевтичного процесу. Жодні оцінні судження не допускалися, спостерігачі обмінювалися своїми рефлексіями, сім'я могла так само поділитися власними враженнями від почутого (Т. Andersen). Діюча група спостерігачів стала називатися рефлексивною командою.

Мета супервізії в ССП, як і за будь-якого іншого підходу, – посилити концептуальні та перцептивні можливості супервізованого (С. Montgomery, В. Hendricks, J. Loretta, J. Bradley). Концептуальні можливості складаються з двох складових частин.

По перше, це знання психологічного концептуального підходу, у якому працює супервізований, а по-друге – знання, за можливості, усіх наявних на момент супервізії методів і технік підходу та вміння їх застосовувати.

У класичній ССП найчастіші складнощі концептуального рівня – це недостатність системного мислення. Супервізований може не бачити кругових паттернів взаємодії, концентруватися на якомусь одному членові сімейної системи або ж на якійсь одній лінії взаємодії.

Перцептивні можливості супервізованого – це те, наскільки він чує те, що йому повідомляють клієнти, наскільки він чутливий до інформації, котра надходить, чи є в супервізованого вибіркова глухота до тієї чи іншої теми, стилістики спілкування й інше. Такі складнощі зазвичай є наслідками власних особливостей або труднощів супервізованого.

Супервізія не є особистою терапією супервізованого. Коли труднощі в роботі продиктовані власними складнощами супервізованого, супервізор може вказати на них супервізованому та рекомендувати йому обговорити це на власній психотерапії з психотерапевтом. Супервізор насамперед проводить діагностику системи «клієнтська сім'я–супервізований». Дослідження проблеми сім'ї чи супервізованого якщо й відбувається, то коротко.

Існують гострі проблеми клієнтської сім'ї, які справляють дуже сильне враження на всіх. Це всі випадки, коли йдеться про життя та смерть: термінальні захворювання когось із членів сім'ї, завершені й незавершені суїциди, випадки домашнього насилля будь-якого виду. Тут дуже легко почати думати лише про сім'ю, співчувати, співпереживати й не брати до уваги головну мету системної супервізії – взаємодію супервізованого з клієнтською сім'єю та все, із цим пов'язане, концептуальні й перцептивні особливості роботи супервізованого та, власне, взаємодію супервізора із супервізованим.

Супервізор повинен концентруватися, передусім, на системних змінах. У класичній ССП це насамперед зміна системного значення симптому. Допустимо, клієнти звертаються зі скаргою на алкоголізм члена сім'ї. Фокус ССП спрямований на ту систему взаємодії, яка вибудовується в сім'ї навколо симптоматичної поведінки ідентифікованого клієнта. Виникає двофазна система, у якій відбувається різна взаємодія та різний розподіл ролей залежно від того, тверезий ідентифікований клієнт чи п'яний. Ця фазність є гомеостатичною. Зрозуміло, що системна зміна стосується не того, чи перестав пити ідентифікований клієнт, а зняття фазності взаємодії в сім'ї, що, зі свого боку, потребує роботи зі співзалежними членами сім'ї. Дуже важливий контекст. Будь-яку проблему потрібно розглядати в контексті. Його розширення завжди терапевтичне.



Часто опір у терапевтичному процесі пов'язаний із тим, що розширена сім'я не схвалює звернення до психолога. Великий вплив розширеної сім'ї на ядерну сім'ю часто свідчить про складнощі сепарації. Саме труднощі в сепарації покладено в основу системного сенсу симптому, але припустити це важко, якщо самому супервізованому не поставити собі запитання: що означає для ідентифікованого клієнта та його сім'ї «звернутися за допомогою»? Це питання дає змогу розширити контекст терапевтичної ситуації й буває дуже важливим. Також можуть бути корисні роздуми супервізованого на тему, який сенс має симптом для соціальних інститутів, із якими має справа сім'я. Недобровільне звернення за допомогою – це той самий випадок.

Наприклад, у сім'ї конфлікт зі школою, де навчається дитина. Школа вважає, що дитина потребує допомоги, сім'я – що школа, зокрема класний керівник, є непрофесійні й упереджені. Дитина не хоче міняти школу – і сім'я звертається за психологічною допомогою. Якщо симптоматична поведінка дитини в школі припиниться, що це означатиме для сім'ї? Поразка у війні зі школою? Як із цим обійтись у психотерапевтичному процесі? Зрозуміло, що цю реальність не можна ігнорувати.

Особлива тема – це етичні вимоги до супервізійного процесу. Вони створюють свій контекст. Супервізант зобов'язаний отримати дозвіл своїх клієнтів на те, що їх випадок супервізуватиметься. Це так само стосується всього, що терапевт робить для супервізії: записує сеанси за допомогою аудіо- або відеотехніки, транслює сеанси через вебкамеру.

## ***7.2. Проблемні ситуації супервізії в ССП***

У літературі наведено корисні питання, які супервізор може поставити самому собі (Thomas C. Todd, Cheryl Lee Storm. John Wiley and Sons, 2014. P. 358).

- Що означає для терапевта звернутися до супервізора?
- Що означає для клієнтів, що їхній терапевт звернувся за супервізією? Наприклад, для клієнтів це може означати, що їхній терапевт – це не впевнений у собі професіонал.

- Якщо супервізант це розуміє, як це впливає на нього? Можливо, впливає якимось чином на його професійну позицію? Для супервізора це означає, що він повинен особливо уважно поставитися до перцептивних особливостей супервізанта в цьому випадку.

- Що для соціальної системи супервізованого означає те, що він психотерапевт?

- Який сенс бути «допоміжником» у соціальному атомі супервізованого? Допустимо, супервізована жінка, для якої психологія це нова професія, вона навчалася цього як другої вищої освіти. Супервізований – людина середнього віку, вона багато років не працювала, ростила дітей. Усіх утримував чоловік, який багато працював. Подружжя часто сварилося, дружина дорікала чоловікові, що той мало буває вдома та не залучений у сім'ю. Діти загалом виростили, дружина пішла вчитися. Навчання практичної психології дуже трудомістке, потребує великого особистого залучення. Окрім того, воно, зазвичай, платне й дороге. Гроші на нього дав чоловік. Тепер дружина відсутня вдома, не включена в сім'ю.

Почала працювати, але грошей заробляє мало. І, як і раніше, не включена в сім'ю. Чоловік дорікає їй у тому, що вона дорікала йому раніше. Дуже ймовірно, що в такого супервізованого розвивається надмотивація на успішну ефективну роботу. Це може вплинути на її очікування від супервізії: щоб супервізор швидко все вирішував, щоб після супервізії все закрутилось у вирі успіху й т. ін. Супервізору потрібно все це враховувати, щоб побудувати правильний контакт із супервізованим.

- Що означає для супервізованого ефект або невдача в розглянутому випадку? Наприклад, певний випадок до нього був перенаправлений старшим колегою, супервізований сприйняв це як прояв приємної йому довіри. Тому йому дуже важливо бути ефективним. Супервізор розуміє, що йому доведеться мати справу з високою мотивацією до успіху в супервізованого, що, зазвичай, заважає останньому в роботі. Інколи і в супервізованого, і в супервізора бувають нереалістичні очікування інсайтів, миттєвих просвітлень тощо. У своїй роботі супервізору найкраще спиратися на позитивні конотації. Не треба чекати на диво.

## ***Висновки до сьомого розділу***

Супервізори сімейної психотерапії вважають очну супервізію особливо ефективною, оскільки супервізор може допомагати і супервізованому, і сім'ї, змінюючи хід консультування та терапії в процесі спостереження. До інших загальноприйнятих методів супервізії відносять перегляд відео- або аудіозаписів й усний звіт.

Одна з цілей перегляду відеозапису – допомогти колегам покращити їхні навички сприйняття та концептуалізації. Після перегляду частини сеансу супервізованого можна попросити, наприклад:

- описати «лейтмотиви» чи взаємодії членів сім'ї;
- намітити тип утручання, що було б ефективно в подібних ситуаціях надалі;
- розповісти, що нового вони дізналися про сімейне консультування чи терапію після цього сеансу.

Практика усних звітів супервізованого також сприяє професійному зростанню. Усний звіт сприяє процесу взаємного ставлення питань між супервізованим та супервізором, що допомагає супервізованому організувати інформацію про сім'ю та «носіїв симптомів» у зручну для аналізу систему.

Вплив конструктивістських (нарративних) ідей на сімейну терапію призвів до трансформації деяких принципів проведення групової супервізії в цій галузі. Основними з них є такі:

1. Члени групи спостерігачів-супервізованих разом беруть участь у розмові. Перевага реальної розмови в тому, що розвивається взаємодія членів групи.

2. Супервізовані намагаються не інструктувати та не спрямовувати сім'ю. Натомість потрібно виявити різноманіття сприйняття і конструкцій, щоб члени сім'ї могли вибрати те, що їм цікаво чи корисно.

Один із конструктивістських методів супервізії використовує рефлексивну групу рівних. Такий процес часто починається з інтерв'ю, у якому супервізор пропонує супервізованому розібрати випадок, пов'язаний із консультуванням чи терапією сім'ї (очно або заочно), у той час як група мовчки спостерігає. Потім члени групи діляться різно-

манітними спостереженнями та думками, які, на їхню думку, можуть допомогти супервізованому в роботі із сім'ями.

***Запитання до теми:***

1. Супервізія в системній сімейній психотерапії (ССП).
2. Правила та принципи роботи із сім'єю та правила супервізії.
3. «Жива» (очна) супервізія в сімейній психотерапії.
4. Три соціальні системами в супервізійній роботі із сім'єю.
5. Заочна («суха») супервізія в сімейній психотерапії.
6. Групова супервізія в сімейній психотерапії.
7. Мета супервізії в ССП.
8. Проблемні ситуації супервізії в ССП.

## РОЗДІЛ 8

### ФАКТОРИ СУПЕРВІЗІЇ

#### *8.1. Види факторів супервізорських відносин*

На сьогодні учені виокремлюють два види факторів, які можуть вплинути на супервізорські відносини: статичні та динамічні. До статичних факторів належать:

- демографічні показники (стать, вік, раса);
- рольова позиція;
- супервізорський стиль;
- особистісні характеристики.

Другу групу факторів становлять динамічні фактори (ті, що існують на певній стадії відносин). Зазвичай до них належать:

- досвід молодого працівника й супервізора;
- загальна тривалість супервізійного процесу;
- динаміка відносин (опір, сила, близькість, паралельні процеси та ін.).

На якість і тривалість супервізорських відносин найбільш сильно впливають такі найважливіші фактори, як досвід молодого фахівця роботи, практичні й технічні навички консультативних дій, навички концептуалізації клієнтів, котрі звернулися до служби, рівень усвідомлення працівником його особистісних проблем, що впливають на процес консультування та на професійну поведінку, а також етичні і юридичні аспекти консультативного процесу. Велике значення має також спроможність супервізора та працівника-початківця формувати й підтримувати довгострокові відносини, що є більш актуальним та важливим, ніж спеціальні знання й навички, які вони отримують у процесі роботи.

Крім того, існують другорядні (додаткові) аспекти, що також впливають на супервізорські відносини. До них можна віднести:

- рольову невизначеність (невизначеність щодо очікувань супервізора і його методів оцінки), що зазвичай збільшується на етапі навчання й зменшується з появою професійного досвіду;

– рольовий конфлікт, що належить до очікувань працівника щодо своєї професійної ролі (контрастної ролі супервізованого). Але це джерело впливу у своїй роботі зазвичай використовують більш досвідчені супервізори.

А. Браун та А. Боурн рекомендують супервізорам бути уважними до ознак такого конфлікту, а також мінімізувати його вплив на супервізорські відносини шляхом формування в супервізованих чіткого уявлення про ролі й очікування.

## ***8.2. Демографічні, гендерні, міжкультурні фактори супервізорських відносин***

Окрім того, на супервізорські відносини постійно впливають демографічні, гендерні, а також міжкультурні фактори, про які більш детально йдеться далі.

*Гендерні та міжкультурні фактори.* Вплив статі на супервізорські (та людські) відносини заснований на розходженнях у соціальному, економічному, політичному, фінансовому становищі й фізичній силі, прийнятих у суспільстві зразках поведінки для чоловіків і жінок (ролях та очікуваннях). Наведемо короткий огляд досліджень, котрі стосуються впливу тендерних факторів на супервізорські відносини:

1) закритість взаємин із супервізором своєї статі та приписування більшого впливу супервізору іншої статі;

2) чоловіки-супервізори заохочують імітацію й більше усвідомлюють свій вплив на молодого фахівця, ніж жінки;

3) жінки-супервізори заохочують до більшої автономії, надають більшу підтримку та рідше порушують межі, ніж чоловіки;

4) жінки-клієнтки дуже часто відзначають заохочення недосвідченим працівником традиційних жіночих сексуальних ролей, а саме їх пристрась до певних очікувань і водночас знецінювання жіночих рис, використання сексистських концепцій та погляд на жінку переважно як на сексуальний об'єкт;

5) і супервізори, і недосвідчені працівники впевнені, що жінки-супервізори частіше проявляють особистісно впливаючий стиль щодо конфліктів у ході супервізії;

б) молоді спеціалістки, які отримують супервізію, мають тенденцію поводитися більш стереотипно, коли взаємодіють із жінкою-супервізором;

7) якщо супервізований і супервізор тієї ж самої статі, то молодий фахівець більше вдоволений результатами супервізії;

8) молоді спеціалістки схильні звертати пильну увагу на афективні аспекти супервізії, а молоді спеціалісти – на когнітивні;

9) жінки-супервізори частіше зазнають труднощів із завершенням супервізії, у той час як чоловіки завершують її занадто швидко, ігноруючи емоційні аспекти;

10) жінки-супервізори дають більше особистісного та зворотного зв'язку;

11) жінки й чоловіки можуть покладатися на різні джерела сили щодо компенсації проблем, пов'язаних із гендерними особливостями (тенденцій до більшої прихильності в жінок і більшої сепарації в чоловіків). Чоловіки можуть усвідомлено фокусуватися на міжособистісних відносинах, а жінки – усвідомлено обирати роль експерта, зменшуючи тим самим залежність від міжособистісних відносин;

12) чоловіки й жінки-супервізори рідко підтримують жінок-супервізованих;

13) жінки-супервізовані схильні більш уступати авторитету супервізора.

У зв'язку з цим супервізор допомагає молодому працівнику в оцінці тендера як фактора, що істотно впливає на концептуалізацію клієнта служби, самооцінку, схильності й пристрасті працівника, а також вибір стратегій роботи з клієнтом. Отже, перед супервізором завжди постають два основних питання:

1. Як тендерний фактор впливає на консультативні/професійні відносини й процес, за яким він спостерігає?

2. Як гендерний фактор впливає на супервізорські відносини та процес, у якому він бере участь?

Дж. Бернард і Р. Гудеар запропонували три сфери розгляду й оцінки гендерних впливів:

– проблема, із якою клієнт звертається до працівника;

- погляди молодого фахівця;
- вибір інтервенцій.

Крім того, супервізор повинен мати на озброєнні питання, які допоможуть йому оцінити роль гендера в конкретній роботі з працівником-початківцем:

1. Чи обґрунтовані мої очікування від молодого спеціаліста роботи гендерним фактором?
2. Чи залежать мої відповіді супервізованому від його статі?
3. Чи захочую я більшу незалежність у чоловіках?
4. Чи захочую я більшу залежність у жінках?
5. Чи очікую я, що чоловік-супервізований буде незалежним?
6. Чи є в мене схильність працювати із представниками однієї статі?
7. Чи вникаю я в конфлікти, що пов'язані з гендерним фактором?
8. Чи зможу я впоратися зі своєю схильністю до пригнічення себе, супервізованого, або клієнта служби?
9. Чи використовую я супервізійний процес із метою навчання молодого спеціаліста роботи?

Як для супервізії, так і для консультативної роботи залишається актуальною проблема сексуального примусу та втягування. Сексуальний примус – це небажане для однієї сторони сексуальне загравання, що припускає розвиток інтимного зв'язку між супервізором і працівником. Особливі труднощі полягають у тому, що між ними може існувати взаємна згода, а такі форми відносин дуже непросто розпізнати й оцінити об'єктивно.

Зусилля багатьох суспільних інститутів спрямовані на вивчення різниці між примусом та ілюзіями з цього приводу, а також етичності й законності подібних відносин. Більшість професійних асоціацій розділяє думку, згідно з якою обидва способи поведінки є неетичними та завдають шкоди як супервізії, так і супервізорським відносинам. Недосвідчені працівники, котрі були залучені в такі відносини зі своїми супервізорами, сприймають це як норму й проявляють ті самі паттерни у своїй роботі. Навіть контакт, який відбувається із супервізованим, є порушенням етичних стандартів, розроблених багатьма професійними асоціаціями.



*Міжкультурні фактори.* Окрім гендерних факторів, велику роль у супервізорських відносинах відіграють ще міжкультурні фактори, адже завжди один з учасників процесу має інший культурний досвід. Помічати й поважати культурні розходження потрібно навіть у тих випадках, коли вони заперечуються. Якщо супервізор і супервізований належать до різних расових або етнічних груп і мають різні системи цінностей, важливо звернути особливу увагу на ці розходження, щоб супервізія виявилася ефективною. П. Хоукінс і Р. Шохет пропонують враховувати сім аспектів, що дають змогу прояснити такі розходження:

- 1) фокус на культурі клієнта, який звернувся до служби;
- 2) вивчення способів реагування на культурні розходження й приховані культурні установки, характерні для інтервенцій супервізованого;
- 3) дослідження культури відносин між молодим працівником та отримувачами послуг;
- 4) фокус на культурних упередженнях молодого спеціаліста роботи;
- 5) вивчення труднощів у динаміці відносин супервізованого та клієнта, супервізора й супервізованого, що з'являються у зв'язку з культурними розходженнями між ними;
- 6) фокусування супервізора на власних культурних забобонах;
- 7) дослідження культурних норм та упереджень у політичній сфері.

*Супервізія осіб із пригноблених груп.* Якщо питанням раси й гендеру приділяють принаймні якусь увагу в супервізії, менеджменті та кар'єрному просуванні, то становище деяких інших пригноблених груп, наприклад людей із помітними функціональними обмеженнями, лесбійок і геїв, здається, повністю ігнорується. Про це красномовно свідчить відсутність інформації, пов'язаної з цими групами, у літературі із супервізії. Наведені приклади стосуються різних видів пригноблення, проте вони не зовсім адекватно й повно показують той досвід людей – супервізорів і молодих працівників, які мають справу з наслідками такого пригноблення.

*Функціональне обмеження та інвалідність.* Загальна література щодо функціональних обмежень і роботи свідчить про досить поширену в суспільстві дискримінацію людей із функціональними обмеженнями, зокрема самих працівників із функціональними обмеженнями й користувачів послуг.

На сьогодні в суспільстві існує вороже ставлення до працівників, котрі мають функціональні обмеження як під час супервізії, так і поза нею, а також щодо існування невеликої кількості керівників та супервізорів із функціональними обмеженнями.

*Лесбійки, геї та супервізія.* Як і у випадку з функціональними обмеженнями, у літературі практично немає згадки про проблему супервізії співробітників, котрі є лесбійками чи геями. Загальні принципи, процеси та проблеми пригноблених груп такі ж самі й для них, але існують і специфічні питання щодо лесбійок та геїв – супервізорів і працівників, про які потрібно згадати. Лише та обставина, що рішення «саморозкриття» для працівника (лесбійки чи гея) є болісним, свідчить про поширену дискримінацію з боку багатьох колег і користувачів послуг, а також у приватному житті. Найбільш розповсюджені варіанти дискримінації стосуються сексуальної орієнтації, що можна простежувати наведених нижче прикладів:

1. *У стосунках супервізора й молодого фахівця роботи:* дилема «саморозкриття» викликає різноманітні непорозуміння та труднощі, які перешкоджають ефективній і орієнтованій на допомогу супервізії. Прикладами цього можуть бути:

- стосунки між «закритим» супервізором та недосвідченим фахівцем, котрий зізнався;
- взаємне вагання й невпевненість щодо сексуальної орієнтації співрозмовника;
- приховані острахи гомосексуальності, що періодично пробуджуються;
- конфронтація між супервізором і працівником тієї самої статі, що й гей-супервізор, якого принижують.

2. *У гетеросексуальних ставленнях та припущеннях щодо співробітників-лесбійок та геїв* виявляється по-різному, зокрема:

- якщо працівник, котрий працює з дітьми, є лесбіянкою або геєм, то це може зашкодити дітям, «підірвати» їхню психіку;
- якщо супервізор-лесбіянка критикує компетентність співробітників-чоловіків, то таким чином вона налаштована проти чоловічої статі;
- геї, чиє приватне життя залишається непомітним, можуть відчути на собі упереджене ставлення щодо нерозбірливості у зв'язках та захоплення будь-ким тієї самої статі.

3. *У рівних можливостях.* Політику установи щодо рівних можливостей, що часто розцінює гетеросексуалізм як найвагомніше пригноблення, упроваджували нашвидкуруч, і вона більше спрямована на заспокоєння, ніж на дії.

*Значення непригноблюючої/наснажуючої супервізії.* Для розвитку й становлення непригноблюючої практики супервізії потрібно оволодіти позитивними кроками та навичками задля створення комфортної й безпечної атмосфери, яка не лише покращить умови проведення супервізії, а й надасть можливість для оволодіння навичками наснажуючої супервізії. Основні відмінності, котрі досі сприймалися як проблематичні, тепер розглядатимуться як потенційно позитивні можливості, що дають змогу всім зацікавленим підвищити якість супервізії. Нижче наведено певні передумови, які збільшать якість проведення супервізії:

- забезпечення належного навчання супервізора;
- обговорення умов та впровадження антидискримінаційних/непригноблюючих супервізорських стосунків;
- проведення супервізії, що посилює непригноблюючу практичну роботу з користувачами послуг.

*Непригноблююче навчання (самопідготовка) супервізора.* Вихідним пунктом має стати поєднання прогресивної політики організації щодо непригноблення та діяльності супервізора з належним обсягом обов'язків, добре підготовленого до їх виконання. Але останнє вимагає самопідготовки, основа якої є різною як для супервізорів-новачків, так, власне, і для всіх супервізорів, що залежить від низки чинників самопідготовки, наприклад:

- особистого досвіду визначення пригноблення різного виду;
- змісту попереднього навчання;
- попереднього досвіду перебування в ролі супервізованого;
- особистого світогляду.

Формальне навчання супервізорів мусить бути пронизане ідеєю непригноблюючого наснаження та включати можливість для кожного супервізора ще на ранньому етапі здійснити самооцінку власної позиції й визначити цілі особистого розвитку. Таке навчання повинно бути емпіричним і «мозковим», інтегрувати досвід та знання й розглядатися як постійний процес.

*Непригноблюючі супервізорські стосунки.* Першою передумовою супервізії є встановлення відкритих чесних стосунків, у яких постійну увагу приділено питанням непригноблення.

Спочатку супервізор повинен визнати різницю як у формальній, так і в особистісній владі, заохочувати обмін почуттями, які має кожен учасник щодо цієї відмінності у владі і які можуть вплинути на супервізорські стосунки (наприклад, якщо супервізор є гетеросексуалом, а молодий працівник – гомосексуалом, чи, навпаки, це має стати відкритим питанням у порядку денному супервізії від найперших контактів та подальшого обговорення).

Частиною таких обговорень повинно стати визнання того, що недосвідчений працівник не обирає собі супервізора, це зазвичай нав'язані й вимушені стосунки (існують, щоправда, ситуації, переважно в роботі стаціонарних закладів, де можливий вибір супервізора, але це зазвичай поодинокі випадки).

Супервізору насамперед потрібно розуміти, чому саме віддають перевагу супервізовані, та усвідомлювати, що він чи вона можуть не відповідати якимось потребам. Вони повинні активно підтримувати молодих спеціалістів у роботі, а не хвилюватися за них. Бажання частини супервізованих полягає в тому, аби мати доступ до інших джерел підтримки, зокрема заручитися підтримкою консультантів, групи самої підтримки працівників чи наставника. Це потрібно розглядати, ґрунтуючись на чіткому розумінні відповідних функцій супервізії та консультативних стосунків, не як альтернативу або загрозу супервізії, а лише як важливий додатковий ресурс.

Іншими засобами є включення в супервізію постійного зворотного зв'язку; перегляд й оцінка зустрічей, бажано з огляду на систему оцінювання та розвитку персоналу, прийнятого в організації. Ці питання повинні стати центральною частиною навчання супервізорів.

Чимало залежить і від рівня довіри, установленої у стосунках, і того, яким чином вона була встановлена. Це може допомогти супервізору від самого початку дати зрозуміти молодому працівнику, що відбувається критичний зворотний зв'язок щодо його поведінки, якщо її сприймають як пригноблюючу, і що будуть зроблені відповідні висновки, котрі жодним чином не зашкодять супервізованому. Іншою ознакою є реакція супервізора на повідомлення супервізованого щодо дискримінаційної поведінки стосовно нього/неї з боку користувача послуг у службах. Переформулювання основної проблеми може призвести до руйнівного відторгнення та розчарування. При цьому потрібно, аби супервізор уважно вислухав думку супервізованого щодо випадку, сприйняв серйозно те, що він говорить та думає, а також запропонував максимальну підтримку й довіру.

*Непригноблюючий підхід до змісту супервізії.* Цей підхід відображає непригноблюючий процес супервізорських стосунків і питання влади в ньому. Проте основна мета супервізії полягає в забезпеченні якомога кращих послуг для клієнтів служб та реалізації політики установи (що не завжди збігається). Ключовим завданням супервізора є гарантування, що кожен фахівець роботи й команда загалом працюють із клієнтом служби, дотримуючись антидискримінаційного наснажуючого підходу.

Усі принципи та цінності цілком стосуються також практичної роботи. Аналогічний процес нерівності владних позицій спостерігають і в стосунках «працівник–користувач», де також відіграють важливу роль індивідуальні чинники та чинники особистої влади, які можуть посилювати або нейтралізувати позицію влади працівника. Тому угоду, котру укладають у супервізії, щодо відкритого визнання використання влади в супервізорських стосунках, доречно використовувати й для стосунків «працівник–користувач послуг». І супервізор, і молодий спеціаліст роботи відповідальні за дотримання антидискриміна-

ційного ставлення до роботи з клієнтами служби. Для такої роботи потрібна готовність обох учасників супервізорських стосунків перевіряти один одного за потреби.

Ми використали словосполучення «один одного», щоб підкреслити взаємність, можливу в супервізорських відносинах, коли обидві людини впевнені у взаєморозумінні та приймають різницю у владі й динаміку процесу супервізії. Чітке визначення ролей і меж створює умови для максимальної свободи двох людей у професійних/особистих стосунках. Коли один має формальну владну позицію, інший потенційно може багато чого в нього навчитися. Однак ми хочемо підкреслити, що індивідуальні стосунки потрібно розглядати в контексті команди та установи.

### ***Висновки до восьмого розділу***

Дані досліджень Британської асоціації соціального забезпечення (SCA) свідчать про наявність етичних дилем, які можуть виникати під час супервізії, зокрема:

- відсутність узгодженостей щодо мети супервізії між супервізором і супервізованим;
- негативний попередній досвід супервізії в супервізовного, що зумовлює страх та небажання брати участь у ній;
- порушення меж владних повноважень із боку супервізора;
- не достатньо чітко встановлені основні правила проведення супервізії;
- невирішені конфліктні ситуації між супервізором і супервізованим;
- непорозуміння в разі порушення конфіденційності;
- відсутність довіри до супервізора;
- недостатність повноважень супервізора впливати на зміни;
- особистісні упередження супервізора щодо супервізованого (питання статі, раси, сексуальної належності тощо).

З іншого боку, дотримання певних правил дасть змогу уникнути вищезазначених дилем та налаштувати процес супервізії на продуктивний лад.

Серед факторів, що сприяють налагодженню продуктивного процесу, дослідники виокремлюють такі:

- створення сприятливої атмосфери;
- можливість виносити на обговорення всі питання, котрі хвилюють супервізованого, незалежно від рівня складності;
- завчасне планування й затвердження програми супервізії з чітким уявленням щодо мети, змісту, методів та переваг супервізії;
- чітке розуміння питання обмеження конфіденційності;
- мотивація учасників супервії та їхньої прихильності;
- сприйняття супервізії як позитивного досвіду;
- установлення принципів й узгодження питань, що виносяться на обговорення;
- забезпечення постійного доступу супервізованих до проходження супервізії;
- ефективне використання ресурсів супервізованих.

### ***Запитання до теми:***

1. Загальні уявлення про фактори, що впливають на супервізорські відносини.
2. Статичні фактори.
3. Динамічні фактори.
4. Найважливіші фактори ефективної супервізії.
5. Другорядні (додаткові) аспекти супервізорських відносин.
6. Гендерні фактори та міжкультурні фактори.
7. Сфери впливу та оцінки гендерних факторів.
8. Аспекти прояснення наявності міжкультурних розходжень.
9. Супервізія осіб із пригноблених груп.
10. Функціональне обмеження та інвалідність.
11. Лесбійки, геї та супервізія.
12. Найбільш розповсюджені варіанти дискримінації в сексуальній орієнтації.

13. Значення не пригноблюючої / наснажуючої супервізії.
14. Передумови, які збільшать якість проведення супервізії.
15. Самопідготовка чи не пригноблююче навчання супервізора та його чинники.
16. Непригноблюючі супервізорські стосунки.
17. Непригноблюючий підхід до змісту супервізії.



## РОЗДІЛ 9

### МОДЕЛІ СУПЕРВІЗІЇ

#### *9.1. Класифікація моделей*

Практика проведення супервізії ґрунтується на реалізації певних моделей супервізії, як запозичених з інших напрямів психологічної та психотерапевтичної практики, так і розроблених спеціально для супервізії.

*Модель супервізії* – це системний образ дій (метод), за допомогою якого проводиться супервізія. Знання про наявні моделі й уміння в них працювати є основою навчання супервізора. Класифікація супервізорських моделей залежить, звичайно, від переваг її авторів. Так Г. Леддік пропонує таку класифікацію:

- 1) розвивальна модель;
- 2) клінічна модель;
- 3) специфічно орієнтована модель.

Вісконсінський тренінговий проєкт із клінічної супервізії розглядає:

- 1) психодинамічну модель;
- 2) модель розвитку вмінь;
- 3) модель сімейної терапії;
- 4) модель розвитку.

*Специфічно орієнтовані моделі.* До специфічно орієнтованих моделей відносять психодинамічну модель, поведінкову модель, модель, спрямовану на рішення, Роджеріанську модель тощо. Фахівці, котрі працюють у цій моделі, вважають, що кращим видом супервізії буде той, що орієнтований на аналіз практики саме такого виду консультування, який вони використовують.

Наприклад, *психодинамічна модель* розглядає супервізію як терапевтичний процес. Фокус супервізії спрямований на внутрішні процеси й міжособистісну динаміку супервізованого у відносинах із клієнтом, колегами, супервізором та іншими. Основна мета супервізора, який працює в психодинамічній моделі, полягає не в тому, щоб

розвинути навички, а в тому, щоб підвищити здатність супервізованого до вислуховування шляхом поліпшення його динамічного усвідомлення. Зміни у внутрішньо- й міжособистісній динаміці супервізованого дають змогу динаміці стати ефективним інструментом консультативного процесу.

Психодинамічна модель супервізії ґрунтується на підході З. Фрейда, який вважається родоначальником не лише психоаналізу, а й супервізії в психотерапії, він уперше використав обговорення поодиноких випадків із колегами задля підвищення ефективності терапії. Одне з перших позначень супервізії в психоаналізі належить дослідникам R. Ekstein та R. Wallarstein, які під супервізією розуміли навчання чи вивчення процесу взаємодії між пацієнтом, терапевтом та супервізором, де супервізор відіграє роль сполучної ланки між сторонами [1. Bernard J., Goodyear R. *Fundamentals of clinical supervision*. 3rd ed. Boston: Pearson Education, 2004. 416 p.]. Метою супервізії в рамках психодинамічного підходу є навчання розуміння динаміки конструктивного вирішення конфліктів між супервізором і супервізованим задля підвищення ефективності роботи з клієнтом.

*Роджеріанська модель супервізії.* Найбільш важливим аспектом супервізії для роджеріанської моделі є створення необхідних та достатніх станів емпатії, природного й безумовного прийняття.

Супервізія в рамках клієнт-центрованої терапії заснована на роботах С. Rogers, який одним із перших запропонував записувати на електронні носії інтерв'ю терапевтів. За словами С. Rogers, основна мета супервізії полягає в наданні допомоги терапевту в підвищенні впевненості у своїх діях, розумінні себе та специфіки терапевтичного процесу. Важливою, на його думку, є можливість опрацювати труднощі, що виникають у процесі взаємодії з клієнтом. Супервізія, на його думку, виступає як трансформована форма терапевтичного інтерв'ю. Велике значення для ефективності супервізії мають щирість, емпатія, відкритість учасників терапевтичного процесу.

Специфічними особливостями супервізії, заснованої на *когнітивно-поведінковій терапії*, є взаємодія, побудована на чіткій структурі кожної зустрічі, проведення діагностики та порівняльної оцінки ді-

яльності супервізованого (J. Bernard, G. Caplan, R. Caplan R. Goodyear, C. Falender, P. Hawkins, E. Shafranske, R. Shohet). Ця модель супервізії має такі особливості:

а) модель досвідченого терапевта заснована радше на оволодінні вміннями та навичками в галузі психотерапії, ніж професійної імпровізації; відповідно до цього, метою супервізії виступає навчання терапевтичного поведінки;

б) роль терапевта полягає у виконанні певних завдань, де розв'язання кожної потребує наявності відповідних знань і вмінь; супервізія в цьому випадку дає змогу допомогти в успішному оволодінні певними навичками;

в) специфіка роботи супервізора визначається теорією, на якій ґрунтується його взаємодія з клієнтом;

г) потенціал супервізованого розглядається як потенціал для навчання.

Супервізія, що ґрунтується на *системному підході*. Розгляд цієї моделі супервізії в рамках американської практики основана на зіставленні супервізії та системного підходу в сімейній терапії, а саме на ідеї їх ізоморфізму. Системність проявляється в специфічності й унікальності взаємодії терапевта, клієнта та супервізора, вважається, що це не лише взаємодія трьох вищезгаданих сторін, але й тих, хто має вплив і значення для кожного з присутніх. «Дуже важливо усвідомлювати, що в кабінеті супервізора розташовані всі, хто має значення для супервізора та супервізованого. У кімнаті завжди більше людей, ніж ми самі» (R. Lesser).

Системне мислення, яке проявляється в межах цієї моделі психотерапії, «ґрунтується на поділі між інформацією та відомостями, не все, що чує терапевт у процесі сесії або вивчає за допомогою різних джерел, є важливим для психотерапевтичного процесу, основна функція супервізії полягає в тому, щоб розвивати майстерність терапевта у виділенні та розпізнаванні інформації й відомостей із метою підвищення ефективності отримання їх достовірності» (J. Bernard, R. Goodyear).

*Конструктивістський підхід у супервізії* позначається також як постмодерністський чи постпозитивістський. «Конструктивісти визна-

ють існування суб'єктивної реальності, суб'єктивного досвіду людини, ніж об'єктивної їх представленості в реальному світі» (J. Bernard, R. Goodyear). Одним із перших конструктивістів у психотерапії виступив В. Kelly. У межах конструктивістської моделі виділяється наративний підхід і той, що спрямований на прийняття рішень.

Терапевт, який реалізує *нاراتивну модель*, працює з клієнтом із позиції історії, котру він створив протягом свого життя в минулому й котра впливає на події, що відбуваються в майбутньому. Роль супервізора в цьому випадку полягає в редагуванні сценарію супервізованого та наданні йому допомоги в роботі із життєвим сценарієм клієнта.

Акцент у *моделі супервізії, спрямованій на прийняття рішень*, ставиться більшою мірою на сприянні клієнту в досягненні цілей, яких він прагне, ніж концентрації на помилках, котрі той зробив. У супервізії це проявляється в наданні допомоги супервізованому у використанні власних ресурсів, заохоченні незалежної позиції; найчастіше взаємини в межах цієї моделі супервізії мають характер співробітництва.

У сучасній американській психологічній та психотерапевтичній практиці також існує безліч моделей, розроблених спеціально для практики супервізорства. Ось деякі з них.

*Модель розвитку вмінь*. Вісконсінський тренінговий проєкт із клінічної супервізії відносить модель розвитку вмінь скоріше до поведінкової моделі супервізії й розглядає супервізованого як проблеми навчання, а також вибору відповідних методів навчання. Супервізований може брати участь у побудові власної та поведінкової моделей і тим самим збільшувати можливості підкріплення для клієнта. Ця модель супервізії являє собою навчальний процес для супервізованого, необхідний для того, щоб розвинути навички й підвищити рівень консультативної компетентності для поліпшення результату консультування. Знання та навички супервізованого оцінюються супервізором, який визначає напрям супервізії на підставі трьох принципів:

- 1) супервізор повинен вивчати адекватні навички й усувати невідповідну поведінку;
- 2) супервізор допомагає супервізованому розвинути специфічні вміння;

3) знання супервізованого та його навичок повинні бути сформульовані в термінах поведінки.

*Модель супервізії в сімейній терапії* тяжіє до залежності від терапевтичної моделі, що використовується в сімейній терапії. Тому вона не може бути описана як винятково супервізорська.

*Модель розвитку.* Модель розвитку заснована на уявленні про готовність індивіда до змін. Завдання супервізора полягає в тому, щоб ідентифікувати й стимулювати нові сфери росту в довгостроковому професійному навчанні. Такими сферами є інтервенції та навички, техніки оцінювання, оцінка міжособистісних відносин, розуміння індивідуальних відмінностей, орієнтація на теорію, план і мета консультації, професійна етика. Зміну статусу супервізованого розділено на дві стадії, які були послідовними та ієрархічними. Розвиток супервізованого може бути умовно розділений на три стадії – початкову, проміжну й «просунуту».

У середині кожної стадії існують дві тенденції:

- 1) діяти по твердому, поверховому та імітаційному шляху;
- 2) рухатися в напрямі більшої компетентності, упевненості в собі.

Особливу увагу на цих стадіях приділяють усвідомленню себе та інших, мотивації й автономії. Типовий розвиток супервізованого спочатку характеризується відносною залежністю від супервізора в оцінці клієнтів і розробці планів роботи. На проміжному етапі супервізований залежить від супервізора під час роботи з важкими клієнтами, але стає більш незалежним в оцінці інших. Типовими на цій стадії є уникання, опір та конфлікти. «Просунуті» супервізовані функціонують незалежно й шукають допомоги, відчуваючи відповідальність за свої рішення. Пізніше додано ще одну стадію – досвідчений супервізований. Основний зміст цієї моделі полягає в тому, що супервізований змінюється, реагуючи на стимули супервізора, і ці зміни можуть бути оцінені в поведінкових термінах. Не існує специфічної системи розвитку. Проходження цих стадій залежить лише від навичок та здібностей до навчання індивіда.

*Модель розвитку, за К. Столтенбергом,* складається з чотирьох рівнів розвитку супервізованого.

Перший рівень характеризується залежністю від супервізора, недоліком самоусвідомлення та усвідомлення ситуації, мінімальним досвідом, категоричними висловлюваннями, більшим знанням теорії, ніж володінням навичками.

Другий рівень характеризується конфліктом залежності й автономії, зростанням самоусвідомлення, прагненням до незалежності та самоствердження.

Третій рівень відзначається мовною залежністю, розвитком особистісної ідентичності супервізованого зі зростанням кількості інсайтів, більш стійкою мотивацією, зростанням емпатії й більш диференційованою міжособистісною орієнтацією.

Четвертий рівень характеризується адекватним усвідомленням себе та інших, знанням своїх можливостей і слабких сторін, що задовольняє потреби у взаєминах із людьми, а також відповідає стандартам професії, що співвідносяться з особистою ідентичністю супервізованого.

Іншим варіантом моделі розвитку є розроблена в 1982 р. модель К. Лонганбілла, Е. Харді й Дж. Делворса, що складається з трьох специфічних стадій (неусвідомлення/стагнація – розгубленість – інтеграція) та восьми навичок:

1) компетентність – здатність використовувати навички й техніки в консультативному напрямі;

2) емоційне усвідомлення – спроможність до усвідомлення та ефективного використання своїх почуттів у ході сесії;

3) автономія – ясне почуття свого власного вибору й рішення в консультації;

4) теоретична ідентичність – потреба в добре інтегрованій теоретичній ідентичності (практична робота в рамках чіткої орієнтації на теорію);

5) повага до індивідуальних відмінностей – здатність бачити клієнта як особистість і поважати відмінності в поведінці, оцінках та проявах;

6) мета й напрям – цілеспрямованість сесії та загальний професійний досвід;

7) особистісна мотивація – усвідомлення мотивів обрання цієї професії й усвідомлений їх вплив на професійне становлення;

8) професійна етика (знання та застосування етичних принципів).

Використання цих моделей потребує від супервізорів усвідомлення того, які навички й прийоми роботи будуть адекватними для різних стадій розвитку супервізованого. Відповідно до цієї моделі на ранній стадії від супервізора потрібна більша активізація вчительської та підтримувальної ролі стосовно супервізованого, на середній стадії – стадії професійного росту – потрібна консультативна орієнтація, а на останній – застосування консультативного фокусу в роботі.

*Змішана модель.* Ця модель запропонована Д. Пауелом у 1983 р. й за своїм змістом також є розвивальною моделлю. Заснована вона на особистісному та професійному розвитку супервізованого. Ця модель припускає одночасно й супервізорську оцінку навичок і вмінь супервізованого за допомогою спеціальних шкал. Вона розроблена для психотерапевтів військового лікувального центру (військових лікарів), котрі працюють із хімічнозалежними, для лікарів, які прийшли в психотерапію за покликанням. Модель складається із семи базових положень, які належать до можливостей особистісних і професійних змін:

1) під керівництвом «провідника змін» люди можуть змінюватися;

2) люди не завжди знають, що для них добре, а що – ні. Вони бувають сліпі у своєму опорі змінам і не завжди бачать існування проблем;

3) ключ до росту – це поєднання нових ідей та відповідних змін у поведінці в потрібний час;

4) зміни з'являються й стають постійними;

5) у супервізії провідник змін концентрується на тому, що підлягає зміні;

6) немає необхідності знати про причини проблеми, щоб її розв'язати;

7) існує багато правильних способів розглядати світ. «Провідник змін» не знає всіх шляхів до зміни та не повинен обманювати інших.

*Модель для практики.* Науковці А. Браун й А. Боурн докладно аналізують функції, особливості протікання процесу супервізії, її

різновиди, різноманітні аспекти практики, що можуть ускладнити супервізію працівників як тих, котрі безпосередньо працюють із клієнтами, так і керівників різних рівнів та адміністративного персоналу. Автори пропонують модель супервізії, що включає чотири основні системи, котрі визначають її зміст: практика, працівник, команда/колектив й установа/заклад. Розуміння практики ускладнює різноманітність надання послуг у службах. П. Хоукінс та Р. Шохет у 1989 р. використали термін «клієнт», описуючи відповідні системи в консультуванні та психотерапії, при цьому беручи до уваги не тих, хто отримує послугу, а тих, хто її вимагає.

Розуміння клієнта як єдиної особи, як протиставлення групі чи громаді, також може бути помилковим. Якщо раніше знання законодавства, політики й процедур належало до компетенції юристів, менеджерів й адміністраторів, то тепер це – частина практичної роботи як діяльності із забезпечення та роботи, орієнтованої на людину. Крім допомоги сім'ям й індивідуального консультування, можлива також така діяльність, як участь в обговоренні випадків, зустрічі з лідерами груп у місцевій громаді, проведення переговорів щодо обсягу послуг із тією організацією, що надає послуги.

Система працівника визначає, що для виконання різнопланових завдань роботи працівникові потрібні не лише професійна компетентність, але й особисті ресурси. На тому, наскільки супервізований може ефективно працювати, суттєво позначається стан його психічного здоров'я. Система працівника включає потреби супервізованого в професійному розвитку й вивченні належного та неналежного використання себе. Систему команди/колективу було додано, оскільки те, яким чином супервізований співпрацює та взаємодіє з колегами, суттєво впливає на якість його роботи, незалежно від того, виконують вони її разом чи ні. Цим аспектом раніше здебільшого нехтували, можливо, тому, що його вважали частиною менеджменту або адміністративної функції. Ураховуючи цілком обумовлений та визначений вплив політичних і ситуативних чинників на роботу, бачимо, що таке злиття понять може спричинити безлад у розумінні різних важливих впливів.



Система установи включає всі аспекти роботи, визначені закладом, як ті, що стосуються організаційної культури та вибору, так і нормативні вимоги. До них можуть належати кодекси практики, політики, процедури, рекомендації, які задають параметри діяльності супервізованого. Ґрунтуючись на цих чотирьох системах, розробили модель, що діє на трьох рівнях зростаючої складності, кожний із яких являє собою фазу розвитку.

Перший рівень – індуктивна фаза – передбачає, що під час процесу супервізії дослідження проблеми можна проводити в межах кожної з чотирьох фазових систем окремо.

Другий рівень – фаза зв'язку – пропонує досліджувати проблему з погляду зв'язків між кожною парою систем:

- професійний аспект (зв'язок між практикою та працівником);
- аспект співпраці (зв'язок між працівником і командою);
- аспект управління (зв'язок між командою й установою);
- організаційний аспект (зв'язок між установою та практикою).

Третій рівень – фаза інтеграції – є синтезом усіх чотирьох систем. Модель дає можливість описувати те, що відбувається в супервізії. Елемент розвитку полягає в поступовій зміні фокусу супервізії впродовж певного періоду часу, оскільки досвід і професійна компетенція супервізованого зростають із першого рівня до другого, а згодом – і до третього рівня (чи фази).

Під час фази індукції персонал часто має конкретні та нагальні потреби, для задоволення яких не завжди вистачатиме часу на засіданні групи. Рівною мірою супервізор може не мати достатніх знань чи впевненості щодо практичної діяльності супервізованого. Тому для обох актуальними є спільні обговорення термінових практичних проблем, які не можна повністю розв'язати на груповій супервізії. Найімовірніше, потрібні будуть як індивідуальна, так і групова супервізія.

Під час фази індукції персонал часто має конкретні та нагальні потреби, для задоволення яких не завжди вистачатиме часу на засіданні групи. Рівною мірою супервізор може не мати достатніх знань чи впевненості щодо практичної діяльності супервізованого. Тому для обох актуальні спільні обговорення термінових практичних проблем,

які не можна повністю розв'язати на груповій супервізії. Найімовірніше, потрібні будуть як індивідуальна, так і групова супервізії. На момент досягнення фази зв'язку всі термінові проблеми супервізованого мають бути розв'язані.

Припускаючи, що практична діяльність супервізованого є щонайменше задовільною, а його хвилювання зменшилися, бачимо, що виникає менше гострих потреб в індивідуальній супервізії. Під час цієї фази супервізований установлює багатогранні зв'язки між різноманітними частинами своєї практичної діяльності: практикою та теорією; власним досвідом, своєю практикою, командою й установою. Це може бути надзвичайно корисний час. У супервізованого ймовірно виникнення сильної потреби поділитися своїми відкриттями, і він, на відміну від тих, хто перебуває у фазі індукції, має також упевненість зробити це. Коли супервізований навчиться задовольняти свої потреби, доречною стане заміна індивідуальної супервізії на групову. Якщо групову супервізію не впроваджувати, то існує небезпека перетворення індивідуальної супервізії на нецікаву й неконфронтаційну. Під час цієї фази індивідуальна супервізія виконує кілька функцій. Роль супервізора є подібною до ролі «ключового працівника» – забезпечення вивчення супервізованого, надання йому зв'язку з джерелами порад, консультацій і підтримки. Така супервізія також продовжує бути місцем зустрічі, на якій проводять щорічну оцінку та перегляд діяльності. Можна очікувати, що під час фази інтеграції супервізовані обмірковуюватимуть своє перетворення на супервізора або тренера. На ранніх етапах цього процесу вони, радше за все, прагнутимуть повернутися до індивідуальних сесій, бо захочуть як отримати унікальні поради щодо процесу, так і спостерігати за супервізором не як за моделлю для практика, а як за моделлю для супервізора. Одночасно групова супервізія перетворюється на місце, де можна перевірити особисті теорії та випробувати нові ролі, щоб побачити, наскільки вони зручні. Якщо супервізор групи не зрозуміє такого процесу розвитку, то може сприйняти його як виклик і загрозу.

Більшість супервізорських груп мають змішане членство, складаються з людей, котрі перебувають на різних ступенях розвитку. Це

спричиняє явище, назване «оберненою супервізією», від якої найбільше користі отримують найдосвідченіші й найстарші, а найменше – ті, хто має менше досвіду та нижчу посаду. Хоча не існує сумнівів у тому, що під час індивідуальних супервізій власні інтереси супервізора можуть переважати потреби супервізованих, проте в групах динаміка є іншою.

На першому рівні фокус у супервізії роблять на кожній із чотирьох базових систем окремо. Це вимагає такої передумови, як глибока обізнаність супервізованого з кожною з цих систем. Зазвичай, супервізію зосереджено на системах у чистому вигляді лише впродовж індуктивної фази, коли супервізований мусить твердо засвоїти основи, а супервізор – переконатися, що засадничі аспекти роботи стали добре зрозумілими. Після індуктивної фази ці базові питання належить вирішувати на спеціальних заходах поза супервізією: на обговореннях випадків, зібраннях команди/колективу, на ділових зустрічах, на індивідуальних консультаціях тощо.

Після вирішення вступних (індуктивних) питань супервізія береться за складніші та взаємопов'язані проблеми, які, вірогідно, потребуватимуть постійного перегляду й викликають труднощі в супервізованого, котрий уже акліматизувався.

Нині в психологічній та психотерапевтичній практиці також існують моделі супервізії, засновані на реалізації супервізором соціальних ролей. Так, у диференціальній моделі супервізії, розробленої J. Bernard, пропонується розглядати процес супервізії як реалізацію супервізором трьох соціальних ролей (викладач, терапевт, консультант) із відповідними цілями. Найбільш оптимальним у цьому випадку є варіювання соціальних ролей залежно від цілей, яких потрібно досягти.

*Модель, розроблена P. Hawkins і R. Shohet, ґрунтується на відомому в американській психотерапії вислові «good enough» супервізор, де роль супервізора полягає не лише в наданні підтримки, але й прийнятті на себе відповідальності за діяльність і стан супервізованого та психоемоційний стан його клієнта. Супервізор у процесі роботи приймає як емоційно позитивні реакції, так і агресивні й негативні реакції учасників. На думку авторів цієї моделі, супервізор може*

сфокусувати свою увагу на семи різних об'єктах (зміст терапевтичної сесії, стратегії та взаємодія, теорія відносин, терапевтичний процес із позиції терапевта, взаємини із супервізором, процес із позиції супервізора та ін.). Процес супервізії, на їхню думку, представлений двома взаємопов'язаними системами – терапевтичною системою й системою супервізією, які існують у межах ще більших систем.

Вибір супервізором моделі, у рамках якої він реалізовує свою діяльність, відбувається на основі професійних уподобань. Незалежно від моделі, яку реалізує супервізор, супервізія буде складним, багатограним процесом взаємодії терапевта, клієнта та супервізора, виступаючи найпотужнішим ресурсом професійної підтримки розвитку спеціаліста й гарантом захисту інтересів клієнта.

## ***9.2. Професійно орієнтовані фази розвитку супервізії***

*Індуктивна фаза* передбачає, що під час процесу супервізії дослідження проблеми можна здійснювати в межах кожної з базових систем (практики, супервізованого, команди, супервізора) окремо.

На цьому рівні фокус супервізії роблять на кожній із базових систем окремо. Це вимагає такої передумови, як глибока обізнаність супервізованого з кожною з цих систем. Супервізію зосереджено на системах у чистому вигляді лише впродовж індуктивної фази, коли супервізований мусить твердо засвоїти основи, а супервізор – переконатися, що засадничі аспекти роботи стали добре зрозумілими. Після індуктивної фази ці базові питання належить вирішувати на спеціальних заходах поза супервізією: на обговоренні випадків, зібраннях команди, ділових зустрічах, індивідуальних консультаціях тощо. Під час індуктивної фази супервізор може допомогти супервізованим у кращому розумінні потреб та переживань клієнтів чи основних рис їхньої роботи з огляду на визначення належної стратегії для надання ефективної послуги.

Після вирішення вступних (індуктивних) питань супервізія береться за складніші й взаємопов'язані проблеми, які, вірогідно, потребуватимуть постійного перегляду та викличуть труднощі в супервізованого, котрий уже адаптувався. Професійний аспект – взаємодія практики й

супервізованого (фаза зв'язку) Під час фази зв'язку супервізор стикається зі складнішими взаємозв'язками між супервізованими та їхньою практикою. Це може включати дослідження того, яким чином самоідентифікація супервізованого, його ситуація й потреби позначаються на роботі та яким чином можна розв'язати проблеми в стосунках так, щоб вони сприяли, а не перешкоджали наданню послуг.

Визнання переносу/трансферу чи контрпереносу попередніх стосунків на нинішні також може стати частиною обговорення. Питання влади, її використання й зловживання нею в стосунках, як і непригнічуюча практика, теж викликає труднощі. У центрі цього перебуває визнання факту, що використання «себе» є базовим інструментом та засобом практики роботи. Тому супервізор мусить безпосередньо відповідати за допомогу супервізованому в підтриманні психологічного благополуччя.

Супервізованим, чий особистий час (час для задоволення власних потреб і потреб тих, із ким вони розділять своє життя поза роботою) поглинають потреби все більш вимогливих користувачів послуг, потрібно поставити кілька питань, відповіді на які обговорити на супервізії: «Чиї потреби насправді задовольняються й, навпаки, чиї нехтуються?», «Чи призводить стурбованість стосовно однієї ділянки роботи до зволікань в інших?» Супервізований, без сумніву, задовольняє якісь свої внутрішні потреби: можливо, реалізовує життєвий сценарій, палко підтримує якусь ідеологію або компенсує щось у власному житті.

*Аспект співпраці: взаємодія супервізованого й команди (фаза зв'язку).* У багатьох ситуаціях, особливо в стаціонарних закладах і центрах, колеги можуть ділити роботу між собою. У таких випадках питання балансу обов'язків, належної комунікації та робочих стосунків набувають надзвичайної ваги. Навпаки, супервізія має допомогти супервізованому зрозуміти, що відбувається, і набути впевненості, аби почуватися достатньо наснаженим для безпосередньої роботи над цими труднощами. *Аспект управління: взаємодія команди й супервізора.* Досить часто спостерігають доволі жваву динаміку, яка походить від того, що супервізований є одночасно й членом команди, й окремим

супервізованим. Це може призвести до того, що супервізований пов'язуватиме всі негативні моменти з власною особою, хоча насправді вони вкорінені в команді і, зрештою, можуть заблокувати можливості для розв'язання проблеми. Рівною мірою гнітюче може впливати культура стосунків та взаємини супервізованого всередині команди, у результаті чого супервізовані практично не усвідомлюватимуть того, що відбувається. Зазвичай супервізор підтримує в супервізії відкритість щодо питань та готовий (принаймні повинен виглядати як готовий) до активних спроб впливу на політику чи практику, що сприймаються супервізованим як пригноблюючі.

У деяких випадках фокус на команді може допомогти супервізованим побачити свої труднощі в стосунках з іншими колегами не лише як особистий конфлікт, але і як щось більше, усвідомити, що деякі конфлікти є неминучими з огляду на набуті ролі. Можливе й протилежне – коли супервізовані заперечують існування міжособистісних труднощів у команді та перекладають відповідальність за них на нечутливу й погану організацію. Водночас супервізори мусять усвідомлювати, що вони повинні діяти чесно та виважено; протилежні дії не лише принизять усіх учасників, але й зведуть нанівець віру в те, що супервізія може бути ефективним знаряддям.

*Організаційний аспект: взаємодія супервізора й практики супервізованого (фаза зв'язку).* Представлення систем як таких, що мають нелінійні зв'язки, а циркулярну взаємодію, дає змогу привернути увагу до важливості зв'язку між супервізором і практикою супервізованого. У роботі часто виникає напруження між особою, яка отримує послугу, та тими, хто її надає. Супервізований може зіткнутися з труднощами, не знаючи, наскільки потрібно просуватись у налагодженні позитивних стосунків у разі, коли характер цих стосунків виявиться далеким від нічим не обумовлених та передбачатиме діяльність, що суперечить індивідуальним бажанням.

*Інтеграція: фокус на роботі загалом (фаза інтеграції).* Зосередження на роботі в цілому, найвірогідніше, відбуватиметься під час супервізії досвідчених працівників. Супервізований отримує шанс відступити на крок назад та оглянути роботу загалом: її форму, баланс,

характер і спрямування, а також можливість для роздумів щодо довготермінової перспективи, зокрема планування кар'єри. Підхід до розвитку передбачає, що досвідчені працівники діють, спираючись на більш інтуїтивний та засвоєний набір правил, кожне з яких стає гнучким тоді, коли потрібно застосовувати загальні принципи до конкретних випадків.

Супервізія призначена допомогти супервізованим кинути виклик і переосмислити узагальнення й накопичену мудрість, при цьому зберігаючи їх як механізм реагування та адаптації. Досвідченіші працівники можуть бути чудовими супервізованими, котрі знають власні потреби й те, як їх можна задовольнити в процесі супервізії. Головні питання супервізії досвідчених працівників полягають, з одного боку, у запобіганні застою та, з іншого – у заохоченні творчого підходу й у забезпеченні стимулу до саморозвитку молодих фахівців.

Супервізору потрібно визнати, що він повинен не давати відповіді на запитання супервізованого, а підштовхувати супервізованого до самостійного її знаходження; а також урахувати те, що в багатьох випадках супервізовані є більш компетентними у своїй сфері. Це призводить до подальших змін у відносинах між супервізором і супервізованим. Найвідповіднішим методом навчання на цьому етапі може стати консультування в стилі «рівний–рівному».

### ***Висновки до дев'ятого розділу***

Систематичний метод, у якому проводиться супервізія, називається «моделлю». Моделі супервізії відображають концептуальну та методологічну базу супервізора, його підходи до практики консультування й психотерапії в руслі обраного ним напрямку чи школи. Найчастіше бувають (1) еволюційні моделі, (2) моделі специфічної орієнтації та (3) інтегративні.

#### ***Еволюційні моделі***

В основу еволюційних моделей супервізії покладено уявлення, що всі ми продовжуємо рости: зростають наші бажання, починання й зусилля, змінюються паттерни поведінки. Поєднуючи наш досвід та спадкові схильності, ми розвиваємо в собі сильні сторони й шукаємо

нові сфери для зростання. Дослідження засвідчили, що зі зростанням досвіду супервізованого змінювалася поведінка супервізора та їх взаємини. Так з'явилася наукова основа еволюційних тенденцій і паттернів у супервізії.

У літературі підкреслюється значення восьми зон розвитку для кожного супервізованого: утручання, компетентність у навичках, прийоми та методи оцінки, міжособистісні характеристики, концептуалізація походження проблем клієнта, індивідуальні відмінності, теоретична орієнтація, цілі й план лікування, професійна етика.

Допомога супервізованим в усвідомленні їхніх сильних сторін і зон розвитку робить нас відповідальними за їх подальший розвиток і як фахівців, і як супервізорів.

#### *Моделі специфічної орієнтації*

Супервізовані, які прийняли на озброєння певний вид терапії (наприклад психоаналітичний, поведінковий, позитивний тощо), часто вважають, що найкращою «супервізією» є аналіз практики істинним прихильником цієї терапії. Ситуація аналогічна в спорті, де ентузіасти вірять, що найкращим інструктором буде лідер у тому самому виді спорту. Модель специфічної орієнтації відповідає теорії та методології будь-якого окремого напрямку чи школи психотерапії. Вона вимагає, щоб супервізор не лише навчався, а й практикував у руслі цього напрямку/школи і пройшов відповідну супервізорську підготовку, підтверджену сертифікатом.

#### *Інтегративні моделі*

Інтегративна модель ґрунтується на підході до психотерапії як до стратегії та тактики терапевтичного контакту, незалежно від вибору стратегії впливу. Інтегративна модель супервізії в такому разі стає універсальною та концентрується на таких моментах: процесі терапевтичного контакту (вербальна й невербальна комунікація, глибина, емоційність та ін.); поінформовану згоду; структуруванні сесії й курсу; процесі концептуалізації психосоціогенезу захворювання чи симптомів; обраних цілях для роботи (наприклад симптом, особистість, рівень організації особистості, когнітивні, емоційні, мотиваційні процеси, міжособистісні стосунки та ін.); відповідності вибору цілей і



засобів утручання; цілеспрямованості та результативності психотерапевтичного процесу загалом.

***Запитання до теми:***

1. Розвивальна модель.
2. Клінічна модель.
3. Специфічно орієнтована модель.
4. Психодинамічна модель.
5. Модель розвитку вмінь.
6. Модель сімейної терапії.
7. Модель розвитку.
8. Професійно орієнтовані фази розвитку супервізії.

## РОЗДІЛ 10

### ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ СУПЕРВІЗОРА ТА СУПЕРВІЗОВАНОГО

#### *10.1. Функції супервізора*

Супервізор – це спеціально підготовлений психоконсультант чи психотерапевт, який здійснює супервізію. Основна функція супервізора полягає в консультуванні початківця, надання йому можливості рефлексувати свої професійні дії й свою професійну поведінку. Зміст роботи супервізора визначається розумінням супервізії як форми консультування та, відповідно, позиції супервізованого як позиції консультанта, що відрізняється від позиції вчителя, контролера. Важливою проблемою для супервізора є проблема дотримання дистанції із супервізованим, яка повинна визначатися, виходячи із завдань супервізії. У низці країн існує система підготовки супервізорів у спеціальних школах, а також система підготовки супервізорів другого порядку (супервізор для супервізора).

Супервізор повинен:

- допомагати супервізованому чітко визначити мету, пріоритети роботи;
- бачити всі аспекти проблеми та власну роль у її розв'язанні;
- керувати власними почуттями щодо конкретних ситуацій;
- формувати позитивне ставлення до своєї роботи, брати на себе відповідальність за її результати.

Важливими завданнями супервізора є також розвиток професійної автономії, незалежності супервізованого, стабілізація його думок і почуттів щодо професійної діяльності, формування моделі аналізу й компетентного розв'язання проблем у взаємодії з клієнтами.

*До основних функцій супервізора належать:*

- підтримка супервізованого (управління стресом і побоюваннями; роз'яснення питань; надання порад; зворотний зв'язок; розуміння особистих проблем, що перешкоджають роботі; створення атмосфери довіри; мотивування й наснаження; підтримка вмотивованих рішень);

– спрямування супервізованого (адміністрування, розв’язання адміністративних проблем; планування та організація виконання; установлення стандартів; моніторинг, оцінювання якості роботи; дотримання плану роботи; дисциплінування; виконання посадових інструкцій; ефективне й економне використання ресурсів);

– навчання супервізованого (інструктування щодо політики та процедур організації; допомога в опануванні ефективною практикою моделювання роботи й проведення тренінгу; рекомендуванню літератури та навчальних курсів; підтримка професійного зростання; розвиток кар’єри; мобілізація ресурсів).

*Обов’язки та функції супервізора:*

1. Супервізор може бути психотерапевтом-практиком, який має досвід практичної роботи не менше ніж 10 років. Супервізор повинен ужити всіх можливих заходів для розвитку своєї власної компетентності й не виходити в роботі за межі цієї компетентності. Супервізор повинен мати досвід не лише індивідуальної, а й групової роботи, щоб забезпечити максимально ефективну оцінку психотерапевта, який займається груповий роботою.

2. Супервізор повинен інформувати супервізованого про свою кваліфікацію, філософської та теоретичної позиції, проходження супервізії самим супервізором, а також про вибір потрібного їм методу супервізії.

3. Супервізор повинен ретельно відстежувати будь-які забобони й упередження, які впливають на роботу супервізованого з клієнтом, і звертати на них увагу супервізованого; це є необхідною умовою задоволення потреб клієнта. Одна з цілей СП – допомогти супервізованому зрозуміти, що терапевтичні відносини існують у культурному контексті. Імовірно, вони виявляться більш ефективними, якщо будуть побудовані на повазі цінностей, очікувань і потреб клієнтів з урахуванням культурного контексту, уключаючи національний, соціально-економічний, релігійний, гендерний та інші фактори.

4. Супервізор несе відповідальність за те, щоб його контракт із супервізованими давав їм змогу з максимальною користю використо-

увати час. Безглузді й порожні розмови, які є частиною особистих відносин, неприйнятні в супервізії, де час вважається цінним товаром.

5. Супервізор несе спільну відповідальність із супервізованими за те, щоб процес супервізії слугував для максимального задоволення потреб клієнтів.

6. Супервізор несе відповідальність за визначення й дотримання меж відносин у рамках супервізії та інших професійних відносин (у рамках управління, навчання й ін.).

7. Супервізор і супервізований повинні вжити всіх можливих заходів щодо забезпечення того, щоб будь-які особистісні або соціальні контакти між ними не вплинули на ефективність СП.

8. Супервізор у період проведення супервізії не може бути даний супервізованому ще й особистим психотерапевтом.

9. Супервізор не може експлуатувати супервізованих у фінансовому, сексуальному, емоційному або будь-якому іншому плані. Вступ супервізора в сексуальні відносини із супервізованим розглядається як вчинок, що суперечить етичним нормам.

10. Супервізор повинен відстежувати факт наявності між супервізованими і їхніми клієнтами будь-яких відносин, крім терапевтичних, оскільки такі стосунки можуть порушити об'єктивність і неупередженість суджень супервізора.

11. Супервізор повинен визнавати й поважати своїх супервізованих і їхніх клієнтів незалежно від їх походження, статусу, раси, статі, віку, переконань, сексуальної орієнтації та фізичного стану. Супервізор повинен виключити можливість будь-яких актів дискримінації як між супервізованими і їхніми клієнтами, так і між супервізорами й супервізованими. Супервізор і супервізований повинні усвідомлювати свої взаємні зобов'язання один стосовно одного й у ставленні до організації, у якій вони працюють або навчаються.

12. Супервізор повинен ужити певних заходів у тому випадку, якщо йому стало відомо про порушення його супервізованими Кодексу етики та практики асоціації.

13. Якщо супервізовані не можуть належно виконувати свою роботу внаслідок будь-яких особистісних або емоційних проблем, хво-

роби, зловживання алкоголем або наркотичними препаратами, або ж унаслідок будь-яких інших причин, супервізор несе відповідальність за те, щоб допомогти супервізованим усвідомити цей факт й ужити необхідних заходів щодо його усунення.

14. Супервізор несе відповідальність за те, щоб його емоції та потреби були реалізовані за межами супервізії й не залежали винятково від його взаємин із супервізованими.

15. Супервізор повинен проконсультуватися зі своїм власним супервізором, перш ніж почати роботу зі своїми колишніми клієнтами в ролі супервізованих або зі своїми колишніми супервізованими в якості клієнтів.

16. Супервізор повинен тимчасово або остаточно припинити проведення супервізії в тому випадку, якщо її ефективність знижена через будь-які особистісні або емоційні проблеми, хвороби, зловживання алкоголем або наркотичними препаратами чи з якоїсь іншої причини.

17. Супервізор, який працює з психотерапевтами, які підвищують кваліфікацію, повинен прояснити межі своєї відповідальності за супервізованого в рамках навчального курсу й проводить його організації, а також визначити формальну систему оцінки.

18. Після укладення вихідного контракту в число людей, із якими супервізор може обговорювати роботу свого супервізованого, входять ті, до кого він сам звертається за підтримкою, супервізією або консультацією. На цій стадії також потрібно прояснити кордони конфіденційності з урахуванням меж відповідальності терапевта. Це особливо важливо в тому випадку, коли супервізованим є психотерапевт-практикант.

19. Супервізор повинен уживати всіх можливих заходів для того, щоб супервізований представив свою роботу таким чином, щоб захистити особистісну ідентичність клієнтів або ж отримати їхню згоду на розкриття супервізору конфіденційної інформації.

20. Якщо супервізор вважає за необхідне проконсультуватися щодо випадку супервізії з колегами, він повинен бути впевнений у тому, що таке обговорення доцільне.

21. Супервізор повинен стимулювати бажання супервізованого вступити або підтримати членство в асоціації чи організації, що має

кодекс етики та практики й здійснює процедуру рекламації. Це дає додаткові гарантії супервізору, супервізованому та клієнту в разі подачі рекламації.

22. Якщо в ході СП з'ясується, що супервізованому для забезпечення можливості подальшої ефективної психотерапевтичної діяльності доцільно пройти особисту психотерапію, супервізор повинен обговорити це питання із супервізованим.

23. Супервізор повинен контролювати, чи проводить супервізований регулярну самооцінку (саморефлексію) своєї роботи.

24. Супервізор мусить упевнитися в тому, що супервізовані усвідомлюють відмінність між супервізією, адміністративною перевіркою, психотерапією, консультуванням і навчанням.

25. Супервізор, чий зобов'язання перед супервізованим вступили в протиріччя із зобов'язаннями перед організацією, повинен пояснити супервізованому сутність цих зобов'язань.

26. Якщо робота супервізованого з клієнтом викликає в супервізора певні побоювання, він повинен вирішити, як виправити ситуацію, якщо обговорення випадку в ході сесії не приводить до бажаного результату.

27. Коли суперечності не можуть бути дозволені в ході обговорення випадку між супервізором і супервізованим, супервізор повинен проконсультуватися з більш досвідченим колегою й, за необхідності, рекомендувати супервізованому звернутися до іншого супервізора.

28. Форма оплати роботи супервізора. Найкращий варіант – це погодинна оплата (робочі години) за преїскурантом, який устанавлюється для кожного регіону професійною асоціацією. Оплачує супервізію або сам супервізований, або та установа, у якій він працює.

Особливо важливою є роль супервізора в період інтенсивних змін у команді, що на певний час відчутно дезорієнтує її. За такої ситуації для нових членів команди потрібне створення фізичного та психологічного простору, чим і займається супервізія. А якщо проблема стосується всієї команди (групи), наприклад, давно сформована команда не приймає новачка, її потрібно розв'язувати не лише на індивіду-

альних підтримуючих супервізіях, а й на зібраннях команди та груповій супервізії.

З огляду на особливості взаємодії супервізора й супервізованого виокремлюють такі різновиди супервізії:

а) менеджерська супервізія, за якої супервізор є безпосереднім менеджером працівника, а їхні стосунки розгортаються за схемою «керівник–підлеглий»;

б) наставницька супервізія – супервізор діє як учитель, наставник, переймаючись тим, як його підопічний опановує знання та навички;

в) навчальна (тренінгова) супервізія, особливість якої полягає в тому, що супервізований є студентом, котрий перебуває в організації на практиці, а супервізор зобов'язаний сприяти йому в цьому та несе певну відповідальність за результат;

г) консультаційна супервізія – супервізор не несе відповідальності за супервізованого і його роботу, добровільно пропонуючи свої послуги консультанта.

Найпоширенішою є менеджерська супервізія, а тому роль супервізора часто ототожнюють із ролями керівника.

Супервізія може бути внутрішньою (здійснюють її керівники або спеціально призначені досвідчені працівники), зовнішньою (яку виконують запрошені експерти, консультанти), взаємною (інтравізія).

Найчастіше супервізорами є досвідчені, компетентні фахівці-практики, чий знання й досвід допомагають розв'язувати проблеми супервізованих; науковці або освітяни, які займаються науковою роботою та беруть участь у практичних проєктах, співпрацюючи з державними службами чи громадськими організаціями сфери. Вони поєднують глибоке теоретичне розуміння змісту роботи з досвідом практичної діяльності реальних ситуаціях, нерідко беруть участь у моніторингу й оцінюванні ефективності проєктів. Супервізори – це спеціально підготовлені фахівці, для яких супервізія є професією.

Зміст супервізії залежить від змісту діяльності служби. Однак у кожній службі він сфокусований на системі супервізованого (особисті його ресурси); системі практики (взаємодія з клієнтами, їхнім оточенням, особами, котрим доводиться відмовляти в наданні послуг);

системі команди (взаємодія всередині колективу); системі супервізора (організаційний клімат, нормативні вимоги, процедури, що задають параметри діяльності).

## **10.2. Фокуси (проблеми) супервізії**

Супервізор разом із супервізованим аналізує проблеми в кожній із цих систем, зв'язки між ними: *між практикою й супервізованим (професійний аспект), між супервізором та супервізованим (управлінський аспект)* тощо. Наприклад, під час персональної супервізії супервізованого супервізором увагу зосереджено:

- на спільному обговоренні ними обома особових справ клієнтів;
- на аналізі проблем, що з'являються в процесі роботи;
- узгодженні робочого плану;
- керівництві й підтримці супервізованого з боку супервізора;
- обговоренні особистих проблем супервізованого, які можуть впливати на ефективність спільної роботи;
- створенні можливостей для самостійної роботи супервізованого на основі супервізій із супервізором;
- оцінюванні компетентності супервізованого та ефективності його роботи.

Обговорення проблем, планів, досвіду між супервізором і супервізованим під час супервізії має бути конфіденційним. Супервізія повинна відбуватися за заздалегідь складеним планом, в обумовлений час, в окремому приміщенні й бути, наскільки це можливо, захищеною від утручання сторонніх осіб. Її потрібно проводити принаймні раз на місяць. Окрім персонального наставництва супервізованого супервізором, доцільно організовувати командні супервізії.

Супервізори можуть проводити й зовнішні супервізії на замовлення. На індивідуальних і групових сесіях із супервізованими вони ініціюють обговорення конкретної проблеми, загальних тем, що сприяє аналізу та об'єктивній оцінці ситуації, виробленню тактики дій щодо її поліпшення.

Зазвичай, із супервізованими говорять про:



- призначення супервізії і її вплив на розвиток;
- про основні проблеми й можливості вдосконалення функціонування, можливості для особистого професійного розвитку;
- обговорюють завдання на найближчий період.

Супервізору потрібно мати повну інформацію про особистісні якості, функціональні обов'язки, проблеми на роботі учасників супервізії, знати особливості їхньої роботи в команді, їхні очікування від супервізії та можливі, на їхню думку, форми підтримки. Важливо при цьому налагодити зворотний зв'язок із супервізованими, вислухати запитання й побажання, що допоможе раціональніше спланувати та продуктивно здійснювати супервізію.

Групову супервізію в цьому разі треба зосередити на таких питаннях, як:

- особливості роботи в команді;
- можливості проведення спільних обговорень діяльності учасників команди (форма проведення, типи можливих запитань, способи обговорення, планування роботи команди тощо);
- конфіденційність стосунків та інформації.

У західних країнах існують спеціальні центри, що спеціалізуються на консультаційних і тренінгових супервізіях. Доволі успішними були спроби їх проведення й в Україні.

### ***Висновки до десятого розділу***

Супервізором, зазвичай, називають професіонала високої кваліфікації, котрий має великий досвід роботи та володіє спеціальними навичками й методами виконання такої роботи.

Супервізор повинен допомагати супервізованому: чітко визначати цілі роботи, установлювати та не встановлювати пріоритети; бачити всі аспекти проблеми та власну роль у розв'язанні цієї проблеми; керувати власними почуттями, зокрема сумнівами й невпевненістю щодо конкретних ситуацій; формувати позитивне ставлення до своєї роботи та брати на себе відповідальність за її виконання.

До функцій супервізора належить:

- підтримка (управління стресом та побоюваннями; прояснення питань; надання порад; позитивний та негативний зворотний зв'язок; розуміння особистих проблем, що заважають роботі; створення атмосфери довіри; мотивування й наснаження; підтримка належних рішень);

- спрямування (адміністрування, розв'язання адміністративних проблем; планування; упровадження політики організації; установлення стандартів; моніторинг; оцінювання; дотримання прийнятого плану роботи; дисциплінування, виконання посадових інструкцій; ефективне та економне використання ресурсів);

- навчання (надання інструкцій щодо політики й процедур організації; навчання ефективної практики; моделювання; визначення необхідних курсів; проведення тренінгу; рекомендування літератури; підтримка професійного зростання; розвиток кар'єри; мобілізація ресурсів).

***Запитання до теми:***

1. Особливості взаємодії супервізора та супервізованого.
2. Функції супервізора.
3. Фокуси (проблеми) супервізії.

## РОЗДІЛ 11

### ВПЛИВ СУПЕРВІЗОРА НА РЕЗУЛЬТАТ СУПЕРВІЗІЇ

#### *11.1. Форми роботи супервізора*

Фахівець може отримати супервізію від одного фахівця або запросити групу фахівців (членів бригади, команди). За визначенням Хесса, супервізія – це «насичена міжособистісна взаємодія, основна мета якої полягає в тому, щоб одна людина (супервізор) зустрілася з іншою (супервізованою) і спробувала зробити останню ефективнішою в допомозі людям».

Супервізія дуже корисна для налагодження робочих відносин та для кращого розуміння проблем клієнтів. Особливо корисно організувати роботу супервізії для співробітників мультидисциплінарних команд (бригад), у яких беруть участь фахівці різних професій. Участь у супервізійних групах дає змогу пом'якшити або налагодити робочі відносини, зрозуміти групову динаміку в цій бригаді фахівців, поліпшити своє психологічне розуміння проблем під час складання планів (реабілітаційних програм, договорів) і в щоденному спілкуванні з колегами. Під час проведення супервізій, на обговорення можуть виноситися як проблеми фахівців, так і проблеми клієнтів.

Обговорюючи випадки одного-двох клієнтів, фахівці виявляють низку проблем, загальних для багатьох клієнтів, що дає змогу узагальнити досвід та екстраполювати його на роботу з іншими клієнтами.

Обговорення проблем фахівців, які виникають під час роботи з клієнтами або колегами, дає змогу виявити механізми психологічного захисту, реакції перенесення або контрперенесення та їх динаміку. Пізнання персоналом проблем клієнтів, а також своїх власних психологічних захистів може привести до застосування альтернативних планів ведення клієнтів і до зменшення вигорання.

*Самосупервізія.* Ця форма супервізії, яка доречна завжди, навіть тоді, коли ви й так отримуєте хорошу супервізію. Одна з цілей будь-якого виду супервізії – допомогти фахівцеві-практику розвинути в собі внутрішнього супервізора, із яким можна консультиватися прямо під

час роботи. Важливим аспектом самосупервізії є спроможність аналізувати свою роботу. І. Бордерс і Д. Леддик запропонували декілька корисних питань для цього аналізу:

1. *Аналіз власної роботи.* Самоспостереження (зв'язок думок, відчуттів і дій консультанта з поведінкою клієнта):

- Я чую, що мій клієнт говорить/бачу, що він робить.
- Що я думаю й відчуваю, спостерігаючи це?
- Що я можу сказати або зробити у зв'язку з цим?
- Яким чином я вибрав із можливих альтернатив?
- Чого я мав намір досягти за допомогою цього варіанта (варіантів)?
- Чого я насправді досяг?

Самооцінка (підвищення ефективності консультанта за допомогою спостереження реакції клієнта):

Яку дію мала на клієнта моя реакція?

Як, виходячи з цього, я можу підвищити ефективність мого реагування?

Процес такого аналізу може бути поглиблений за рахунок розвитку навичку конспектування роботи з клієнтом. Це не просто записування фактів, потрібне в практиці, але й аналіз процесу роботи та відстеження своїх тілесних проявів: дихання, відчуттів, думок і дій у роботі з клієнтом.

Процес письмового аналізу надалі може бути доповнений аудіо- й відеозаписом роботи з клієнтами та пацієнтами, матеріали яких можуть потім використовуватися для проведення самосупервізії.

За всіх форм супервізії важливо уявляти собі достатньо часу та бути в змозі досліджувати власні форми роботи;

2. *Організація супервізії.* Існує багато причин, для того, щоб прагнути до отримання хорошої групової супервізії.

По-перше, супервізія – це центральна форма підтримки, у ході якої ми можемо як сфокусуватися на своїх труднощах у роботі з клієнтом, так і розділити із супервізором частину відповідальності за цю роботу.

По-друге, супервізія є частиною продовження навчання й професійного розвитку. Хороший супервізор спроможний допомогти нам краще використовувати власний ресурс, планувати об'єм роботи та змінювати наші незадовільні паттерни поведінки. Ми вважаємо, що, оскільки ми допомагаємо клієнтам приймати відповідальність за власне життя, треба самим теж робити це.

Нарешті, існують результати досліджень, які свідчать про те, що отримання хорошої супервізії корелює із задоволеністю роботою.

3. *Етапи проведення супервізії.* Член команди запрошує на супервізію інших фахівців із метою розв'язання робочої проблеми, використовуючи знання та досвід інших людей для розв'язання цієї проблеми. Це може бути проблема як клієнта, так і фахівця.

*Перший етап.* Супервізований обов'язково висловлює гіпотезу щодо клієнта, формулює свою версію того, що відбувається. Проблема може бути поведінковою, психологічною, може бути пов'язана з діагнозом. Потрібно ознайомити членів супервізії з пунктами, які включені до плану роботи з клієнтом. На цьому етапі роль супервізованого полягає в уточненні передбачуваної проблеми, потрібно переконатися, чи всі члени команди зрозуміли проблему супервізованого.

*Другий етап.* Наведемо уточнювальні питання. Питання не повинні містити критики й коментарів із приводу не зробленого. Роль супервізованого – стежити за їх коректністю.

*Третій етап.* Далі вислуховуються ідеї членів команди (без критики) від свого імені. Наприклад: «Якби я був на місці супервізованого, я зробив би так то і так то». На цьому етапі кожен використовує свій особистий, професійний і життєвий досвід. Заохочується творчий підхід, асоціації, фантазії. Роль супервізора – прослідкувати, щоб висловилися всі учасники супервізії й відзначити почуті ідеї.

*Четвертий етап.* Коли всі висловилися, супервізор коротко резюмує почуте та цікавиться в супервізованого, котрий заявив про проблему, чи задоволений він отриманими відповідями. Відповідь може бути як позитивною, так і негативною. Супервізований самостійно вирішує, яку ідею застосувати йому на практиці.

## ***11.2. Типи груп для проведення супервізій***

Існує ще декілька типів груп для проведення супервізій і розвитку команд:

✓ *Балінтовські групи.* У Лондоні в середині 50-х років М. Балінт організував тренінгові семінари для лікарів загальної практики. На відміну від класичних клінічних кейсів, у цих групах акцентовано не на клінічному аналізі статусу пацієнта, а на особливостях взаємин між лікарем і пацієнтом (реакції, складнощі, невдачі), які медики самі виносять на обговорення групи. Група лікарів із 8–12 осіб зустрічається кілька разів на місяць упродовж декількох років. Такі зустрічі займають зазвичай 1,5–2 години. Проводять їх досвідчені лікарі або психологи (1–2 людини), котрі мають авторитет у членів групи. Стиль ведення групи не директивний. У групу не рекомендовано включати учасників, які перебувають на роботі в прямому підпорядкуванні.

Балінтовські групи є видом супервізії, під час якої супервізор, використовуючи групові процеси, виявляє навиків і досвід усіх її членів. Під час зустрічей можуть застосовуватися рольові ігри, елементи психодрами, тренінг сенситивності, прийоми емпатійного слухання та невербальної комунікації й ін.

Учасники балінтовських груп прояснюють власні почуття стосовно клієнта, стереотипи своєї професійної поведінки, що перешкоджають розв'язанню проблем, і «білі плями», котрі заважають ефективній комунікації з пацієнтами й колегами. Участь у балінтовських групах сприяє позитивній трансформації професійного «Я», дає її учасникам позитивну оцінку своєї професійної діяльності, сприяє розширенню здатності групи фахівців краще розуміти проблеми пацієнтів та ухвалювати рішення.

✓ *Групи підтримки.* Участь персоналу в підтримувальних групах сприяє розумінню свідомих і несвідомих механізмів, що впливають на спроможність ефективно працювати з клієнтами, перешкоджають особистісному зростанню й позитивній груповій динаміці. Участь у таких групах пов'язана з підвищеною тривогою, оскільки робота в ній має на увазі відверту розмову про відчуття, які викликають в учасників клієнти, колеги. Ведучі, провідні подібні групи та персонал, що бере

участь у них, говорять про те, як важко вести подібні групи, мета котрих – розвиток чутливості персоналу й підвищення особистого відчуття відповідальності, що є ключовим моментом для розвитку персоналу.

✓ *T-групи (групи тренінгу)*. Участь у T-групах сприяє розвитку комунікативних навичок у персоналу, а також покращує пізнання суті спілкування. Це дає змогу учасникам T-груп розширити й змінити свої стратегії поведінки, чуйніше ставитися до власних та чужих проблем, допомагає досягти самоідентичності й підвищити самооцінку. Крім того, робота в цих групах уможливорює навчання фахівця ідентифікації та вираження своїх почуттів, особливо відчуття страху, яке частіше не усвідомлюється. Результатом участі співробітників у цих групах стають особистісне зростання й розвиток відчуття власної гідності, можливість зрозуміти, як групова динаміка діє на учасників групи, а також вплив співробітників на клієнтів і колег. Крім того, заняття сприяють розвитку здатності фахівців стати більш емпатійними з клієнтами.

✓ *Дебрифінг*. Цей метод набув поширення за кордоном у правоохоронних органах. Після травматичної події (гонитва, стрілянина, смерть) проводиться обговорення кожного випадку. Основна мета дебрифінгу – знизити відчуття провини, неадекватні реакції на те, що трапилося в учасників подій, що дає їм змогу адекватно продовжувати роботу. Для профілактики професійного вигорання працівників сфери також доцільне проведення дебрифінгу після кожної травматичної події (смерть, суїцид). Під час дебрифінгу всі учасники можуть висловити свої думки, відчуття й асоціації. Крім того, потрібне навчання фахівців особливих технік спілкування з «важкими клієнтами» та їхніми родичами.

### ***11.3. Ролі супервізора***

Опинитися в ролі супервізора так чи інакше може будь-який досвідчений професіонал. Фахівець, який працює близько десяти років і має професійну репутацію, стикається з тим, що молоді колеги починають звертатися до нього за допомогою. Виходячи з того, у якій

скрутній ситуації вони опинилися, досвідчений фахівець вибирає, із якої ролі супервізора з ними потрібно взаємодіяти. Отже, прийнято вважати робочими чотири ролі супервізора – учителя, фасилітатора, консультанта й експерта.

*Супервізор у ролі вчителя.* Терапевт, який перебуває на початку професійного шляху, хотів би, щоб супервізор його вчив, тобто інструктував або інформував щодо конкретного свого випадку. Саме так він учиться бути успішним не лише з клієнтами, представленими на супервізії, а й з усіма іншими.

У ролі вчителя супервізор привертає увагу учня до теорії, ставить перед ним завдання обґрунтувати свої інтервенції, прив'язати до випадку або низки обговорюваних випадків, показує шляхи оцінки та розуміння поведінки клієнта, а також динаміку взаємодії між терапевтом і клієнтом. Ілюструє різні варіанти розуміння одного й того самого клієнта. Він може робити це, безпосередньо наказуючи певний хід дій або ж допомагаючи своїм супервізованим знайти власні рішення.

Деякі супервізори недооцінюють цей шлях. Вони вважають, що пряме інформування або інструктування на супервізії некоректне або марне, що це несумісно з глибиною, яка досягається лише шляхом конфронтації учня.

Отже, основні завдання вчителя:

- ставити чіткі завдання й цілі;
- дати схеми інтервенцій та обґрунтувати їх;
- пропонувати й обговорювати літературу на певні теми.

*Супервізор як фасилітатор.* Супервізор як фасилітатор фокусує увагу на терапевтові як особистості та на його особистісно-професійних проблемах, що перешкоджають роботі. Супервізор допомагає своєму підопічному зрозуміти, як його життєві історії й пов'язані з ними почуття впливають на терапевтичні сесії; як він, усвідомлюючи чи ні, ідентифікується з клієнтом. Найчастіше терапевти приносять на супервізію випадки, коли клієнт дивним чином виводить їх із ладу. Іноді терапевти самі усвідомлюють, що на них впливає їхній власний матеріал, наприклад: «Це викликає в мені стільки злості! Я згадую про



власне розлучення!» або «Щоразу, коли я бачу цю людину, у мене залишається єдине бажання – утекти з кабінету».

В інших випадках це спливає побічно в процесі обговорення із супервізором. Терапевт може бути не в змозі застосувати теорію або контролювати час, або його судження спрямовані «не туди», а проникливість низька. Його розум стає сліпим. Отже, важливо допомогти терапевтові розширити його внутрішнє визначення себе за допомогою розкриття його особистісних проблем, які активізувалися конкретним випадком; розвинути його професійну впевненість; зрозуміти, як його життєві історії й пов'язані з ними почуття впливають на терапевтичні сесії.

Отже, основні завдання фасилітатора:

- дати доречну емоційну підтримку;
- дати терапевтові можливість працювати зі своїми почуттями,

коли клієнт або випадок викликають у нього неприязнь чи відкидання, коли він надмірно ідентифікується зі своїм клієнтом.

*Супервізор як консультант.* Супервізор як консультант дає терапевтові гнучку позицію, із якою вони разом можуть концептуалізувати представлений випадок, розглянути проблему й прийняти рішення, котрими процесами керуватися.

Якщо в ролі вчителя супервізор може «діагностувати» клієнта, то в ролі консультанта він радше діагностує терапевтичну систему – взаємодія між терапевтом і клієнтом. Якщо під час навчання та фасилітації позиції супервайзера й супервізованого якоюсь мірою ієрархічно вибудовані, то консультування – це процес співпраці. Супервізор-консультант особливо уважний до функціонування системи, котра включає терапевта й клієнта, та до власної ролі всередині цієї системи. Він тримає в полі зору всі релевантні системи: розширену систему клієнта, системи клієнта й терапевта та, за можливості, систему супервізор / терапевт / клієнт.

Основний метод консультування – побудова карти, або визначення системи. Якщо метою супервізора в ролі вчителя зазвичай є зміни першого порядку – збільшення або зменшення чого-небудь усередині системи, то супервізор як консультант часто оперує на рівні змін

другого порядку – змін, що виходять за рамки системних параметрів. Це «зміни в змінах», або мета-зміни: перехід на інший рівень, стрибок, розрив, трансформація.

Отже, основні завдання консультанта:

- займатися системою «терапевт–клієнт»;
- залишатися в системі й водночас не загрузнути в ній, зберігаючи спроможність чітко мислити;
- співробітничати з терапевтом в опрацюванні проблеми;
- дозволити терапевтові у «вільному дрейфі» структурувати сесію;
- експериментувати з різними шляхами оцінки та інтервенції.

*Супервізор як експерт.* Це випадок, коли супервізор не лише навчає свого супервізованого того, як проводити терапію, але й оцінює його.

Терапевти, які перебувають на початковій стадії супервізії, визнають особливу важливість відстеження та оцінки їхньої роботи супервізором. Вони високо цінують роль експерта й вважають її провідною для свого професійного прогресу. Оцінний підхід важливий також для допуску в професійне співтовариство.

Роль експерта належить до фундаментальних супервізорських ролей і використовується найчастіше, коли супервізія є обов'язковою:

- організація вимагає вертикальної відповідальності,
- терапевт хоче отримати державну акредитацію або допуск у професійне співтовариство.

У такому контексті, супервізор несе пряму відповідальність перед своїм супервізованими, непряму – перед його замовниками.

Обов'язок супервізора – оцінити роботу супервізованого, а також захищати організацію та професійне співтовариство від неякісної роботи терапевтів.

Ця роль часто найбільш неприємна для супервізорів, а отже, можна спостерігати спробу її уникнення, колегіальний або навіть дружній стиль взаємодії із супервізованим, що не сприяє досягненню мети супервізії.

Отже, основні завдання експерта:

- зі своїм підопічним установлювати цілі, позначити їх у супервізорському контракті;
- знову й знову оцінювати просування та контролювати досягнення цілей;
- перевіряти, чи здійснив терапевт інтервенцію, що обговорювалася на попередній сесії;
- відстежувати прогрес клієнта;
- дати терапевту зворотний зв'язок щодо його знання теорії, проходження теорії й напрацьованих навичок;
- допомогти супервізованому оцінити свої сильні та слабкі сторони.

*Супервізор як адміністратор* підтримує розвиток і використання механізмів, покращуючи якість роботи, здійснює орієнтацію й тренінг нових працівників, проводить оцінку їхніх дій і процедур. До його компетенції належать моніторинг випадків, лікувальних планів, довідкових процедур, питання закінчення терапії та інші види відповідальності за забезпечення й отримання клієнтами кваліфікованої допомоги.

#### ***11.4. Професійні вимоги до супервізора***

Робоча група європейської асоціації психотерапії із супервізії розробила перелік мінімальних критеріїв для супервізорів із психотерапії. Ці критерії можуть слугувати початковим пунктом для дискусії про компетентність супервізорів.

Для отримання статусу супервізора з психотерапії потрібні:

- 1) завершене визнане навчання в певному напрямі або напрямках психотерапії;
- 2) щонайменше три роки супервізованої психотерапевтичної практики після завершення навчання;
- 3) завершена освіта із супервізії або її еквівалент.

*Основні вимоги до компетентності супервізора.* Супервізори повинні бути в змозі продемонструвати в галузі теорії розуміння теорії та практики супервізії стосовно моделі супервізованого напрямку

психотерапії. Чітке розуміння теорії супервізії, уключаючи відповідні дослідження, і спроможність використати його з метою сприяння супервізованим у застосовуванні цього ними у власній практиці.

Розуміння узгодженості супервізійної теорії та практики й моделей психотерапії, у яких забезпечується супервізія.

У галузі практики розглядають знання та здатність використати низку відповідних супервізійних технік, таких як обговорення випадку, відео- й аудіозапису, безпосереднє спостереження. Важливі усвідомлення значення підтримки відповідних меж супервізійного та терапевтичного процесу, спроможності супервізора прийняти відповідну клінічну відповідальність.

У галузі особистого розвитку перебувають розуміння групового й індивідуального процесів і здатність застосувати їх із метою сприяння розвитку супервізованих; спроможність визначати особисте залучення в супервізійний процес та керувати ним; здатність допомагати супервізованим визначати їх особисте залучення в психотерапевтичний процес і керувати ним, а також готовність продовжувати професійний розвиток у галузі супервізії.

*Вимоги до емоційно-вольової сфери.* Емоції та почуття мають дуже велике значення в практичній професійній діяльності супервізора. Вони збагачують відображення об'єктивної дійсності й стають у зв'язку з потребами, схильностями та інтересами важливими спонуканнями до діяльності, регуляторами її активності.

*Емоційна стійкість.* Робота з різними за віком, інтересами, рівнем культури чи вихованості людьми викликає необхідність пом'якшення або маскуванню деяких рис власного характеру, зумовлених певним типом темпераменту. Таке регулювання характеру потребує твердої волі, зусилля над собою. А це передбачає наявність у структурі характеру таких рис, як уміння володіти собою, великодушність, стриманість, підтягнутість.

*Почуття* є важливим виявом сутності та свідомості фахівця. Від того, як супервізор ставиться до тих чи інших об'єктів, до інших людей, своєї справи, залежить успіх професійної діяльності. Характерною рисою емоційних почуттів є їх полярність. Кожне з них має явно

виражений позитивний чи негативний відтінок, породжений ставленням працівника до об'єкта, його потреб, прагнень (приємне–неприємне, задоволення–незадоволення, радість–горе, симпатія–антипатія, любов–ненависть).

Звичайно, протилежні почуття є несумісними в один і той самий момент. Тому важливе значення в професійній діяльності працівника мають вольові якості: рішучість, витримка, прийняття своєчасного рішення, вміння володіти собою й керувати іншими людьми. Своє переживання, ставлення, стани працівник виявляє у формі почуттів, котрі зовнішньо виражаються в його словах, інтонації, тембрі голосу, а також у міміці, жестах, пантомімі. Тому вміння керувати собою реалізується, передусім, у виразі обличчя, жестикуляції, мові.

Без *сильної волі* неможлива творча діяльність. Прагнення й рішення завжди нерозривно пов'язані з практичною діяльністю та лише разом із нею утворюють єдиний вольовий акт. Вольові акти завжди опосередковані розумовими процесами, уявленнями й думками, але вони безпосередньо пов'язані з емоціями та почуттями, що виникають у людини внаслідок емоційно забарвленого прагнення її до певних об'єктів. Відображаючи предмети і явища об'єктивної дійсності як цілі бажань людини, воля існує, таким чином, у єдності з її розумом та почуттями, вона становить перехід від мислення й емоцій до діяльності.

*Вимоги до морально-ділових якостей.* Вихід супервізії на професійний рівень потребує, щоб цю професію обирали люди зі сформованими моральними якостями. Мораль – це система ідей, принципів, законів, норм і правил поведінки та діяльності, які регулюють гуманні стосунки між людьми за будь-якої ситуації на демократичних засадах.

Мораль виконує пізнавальну, оцінювальну, виховну функції, а її складовими частинами є моральна свідомість, моральна діяльність, моральні відносини. Норми й принципи моралі, моральні переконання, моральні ідеали та почуття становлять систему моралі, що є основою, життєвою позицією особистості.

*Моральна норма* – вимога, яка визначає обов'язки фахівця, конкретні зразки, що регулюють поведінку, діяльність, дають змогу оцінювати й контролювати її.

*Моральні переконання* – стійкі, свідомі моральні уявлення (норми, принципи, ідеали), відповідно до яких виконується професійна діяльність.

*Моральні почуття* – стійкі переживання у свідомості, що є основою вольових реакцій у різних ситуаціях; об'єктивне ставлення працівника до себе, інших людей. Моральні якості – типові риси поведінки фахівця.

*Морально-ділові якості* проявляються в поглядах, переконаннях, почуттях, поведінці, стосунках, ставленні до інших людей. До таких провідних рис належать гуманістична спрямованість, любов до людей, цілеспрямованість, відповідальність, доброта, увічливість, тактовність, коректність, порядність, чесність, справедливість, співчуття, єдність слова й діла, громадянська мужність, рішучість, контроль, самоконтроль, готовність прийти на допомогу, вміння залишатися вірним своїм переконанням у складних життєвих ситуаціях.

### ***11.5. Особистісні властивості супервізора***

Коли новий супервізор тільки починає свою роботу, він уже не є початківцем: він використовуватиме досвід, котрий набув у своєму особистому та професійному житті. Хоча теоретичні моделі й навчання можуть суттєво позначитися на стилі супервізора, однак не менш важливий вплив матимуть уже засвоєна ним модель чи уявлення про те, що означає бути супервізором, що робить супервізор, як супервізор ставиться до супервізованого.

Учені відзначають вплив на супервізію тих чинників, котрі формують характер супервізора, а саме:

- особистий досвід (удома та в школі);
- досвід професійної практики;
- досвід перебування в ролі супервізованого;
- досвід перебування в ролі вчителя практики або наставника студентів;
- розвиток робочого й навчального стилів.

Розглянемо докладніше той особистий досвід, що формує характер майбутнього супервізора.

*Вплив родини.* Не потрібно глибоких знань із вікової психології, щоб оцінити, наскільки вагомим є значення перших років життя для формування характеру майбутнього супервізора. Вплив на особистість мають базові ознаки, котрі визначаються ще до народження: національність, стать, будова тіла, генетичні ознаки.

Так само вагомим є *приналежність до певного соціального класу*. За цими ознаками йдуть ранній досвід перебування в ролі об'єкта батьківського виховання та родинного життя, що також впливає на формування характеру. Особливо важливим для майбутніх супервізорів і супервізованих є той тип влади та повноважень, які вони простежували в ранньому дитячому віці у своїх батьків або доглядальників.

Чи відчували вони свободу й заохочування вивчати навколишній світ або ж їх контролювали в усьому, що ті робили?

Чи були батьки послідовними у використанні своєї влади й робили те, що вони сказали або ж прищепили думку, що владні особи є непослідовними і їм не варто довіряти?

Чи сприймала дитина владу батьків як м'яку та люблячу або ж як насилля й знуцання?

Прикладом важливості цих факторів для супервізії є результати дослідження, які показали, що значна кількість професіоналів, котрі працюють із дітьми, які зазнали сексуального чи фізичного насильства, самі потерпали від такого насилля в дитинстві. Деякі дослідження свідчать, що до 20 % цих професіоналів зазнавали сексуального насилля, причому цей відсоток серед жінок є вищим, аніж серед чоловіків.

Отже, чимало супервізованих та керівників найнижчого рівня самі були скривдженими. Це може бути надзвичайно важливим чинником у роботі, особливо коли їхнє завдання полягає в роботі з дітьми, які зазнавали насилля, та їхніми родинами. Такий особистий досвід дає чимало практичних переваг, щонайменше – вищий рівень емпатії й розуміння постраждалих клієнтів. З іншого боку – це болісний емоційний стрес, що виникає в разі згадування, та його відлуння. Досвід переживання насилля в дитинстві може впливати на супервізорські стосунки щонайменше двома шляхами.

По-перше, це може спричинити складнощі в налагодженні спілкування, якщо лише один із двох учасників супервізії зазнавав кривди.

Інший наслідок, пов'язаний з особистим досвідом супервізора (набутим будь-де: у родині, школі тощо), – це труднощі з позитивним використанням влади в супервізорських стосунках, якщо колись у дитинстві важливі дорослі зловживали владою, яку вони мали над ним. З одного боку, молодий супервізор може успадкувати цю модель та відтворювати зловживання, а з іншого – цуратися будь-якої влади, наданої йому, й уникати її.

*Навчання в школі.* Далі відбувається вплив школи, і тут мають особливе значення два чинники:

– *перший* – це модель викладання та навчання;

– *другий* – те, яким чином учителі використовували свою владу й повноваження.

Останній чинник впливає на те, які почуття викликають у майбутніх супервізованих чи супервізорів сильні, авторитарні незнайомі люди, як вони поведуться з ними?

Чи можна їм довіряти?

Чи послідовні вони?

Чи турботливі вони?

Чи сприймають вони виклики власним ідеям і поглядам як щось зухвале або, навпаки, розглядають їх як можливість пошуку змісту та розуміння?

Якщо ви не погоджуєтеся з чимось, то чи не використають це потім проти вас?

Це також може позначатися на очікуваннях уже дорослої людини від супервізії та влади.

Існує, звичайно, чимало видів зловживання владою й насилля, які доводиться переживати як у роки, коли формується характер, так і в дорослому віці.

*Батьківство.* Багато супервізорів мають досвід батьківства, ключовим у якому є супервізія дітей (нагляд за ними), хоча пряме порівняння стосунків батьків та дітей зі взаєминами супервізора й супервізованого вказує на деяку подібність, викликану тим, що одна людина



має владу над іншою; новий супервізор, котрий навчився за час батьківства встановлювати безпечні межі, протистояти труднощам та інколи встановлювати табу, переносить ці навички – належно адаптовані – у супервізорські стосунки.

*Професійний досвід.* Більшість нових супервізорів змінили роль спеціаліста-практика на роль керівника найнижчого рівня чи лідера команди. Набутий ними раніше досвід дає їм змогу виконувати роль менеджера або супервізора. Проте наскільки важливим є їхній практичний досвід для нової ролі? У деяких закладах, особливо в стаціонарних і денного догляду, супервізор, найімовірніше, продовжуватиме безпосередню роботу з клієнтами. Це дає можливість не лише залишатися пов'язаним із практикою, але й також демонструвати супервізованим власний практичний досвід.

Проте в цьому разі з'являється ризик, що перехід до зовсім іншої ролі – супервізора – буде неоднозначним. І, навпаки, у «польовій» роботі, наприклад у службі, пробації чи в команді місцевого відділу соціальної роботи, перехід до супервізійної ролі може бути раптовим й остаточним. Зміна ролі є цілком зрозумілою, але якою мірою практичний досвід залишається корисним для цієї нової ролі?

Для тих супервізорів, котрі просуваються у своїй сфері практики, їхній попередній досвід і знання мають очевидну вагомість. Для тих, хто стає супервізорами в іншій сфері, де, наприклад, деякі супервізовані мають більший досвід у певних питаннях, чи там, де супервізію здійснюють над чимось новим для супервізора, може виникнути явна проблема в перетворенні старих знань і підлаштуванні їх до нових потреб.

Чимало навичок практики легко трансформувати в ті, що потрібні супервізору, зокрема:

- налагодження та підтримання стосунків;
- робота з людьми в групі;
- представництво;
- укладання угоди;
- надання зворотного зв'язку (як певного виклику, так і позитивного).

Задля здійснення ефективної супервізії новому спеціалісту необхідна адаптація цих навичок відповідно до нової ролі, а також навчання нових навичок, опанування влади та обов'язків супервізора.

*Перебування в ролі супервізованого.* Супервізор-початківець зазвичай має певний досвід перебування в ролі супервізованого: найвірогідніше, десь поза межами соціальної роботи, на початку своєї кар'єри; можливо, як некваліфікований соціальний працівник; найчастіше – як студент і, мабуть, щонайменше на одній посаді в індивідуальній соціальній службі після отримання кваліфікації й до призначення на посаду супервізора.

Власний досвід перебування в ролі супервізованого для нового супервізора є чимось на зразок лотереї, де щастить тим, хто мав щонайменше один пристойний досвід якісної супервізії. Для тих, хто навчався й отримав кваліфікацію із соціальної роботи, є надія, що бодай одна з двох практик супроводжувалася належною моделлю супервізії. Найбільший вплив на майбутні уявлення щодо супервізії, найвірогідніше, матиме студентський досвід отримання супервізії, адже вона є доволі інтенсивною та містить елемент формального оцінювання, де ставку зроблено на залік або незалік.

Для вироблення власного стилю й підходу до супервізії можна поради бути самим собою, просуватися вперед, почерпнувши з позитивного, поганого та посереднього минулого досвіду, а також із навчальних курсів для супервізорів.

*Перебування в ролі наставника студентів або вчителя практики.* Перебування в ролі наставника студентів або вчителя практики (сучасний термін у Великобританії) для більшості нових супервізорів є тим досвідом, що найтісніше пов'язаний із їхньою роллю, а тому може стати найвпливовішим. У цьому є чимало позитивного, проте існує одне чи два застереження щодо відмінності між цими двома ролями.

До переваг належать:

- обмірковування навчальних потреб супервізованих та поєднання їх зі стилем навчання чи викладання;
- досягнення домовленості щодо спільної роботи, зокрема обмін поглядами на цінності, улюбленими теоріями й підходами до практики;

- робота за графіком, проведення регулярних, запланованих супервізорських сесій;
- прийняття владної позиції, яка є турботливою й, за потреби, контролюючою;
- спільне оцінювання вмінь і досягнень супервізованого;
- робота за умов стосунків із неоднаковою владою.

Потрібно визнати, що між супервізією студентів та персоналу існують деякі важливі відмінності:

- практика студента спрямована на навчання й оцінювання, тоді як у супервізії персоналу навчання супервізованого відходить на другий план, порівняно з вимогою служби забезпечити надання належних послуг користувачам;

- ролі взаємини є іншими. У супервізії персоналу обидва учасники є колегами по роботі, співробітниками, і в багатьох випадках супервізований – кваліфікований і досвідчений професіонал;

- у наставництві студентів студент здебільшого є одним-єдиним «підопічним» свого супервізора, тоді як супервізор персоналу працює з командою супервізованих. Тому він повинен орієнтуватися на роботу з групою, усвідомлювати можливий вплив команди на роботу, яку виконує кожен член колективу;

- у наставництві студентів учитель практики звітується перед навчальним закладом, а в супервізії персоналу – перед відповідним керівництвом усередині самої установи.

Незважаючи на ці та інші відмінності, досвід наставництва над студентами є цінною підготовкою до виконання ролі супервізора персоналу. Більше того, досвід наставництва над студентами, особливо якщо це було кілька різних студентів, надає новачку в супервізії персоналу чудову можливість дізнатися про власний стиль навчання.

### ***Висновки до одинадцятого розділу***

Супервізор – це досвідчений, кваліфікований працівник, який протягом своєї професійної діяльності досяг вершин професійної майстерності, пройшовши шлях від некваліфікованого супервізованого до супервізора.

Супервізором, зазвичай, називають професіонала високої кваліфікації, котрий має великий досвід роботи та володіє спеціальними навичками й методами виконання такої роботи. Супервізор повинен допомагати супервізованому:

- чітко визначати цілі роботи, установлювати та перевстановлювати пріоритети;
- бачити всі аспекти проблеми й власну роль у розв'язанні цієї проблеми;
- керувати власними почуттями, зокрема сумнівами та невпевненістю щодо конкретних ситуацій;
- формувати позитивне ставлення до своєї роботи й брати на себе відповідальність за її виконання.

Можна виокремити чотири супервізорські ролі. Зазвичай, у практичній роботі ці ролі комбінують. У професійних службах супервізія є частиною процесу надання допомоги, оскільки вона спрямована на забезпечення стандартів якості й підтримку працівників у їхній щоденній діяльності.

### ***Запитання до теми:***

1. Якості супервізора.
2. Ролі супервізора: супервізор як учитель, супервізор як фасилітатор, супервізор як консультант, супервізор як експерт, клінічний супервізор та супервізор як адміністратор.
3. Форми роботи супервізора.
4. Типи груп для проведення супервізій.
5. Професійні вимоги до супервізора.

## РОЗДІЛ 12

### ЕТИЧНІ ПРИНЦИПИ СУПЕРВІЗІЇ

#### *12.1. Етичні принципи супервізії*

У роботі, для якої процес часто є не менш важливим, ніж результат, доцільно визначити **етичні та юридичні принципи** в роботі супервізора (наставника) із супервізованим (молодим фахівцем) і супервізованого з клієнтом. До них належать:

**1. Компетентність.** Зазвичай, влаштовуючись на роботу, молодий фахівець є некваліфікованим, а тому йому потрібний наставник, який відповідатиме за якість його роботи й за зміст роботи з клієнтом, що дасть можливість професійно рости та розширювати свій досвід у складних і нестандартних ситуаціях.

Отже, до компетенції супервізора належить експертна оцінка не лише знань і навичок молодого фахівця, але і його особистої готовності взяти на себе професійну відповідальність (D. Kurpius, G. Gibson). Супервізор несе відповідальність за кваліфіковану допомогу клієнту, яку надає супервізований.

**2. Інформована згода** (J. Bernard, E. Digest) як засіб захисту наставника й молодого фахівця від судового переслідування з боку клієнта. Тобто клієнт має бути завідомо попереджений про потенційний ризик або ж альтернативні можливості надання допомоги та, як результат, повинен свідомо прийняти рішення про участь у консультуванні.

Наставникам потрібно уважно відстежувати виконання кожного з трьох рівнів інформованої згоди:

1) наставник повинен бути впевнений, що молодий фахівець проінформував клієнта про особливості консультації;

2) наставник повинен бути впевнений, що клієнт усвідомлює ці особливості (наприклад, що аудіозаписи прослуховуватимуться в супервізорській групі);

3) наставник повинен інформувати молодого фахівця про критерії оцінки супервізійного процесу й інших аспектів ситуації (наприклад

про те, що від фахівця може знадобитись інтерв'ю або опис практичної роботи тощо).

**3. Захист прав клієнта та молодого фахівця.** У той час, як принцип інформованої згоди оголошується й затверджується наставником на початку супервізорської роботи, права всіх учасників процесу повинні дотримуватися протягом усього процесу. До обов'язків наставника входить захист прав і клієнта, і самого фахівця. Наприклад, порушенням прав молодого фахівця вважається остаточна негативна оцінка його роботи без попередження й попереднього надання можливостей поліпшення його професійної діяльності (E. Digest).

**4. Конфіденційність.** Дотримуючись конфіденційності в рамках консультації, молодий фахівець повинен обговорити з клієнтом питання, що пов'язані зі збереженням у таємниці його особистих даних. До цих питань належать право на нерозголошення приватної інформації, тобто зберігання й демонстрація відео- та аудіозаписів консультацій, дозвіл клієнта на їх демонстрацію й інші, а також розуміння того, у яких випадках конфіденційність може й повинна бути порушена, тобто фахівець має попереджати потенційних жертв злочину, так само, як і повідомляти про злочини в правоохоронні заклади.

Дуже важливо також визначити межі конфіденційності й у межах процесу супервізії. Молодий фахівець повинен мати можливість довіряти наставнику приватну інформацію, але водночас знати й про винятки з правил конфіденційності. Так, фахівець має бути заздалегідь повідомлений про те, що інформація про його готовність до самостійної практики (або ж професійну невідповідність посаді, яку він обіймає) буде подана в організацію, що надає ліцензію. Межі конфіденційності повинні бути чітко прописані в контракті.

**5. Відповідальність.** Наставники не повинні через страх відповідальності уникати втручання в роботу молодого фахівця. Адже поінформований наставник є захищеним від різноманітних скарг фахівця до професійної асоціації або організації знанням етичних стандартів, тривалим навчанням – професійними дискусіями стосовно етичних і юридичних дилем, консультаціями з колегами та документацією щодо консультативного й супервізійного процесів.

Видатні психологи, дослідники супервізії П. Хоукінс та Р. Шохет, пропонують шість базових етичних принципів супервізії:

- 1) дотримання балансу між відповідальністю за роботу супервізованого й повагою до його самостійності;
- 2) прояв належної турботи про благополуччя клієнта і його захист, повага до автономії;
- 3) дія в межах своєї компетенції, звернення по допомогу за необхідності;
- 4) лояльність – вірність відкрито й приховано даним обіцянкам;
- 5) відмова від використання насильницьких дій;
- 6) відкритість критиці та зворотному зв'язку разом із зобов'язанням продовжувати навчання.

## ***12.2. Етичний кодекс супервізії***

Справжній *Етичний кодекс супервізора* складений на основі Етичного кодексу Європейської асоціації психотерапії, аналогічного Кодексу етики й практики супервізора Британської асоціації консультування, Положення про супервізії ППЛ.

### **1. Загальні положення**

Етичний кодекс супервізора визначає професійні стандарти та загальні принципи поведінки супервізорів щодо фахівців, пацієнтів, колег і професійних співтовариств.

1.1. Мета цього Кодексу – закріпити правила роботи супервізорів, інформувати й захищати фахівців, які звернулися за супервізією.

1.2. Усі члени Професійної психотерапевтичної ліги дотримуються чинних у сфері їхньої професійної діяльності Кодексів, якими вони керуються у своїх зобов'язаннях перед супервізорами, фахівцями, їхніми пацієнтами, своїми колегами й суспільством загалом.

1.3. Цей Кодекс не передбачає всіх ситуацій, які виникають на практиці, а є основою для вирішення етичних питань і поліпшення практичної роботи.

1.4. Супервізія є офіційною формою взаємодії, за якої супервізований регулярно обговорює свою роботу із супервізором.

1.5. У завдання супервізії входить спільна робота з метою підвищення ефективності практики супервізованого.

1.6. У разі порушення супервізором Кодексу етики й практики на нього може бути подана скарга в Етичний комітет.

## **2. Визначення супервізії**

2.1. Супервізія є процесом спільної роботи фахівця із супервізором або із супервізійною групою з метою закріплення етичних і професійних норм у практиці, підвищення професійного рівня.

2.2. Супервізія призначена для підвищення ефективності роботи фахівця. Супервізія ґрунтується на потребі в наданні фахівцеві ефективної допомоги. Фахівці, які проходять супервізію, отримують можливість регулярного обговорення й оцінки проведеної ними роботи з пацієнтами, клієнтами. У ході супервізії повинні враховуватись умови роботи фахівця.

2.3. Залежно від потреб фахівця, існує кілька видів супервізії. Різні види супервізії можуть використовуватись одночасно. Цей Кодекс застосовується до всіх випадків супервізії.

2.4. Частота проходження супервізії залежить від досвіду фахівця, умов та обсягу його роботи.

## **3. Види супервізії:**

3.1. Очна супервізія (здійснюється за присутності клієнта, пацієнта).

3.2. Заочна супервізія (здійснюється за відсутності клієнта, пацієнта, із дотриманням правил анонімності й конфіденційності).

## **4. Форми супервізії:**

4.1. Індивідуальна супервізія – супервізор і фахівець.

4.2. Групова супервізія із супервізором або декількома супервізорами.

4.3. Супервізія з рівними колегами (інтервізії).

4.4. Групова супервізія з рівними колегами (групова інтервізія).

4.5. Шкільна, або методологічна, супервізія, яка здійснюється в навчальному процесі.

## **5. Кодекс етики**

Кодекс етики включає в себе опис основних цінностей супервізії й принципів, що впливають із них.



5.1. Супервізія є діяльністю, яка має на меті отримання вигоди. Її основні цінності – це відповідальність, неупередженість та повага. Супервізори повинні піклуватися про етичність своєї роботи незалежно від того, чи оплачується їхня робота і який вид супервізії вони використовують.

5.2. Конфіденційність. Зміст супервізії є строго конфіденційною. Супервізори повинні чітко позначити межі конфіденційності.

5.3. Безпека. Потрібно зробити все можливе, щоб забезпечити безпеку супервізованих та їхніх клієнтів, пацієнтів у ході їхньої спільної роботи.

5.4. Ефективність. Супервізори повинні вжити необхідних заходів для забезпечення ефективності роботи й проходити супервізію у фахівців. Супервізія може мати як підтримувальний, так і фруструючий характер.

5.5. Контракт. Терміни та умови супервізії повинні бути зрозумілі для фахівця й супервізора до початку роботи. Наступні зміни в цих умовах повинні попередньо обговорюватися. Контракти на супервізію реєструються в Комітеті із супервізії ППЛ.

5.6. Компетентність. Супервізори повинні оцінювати власну компетентність, розвивати її й діяти в межах своєї професійної компетенції, а також проходити супервізію власної супервізорської роботи. У ситуації надання фахівцем випадку, що виходить за межі компетенції супервізора, він повинен повідомити про це фахівцеві.

## **6. Кодекс практики**

Кодекс практики описує застосування принципів етики в супервізії.

### **6.1. Відповідальність.**

6.1.1. Супервізори відповідальні за складання індивідуального контракту, який дасть змогу фахівцеві уявити й досліджувати свою роботу відкрито та повно.

6.1.2. У рамках контракту супервізори зобов'язані формувати у фахівця професійне, критичне ставлення до своєї роботи.

6.1.3. Супервізори спільно з фахівцями зобов'язані використовувати час супервізії з найбільшою ефективністю для допомоги в роботі з клієнтом, пацієнтом.

6.1.4. Супервізори зобов'язані дотримуватися кордону між супервізією й іншими професійними відносинами: навчанням, особистою або груповою психотерапією, консультуванням, керівництвом.

6.1.5. Супервізори та фахівці повинні дбати про те, щоб особисті або соціальні контакти між ними не повинні перешкоджати ефективності супервізії.

6.1.6. Супервізор не має права проводити супервізію й індивідуальне консультування, психотерапію для однієї й тієї самої особи в один і той самий період часу.

6.1.7. Супервізор не може використовувати супервізію у фінансовому, сексуальному, емоційному або в будь-якому іншому плані.

6.1.8. Супервізор зобов'язаний знати про будь-які інші відносини, які можуть існувати між фахівцями і їхніми пацієнтами, оскільки вони можуть впливати на об'єктивність фахівця.

6.1.9. Спеціаліст зобов'язаний повідомляти супервізору про відносини з клієнтом, пацієнтом, що виходять за межі консультативних, терапевтичних відносин, оскільки вони можуть впливати на його об'єктивність й ефективність.

6.1.10. Супервізор зобов'язаний визнавати особисту цінність і гідність фахівців, які проходять супервізію і їхніх клієнтів, пацієнтів. Із повагою ставитися до особливостей поведінки, зумовлених походженням, соціальним становищем, расою, віком, переконаннями, сексуальною орієнтацією та обмеженнями фізичних можливостей. Робота супервізора включає в себе усвідомлення будь-яких проявів дискримінації, які можуть виникнути між фахівцем і його клієнтом, пацієнтом або між супервізором і фахівцем.

6.1.11. Супервізор повинен забезпечити дотримання відповідних офіційних зобов'язань, своїх і фахівця, у ставленні один до одного, Професійної психотерапевтичної ліги, клієнтів, пацієнтів.

6.1.12. У разі, коли робота фахівця не узгоджується з Етичним кодексом, супервізори зобов'язані обговорити це з ним і, за необхідності, повідомити в Етичний комітет.

6.1.13. У разі, якщо здатність роботи фахівця порушена внаслідок особистих або емоційних ускладнень, у зв'язку з хворобою, під впли-

вом ПАР або з іншої причини, супервізор зобов'язаний указати на це фахівцеві й переконатися, що необхідні заходи прийняті та, за необхідності, повідомити в Етичний комітет.

6.1.14. Супервізор зобов'язаний вести себе у своїй професійній діяльності так, щоб підвищувати довіру суспільства до роботи супервізора, до роботи інших супервізорів і до діяльності Професійної психотерапевтичної ліги.

6.1.15. Якщо супервізор зауважує, що інший супервізор поводить-ся неналежно, і цього не вдається вирішити після обговорення з ним його поведінки, він повинен подати скаргу в Етичний комітет, зберігаючи при цьому межі конфіденційності, передбачені процедурою розгляду скарг.

## 6.2. Компетентність.

6.2.1. Супервізори несуть відповідальність за продовження власного професійного розвитку.

6.2.2. Супервізори зобов'язані систематично проходити власну супервізію.

6.2.3. Супервізори повинні усвідомлювати межі своєї компетентності й працювати в цих межах.

6.2.4. Супервізори зобов'язані утримуватися від супервізії, тимчасово або постійно, якщо їхня робота порушується через особисті або емоційні ускладнення, хвороби, під впливом ПАР або з якоїсь іншої причини.

## 7. Організація роботи

### 7.1. Контракт супервізії.

7.1.1. Контракт супервізії консультування, психотерапії в Професійній психотерапевтичній лізі, реєструється в Комітеті з питань супервізії.

7.1.2. Супервізор несе відповідальність за пояснення всіх договірних зобов'язань.

7.1.3. За необхідності супервізори повинні надати супервізованим відомості про свою освіту, кваліфікацію, філософську та теоретичну позиції, методи, які він використовує під час супервізії.

7.1.4. Супервізори повинні організувати умови для проведення супервізії, приділивши особливу увагу часу й частоті зустрічей, а також досягти згоди щодо ведення записів і конфіденційності.

7.1.5. Супервізори, які проходять супервізію, повинні обумовити свої очікування й вимоги у ставленні один до одного, уключаючи форму оцінки роботи фахівця.

7.1.6. До складання контракту про супервізії супервізор повинен отримати відомості про те, чи проходив (або проходить) фахівець власну терапію.

7.1.7. Супервізор, котрий працює з фахівцями, які проходять навчання, повинен повідомити про межі своєї відповідальності й обов'язки перед ними, перед Професійною психотерапевтичною лігою, іншими організаціями, а також щодо проведеного навчального курсу та можливої їх атестації.

## **8. Конфіденційність**

8.1. Принцип конфіденційності має на увазі, що супервізори не мають права розкривати відомості про супервізію фахівців і їхніх клієнтів, пацієнтів кому б то не було, якщо на це не отримано згоду всіх сторін, крім випадків, обумовлених у законодавчих актах.

8.2. Під час укладання договору має бути отримана згода фахівця на ознайомлення з інформацією тих, до кого супервізор звертається за підтримкою, супервізією або консультацією. На цьому етапі повинні бути обумовлені кордони конфіденційності, особливо в тих випадках, коли супервізія надається фахівцеві, який навчається.

8.3. Супервізори повинні допомогти фахівцям уявити їхню роботу так, щоб була захищена особиста інформація пацієнтів (не називаючи імен, характерних особливостей, приналежності до тих чи інших груп або організацій, відмінних властивостей пацієнтів або членів їхніх сімей), або отримати від пацієнта письмову згоду на надання інформації, що може призвести до втрати анонімності.

8.4. Супервізори не будуть передавати конфіденційні відомості фахівців, які проходять супервізію, або їхніх клієнтів, пацієнтів кому б то не було, за винятком таких випадків:

8.4.1. Коли супервізор вважає це за необхідне, щоб уникнути нанесення серйозного емоційного чи фізичного збитку клієнтові, пацієнту, який проходить супервізію, або іншим особам. При цьому потрібно узгодити це з фахівцем, крім тих випадків, коли є серйозні

підстави для припущення, що він більше не може нести відповідальності за свої дії. Рішення про розкриття конфіденційної інформації має, за можливості, прийматися лише після консультації з іншим досвідченим супервізором.

8.4.2. За необхідності професійного відгуку про фахівця, котрий проходить супервізію, наприклад, для рекомендацій або атестації.

8.4.3. У разі дисциплінарних розслідувань із питань дотримання норм етики й практики.

8.5. Інформація про роботу з фахівцем може бути використана для публікації або виступу лише з дозволу супервізованого та з дотриманням анонімності.

8.6. У разі, якщо в супервізора виникає необхідність проконсультуватися з колегами, обговорення повинні мати цілеспрямований і професійний характер.

8.7. У групових супервізіях відповідальність за дотримання конфіденційності покладена на всіх учасників групи.

## **9. Проведення супервізії**

9.1. Якщо в ході супервізії виявляється, що фахівцеві потрібно пройти індивідуальне консультування, психотерапію для того, щоб продовжувати працювати ефективно, супервізор не має права наполягати на цьому.

9.2. Супервізор повинен стежити за тим, щоб фахівці регулярно оцінювали якість своєї роботи самостійно.

9.3. Супервізори повинні переконатися, що фахівці, які проходять супервізію, розуміють необхідність продовження професійного розвитку та участі в навчальних програмах.

9.4. Супервізор повинен переконатися, що фахівці, які проходять супервізію, розуміють різницю між консультуванням, терапією, підзвітністю керівництву, супервізією й навчанням.

9.5. У разі, якщо фахівець, який проходить супервізію, працює в організації, супервізор повинен подбати про те, щоб були чітко визначені відповідальність і зобов'язання у відносинах фахівець–клієнт, пацієнт, супервізор–фахівець, супервізор–клієнт, пацієнт, організація–супервізор, організація–клієнт, пацієнт.

9.6. Потрібно прагнути до того, щоб одна й та сама людина не виступала одночасно в ролі керівника та супервізора для одного й того самого фахівця. У тих випадках, коли супервізор є також і керівником, який проходить супервізію, фахівець повинен мати можливість отримувати незалежну супервізію.

9.7. Якщо супервізор виявляє протиріччя між зобов'язаннями перед фахівцем й організацією-замовником, він повинен пояснити фахівцеві, у чому полягають ці зобов'язання.

9.8. Супервізори повинні мати чітке уявлення, як потрібно зробити, якщо вони бачать, що робота, яку проводять із фахівцями, є незадовільною й обговорення цього в ході супервізії виявляється недостатньо для вирішення ситуації.

9.9. Якщо розбіжності між супервізором та фахівцем не можуть бути усунуті шляхом обговорення, супервізору треба проконсультуватися з колегами й, за необхідності, рекомендувати, щоб фахівець перейшов до іншого супервізора.

9.10. Супервізори повинні обговорити з фахівцем необхідні заходи для задоволення запиту клієнта, пацієнта в разі раптового та незапланованого припинення консультативних, терапевтичних відносин. Супервізор повинен мати уявлення про можливі дії в таких випадках.

### ***Висновки до дванадцятого розділу***

Усі члени Української спілки психотерапевтів, національної організації – дійсного члена Європейської асоціації психотерапії – у психотерапевтичній практиці зобов'язуються дотримуватися положень цього Етичного кодексу. Психотерапевти у своїй практиці визнають взаємну відповідальність між собою та стосовно клієнтів (пацієнтів), які звернулися до них за допомогою. Це також стосується супервізорів, котрі навчають психотерапевтів, кандидатів у психотерапевти, викладачів, наукових дослідників і студентів.

За ознайомлення членів УСП з Етичним кодексом відповідають голови осередків УСП.

Етичний кодекс Української спілки психотерапевтів призначений для:

- захисту пацієнта (клієнта) від неетичного застосування психотерапії психотерапевтами або ведучими навчальних груп;
- захисту психотерапевта від посягань на його професійну честь і права;
- установлення стандартів етики в психотерапевтичній практиці для його членів;
- дотримання норм професійної поведінки психотерапевта;
- є підставою для вирішення суперечливих питань.

1. Застосування. Цей Етичний кодекс є обов'язковим для всіх членів УСП.

2. Професія психотерапевта. Психотерапія є окремою професією з власним теоретичним обґрунтуванням. Її суть полягає в діагностиці, науково обґрунтованому комплексному лікуванні розладів поведінки та/або захворювань психосоціального або психосоматичного походження за допомогою психотерапевтичних методів.

Психотерапевтичний процес ґрунтується на взаємодії між одним або групою пацієнтів/клієнтів й одним або кількома психотерапевтами з метою сприяння позитивним змінам та подальшому розвитку особистості.

Професія психотерапевта характеризується готовністю до відповідального виконання вищезазначених завдань. Психотерапевти зобов'язані максимально використовувати весь свій досвід для допомоги пацієнтам/клієнтам, виявляючи повагу до їхньої особи. Вступаючи в професійні стосунки, вони повинні заявляти про свій професійний статус відповідно до отриманої освіти. Психотерапевти мають поважати інші джерела освіти, навчання й досвіду, які вони отримали.

3. Професійна компетентність та підвищення кваліфікації. Психотерапевти зобов'язані проводити практичну діяльність компетентно й із дотриманням етичних вимог. Вони зобов'язані постійно підвищувати свій професійний рівень та особистісне зростання; бути відкритими до нових процедур, змін очікувань і цінностей; стежити за науковими досягненнями в галузі психотерапії, у тому числі й етичних аспектів психотерапії. Члени УСП повинні прослухати 30-годинну програму з етики з відповідною сертифікацією.

4. Конфіденційність. Психотерапевти зобов'язані дотримуватися принципу конфіденційності щодо всієї інформації, отриманої під час психотерапевтичної практики й супервізій, а також забезпечують дотримання конфіденційності допоміжним персоналом згідно з чинним законодавством.

5. Рамки психотерапевтичної освіти. Перед початком психотерапевтичного лікування психотерапевти зобов'язані ознайомити пацієнта/клієнта з його правами та рамками психотерапевтичного процесу, наголошуючи на такому:

- метод психотерапії, який застосовуватиметься, і рамкові умови (уключаючи можливість відмови від цього методу, цього терапевта або допомоги взагалі);
- обсяг та можлива тривалість психотерапевтичного лікування;
- у випадку надання платних психотерапевтичних послуг – чітке визначення зобов'язань обох сторін;
- конфіденційність;
- процедура оскарження.

Пацієнтам/клієнтам повинна бути надана можливість на власний розсуд вирішувати й давати свою усвідомлену згоду щодо їхнього бажання залучатися до психотерапевтичної процедури та права вільного вибору психотерапевта.

Психотерапевти зобов'язані діяти відповідально, урахувавши специфічну природу психотерапевтичних стосунків, які будуються на довірі й певному ступені залежності клієнта/пацієнта від психотерапевта. Зловживання довірою в психотерапевтичному стосунку розцінюється як нехтування професійними обов'язками психотерапевта щодо клієнта/пацієнта. Задоволення власних інтересів і потреб психотерапевта (емоційних, соціальних або фінансових) категорично забороняється. Сексуальні стосунки між терапевтами й клієнтами/пацієнтами є непрофесійними та недопустимими. Будь-яка форма зловживання є порушенням психотерапевтичного професійного Етичного кодексу. Відповідальність за це покладено винятково на психотерапевта. Психотерапевти, тренери, супервізори викладачі сприяють змінам, що покращують благополуччя тих, із ким вони вступають у



професійні стосунки, у власній діяльності захищають права своїх клієнтів/пацієнтів.

6. Об'єктивність та правдива інформація, інформація, що надається пацієнту/клієнту, повинна бути об'єктивною й правдивою. Будь-які свідомі неправдиві заяви недопустимі. Прикладами цієї форми введення в оману можуть бути безпідставні гарантії одужання або демонстрування компетентності, яка не підтверджується достатньо завершеною освітою, що може справляти враження більш усебічної психотерапевтичної освіченості, ніж це є насправді. Психотерапевти зобов'язані дотримуватися меж допустимого рекламування власної діяльності.

7. Професійні стосунки з колегами. Психотерапевти, за необхідності, зобов'язані співпрацювати з колегами за фахом та представниками інших спеціальностей для блага пацієнта/клієнта. Недопустимі нехтування повагою до колег за фахом і розповсюдження інформації, яка може завдати шкоди професійному авторитету колег або їхній людській гідності. Засуджується дія членів УСП, які проводять й організують неузгоджені з керівництвом Спілки заходи, що завдають матеріальних та моральних збитків спільноті психотерапевтів, об'єднаних в УСП.

Психотерапевти повинні усвідомлювати можливість впливу їхньої публічної поведінки на соціальне середовище й можливість колег виконувати свої професійні обов'язки.

8. Етичні положення в психотерапевтичній освіті. Вищевказаний Етичний кодекс стосується супервізорів, які навчають психотерапевтів, викладачів, учасників проєктів і допоміжного персоналу.

9. Внесок в охорону здоров'я. Діяльність психотерапевтів спрямована на створення в суспільстві умов, які покращують, підтримують та відновлюють психологічне здоров'я й загалом сприяють зрілості та розвитку людини.

10. Психотерапевтичні дослідження. В інтересах науково-теоретичного розвитку психотерапії, а також дослідження її ефективності, психотерапевти повинні брати участь у відповідних дослідницьких проєктах. Психотерапевтичні дослідження, а також публікації є пред-

метом, який підлягає положенням Етичного кодексу й жодним чином не може шкодити інтересам пацієнта/клієнта.

11. Подвійні стосунки. Психотерапевт (консультант, ведучий групи, супервізор) повинен бути дуже уважним, коли виникають подвійні стосунки з клієнтом/пацієнтом двох або більше типів. Наприклад, викладач–студент, ведучий групи–клієнт, підлеглий, колега, учасник супервізії й т. ін. Попередньо треба розглянути можливість та наслідки встановлення таких стосунків і старатись уникати їх, коли вони можуть стати шкідливими для клієнтів. Такі стосунки в разі їх виникнення потрібно декларувати, бути готовим до обговорення ситуації, що виникла. У сумнівних випадках є обов'язковим представлення ситуації на супервізію/інтервізію.

12. Порухення етичних положень. Етична комісія УСП розглядає скарги та апеляції згідно з процедурою, установленою в «Положенні про розгляд скарг та апеляцій».

Дисциплінарні стягнення за порушень Етичного кодексу УСП:

- обговорення на етичній комісії осередку;
- попередження;
- у разі повторних порушень етики психотерапевтом державної установи інформується відповідний місцевий орган охорони здоров'я;
- пониження статусу психотерапевта на певний термін;
- виключення з реєстру чинних психотерапевтів рішенням конференції УСП;
- виключення з членів УСП рішенням конференції;
- за рішенням етичної комісії можливе розміщення на сайті УСП інформації про розгляд безпідставних звернень та скарг за погодженням із керівництвом Спілки (президент, виконавчий директор УСП) із дотриманням норм чинного законодавства України.

### ***Запитання до теми:***

1. Етичний кодекс супервізора.
2. Загальна компетентність супервізора.
3. Конфіденційність супервізії.

4. Відповідальність супервізії.
5. Інформована згода в супервізії.
6. Захист прав клієнта та супервізованого.
7. Межі супервізії.
8. Гнучкість супервізора.
9. Кодекс етики в супервізії.
10. Кодекс практики в супервізії.

## ВИСНОВКИ

Супервізія як один із центральних компонентів навчання та професійного вдосконалення психологів і кандидатів у психотерапевти потребує ретельної розробки теоретичної бази та практичних прийомів роботи. Це покращить досягнення основних цілей супервізорської діяльності.

Однак сьогодні можемо констатувати деяке відставання теорії й практики супервізії від інших психологічних практик. Історичні причини цього пов'язані з такими аспектами.

По-перше, супервізія як особлива психологічна практика пройшла довгий шлях із промисловості, де з її допомогою вирішувалися питання про контроль якості продукції й підвищення якості професійної діяльності, у соціальну роботу, де вирішувалися питання контролю (допомоги) особливим прошаркам населення, у психологічну практику, коли спектр психологічних практик значно розширився.

Супервізія перекочувала у сферу психології й стала супервізією конкретної психологічної практики. На початках це була психоаналітична супервізія, оскільки її розуміли та практикували З. Фройд і його послідовники К. Абрахам, М. Балінт, К. Хорні, а потім поведінкова супервізія, гештальттерапевтична супервізія, когнітивна, когнітивно-поведінкова супервізія, сімейно-системна супервізія, юнгіанська супервізія, трансперсональна супервізія, народжувалися так звані «шкільні» супервізії.

По-друге, обмеженість теоретичної розробленості відповідних практик накладала відбиток і на супервізії в цих рамках, наприклад щодо питань, цілей, предмета тощо.

По-третє, через різне тлумачення самого терміна й розстановки акцентів у зв'язку з цим нерідко простежуємо деякий редуccionізм – зведення поняття супервізії, наприклад, до поняття консультування, контролю, наставництва тощо, звідси – нерідко простежуємо й суміш супервізії з психотерапією. Сфера затребуваності нерідко призводила до втрати загальних сутнісних характеристик поняття «супервізія» та

робила з неї «клінічну супервізію», «педагогічну супервізію» тощо. Сьогодні супервізійна практика потребує вдосконалення розуміння її сутності, методів, технік і прийомів у різних психологічних практиках, розробки етичної бази для реалізації основної мети й цілі супервізії спеціалістів.

Порівняльний аналіз супервізії з навчанням, коучингом, наставництвом та ко-терапією дав змогу об'єктивувати основні ознаки супервізії як методу професійної підготовки фахівців, до яких належать недирективність, практична фахова зорієнтованість, наявність теоретико-методологічної бази, активність процесу супервізії. Важливу роль у становленні фахової майстерності відіграє зворотний зв'язок супервізора. Такий зв'язок характеризується адекватністю, доцільністю та порційністю.

Установлено, що супервізія зумовлює зміни в професійному становленні фахівця та сприяє розвитку особистісно-професійних якостей. У теоретичному аспекті це зосередженість на формування в супервізованих навичок структурування емпіричного матеріалу, визначення взаємозв'язків між окремими, дискретними його елементами.

В особистісному аспекті супервізованому на початкових стадіях супервізії властиве підвищення тривоги, пов'язане з дестабілізацією його звичних способів мислення й поведінки. Завершальні стадії супервізії характеризуються інтеграційними змінами, що виражаються в розвитку самоусвідомлення, професійної компетентності тощо. Серед механізмів інтеграційних змін вирізняється значущість зворотного зв'язку. Це зближує супервізію з психодинамічним підходом, механізми особистісних змін у якому підкоряються механізмам позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції психіки на більш високому рівні розвитку.

У науковій літературі виокремлено очну й заочну форми супервізії. Для доведення ефективності очної форми супервізії використано порівняння проведення очної та заочної супервізії. Визначено, що очна супервізія дає змогу супервізору безпосередньо спостерігати за роботою супервізованого, його можливостями професійно взаємодіяти

в плинній ситуації «тут і тепер», що сприяє розвитку спонтанності й рефлексивного мислення.

На завершення підкреслимо, що самостійне становлення та розвиток виступають виразними ознаками й особливістю сучасних психологів-практиків. Відтак супервізія виступає засобом розвитку рефлексивної компетентності майбутніх психологів, що спонукає студентів до більш глибокого й осмисленого процесу професійного становлення та розвитку; усвідомлення поєднання професійних функцій зі своїми власними способами поведінки й безпосереднім суб'єктивним досвідом. Оскільки супервізія є новою освітньою практикою, то це вимагає розробки організаційно-методичних засад її впровадження в процес підготовки майбутніх психологів у ВНЗ.

## ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОПІДГОТОВКИ

### Рівні, форми, типи та види супервізії

#### *Питання для обговорення:*

1. Характеристика базового та сертифікаційного рівнів супервізії.
2. Індивідуальна супервізія.
3. Групова супервізія.
4. Особливості проведення групової супервізії.
5. Методи групової супервізії.
6. Колегіальна супервізія.
7. Колективна супервізія.
8. Очна («жива») та заочна форми супервізії.
9. Різновиди очної («живої») супервізії.
10. Наставницька супервізія.
11. Навчальна супервізія.
12. Спрямована супервізія.
13. Консультувальна супервізія.
14. Переваги та недоліки різних видів супервізії.

### Особливості взаємодії супервізора й супервізованого

#### *Питання для обговорення:*

1. Значення супервізорських відносин.
2. Поняття супервізійної моделі.
3. Класифікація супервізорських моделей.
4. Фактори, що впливають на супервізорські взаємини (гендерні, міжкультурні).
5. Опір (тривога) супервізованого та стратегії подолання опору.
6. Типи опору.
7. Паралельні процеси.
8. Перенос та контрперенос у взаєминах між супервізором та супервізованим.

## **Фактори супервізії**

### ***Питання для обговорення:***

1. Загальні уявлення про фактори, що впливають на супервізійські відносини.
2. Статичні фактори.
3. Динамічні фактори.
4. Найважливіші фактори ефективної супервізії.
5. Другорядні (додаткові) аспекти супервізійських відносин.
6. Гендерні фактори та міжкультурні фактори.
7. Сфери впливу та оцінки гендерних факторів.
8. Аспекти прояснення наявності міжкультурних розходжень.
9. Супервізія осіб із пригноблених груп.
10. Функціональне обмеження та інвалідність.
11. Сексуальні меншини та супервізія.
12. Найбільш розповсюджені варіанти дискримінації в сексуальній орієнтації.
13. Значення не пригноблюючої / наснажуючої супервізії.
14. Передумови, які збільшують якість проведення супервізії.
15. Самопідготовка чи не пригноблююче навчання супервізора та його чинники.
16. Непригноблюючі супервізійські стосунки.
17. Непригноблюючий підхід до змісту супервізії.



## **ВИДИ ІНДИВІДУАЛЬНИХ НАУКОВО-ДОСЛІДНИХ ЗАВДАНЬ**

Індивідуальна навчально-дослідна чи науково-дослідна робота студентів (за вибором) передбачає:

- а) підготовку огляду наукової літератури (реферату);
- б) підготовку ілюстративного матеріалу за темами, які вивчаються (виготовлення таблиць, схем, малюнків та ін.);
- в) підготовку матеріалів і доповідей до наукових конференцій.

Виконуються різноманітні види самостійної роботи (у тому числі, проєктні завдання, мінідослідження, мультимедійні презентації), що охоплюють основні питання цього модуля.

Види самостійної роботи визначає викладач, однак студенти можуть і самі запропонувати власні ідеї.

Можуть проводитися (за необхідності) очні та дистанційні консультації з виконання студентами творчих самостійних робіт.

Перед відвідуванням практичного заняття потрібно ознайомитися з теоретичним матеріалом за відповідною темою й акцентувати свою увагу на проблемних питаннях.

Перед проведенням практичних занять рекомендується переконатися, що основна та додаткова література за курсом наявна в бібліотеці освітнього закладу. За їх відсутності або недостатньої кількості студентам потрібно використовувати для вивчення інші джерела або надати необхідні матеріали в електронному вигляді, у вигляді ксерокопій чи інакше.

### *Форми й методи навчання*

*Індивідуальні консультації* – позааудиторна форма роботи викладача з окремим студентом, що передбачає обговорення тих розділів дисципліни, які виявилися для здобувача освіти незрозумілими, або ж викликана бажанням працювати над написанням звіту з курсу.

*Самостійна робота* – читання рекомендованої літератури (обов'язкової й додаткової), виконання домашніх завдань, підготовка до усних виступів, написання рефератів, есе, робота в трійках, а також інші види роботи, необхідні для виконання навчальної програми.

*Практичні заняття.* Метою практичних занять є формування навичок самостійного проведення емпіричних досліджень.

Практичні заняття включають інтерактивні форми навчання:

- творчі завдання;
- дискусії;
- робота в малих групах;
- робота в парах;
- ділова гра;
- рольова гра;
- вправи в трійках.

## **ПЕРЕЛІК ТЕМ ДЛЯ НАПИСАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНО- ДОСЛІДНОГО ЗАВДАННЯ**

1. Сучасний стан розвитку супервізії в Україні та за кордоном.
2. Особливості становлення супервізії в Україні.
3. Супервізія психотерапевтичної роботи з дітьми.
4. Супервізія в європейських країнах.
5. Проблеми часових меж у супервізії.
6. Методи та техніки супервізії.
7. Змішана модель супервізії.
8. Модель розвитку вмінь супервізії.
9. Місце та роль супервізії в підготовці практичних психологів.
10. Порівняльна характеристика видів та форм супервізії.
11. Поняття оберненої та заміщеної супервізії.
12. Поняття контракту в супервізії.
13. Стадії розвитку супервізованого.
14. Етапи розвитку професійної кар'єри супервізора.
15. Якості та необхідні властивості особистості супервізора.
16. Фактори, що впливають на супервізорські відносини.

## ПЕРЕЛІК ПИТАНЬ ДО КОНТРОЛЬНОЇ РОБОТИ

### *Питання для підготовки до підсумкового контролю:*

1. Загальні поняття та положення про супервізію.
2. Етичний кодекс супервізора.
3. Процес супервізії.
4. Супервізія психотерапевтичної роботи з дітьми.
5. Роль супервізора та завдання супервізії.
6. Розмежування понять *супервізія, коучинг, ко-терапія, наставництво*.
7. Групова супервізія.
8. Основні функції, завдання, складові (фокуси) частини супервізії.
9. Загальна компетентність супервізора.
10. Обов'язки та функції супервізора.
11. Очна («жива») та заочна форми супервізії.
12. Проблеми в практичній діяльності супервізора.
13. Питання етики в супервізії.
14. Колегіальна супервізія.
15. Сучасний стан розвитку супервізії в Україні та за кордоном.
16. Особливості становлення супервізії в Україні.
17. Супервізія в європейських країнах.
18. Проблеми часових меж у супервізії.
19. Методи та техніки супервізії.
20. Переваги та недоліки індивідуальної супервізії.
21. Змішана модель супервізії.
22. Модель розвитку вмінь супервізії.
23. Місце та роль супервізії в підготовці практичних психологів.
24. Види супервізії та їх характеристика.
25. Переваги та недоліки групової супервізії.
26. Порівняльна характеристика видів та форм супервізії.
27. Поняття контракту в супервізії.
28. Відповідальність та конфіденційність супервізора й супервізованого.

29. Поняття оберненої та заміщеної супервізії.
30. Стадії розвитку супервізованого.
31. Етичні та юридичні принципи супервізії.
32. Етапи розвитку професійної кар'єри супервізора.
33. Якості й необхідні властивості особистості супервізора.
34. Фактори, що впливають на супервізорські відносини.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

### Основна література

1. Браун А., Боурн А. Супервізор у соціальній роботі: супервізія догляду в громаді, денних та стаціонарних установах. Київ: Університет. вид-во «Пульсари», 2013. 240 с.
2. Булюбаш И. Д. Основы супервизии в гештальт-терапии. Москва: Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. 224 с.
3. Винер Дж., Майзен Р., Дакхэм. Дж. Супервизия супервизора. Практика в поиске теории. Москва: Когито-Центр, 2006. 360 с.
4. Гоциридзе А. Ролі супервізора: *Association of supervisors and consultants* URL: <https://supervis.ru/content/2116437821-gociridze-rol-i-supervizora>.
5. Жуков А. С. Підготовка професійних супервізорів *Association of supervisors and consultants*. URL: <https://supervis.ru/content/2052175493-zhukov-podgotovka-professionalnyh-supervizorov>.
6. Кулаков С. А. Супервизия в психотерапии: учеб. пособие для психотерапевтов и супервизоров: Санкт-Петербург: Вита, 2004. 128 с. URL: [https://perviydoc.ru/v26250/кулаков\\_с.а.\\_супервизия\\_в\\_психотерапии](https://perviydoc.ru/v26250/кулаков_с.а._супервизия_в_психотерапии).
7. Кулаков С. А. Практикум по супервизии в консультировании и психотерапии. Санкт-Петербург: Речь, 2002. 197 с.
8. Лях В. В. Полімодальна супервізія *Association of supervisors and consultants*. URL: <https://supervis.ru/content/1297773-lyah-iv-polimodalnaya-superviziya-istoriya-stanovleniya>.
9. Савчук О. М., Миргородська І. В. Стандарти супервізії в соціальній роботі: *Наукові записки НАУКМА*. Т. 136: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. Київ, 2016. С. 67–71.
10. Уильямс Э. Вы – супервизор: шестифокусная модель, роли и техники в супервизии. Москва: Класс, 2001. 215 с.
11. Ушакова І. В. Супервізія: навч. посіб. [для студентів вищ. навч. закл.]. Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2011. 228 с.

12. Хейли Д. Что такое психотерапия? / гл. ред. Е. Строганова. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 224 с. (Серия «Золотой фонд психотерапии»).
13. Ховкинс П., Шохет Р. Супервизия: индивидуальный, групповой и организационный подходы. Санкт-Петербург: Речь, 2002, 352 с.
14. Шендеровський К. С. Тактичний менеджмент соціальної служби: посіб. для керівників соц. служб. Київ: [б. в.], 2011. 222 с.
15. Супервизорство / Якобс Д. та ін. Санкт-Петербург: Б.С.К., 1997. 456 с.
16. Dixon J. Social Supervision, Ethics and Risk: an Evaluation of How Ethical Frameworks Might Be Applied within the Social Supervision Process. *British Journal of Social Work*. 2016. № 40. P. 2398–2413.
17. McNeill B. W., Worthen V. The parallel processes in psychotherapy supervision. *Professional Psychology*. 1989. 20(5). P. 329–333.

#### **Додаткова література**

1. Абакумова-Кочюнене Ю. Процесс супервизии: экзистенциальный взгляд. Бирштонас-Вильнюс: ВЕЭАТ, 2005. URL: [http://valery-159.narod.ru/psykhologi/psy/psy\\_026.htm](http://valery-159.narod.ru/psykhologi/psy/psy_026.htm).
2. Астремська І. В. Прикладні методика та основи супервізії в соціальній роботі: навч. посіб. Миколаїв: Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2017. 396 с.
3. Анастасопулос Д., Циантис Дж. Вопросы контрпереноса в психоаналитической психотерапии детей и подростков: краткий обзор. *Журнал практической психологии и психоанализа*. 2006 (4). URL: <http://psyjournal.ru/j3p/pap.php?id=20060415>.
4. Бейтсон Г. Экология разума. Москва: Смысл, 2000. 480 с. URL: [http://www.vixri.ru/d2/Bejtson%20G%20\\_Ekologija%20razuma.pdf](http://www.vixri.ru/d2/Bejtson%20G%20_Ekologija%20razuma.pdf).
5. Будинайте Г. Л. Поле профессиональной супервизии в системном подходе сегодня. *Психология и психотерапия семьи*. 2018. № 4. С. 15–29. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pole-professionalnoy-supervizii-v-sistemnom-podhode-segodnya>.
6. Булюбаш И. Д. Как быть полезным терапевту или алгоритм очной супервизии. URL: <http://gestalt.dp.ua/index/0-123>.

7. Бурлачук Л. Ф., Кочарян А. С., Жидко М. Е. Психотерапія: посіб. для вузів. Вид. 2-ге., стереотип. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 480 с.
8. Вацлавик П., Бивин Д., & Джексон Д. Психология межличностных коммуникаций. Санкт-Петербург: Речь, 2000. 299 с.
9. Винер Дж., Майзен Р., Дакхэм Дж. Супервизия супервизора. Практика в поиске теории. Когито-Центр, 2006. 352 с.
10. Витакер Д. С. Группа как инструмент психологической помощи. Москва: Независимая фирма «Класс», 2000. 432 с.
11. Глуговский Д. В. Перенос в групповом психоанализе. *Журнал практической психологии и психоанализа*. 2004. № 3. URL: <https://psyjournal.ru/articles/perenos-v-grupповom-psihoanalize>.
12. Гронский А. В., Пушкина Т. П. Дидактическая модель работы с групповым процессом. Российский гештальт / за ред. Н. Б. Долгополова, Р. П. Ефимкиной. Новосибирск: Науч.-учеб. центр психологии НГУ, 2001. С. 57–79.
13. Гулина М. А. Психология социальной работы: посібник. Вид. 2-ге. Санкт-Петербург: Питер, 2010. 384 с.
14. Джейкобс Д., Мейер П. Сеусервизорство. URL: <https://bib.convdocs.org/v16676/?download=1>.
15. Забирко А. А. Практика супервизии в образовании психологов. *Центр проблем развития образования БГУ*. URL: <http://charko.narod.ru/tekst/sb1/zab.html>.
16. Зойя Л. Индивидуация и пайдейя. URL: <https://www.psyoffice.ru/6229-12-2775.html>.
17. Карл Густав Юнг и аналитическая психология. Индивидуация. URL : <http://www.jung.psy4.ru/individuation.htm>.
18. Карягина Н. В. II Международная конференция по консультативной психологии и психотерапии, посвященная памяти Федора Ефимовича Василюка: сб. материалов / под ред. Е. В. Букшиной, В. А. Земцовой. Москва: ФБГНУ «Психологический институт РАО», 2020. 291 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44127631>.
19. Каст В., Проненр Б. Дискуссия вокруг переноса и контрпереноса. *Московская ассоциация аналитической психологии (МААП)*.



URL: [https://www.maap.pro/biblioteka/stati/kast\\_proner\\_perenos\\_i\\_kontrperenos.html](https://www.maap.pro/biblioteka/stati/kast_proner_perenos_i_kontrperenos.html).

20. Кодекс психоаналитической этики Национальной Федерации Психоанализа. Положение об этике и практике супервизоров (приложение к Этическому кодексу). URL: <https://moosap.ru/page/etika/>.
21. Кодекс этики и практики супервизоров Британской ассоциации консультирования. *Журнал практической психологии и психоанализа*. URL: <https://psyjournal.ru/articles/kodeks-etiki-i-praktiki-supervizorov-britanskoj-associacii-konsultirovaniya>.
22. Кокорева, Ю. В. Технологии супервизии в социальных учреждениях: функции и направления. Текст: непосредственный. *Молодой ученый*. 2020. № 2 (292). С. 196–198. URL: <https://moluch.ru/archive/292/66265/>.
23. Контрперенос. URL: <http://www.i-u.ru/biblio/forsp.aspx?dictid=16&word>.
24. Кори Дж. Техники групповой психотерапии. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 320 с.
25. Кочюнас Р. Перенос и контрперенос в консультировании и психотерапии. *А. Я. Психология: тесты, тренинги, словарь, статьи*. URL: <http://azps.ru/hrest/34/9359311.html>.
26. Кочюнас Р. Процесс супервизии: экзистенциальный взгляд. *Экзистенциальная и гуманистическая психология*. URL: <http://hpsy.ru/public/x2271.htm>.
27. Куттер П. Элементы групповой терапии. Санкт-Петербург: Питер, 1998. 198 с.
28. Ламберт К. Процесс индивидуации. *Московская ассоциация аналитической психологии (МААП)*. URL: [https://www.maap.pro/biblioteka/stati/lambert\\_process\\_individuacii.html](https://www.maap.pro/biblioteka/stati/lambert_process_individuacii.html).
29. Малкіна-Пих І. Г. Психологічна допомога в кризових ситуаціях. Москва: Ексмо, 2005. 960 с.
30. Обзор юнгианских подходов к контрпереносу. URL: <https://jung-clinic.ru/countertransference.html>.

31. Ормонт Л. Групповая психотерапия: от теории к практике. Т. 2. Санкт-Петербург: РАН, 1998. 124 с.
32. Пажильцев И. В. Групповой анализ: параллели жизни. URL: <https://www.docsity.com/ru/grupповой-analiz-paralleli-zhizni/1169924/>.
33. Панок В. Г. [та ін.]. Основи практичної психології: підручник. 3-тє вид., стер. Київ: Либідь, 2006. 536 с.
34. Пациент как объект контрпереноса. *MedBookAide – путеводитель в мире медицинской литературы*. URL: <http://www.medbookaide.ru/books/fold1002/book1218/p29.php>.
35. Подхватилин Н. В. Контрперенос. URL: <http://www.bestreferat.ru/referat-1496.html>.
36. Положение о супервизии. *Персональный сайт Галины Смысловой*. URL: <http://graf-therapy.narod.ru/polsup.html>.
37. Поуэлл Э. Природа групповой матрицы. URL: <http://www.psyinst.ru/library.php/library.php?part=article&id=1491>.
38. Психологам: Что такое супервизия? URL: <http://integratsia.ru/services/113.htm>.
39. Психологическая супервизия: учеб. пособие для бакалавриата и специалитета. 2-е изд. Москва: Юрайт, 2019. 176 с.
40. Развитие профессиональной идентичности психотерапевта: шесть стадий процесса супервизии. Ассоциация супервизоров и консультантов. URL: <https://supervis.ru/library/document/1349098735-super-viziya-razvitie-professionalnoy-identichnosti-psihoterapevta-shest>.
41. Сандлер Д., Дэр К., Холдер А. Пациент и психоаналитик: основы психоаналитического процесса. Litres, 2018. URL: [http://www.center-nlp.ru/library/s55/nlp/der.html?current\\_book\\_page=4](http://www.center-nlp.ru/library/s55/nlp/der.html?current_book_page=4).
42. Супервизия психотерапии. *Академик*. URL: [http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_psychology/1090/](http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_psychology/1090/).
43. Противоречия супервизорских отношений. *Супервизия. Проблемы, развитие, перспективы*: сб. науч.-практ. ст. Пермь: ОЦПППН, 2004. С. 31–34. URL: [https://ab1403b3-e984-469a-88eb-607a92185a9e.filesusr.com/ugd/45e5d5\\_e07dc210d8214654b303bce5a1120e42.pdf](https://ab1403b3-e984-469a-88eb-607a92185a9e.filesusr.com/ugd/45e5d5_e07dc210d8214654b303bce5a1120e42.pdf).
44. Уильямс Э. Вы – супервизор. Шестифокусная модель, роли и техники в супервизии. Москва: «Класс», 2001. 288 с. URL: <https://psyinst.moscow/biblioteka/?part=article&id=1203>.

45. Хейли Д. Что такое психотерапия. Глава 8. «Живая» супервизия. *Библиотека Гумер*. URL: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Psihol/heili/08.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/heili/08.php).
46. Хиншелвуд Р. Д. Проективная идентификация. *Журнал практической психологии и психоанализа*. 2006. № 3. URL: <https://psyjournal.ru/articles/proektivnaya-identifikaciya>.
47. Шаверен Дж. Супервизирование эротического переноса и контрпереноса. *Журнал практической психологии и психоанализа*. 2006. № 2. URL: <https://psyjournal.ru/articles/cupervizirovanie-eroticheskogo-perenosa-i-kontrperenosa>.
48. Шмойлова М. С. Супервизия в системе дополнительного психологического обучения. *Новый век*. URL: <http://institutnv.ru/stati-pro-psihologicheskoe-obrazovanie/superviziya-v-sisteme-dopolnitelnogo-psikhologicheskogo-obucheniya/>.
49. Шульмин, М. П. Основы супервизии в социальной работе: учеб. пособие. Томск: ТУСУР, 2013. 134 с. URL: <https://edu.tusur.ru/publications/3869>.
50. Этчегоен Г. Контрперенос: открытие и переоткрытие. *PSYCHOL-OK*. URL: [http://www.psychol-ok.ru/lib/etchegoyen/kontr/kontr\\_01.html](http://www.psychol-ok.ru/lib/etchegoyen/kontr/kontr_01.html).
51. Юнгианское толкование сновидений: процесс индивидуации. *Синтон*. URL: [http://www.syntone-spb.ru/library/books/?item\\_id=2523&current\\_book\\_page=2](http://www.syntone-spb.ru/library/books/?item_id=2523&current_book_page=2).
52. Ялом И. Теория и практика групповой психотерапии. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 576 с.

### **Література іноземною мовою**

1. Andersen, T. (1987). The reflecting team: Dialogue and meta-dialogue in clinical work. *Family process*, 26(4), 415–428.
2. Attardo, S., & Pickering, L. (2021). *Pragmatics and its Applications to TESOL and SLA*. John Wiley & Sons.
3. Balint, M. (1948). On the psychoanalytic training system. *Int. J. Psycho-Anal*, № 29, 163–173.

4. Bernard, J., Goodyear, R. (2004). *Fundamentals of clinical supervision*: 3rd ed. Boston: Pearson Education, 416 p.
5. Borders, L. D., & Leddick, G. R. (1987). *Handbook of counseling supervision* (pp. 9–10). Alexandria, VA: Association of Counselor Education and Supervision.
6. Caplan, G. (1998). *Mental health consultation and collaboration*. Long Grove. Waveland Press.
7. Colapinto, J. (1998). Teaching the structural way. *Handbook of family therapy training*.
8. Falender, C., Shafranske, E. (2004). *Clinical supervision: a competency based approach*. Washington D. C.: American Psychological Association, 348 p.
9. Fleming, J., Benedek, T. F. (1983). *Psychoanalytic Supervision: A Method of Clinical Teaching*. New-York: International Universities Press, 236 p.
10. Hawkins, P., Shohet, R. (2002). *Supervision in the helping professions: an individual, group and organizational approach*: Philadelphia, 230 p.
11. Hess, A. K. (2008). Psychotherapy supervision: A conceptual review. In A. K. Hess, K. D. Hess, & T. H. Hess (Eds.), *Psychotherapy supervision: Theory, research, and practice* (pp. 3–22). John Wiley & Sons, Inc.
12. Kadushin, A., Larkness, D. (2014). *Supervision in Social Work*, Columbia University Press. Fifth edition. Faculty & Staff Authored Books, 432 p. URL: [https://scholarworks.boisestate.edu/fac\\_books/84](https://scholarworks.boisestate.edu/fac_books/84).
13. Kessel, L., Dinien, H. (1993). The Dutch Concept of Supervision: Its Essential Characteristics as a Conceptual Framework. *The Clinical Supervisor*, № 1, pp. 5–27.
14. Kovacs, V. (1936): Training and control analysis. *Int. J. Psycho-Anal*, № 17, pp. 346–354.
15. Lesser, R. M. (1983). Supervision: Illusions, anxieties, and questions. *Contemporary Psychoanalysis*, № 19, pp. 120–129.
16. Liddle, H. A., Breunlin, D. C., Schwartz, R. C. (ed.) (1998). *Handbook of family therapy training and supervision*. Guilford Press. The Guilford family therapy series. New York; London.

17. Montgomery, M. J., Hendricks, C. B., & Bradley, L. J. (2001). Using systems perspectives in supervision. *The Family Journal*, № 9(3), pp. 305–313. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1066480701093011>.
18. Rogers, K. (1951). *Client-Centered Therapy* Boston: Houghton Mifflin.
19. Selvini, M., Palazzoli, M. S., Allegra, G., Babando, R., Basile, P., Bedarida, L., ... & Serra, T. (2003). How Are the Anorexics Treated by Mara Selvini Palazzoli and Her Teams between 1971 and 1987 Faring. *A Quantitative Study on the Results of Family Therapy*, № 24(4), pp. 381–402.
20. Smith, R. L. (1993). Training in marriage and family counseling and therapy: Current status and challenges. *Counselor Education and Supervision*, № 33(2), pp. 89–101.
21. *Supervision in Social Case Work. A Problem in Professional Education* (1936). By Virginia P. Robinson. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 199 p.
22. *Systems Perspectives in Supervision* (2001). *The family journal: counseling and therapy for couples and families*, № 9(3), pp. 305–313.
23. Todd, T. C., & Storm, C. L. (2014). *The complete systemic supervisor: Context, philosophy, and pragmatics*. John Wiley & Sons.
24. Toker, K. (2002). *The Milan Approach to Family Therapy: a Critique*. URL: <http://www.priory.com/psych/milan.htm>.
25. Watkins, C. E., Jr. (2013). The contemporary practice of effective psychoanalytic supervision. *Psychoanalytic Psychology*, № 30, pp. 300–328. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2013-07337-001>.
26. Watkins, C. E., Jr. (2011). Does psychotherapy supervision contribute to patient outcomes? Considering 30 years of research. *The Clinical Supervisor*, 2011a, № 30, pp. 235–256. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07325223.2011.619417>.
27. Watkins, C. E., Jr. (2012). Psychotherapy supervision in the new millennium: Competency-based, evidence-based, particularized, and energized. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, № 42, pp. 193–203. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10879-011-9202-4>.

28. Watkins, C. E., Jr. (2013). The beginnings of psychoanalytic supervision: The crucial role of Max Eitingon. *American Journal of Psychoanalysis*, 2013a, № 73, pp. 254–270. URL: <https://link.springer.com/article/10.1057/ajp.2013.15>.
29. Watkins, C. E., Jr. (2011). Toward a tripartite vision of supervision for psychoanalysis and psychoanalytic psychotherapies: Alliance, transference-countertransference configuration, and real relationship. *The Psychoanalytic Review*, 2011b, № 98, pp. 557–590. URL: <https://guilfordjournals.com/doi/10.1521/prev.2011.98.4.557>.
30. Watkins, C. E., Jr. Milne, D. L. (Eds.). Wiley-Blackwell international handbook of clinical supervision. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781118846360>.
31. Webb, A., & Wheeler, S. (1998). How honest do counsellors dare to be in the supervisory relationship? An exploratory study. *British Journal of Guidance and Counselling*, № 26, pp. 509–524. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03069889808253860>.
32. Wester, S. R., Vogel, D. L., & Archer, J. (2004). Male restricted emotionality and counseling supervision. *Journal of Counseling and Development*, № 82, pp. 91–98. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/j.1556-6678.2004.tb00289.x>.
33. Wheeler, S. (2007). Editorial. *Counselling and Psychotherapy Research*, № 7, pp. 1–2. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1080/14733140601185324>.
34. White, V., & Queener, J. (2003). Supervisor and supervisee attachments and social provisions related to the supervisory working alliance. *Counselor Education & Supervision*, № 42, pp. 203–218. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/j.1556-6978.2003.tb01812.x>.
35. Williams, A. (1995). Visual and active supervision: Roles, focus, technique. New York: W.W. Norton. URL: <https://psycnet.apa.org/record/1995-97218-000>.
36. Williams, A. M., Helm, H. M., & Clemens, E. V. (2021). The effect of childhood trauma, personal wellness, supervisory working alliance, and organizational factors on vicarious traumatization. *Journal of Mental Health Counseling*, № 34, pp. 133–153. URL: <https://meridian.allen->

press.com/jmhc/article-abstract/34/2/133/178059/The-Effect-of-Childhood-Trauma-Personal-Wellness?redirectedFrom=fulltext.

### Інформаційні ресурси

1. Городнова М. Ю. Актуальные вопросы теории и практики супервизии врачей-психотерапевтов и медицинских психологов (в парадигме гештальт-терапии). *Медицинская психология в России: электрон. науч. журн.* 2012. № 6 (17). URL: [http://mprj.ru/archiv\\_global/2012\\_6\\_17/nomer/nomer19.php](http://mprj.ru/archiv_global/2012_6_17/nomer/nomer19.php).
2. Гаранькова И. Ю. Краткая история развития супервизии, 2016. URL: <http://www.www.supervis.ru/content/1296485948-garankova-iyu-kratкая-istoriya-razvitiya-supervizii>
3. Книги по психологии. Психологическая библиотека BOOKAP. URL: <https://bookap.info>.
4. Куб – электронная библиотека. URL: <http://www.koob.ru>.
5. Кулаков С. Супервизия в психотерапии: учеб. пособие для супервизоров и супервизантов. 2000. URL: [http://rpa-spb.ucoz.org/\\_ld/0/13\\_q4J.doc](http://rpa-spb.ucoz.org/_ld/0/13_q4J.doc).
6. Микаэлян, Л. Л. Особенности супервизии в эмоционально-фокусированном подходе. *Психология и психотерапия семьи.* 2018. № 2. URL: <http://familypsychology.ru/mikae-lyan-l-l-osobennosti-supervizii-v-e-motsional-no-fokusirovannom-podhode/>.
7. Общество практикующих психологов «гештальт-подход» (ООП ГП): программа / Московский гештальт институт. URL: <http://www.gestalt.ru>.
8. Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського. URL: <http://nbuv.gov.ua>.
9. Ушакрва І. В. Супервізія: навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2011. 228 с.
10. Психологос. Энциклопедия практической психологии. URL: <http://www.psychologos.ru>.

## КОРОТКИЙ СЛОВНИК ТЕРМІНІВ

**Етичний кодекс супервізора** – кодекс, який визначає професійні стандарти й загальні принципи поведінки психоаналітично орієнтованих фахівців і кандидатів у фахівці в ставленні до пацієнтів, колег, суспільства та психоаналітичної терапії.

**Ідентифікація** – ототожнення, прирівнювання, уподібнення, розпізнавання іншої системи або об'єкта за наперед завданими критеріями.

**Інтерпретація** – сукупність значень (сенсів), які надають відповідним способом різним даним (у ширшому розумінні – теоріям, символам, формулам тощо).

**Клієнт** – користувач послуг у психології, соціальній роботі та інших немедичних галузях, який не є пацієнтом та користується відповідними правами.

**Консультант** – психолог, який займається психологічним консультуванням.

**Консультування** – сфера практичної професійної діяльності психолога, пов'язана з наданням допомоги потребуючим їй людям у вигляді порад, рекомендацій щодо розв'язання життєвих психологічних проблем.

**Ко-терапевти** – фахівці одного рівня або один має більший досвід (може виступати супервізором стосовно іншого); досвід практичної роботи є принаймні в одного фахівця.

**Ко-терапія** – це одночасна робота двох психологів.

**Коуч** – спеціаліст, для якого можлива самоосвіта і є не обов'язковим досвід роботи у сфері інтересів клієнта.

**Коучинг** – це процес створення коучем умов для всебічного розвитку особистості клієнта.

**Модель супервізії** – це системний образ дій (метод), за допомогою якого проводиться супервізія.

**Наставництво** – це відносини, у яких досвідченіша чи більш обізнана особа допомагає менш досвідченій або менш обізнаній засвоїти певні компетенції.



**Особиста терапія** – це максимально інтимний спосіб змінити власне життя виходячи зі своїх бажань.

**Паралелізм** – аналогія, уподібнення, спільність характерних рис або чину (паралельне зображення двох явищ із різних сфер життя).

**Професійна ідентичність** – психологічна категорія, яка стосується усвідомлення своєї приналежності до певної професії й певного професійного співтовариства.

**Професійне вигорання** – особливий стан людини, який виникає як відповідна реакція на дію хронічних стресорів, які пов'язані з професійною діяльністю.

**Психотерапевт** – це фахівець із вищою медичною або психологічною освітою, який займається лікувальною дією на психіку людини.

**Психотерапія** – (від грец. *psyche* – душа + *therapeia* – догляд, турбота, лікування) – величезний напрям практичної психології з нечіткими межами, що стосується питань допомоги людині в психологічно складних для неї ситуаціях психологічними засобами впливу.

**Самосупервізія** – супервізія, мета якої – допомогти фахівцеві-практику розвинути в собі внутрішнього супервізора, із яким можна консультиватися просто під час роботи.

**Супервізійні відносини** – відносини, які починаються з формування відкритого й підтримувального середовища для супервізії, розвиваються далі й у певний момент призводять до розвитку конфлікту, вирішення якого знаменує досягнення автономії в особистісному й професійному розвитку соціального працівника-початківця.

**Супервізія** – особливий вид організації навчального процесу, що являє собою специфічну форму професійно-педагогічного супроводу входження в професію.

**Супервізований** – фахівець-психотерапевт, який проходить супервізію в супервізора.

**Супервізор** – фахівець із досвідом практичної діяльності в конкретній сфері. Обов'язковою є спеціальна освіта у сфері роботи.

**Супервізор** – це організатор робіт, які потребують від учасників виконання дій за певною програмою. Супервізор спостерігає за правильністю виконання такої програми.

**Фасилітація** – це організація процесу колективного розв’язання проблем у групі, що керується фасилітатором (ведучим, головуючим).

**Фокуси супервізії** – визначення тематики взаємодії супервізора й початківця.

*Для нотаток*

Навчальне видання

**Мушкевич Мирослава**

# **СУПЕРВІЗІЯ**

*Навчальний посібник*

Літературний редактор і коректор *Галина Дробот*  
Верстка *Ілони Савицької*

Формат 60×84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Обсяг 10,92 ум. друк. арк., 10,09 обл.-вид. арк.  
Наклад 300 пр. Зам. 11. Видавець і виготовлювач – Вежа-Друк  
(м. Луцьк, вул. Шопена, 12, тел. (0332) 29-90-65).  
Свідоцтво Держ. комітету телебачення та радіомовлення України  
ДК № 4607 від 30.08.2013 р.