

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Чорноморський державний університет ім. Петра Могили

І. В. Ушакова

СУПЕРВІЗІЯ

Навчальний посібник
для студентів вищих навчальних закладів



УДК 364-73
ББК 60.55
У 93

Рекомендовано Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів (лист № 1/11-12257.1 від 29.12.2010 р.).

Рецензенти:

Шинкарюк А. І., доктор психологічних наук, професор, зав. кафедри загальної та практичної психології, проректор із заочного навчання Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

Бурлачук Л. Ф., доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПНУ, декан факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Ушакова І. В.

У 93 Супервізія : навчальний посібник [для студентів вищих навчальних закладів] / І. В. Ушакова. – Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2011. – 228 с. – ISBN 978-966-336-222-9.

Посібник укладено відповідно до принципів кредитно-модульної системи. Зміст посібника складається з двох розділів: навчально-методичного забезпечення дисципліни та лекційного курсу, який розкриває найважливіші аспекти супервізії соціальної роботи: мету, завдання, функції та типи супервізії, базові цінності, етичні і юридичні принципи, супервізорські відносини, стилі, фокуси, форми, моделі та фактори супервізії. Особливу увагу приділено груповій супервізії та роботі з командою, моделі для практики та професійно орієнтованим фазам розвитку супервізії.

Присвячено увагу аналізу професійного розвитку супервізора, а саме процесу навчання та розвитку в супервізії, знанням і вмінням супервізора, особистісним властивостям супервізора, розвитковому підходу й ефективному навчанню супервізорів, висвітленню супервізорських ролей соціального працівника та аспектам його професійного стилю роботи тощо. Надано рекомендації для роботи супервізора.

До кожної теми модуля розроблено власний науково-методичний апарат (контрольні питання, фонд тестових завдань, тем реферативних досліджень, словник ключових понять і термінів, рекомендована література).

Навчальний посібник з курсу «Супервізія» розрахований на студентів, аспірантів, викладачів вищих навчальних закладів, практикуючих керівників, менеджерів організацій та спеціалістів, зайнятих у соціальній та інших сферах, оскільки запропонований підхід до супервізії – один з тих, які можна широко застосовувати в багатьох соціально-психологічних та інших службах, закладах і групах фахівців.

УДК 364-73
ББК 60.55

© Ушакова І. В., 2011
© ЧДУ ім. Петра Могили, 2011

ISBN 978-966-336-222-9

ЗМІСТ

ВСТУП	7
ЧАСТИНА I. НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КУРСУ «СУПЕРВІЗІЯ»	12
1. Навчально-тематичний план курсу «Супервізія».....	12
2. Тематика лекційного курсу «Супервізія»	13
3. Семінарські заняття.....	17
4. Теми рефератів	20
5. Вимоги до написання рефератів.....	22
6. Теми контрольних робіт	23
7. Розрахунок рейтингових балів за видами поточного та підсумкового контролю	26
8. Система оцінювання роботи студентів з дисципліни «Супервізія».....	27
9. Тести.....	29
10. Питання до заліку.....	54
ЧАСТИНА II. ЛЕКЦІЙНИЙ КУРС	57
Модуль I. СУЧАСНІ УЯВЛЕННЯ ПРО СУПЕРВІЗІЮ	57
Тема 1. Супервізія в соціальній роботі: основні підходи та принципи	57
1. Сутність поняття «супервізія», мета, завдання, функції та типи супервізії.....	57
2. Базові цінності супервізії.....	60
3. Етичні і юридичні принципи супервізії.....	63
4. Значення супервізії у підготовці соціальних працівників	65
5. Особливості взаємодії супервізора та супервізованого	68
Тема 2. Початок роботи супервізора: контракти та межі	72
1. Ключові елементи контракту	72
2. Основні різновиди супервізії, що використовуються в соціальних службах	73
3. Тривалість, частота та інші практичні аспекти супервізії	75
4. Підготовка, визначення порядку денного, методи та навички, ведення записів	78
5. Забезпечення оцінки та перегляду, питання меж	80

6. Неубезпеченість супервізора і молодого фахівця соціальної роботи	82
---	----

Тема 3. Супервізорські відносини 84

1. Значення супервізорських відносин та відповідальності у професійній діяльності молодого спеціаліста соціальної роботи	84
2. Опірність (тривога) молодого соціального працівника та стратегії подолання опору	87
3. Паралельні процеси в супервізії	91

Тема 4. Супервізія та команда..... 93

1. Поняття команди	93
2. Класифікації команди	94
3. Формати супервізії	99
4. Розмір та склад команди	100
5. Зовнішні впливи та зосередження на команді	101
6. Навчання роботи з командою	102

Модуль II. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ

СУПЕРВІЗІЇ..... 104

Тема 5. Супервізорські стилі, фокуси та форми 104

1. Основні стилі супервізора в соціальній роботі	104
2. Фокуси супервізії	106
3. Форми супервізії	111
3.1. Індивідуальна супервізія	111
3.2. Групова супервізія	114
3.3. Колегіальна супервізія	116

Тема 6. Групова супервізія..... 118

1. Поняття групової супервізії в соціальній роботі	118
2. Переваги, недоліки та види групової супервізії	121
2.1. Обернена (або зворотна) супервізія	123
2.2. Заміщена супервізія	124
3. Якості та властивості супервізора групи	125

Тема 7. Супервізорські моделі..... 127

1. Поняття супервізійної моделі	127
2. Специфічно орієнтовані моделі	127
3. Модель розвитку	128
4. Змішана модель	130

5. Модель для практики	131
6. Професійно орієнтовані фази розвитку супервізії	134
Тема 8. Фактори супервізії	138
1. Загальні уявлення про фактори, що впливають на супервізорські відносини	138
2. Гендерні та міжкультурні фактори	139
3. Супервізія осіб з пригноблених груп	142
3.1. Функціональне обмеження та інвалідність	142
3.2. Лесб'янки, геї та супервізія	143
3.3. У рівних можливостях	144
4. Значення непригноблюючої/наснажуючої супервізії	144
4.1. Непригноблююче навчання (самопідготовка) супервізора	144
4.2. Непригноблюючі супервізорські стосунки	144
4.3. Непригноблюючий підхід до змісту супервізії	146
Модуль III. ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК СУПЕРВІЗОРА..	147
Тема 9. Навчання та розвиток у супервізії соціальної роботи	147
1. Процес навчання та розвитку в супервізії	147
2. Створення в організації умов для ефективної супервізії	148
3. Знання та вміння супервізора	149
4. Розвитковий підхід до навчання супервізорів	150
5. Ефективне навчання супервізорів	153
Тема 10. Процес становлення супервізора	157
1. Особистісні властивості супервізора	157
2. Супервізорські ролі соціального працівника. Супервізія як одна із сервісних ролей	162
3. Аспекти стилю супервізора	164
4. Чинники контексту, які впливають на становлення супервізора	167
5. Діяльність супервізора в новому оточенні	169
6. Власні потреби супервізора	170
Тема 11. Професійні ризики: реакція супервізора на стрес і травму	172
1. Джерела стресу	172
2. Накопичений стрес та вигорання	174

3. Проактивна реакція супервізора на стрес молодого соціального працівника	176
4. Професійна психологічна травма	182
5. Реакція супервізора на травму	186
Тема 12. Вплив супервізора на результат супервізії	191
1. Самооцінка молодого фахівця. Можливості портфоліо	191
2. Функції супервізора щодо закінчення консультування (фактори, які впливають на результат консультування в супервізії)	193
3. Рекомендації для роботи супервізора (щодо самооцінки, зворотного зв'язку, удосконалення) на різних рівнях його професійного розвитку	194
ДОДАТКИ	198
ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА	208
ГЛОСАРІЙ	217
ІМЕННИЙ ПОКАЖЧИК	226

ВСТУП

У зарубіжних системах удосконалення професійних якостей соціальних працівників істотне місце займає супервізорство, в основі якого лежить ідея активного використання досвіду, що був накопичений у процесі практичної діяльності. В сучасній Україні супервізорство ще не має широкого вжитку. Однак воно заслуговує на серйозну увагу, тому що поряд з інноваційними організаційними та змістовними формами соціальної роботи, які вже використовуються, може стати дуже результативним засобом діяльності.

Введення інституту супервізії сприятиме розвитку соціальної роботи, підвищенню її якості. Це досить складний вид діяльності, який висуває перед виконавцями досить високі вимоги, тому перед широким упровадженням у практику соціальної роботи необхідне глибоке осмислення його ролі і змісту в контексті діяльності соціальних служб.

Інше важливе питання для розгляду – близькість понять супервізії і кураторства, яке має давні історичні корені, інтуїтивно більш зрозумілий зміст, тоді як супервізія потребує пояснення. Питання їхньої схожості чи відмінності має сенс як у термінологічній, так й у практичній площинах. По-перше, сама логіка розвитку мережі центрів соціальних служб, які в Україні вже перетнули 10-річний рубіж, демонструє яскраві тенденції до спеціалізації та професіоналізації. По-друге, спостерігається активне наукове осмислення існуючих практик та їх теоретичне узагальнення. По-третє, здійснюється розвиток стандартів соціальної та соціально-психологічної освіти, який не тільки має містити вітчизняний та зарубіжний досвід, а й бути підготовленим з урахуванням перспективи розвитку соціальної роботи.

Супервізія в соціальній роботі розглядається як інструмент підвищення ефективності діяльності соціальної служби. Вона є однією з необхідних складових управлінського процесу в соціальній роботі. Процес супервізії потребує масштабного бачення виробничого процесу в установі, а також проблем, потреб та перспектив розвитку кожного працівника. Від того, наскільки вчасно надається необхідна допомога кожному соціальному працівнику та відділку або установі в цілому, може залежати рівень результативності їхньої діяльності.

Підхід до супервізії, запропонований у даному посібнику, – один з тих, які можна широко застосовувати в багатьох соціальних службах, закладах і групах фахівців. Супервізія є невід’ємною

частиною забезпечення якості та розвитку персоналу як у державних службах, волонтерських організаціях, так і в незалежних і приватних закладах, у «польовій» практиці тощо, хоча її форма та спрямування можуть різнитися залежно від завдання, розмірів організацій та цінностей. Потреби супервізованих залежать від кількох чинників, зокрема від того, наскільки новими для них є соціальна робота і соціальне забезпечення, а якщо вони не є новачками, то який досвід мають, чи працюють безпосередньо з користувачами служби. Деякі досвідчені супервізори, навіть із багаторічною практикою супервізії, набули відповідних навичок у процесі роботи, а не внаслідок навчання. Цей практичний досвід є безцінним, однак брак наукових знань про супервізорські відносини, стилі, фокуси, форми, моделі, фактори супервізії, відсутність можливості задоволення нових потреб досвідчених супервізорів, пов'язаний зі змінами поточної сучасної ситуації й появою антидискримінаційної супервізії та супервізії в умовах пост-травматичного стресу, знижує ефективність супервізійної допомоги.

Інша група працівників, робота яких може вдосконалитися завдяки даному посібнику, – це викладачі-практики, які здійснюють супервізію студентів на їхніх робочих місцях, та викладачі дисципліни «Супервізія», котрі відповідають за навчання супервізорів персоналу соціальних служб. Навички, потрібні для супервізії персоналу та студентам, у чомусь збігаються, але мають і суттєві відмінності. Дане питання розкрито в темі «Процес становлення супервізора».

Присвячено увагу аналізу суттєвого питання – стосункам між супервізором та супервізованим, у зв'язку з тим, що в наданні індивідуальних соціальних послуг важливість процесу обезцінюється, першочергове місце починає займати результат. Провідну роль у супервізорських стосунках виконують цінності на рівні широкого політичного, організаційного та соціального контексту.

Соціальним працівникам і персоналу соціальних служб доводиться мати справу зі збільшенням стресу та ускладненням роботи, й важлива роль супервізії полягає в тому, щоб допомогти їм працювати оптимально.

Дисципліна «Супервізія» викладається спеціалістам соціальної роботи, які повинні здобути за допомогою вивчення даного курсу поглиблені спеціальні знання та вміння інноваційного характеру, певний досвід їх застосування та продукування нових знань для вирішення проблемних професійних знань у галузі соціальної роботи. Тому, по-перше, спирається на знання, отримані студентами протягом усього попереднього терміну навчання, а, по-друге, – на досвід, що був набутий при проходженні практик. Отже, вони вже здатні

подивитися на процес, завдання та результати соціальної роботи в цілому. Викладання дисципліни передбачає ознайомлення з теоретичними аспектами супервізії, а також багато уваги приділяється засвоєнню засобів та форм проведення супервізійного процесу з різними цільовими групами соціальних працівників.

Мета курсу «Супервізія» – підготовка кваліфікованих фахівців за спеціальністю 7.13010201 «Соціальна робота», забезпечення їх поглибленими спеціальними вміннями та знаннями інноваційного характеру, отримання певного досвіду застосування цих умінь та продукування нових знань для вирішення проблемних професійних завдань у соціальній сфері. Програма базується на вимогах кваліфікаційної характеристики й орієнтована на забезпечення загальнодержавних та регіональних потреб у кваліфікованих кадрах для соціальної сфери.

Спеціаліст соціальної роботи повинен мати високий рівень професійної компетенції, що включає:

- діяльність відповідно до етичних принципів, кодексу соціального працівника;
- розуміння теоретичних основ професії;
- володіння професійними навичками;
- здатність поєднувати теорію і практику;
- оцінку та розуміння соціального, економічного та культурного середовища, де відбувається діяльність;
- уміння передбачати зміни та планувати діяльність відповідно до них;
- уміння ефективно користуватися письмовими та усними засобами комунікації.

Спеціалісту соціальної роботи необхідно використовувати гуманістичний підхід у роботі, володіти високим рівнем психологічної, етичної культури, мати чіткі уявлення про шляхи реалізації в умовах реалій дійсності свого професійного призначення; орієнтуватися в умовах ринкової економіки, соціальних, національних, історичних та демографічних процесах розвитку суспільства.

Важливими складовими підготовки фахівців є **знання**, а саме знання з соціальної, вікової психології, психологічного консультування, психокорекційної (тренінгової) роботи, конфліктології, психології управління, супервізії як однієї з сервісних ролей висококваліфікованого соціального працівника-професіонала.

Другим компонентом підготовки фахівців є формування відповідних **умінь** та **навичок**. Фахівець із соціальної роботи повинен уміти спілкуватися з людьми та надавати їм необхідну інформацію, оцінювати потреби та представляти інтереси людини,

підвищувати її можливості та сприяти розвитку, створювати «мережу допомоги» та керувати процесом допомоги.

Третьою складовою підготовки є формування професійних **цінностей**. Вони базуються на переконанні в тому, що суспільство повинно *підтримувати людину*, коли вона стає вразливою, що кожна людина є *унікальною та неповторною*, на *прийнятті відмінностей та різноманітності* людей, на *повазі* до людей, на *праві* людей до *самовизначення*, а також на прагненні до їх *інтеграції, залучення, включення* у суспільне життя.

*Спеціаліст із соціальної роботи повинен **знати про**:*

- складові професій: базові цінності, етичні та юридичні принципи супервізії в соціальній роботі, знання та вміння/навички;
- етичні засади супервізії в соціальній роботі та шляхи реалізації цінностей на практиці;
- професійні якості, функції, ролі соціального працівника;
- професійно орієнтовані фази розвитку супервізії;
- цілі та принципи ведення супервізорського процесу;
- особливості роботи в команді колег та в мультидисциплінарній команді;
- способи запобігання та зменшення негативних впливів у професійній діяльності соціального працівника;
- шляхи подолання дискримінації та пригноблення згідно з цінностями та принципами фаху;
- основні стилі, фокуси, форми/формати супервізії;
- загальне уявлення про фактори, що впливають на супервізорський процес.

*Спеціаліст із соціальної роботи повинен **уміти**:*

- інтегрувати теоретичні знання та практичний досвід;
- реалізовувати професійні цінності на практиці;
- користуватися етичними принципами, кодексом соціального працівника;
- теоретично обгрунтовувати втручання;
- здійснювати первинне оцінювання;
- заключати контракт з клієнтом;
- безпосередньо надавати допомогу з використанням методів індивідуальної, групової роботи та роботи у громаді;
- представляти інтереси клієнта;
- оцінювати успішність втручання;
- дотримуватися меж професійної компетенції;
- аналізувати власні вміння та навички, рівень знань, особистісні риси;

Супервізія

– керувати процесом допомоги та постійно підвищувати свій професійний рівень.

Основні задачі дисципліни – залучення до того досвіду, який уже існує як у зарубіжній, так і у вітчизняній практиці соціальної роботи; надання необхідних базових навичок проведення супервізії; оволодіння знаннями щодо основних теоретико-методологічних положень супервізії як науки, історії її виникнення та розвитку, основних теоретико-емпіричних моделей, стилів, фокусів, форматів, факторів супервізії, етичних та юридичних принципів, базових цінностей, супервізійних ролей і відносин і, перш за все, – професійного розвитку супервізора – процесу, який допомагає усвідомити свої сильні сторони й обмеження, визначити зони росту і взагалі цікаво та продуктивно існувати у своїй професії.

Дисципліна циклу вибіркових навчальних дисциплін містить 1,5 кредитів за національною шкалою (2,25 кр. ECTS), загальною кількістю 81 год, 36 год із яких складають аудиторні заняття (24 год – лекційні заняття, 12 год – семінарські заняття, 43 год відведено на СРС).

ЧАСТИНА І
НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КУРСУ
«СУПЕРВІЗІЯ»

1. Навчально-тематичний план курсу «Супервізія»

№ з/п	Назви розділів та тем	Всього годин	За формами занять годин				Номер модуля	Форми контролю
			Аудиторні			Самостійна робота		
			лекційні	семінарські	практичні			
Модуль І. СУЧАСНІ УЯВЛЕННЯ ПРО СУПЕРВІЗІЮ								
1	Супервізія в соціальній роботі: основні підходи та принципи		222	1	–	4	I	Усне опитування, контр. робота
2	Початок роботи: контракти та межі		2	1	–	4	I	Усне опитування, контр. робота
3	Супервізорські відносини		2	1	–	4	I	Усне опитування, контр. робота
4	Супервізія та команда		2	1	–	4	I	Усне опитування, контр. робота
Модуль ІІ. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СУПЕРВІЗІЇ								
5	Супервізорські стилі, фокуси та форми		2	1	–	4	ІІ	Усне опитування, контр. робота
6	Групова супервізія		2	1	–	4	ІІ	Усне опитування, контр. робота
7	Супервізорські моделі		2	1	–	4	ІІ	Усне опитування, контр. робота
8	Фактори супервізії		2	1	–	4	ІІ	Усне опитування, контр. робота
Модуль ІІІ. ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК СУПЕРВІЗОРА								
9	Навчання та розвиток у супервізії соціальної роботи		2	1	–	4	ІІІ	Усне опитування, контр. робота
10	Процес становлення супервізора		2	1	–	2	ІІІ	Усне опитування, контр. робота
11	Професійні ризики: реакція супервізора на стрес і травму		2	1	–	3	ІІІ	Усне опитування, контр. робота
12	Вплив супервізора на результат супервізії		2	1	–	2	ІІІ	Усне опитування, контр. робота
	Разом		81	24	12	–	43	–

2. Тематика лекційного курсу «Супервізія»

Модуль I. СУЧАСНІ УЯВЛЕННЯ ПРО СУПЕРВІЗІЮ

Тема 1. Супервізія в соціальній роботі: основні підходи та принципи

Сутність поняття «супервізія». Погляди на визначення та аналіз сторін, мета, завдання супервізії. Основні функції супервізії. Типи супервізії.

Базові цінності супервізії. Супервізія в структурному контексті організації та суспільства. Орієнтованість на людину змісту та процесу. Супервізори та супервізовані. Регулярна супервізія.

Етичні і юридичні принципи супервізії. Компетентність. Інформована згода. Захист прав клієнта і молодого фахівця. Конфіденційність. Відповідальність. Базові етичні принципи супервізії П. Хоукінса та Р. Шохет.

Значення супервізії у підготовці соціальних працівників. Ефективність соціальної роботи в Україні. Багатоаспектність соціальної роботи. Менеджмент соціальної роботи. Супервізорство в соціальній роботі як принцип, функція і метод. Адміністративний та освітній методи супервізії.

Особливості взаємодії супервізора та супервізованого. Важливі завдання супервізора. Основні функції супервізора. Різновиди супервізії з огляду на особливості взаємодії супервізора і супервізованого. Супервізія внутрішня, зовнішня, взаємна (інтравізія). Зміст супервізії. Фокуси (проблеми) супервізії.

Тема 2. Початок роботи супервізора: контракти та межі

Ключові елементи контракту. Укладання контракту.

Основні різновиди супервізії, що використовуються в соціальних службах: наставницька супервізія (tutorial supervision), навчальна/тренінгова супервізія (training supervision), менеджерська супервізія (managerial supervision), консультативна супервізія (consultancy supervision). Відповідальність.

Тривалість, частота та інші практичні аспекти супервізії. Початок бесіди. Гнучкість у супервізії. «Синдром ручки дверей». Конфіденційність.

Підготовка, визначення порядку денного, методи та навички, ведення записів.

Забезпечення оцінки та перегляду, питання меж. Супервізія як динамічний процес.

Неубезпеченість супервізора і молодого фахівця соціальної роботи.

Тема 3. Супервізорські відносини

Значення супервізорських відносин та відповідальності у професійній діяльності молодого спеціаліста соціальної роботи. Чинники супервізорських відносин. Психодинамічна теорія. Гуманістична теорія. Теорія систем. Структурна теорія. Супервізійний альянс. Відповідальність супервізора за фахівця-початківця соціальної служби. Базові принципи, навички та риси супервізії.

Опірність (тривога) супервізованого. Основні фактори опору.

Ігри супервізованих. Категорії ігор. Типи опору. Тривога. Стратегії роботи при використанні ігор супервізованими. Ефективні стратегії зворотного зв'язку для супервізованого.

Паралельні процеси в супервізії. Трансференція. Контртрансференція. Двоспрямованість паралельних процесів у супервізії.

Тема 4. Супервізія та команда

Поняття команди. Класифікації команд. Аспекти розгляду функціонування конкретної команди. Аспект завдання. Взаємозалежність членів команди: інтегрованість, співробітництво, незалежність. Відмінності у формальній владі: ієрархічна, делегована, вирівняна. Аспект процесу. Зовнішні стосунки команди. Мультидисциплінарна команда.

Формати супервізії. Індивідуальні зустрічі. Зустріч із двома працівниками. Групова супервізія. Перехресна командна супервізія. Консультації з консультантами. Консультації «рівний – рівному».

Розмір та склад команди. Зовнішні впливи та зосередження на команді. Зосередження на команді задля розв'язання проблем. Навчання роботі з командою.

Модуль II. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СУПЕРВІЗІЇ

Тема 5. Супервізорські стилі, фокуси та форми

Основні *стилі* супервізора. Базові компоненти стилю: спосіб спілкування, орієнтація на завдання чи на процес, стиль навчання/викладання. Ефективні та неефективні стилі супервізії.

Тракування *фокусу* супервізії сучасною психологічною наукою. Найважливіші моменти фокусування. Основні стадії фокусування. Класифікації фокусів у супервізії.

Форми супервізії. Індивідуальна супервізія: очна та заочна. Моніторинг супервізії. Групова та колегіальна супервізія.

Тема 6. Групова супервізія

Поняття групової супервізії. Особливості її проведення в соціальній роботі. Завдання. Основні питання, які вирішує групова

супервізія. Структура. Ролі. Делегування частин ролі супервізора групи. Різновиди ведення групової супервізії. Методи.

Переваги, недоліки та види групової супервізії. Обернена (або зворотна) супервізія. Заміщена супервізія.

Якості та властивості супервізора групи. Важливі якості та властивості. Бажані якості та властивості.

Тема 7. Супервізорські моделі

Поняття супервізійної моделі. Класифікація супервізорських моделей.

Специфічно орієнтовані моделі: модель розвитку вмінь, модель супервізії в сімейній терапії, Роджеріанська модель супервізії.

Модель розвитку. *Модель розвитку за К. Столтенбергом*. Рівні розвитку супервізованого. *Модель К. Лонганбілла, Е. Харді і Дж. Делворса* (Loganbill, Hardy & Delworth).

Змішана модель. Базові положення, які належать до можливостей особистісних і професійних змін.

Модель для практики: основні системи, що визначають її зміст: практика, працівник, команда/колектив та установа/заклад.

Професійно орієнтовані фази розвитку супервізії. Індуктивна фаза. Фаза зв'язку: професійний аспект: взаємодія практики й працівника; аспект співпраці: взаємодія працівника й команди; аспект управління: взаємодія команди й установи; організаційний аспект: взаємодія установи й практики. Фаза інтеграції: інтеграція: фокус на роботі в цілому.

Тема 8. Фактори супервізії

Загальні уявлення про фактори, що впливають на супервізорські відносини. Статичні фактори. Динамічні фактори. Найважливіші фактори ефективної супервізії. Другорядні (додаткові) аспекти супервізорських відносин.

Гендерні фактори та міжкультурні фактори. Сфери розгляду й оцінки гендерних впливів. Питання для оцінки ролі гендера в конкретній роботі. Аспекти прояснення наявності міжкультурних розходжень.

Супервізія осіб з пригноблених груп. Функціональне обмеження та інвалідність. Лесб'янки, геї та супервізія. Найбільш розповсюджені варіанти дискримінації в сексуальній орієнтації.

Значення непригноблюючої/наснажуючої супервізії. Передумови, які збільшують якість проведення супервізії.

Самопідготовка чи непригноблююче навчання супервізора та його чинники. Непригноблюючі супервізорські стосунки. Непригноблюючий підхід до змісту супервізії.

Модуль III. ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК СУПЕРВІЗОРА

Тема 9. Навчання та розвиток у супервізії соціальної роботи

Процес навчання та розвитку в супервізії. Сучасні актуальні проблеми навчання супервізорів в Україні.

Створення в організації умов для ефективної супервізії. Підтримуюча й непригнічуюча культура організації. Система супервізії як невід’ємна складова функціонування та організації соціальної служби.

Знання та вміння супервізора. Основні функції визначення базових навичок супервізора. Необхідні для консультаційної супервізії категорії вмінь. Політика розвитку персоналу.

Розвитковий підхід до навчання супервізорів. Супервізія студентів. Навчання, яке передуює призначенню. Навчання нових супервізорів.

Навчання авторитетних супервізорів. Підготовка тренерів.

Ефективне навчання супервізорів. Загальні аспекти навчальних програм для супервізорів: антидискримінаційний або непригнічуючий підхід; навички чи лабораторні заняття; аудіо- та відеозапис реальних сесій; обмін між рівними; контекст команди та зворотний зв’язок супервізованого; концепції, теорії, моделі, дослідження – література, яка інформує практиків; консультування в ході курсу щодо поточних супервізорських дилем. Визначення власних навчальних пріоритетів.

Тема 10. Процес становлення супервізора

Особистісні властивості супервізора. Чинники, які формують характер супервізора. Вплив родини. Навчання у школі. Батьківство. Професійний досвід/навички практика. Перебування в ролі супервізованого. Перебування в ролі наставника студентів, або вчителя практики.

Супервізорські ролі соціального працівника. Характеристика стилей «учитель», «фасилітатор» (терапевт) і «консультант», що є основними, та додаткові ролі, такі як «експерт», «менеджер» і «адміністратор», їх переваги й недоліки.

Аспекти стилю супервізора. «Робочий стиль». Базові компоненти стилю. Спосіб спілкування. Орієнтація на завдання чи процес. Стиль навчання або викладання. Основні умови ефективного навчання стосовно супервізії. Визначення та формування стилю стосунків у супервізії.

Контекст супервізії. Чинники контексту, які впливають на становлення супервізора. Користувачі послуг. Контекст команди.

Діяльність супервізора в новому оточенні. Власні потреби супервізора.

Тема 11. Професійні ризики: реакція супервізора на стрес і травму

Джерела стресу. Основні стресогенні чинники, які впливають на працівників соціальної служби. Рух стресу в системі соціальної роботи.

Накопичений стрес та вигорання. Дії команди у випадку знаходження в ситуації стресу соціального працівника.

Проактивна реакція супервізора на стрес молодого соціального працівника. Фізичні та поведінкові ознаки стресу. Професійне вигорання. Коротка характеристика етапів емоційного вигорання: можливі наслідки та рекомендації щодо профілактичної та корекційної роботи.

Професійна психологічна травма. Травматичний, посттравматичний та накопичений стрес. Внутрішні стресори. Перші ознаки травмованості працівника соціальної служби. Профілактична робота. Адаптація до травми.

Реакція супервізора на травму. Посередницька реакція. Зміцнювальні реакції. Психологічний індивідуальний дебрифінг. Адаптація до травми.

Тема 12. Вплив супервізора на результат супервізії

Самооцінка молодого фахівця. Можливості його портфолію. Відеозаписи. Оцінка прогресу клієнта соціальної служби. Консультаційні записи. Питання для аналізу самооцінки, помилок у роботі, діагностики та оцінки.

Функції супервізора щодо закінчення консультиування (фактори, які впливають на результат консультиування). Характеристика результату консультиування (супервізійної сесії), основні напрямки оцінки.

Рекомендації для роботи супервізора (щодо самооцінки, зворотного зв'язку, удосконалення) на різних рівнях його професійного розвитку. Якості супервізора. Адаптовані системи оцінок для супервізора незадовільної оцінки.

3. Семінарські заняття

Модуль I. СУЧАСНІ УЯВЛЕННЯ ПРО СУПЕРВІЗІЮ

Тема 1. Супервізія в соціальній роботі: основні підходи та принципи

1. Сутність поняття «супервізія», мета, завдання, функції та типи супервізії.
2. Базові цінності супервізії.
3. Етичні і юридичні принципи супервізії.

4. Значення супервізії у підготовці соціальних працівників.
5. Особливості взаємодії супервізора та супервізованого.

Тема 2. Початок роботи супервізора: контракти та межі

1. Ключові елементи контракту.
2. Основні різновиди супервізії, що використовуються в соціальних службах.
3. Тривалість, частота та інші практичні аспекти супервізії.
4. Підготовка, визначення порядку денного, методи та навички, ведення записів.
5. Забезпечення оцінки та перегляду, питання меж.
6. Неубезпеченність супервізора і молодого фахівця соціальної роботи.

Тема 3. Супервізорські відносини

1. Значення супервізорських відносин та відповідальності у професійній діяльності молодого спеціаліста соціальної роботи.
2. Опірність (тривога) молодого соціального працівника та стратегії подолання опору.
3. Паралельні процеси в супервізії.

Тема 4. Супервізія та команда

1. Поняття команди.
2. Класифікації команди.
3. Формати супервізії.
4. Розмір та склад команди.
5. Зовнішні впливи та зосередження на команді.
6. Навчання роботі з командою.

Модуль II. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СУПЕРВІЗІЇ

Тема 5. Супервізорські стилі, фокуси та форми

1. Основні стилі супервізора в соціальній роботі.
2. Фокуси супервізії.
3. Форми супервізії.
 - 3.1. Індивідуальна супервізія.
 - 3.2. Групова супервізія.
 - 3.3. Колегіальна супервізія.

Тема 6. Групова супервізія

1. Поняття групової супервізії. Особливості її проведення в соціальній роботі.
2. Переваги, недоліки та види групової супервізії.
 - 2.1. Обернена (або зворотна) супервізія.

- 2.2. Заміщена супервізія.
3. Якості та властивості супервізора групи.

Тема 7. Супервізорські моделі

1. Поняття супервізійної моделі.
2. Специфічно орієнтовані моделі.
3. Модель розвитку.
4. Змішана модель.
5. Модель для практики.
6. Професійно орієнтовані фази розвитку супервізії.

Тема 8. Фактори супервізії

1. Загальні уявлення про фактори, що впливають на супервізорські відносини.
2. Гендерні та міжкультурні фактори.
3. Супервізія осіб з пригноблених груп.
 - 3.1. Функціональне обмеження та інвалідність.
 - 3.2. Лесбійки, геї та супервізія.
4. Значення непригноблюючої/наснажуючої супервізії.
 - 4.1. Непригноблююче навчання (самопідготовка) супервізора.
 - 4.2. Непригноблюючі супервізорські стосунки.
 - 4.3. Непригноблюючий підхід до змісту супервізії.

Модуль III. ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК СУПЕРВІЗОРА

Тема 9. Навчання та розвиток у супервізії соціальної роботи

1. Процес навчання та розвитку в супервізії.
2. Створення в організації умов для ефективної супервізії.
3. Знання та вміння супервізора.
4. Розвитковий підхід до навчання супервізорів.
5. Ефективне навчання супервізорів.

Тема 10. Процес становлення супервізора

1. Особистісні властивості супервізора.
2. Супервізорські ролі соціального працівника. Супервізія як одна із сервісних ролей.
3. Аспекти стилю супервізора.
4. Чинники контексту, які впливають на становлення супервізора.
5. Діяльність супервізора в новому оточенні.
6. Власні потреби супервізора.

Тема 11. Професійні ризики: реакція супервізора на стрес і травму

1. Джерела стресу.
2. Накопичений стрес та вигорання.

3. Проактивна реакція супервізора на стрес молодого соціального працівника.

4. Професійна психологічна травма.

5. Реакція супервізора на травму.

Тема 12. Вплив супервізора на результат супервізії

1. Самооцінка молодого фахівця. Можливості його портфоліо.

2. Функції супервізора щодо закінчення консультування (фактори, які впливають на результат консультування в супервізії).

3. Рекомендації для роботи супервізора (щодо самооцінки, зворотного зв'язку, удосконалення) на різних рівнях його професійного розвитку.

4. Теми рефератів

Модуль І. СУЧАСНІ УЯВЛЕННЯ ПРО СУПЕРВІЗІЮ

Тема 1. Супервізія в соціальній роботі: основні підходи та принципи

1. Методи і принципи супервізії соціального працівника.

2. Супервізія як модель аналізу і компетентного розв'язання ситуацій, що виникають у взаємодії з клієнтами.

3. Супервізія як метод підготовки соціальних працівників до практичної діяльності.

4. Особливості становлення супервізії в Україні.

5. Історія розвитку супервізії в соціальній роботі у країнах СНД.

6. Супервізія в європейських країнах.

7. Сучасний стан розвитку супервізії в різних державних та недержавних соціальних установах України.

Тема 2. Початок роботи супервізора: контракти та межі

1. Типи супервізії та їх характеристика.

2. Проблеми часових меж у супервізії.

3. Відповідальність та конфіденційність у процесі супервізії.

4. Методи та техніки супервізії.

Тема 3. Супервізорські відносини

1. Паралельні процеси в супервізії.

2. Опірність (тривога) молодого соціального працівника та стратегії подолання опору.

3. Супервізійні відносини у професійній діяльності молодого спеціаліста соціальної роботи.

Тема 4. Супервізія та команда

1. Команда та її значення для супервізії.
2. Команда та робота з нею.
3. Команда та вплив на неї.

Модуль II. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СУПЕРВІЗІЇ

Тема 5. Супервізорські стилі, фокуси та форми

1. Форми супервізії: сутність, порівняльна характеристика.
2. Фокусування в супервізії.
3. Переваги та недоліки індивідуальної і групової супервізії.
4. Моделі колегіальної супервізії.

Тема 6. Групова супервізія

1. Групова супервізія та її особливості проведення в соціальній роботі.
2. Види групової супервізії, їх переваги і недоліки у використанні в соціальній роботі.
3. Типові якості та властивості супервізора, їх вплив на групову супервізію.

Тема 7. Супервізорські моделі

1. Модель розвитку вмінь супервізії.
2. Модель супервізії Т. Харді та У. Делуорта.
3. Змішана модель супервізії.

Тема 8. Фактори супервізії

1. Види факторів супервізорських відносин.
2. Супервізія з пригнобленими групами.
3. Дискримінації співробітників, котрі є лесбіянками чи геями.

Модуль III. ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК СУПЕРВІЗОРА

Тема 9. Навчання та розвиток у супервізії соціальної роботи

1. Навчання та розвиток як головна умова кар'єрного росту супервізора.
2. Особливості розв'язкового підходу до навчання супервізорів.
3. Необхідність навчання супервізорів у соціальній роботі.

Тема 10. Процес становлення супервізора

1. Ролі соціального працівника як фактори формування характеру супервізора.
2. Чинники контексту та аспекти стилю, які впливають на становлення супервізора.
3. Власні потреби діяльності супервізора в новому оточенні.

Тема 11. Професійні ризики: реакція супервізора на стрес і травму

1. Професійна психологічна травма.
2. Профілактична робота при психологічних травмах супервізованих.
3. Професійне вигорання: характеристика етапів та корекція наслідків.

Тема 12. Вплив супервізора на результат супервізії

4. Портфоліо молодого фахівця.
5. Функції супервізора.
6. Рекомендації для ефективної роботи супервізора.

5. Вимоги до написання рефератів

1. Зміст реферату повинен відповідати темі, зазначеній у заголовку. Обсяг може становити до 20 аркушів формату А4 друкованого тексту. Кількість опрацьованої літератури – не менше ніж 10-15 джерел (крім підручників). Залежно від теми реферату список літератури може складати до 25 джерел.

2. План реферату складається зі вступу, 2-4 розділів (можливі підрозділи та параграфи), висновків та списку використаної літератури. У вступі зазначається актуальність теми, причини вибору саме цієї теми студентом, цілі та завдання дослідження, а також подається короткий огляд-аналіз опрацьованої літератури (історіографія питання). У кінці кожного розділу (підрозділу) повинні бути короткі висновки. Підсумки містять у собі висновки, яких дійшов студент, опрацювавши означену літературу, відповідно до цілей і завдань, указаних у вступі. Список літератури повинен бути побудований за такою схемою: підручники (за абеткою), монографічна література (за абеткою), періодика (за абеткою), довідникова література (за абеткою). Нумерація джерел та літератури наскрізна.

3. Посилання на літературу вміщуються в тексті у квадратних дужках, де вказується порядковий номер джерела у списку літератури, через кому – сторінка, на яку дається посилання. Наприклад: [5, с. 15].

4. Оформлення реферату:
 - а) 1-й аркуш – титульний;
 - б) 2-й аркуш – план реферату з обов'язковим зазначенням кількості сторінок;
 - в) нумерація сторінок починається з третього аркуша;
 - г) на останньому аркуші вміщується список джерел та використаної літератури.

5. Зразок оформлення списку літератури:
- а) *монографія*: Іонин Л. Г. Георг Зиммель – соціолог (критический очерк) / Л. Г. Іонин. – М. : Наука, 1981. – 129 с.
– *підручник*: Соціологічна думка України : навч. посібник / [М. В. Захарченко, В. Ф. Бурлачук, М. О. Молчанов та ін.]. – К. : Заповіт, 1996. – 434 с.
 - б) *стаття у періодиці*:
 - *газета*: Матяш І. Український соціологічний інститут М. С. Грушевського: основні напрями та етапи діяльності / І. Матяш // Історія України. – 2000. – 2 січня;
 - *журнал*: Василенко Н. П. Академик Богдан Александрович Кистяковский / Н. П. Василенко // Социс. – 1994. – № 5. – С. 135–140.
6. Реферат оцінюється від 0 до 10 балів.
- При нарахуванні балів беруться до уваги:
- а) відповідність змісту реферату зазначеній темі та плану;
 - б) кількість опрацьованої літератури та якість її опрацювання;
 - в) наявність аналізу літератури, співставлення різних точок зору авторів, узагальнень та обґрунтованих власних висновків;
 - г) кількість та якість зазначених посилань;
 - д) логічний, зрозумілий та правильний виклад матеріалу; унормованість української літературної мови;
 - е) відповідність оформлення реферату до поданих вимог.

6. Теми контрольних робіт

Модуль І. СУЧАСНІ УЯВЛЕННЯ ПРО СУПЕРВІЗІЮ

Тема 1. Супервізія в соціальній роботі: основні підходи та принципи

1. Супервізія: характеристика поняття, аналіз підходів до визначення.
2. Основні цінності супервізії.
3. Принципи супервізії (етичні та юридичні).
4. Місце та роль супервізії у підготовці соціальних працівників.
5. Супервізор та супервізований: особливості їх взаємодії.

Тема 2. Початок роботи супервізора: контракти та межі

1. Значення обміну досвідом та очікуваннями для формування стосунків.
2. Види супервізії та їх характеристика.
3. Відповідальність та конфіденційність супервізора і супервізованого.

4. Тривалість і частота зустрічей у процесі супервізії.
5. Підготовка, планування поточних дій, ведення записів.
6. Оцінка та перегляд контракту.
7. Неубезпеченість супервізора і супервізованого.

Тема 3. Супервізорські відносини

1. Значення супервізорських відносин.
2. Відповідальність у професійній діяльності молодого спеціаліста соціальної роботи.
3. Опірність молодого соціального працівника та стратегії подолання опору.
4. Паралельні процеси в супервізії.

Тема 4. Супервізія та команда

1. Поясніть термін «команда» і дайте класифікацію команд.
2. Визначте склад команди та її розмір.
3. Назвіть формати супервізії.
4. Обгрунтуйте навчання роботі з командою.

Модуль II. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СУПЕРВІЗІЇ

Тема 5. Супервізорські стилі, фокуси та форми

1. Стилi супервізора у соціалiній роботi.
2. Порiвняльнa харaктеристикa колегiальної, групової та iндивiдуальної супервізії.
3. Фокуси супервізії.
4. Стадiї фокусування. Шестифокуснa моделi Е. Уїльямса.

Тема 6. Групова супервізія

1. Суть та особливості проведення групової супервізії.
2. Основні переваги та недоліки групової супервізії.
3. Обернена та заміщена супервізія: поняття, основні характеристики.
4. Якості та властивості супервізора групи.

Тема 7. Супервізорські моделі

1. Зміст поняття «модель супервізії», види моделей.
2. Специфічно орієнтовані моделі.
3. Стадії розвитку супервізованого.
4. Основні характеристики навичок у моделі Т. Харді та У. Делуорта.
5. Основний зміст семи базових положень змішаної моделі.
6. Зміст чотирьох основних систем моделі для практики.
7. Професійно орієнтовані фази розвитку супервізії.
8. Модель для практики.

Тема 8. Фактори супервізії

1. Фактори, що впливають на супервізорські відносини.
2. Гендерні фактори та міжкультурні фактори.
3. Супервізія осіб з пригноблених груп.
4. Значення непригноблюючої/наснажуючої супервізії.
5. Самопідготовка чи непригноблююче навчання супервізора та його чинники.
6. Найважливіші фактори ефективної супервізії. Другорядні (додаткові) аспекти супервізорських відносин.

Модуль III. ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК СУПЕРВІЗОРА

Тема 9. Навчання та розвиток у супервізії соціальної роботи

1. Процес навчання в супервізії.
2. Розвиток супервізора.
3. Створення умов для ефективної супервізії у соціальних організаціях.
4. Знання та вміння, що необхідні супервізору для професійного розвитку.
5. Розвитковий підхід як основа для навчання супервізорів.
6. Етапи розвитку професійної кар'єри супервізора.
7. Ефективність навчання супервізорів.

Тема 10. Процес становлення супервізора

1. Особистісний досвід, що формує характер майбутнього супервізора.
2. Ролі соціального працівника як супервізора.
3. Особливості стилю супервізора.
4. Контекст супервізії та його чинники.
5. Переваги супервізора в новому оточенні.
6. Потреби супервізора в організації.

Тема 11. Професійні ризики: реакція супервізора на стрес і травму

1. Джерела стресу.
2. Основні стресогенні чинники, які впливають на працівників соціальної служби.
3. Проактивна реакція супервізора на стрес молодого соціального працівника.
4. Фізичні та поведінкові ознаки стресу.
5. Професійне вигорання.

6. Коротка характеристика етапів емоційного вигорання: можливі наслідки і рекомендації щодо профілактичної та корекційної роботи.

7. Професійна психологічна травма.

8. Травматичний, посттравматичний та накопичений стрес. Внутрішні стресори.

9. Перші ознаки травмованості працівника соціальної служби. Адаптація до травми.

10. Профілактична робота.

11. Реакція супервізора на травму.

12. Психологічний індивідуальний дебрифінг.

Тема 12. Вплив супервізора на результат супервізії

1. Самооцінка молодого фахівця.

2. Можливості портфоліо супервізованого.

3. Аналіз самооцінки, помилок у роботі, діагностики та оцінки.

4. Функції супервізора щодо закінчення консультування.

5. Характеристика результату консультування (супервізійної сесії), основні напрямки оцінки.

6. Рекомендації щодо роботи супервізора на різних рівнях його професійного розвитку.

7. Якості супервізора. Адаптовані системи оцінок для супервізора незадовільної оцінки.

7. Розрахунок рейтингових балів за видами поточного та підсумкового контролю

Таблиця 1.1

Система отримання рейтингових балів

№	Вид діяльності	Кількість заходів	Оцінка	Загальна оцінка
1	Семінарські заняття	4	5	20
2	Тести	3	5	15
3	Реферат	1	10	10
4	Контрольна робота	3	5	15
5	Виконання підсумкових тестових завдань	1	10	10
6	Залік	1	30	30
	Всього:			100

Супервізія

Таблиця 1.2

Система виставлення оцінок за залік

Оцінка знань студента	Бали за залік	Оцінка за національною шкалою
Відсутність задоволення мінімальних вимог. Нобхідність повторного складання для отримання заліку	0	Незадовільно
Виконання задовольняє мінімальним критеріям	10	Задовільно
Загалом вірне виконання з певною кількістю суттєвих помилок	20	Добре
Відмінне виконання лише з незначною кількістю помилок	30	Відмінно

Таблиця 1.3

Підсумкові семестрові рейтингові оцінки у балах за національною шкалою та шкалою ECTS

Оцінка в балах	Оцінка за національною шкалою	Оцінка за шкалою ECTS	
		Оцінка	Пояснення
90-100	Відмінно	A	Відмінно (відмінне виконання лише з незначною кількістю помилок)
82-89	Добре	B	Дуже добре (вище середнього рівня з кількома помилками)
75-81		C	Добре (загалом вірне виконання з певною кількістю суттєвих помилок)
67-74	Задовільно	D	Задовільно (непогано, але зі значною кількістю недоліків)
60-66		E	Достатньо (виконання задовольняє мінімальним критеріям)
35-59	Незадовільно	FX	Незадовільно (з можливістю повторного складання)
1-34		F	Незадовільно (з обов'язковим повторним курсом)

8. Система оцінювання роботи студентів з дисципліни «Супервізія»

Вся робота студента за період вивчення дисципліни оцінюється у 100 балів. Сума 90 балів і вище оцінюється оцінкою «відмінно», 75-89 – «добре», 60-74 – «задовільно». Загальна кількість балів

визначається за формулою: $100 = 70 + 30$ (рейтинг). До заліку в XIV триместрі студент має змогу набрати 70 максимальних балів, з них:

1. Аудиторна робота – **20 балів** студент може набрати під час усного опитування на семінарських заняттях (4 семінарських заняття по 5 балів за кожне);

2. Контрольні заходи – **25 балів**. За написання 3-х контрольних робіт (модульних) – 15 балів; виконання підсумкової контрольної роботи (тестових завдань) – 10 балів.

Виконання контрольних завдань (тестів) здійснюється за допомогою роздрукованих завдань, або в режимі комп'ютерної діагностики. Оцінювання контрольних завдань (тестів) здійснюється за власною методикою з підбиттям підсумків за встановленою рейтинговою шкалою балів. Заходи з модульного контролю проводяться по завершенні вивчення навчального матеріалу даного модуля:

– тести модульного контролю – 0,2 бали за одне правильне питання (10 питань);

– контрольні завдання модульного контролю – 1 бал за одне питання (5 питань).

Заходи з підсумкового контролю проводяться по завершенні вивчення навчального матеріалу:

– тести підсумкового контролю – 0,3 бали за одне вірне питання (30 питань);

– контрольна робота підсумкового контролю – 5 балів за одне питання (2 питання).

3. Самостійна робота – **25 балів**. Студент може отримати за написання реферату відповідно до вимог – 10 балів та за складання тестових питань за трьома мемами (одна з модуля) – 15 балів.

Реферати, підготовлені за даною тематикою, обговорюються та захищаються під час семінарських занять.

Студент здає письмові завдання на перевірку відповідно до планових термінів їх виконання. На заліку студент може отримати додаткові запитання за змістом його індивідуальних завдань.

За згодою студента до відомості обліку успішності може бути поставлена залікова оцінка на підставі поточного рейтингового балу.

При відмінному складанні заліку студент отримує **30 балів**. Якщо проходження підсумкового контролю оцінюється добре, або задовільно, то це дає відповідно 20 і 10 балів. Максимальна сума – 70 балів – зараховується до загальної суми балів тільки за умов успішності складання заліку.

9. Тести

Модуль I. СУЧАСНІ УЯВЛЕННЯ ПРО СУПЕРВІЗІЮ

Тема 1. Супервізія в соціальній роботі: основні підходи та принципи

1. Слово «супервізія» в перекладі з англійської мови означає:
 - 1) «керівництво»;
 - 2) «нагляд»;
 - 3) «націлювання»;
 - 4) «допомога».
2. Яка з нищезазначених не є функцією супервізії?
 - 1) спрямовуюча;
 - 2) підтримуюча;
 - 3) скеровуюча;
 - 4) освітницька.
3. Знайдіть правильну відповідь. Супервізія має типи:
 - 1) групова, неформальна, кризова, один на один;
 - 2) групова, формальна, кризова, один на один;
 - 3) індивідуальна, групова, конфіденційна, формальна;
 - 4) індивідуальна, кризова, конфіденційна, неформальна.
4. До етичних і юридичних принципів супервізії не належить:
 - 1) захист прав клієнта і фахівця;
 - 2) компетентність;
 - 3) паритетність;
 - 4) конфіденційність.
5. З якої точки зору сформоване визначення супервізії – як основи змісту дій менеджера соціальної служби, що розглядається як професійний стиль менеджерської роботи?
 - 1) принципу;
 - 2) методу;
 - 3) функції;
 - 4) засобу.
6. Супервізію як метод навчання в менеджменті соціальної роботи можна диференціювати на три складові. Знайдіть неправильну відповідь:
 - 1) власне навчальна супервізія;
 - 2) навчальне консультування;
 - 3) підвищення кваліфікації;
 - 4) вдосконалення компетентності.
7. До основних функцій супервізора не належить:
 - 1) підтримка персоналу;
 - 2) консультація персоналу;

- 3) управління персоналом;
 - 4) навчання персоналу.
8. З огляду на особливості взаємодії супервізора і супервізованого, виокремлюють такі різновиди супервізії (знайдіть правильну відповідь):
- 1) менеджерська, наставницька, навчальна, консультаційна;
 - 2) консультаційна, тренінгова, посередницька, навчальна;
 - 3) наставницька, менеджерська, консультаційна, посередницька;
 - 4) управлінська, тренінгова, консультаційна, посередницька.
9. Який вид супервізії передбачає, що супервізор діє як учитель, переймаючись тим, як його підопічний опановує знання і навички?
- 1) навчальний;
 - 2) консультаційний;
 - 3) посередницький;
 - 4) наставницький.
10. Як адміністративний метод, супервізія полягає у... (знайдіть неправильну відповідь):
- 1) призначенні клієнту найбільш відповідного соціального працівника;
 - 2) обговоренні плану втручання в соціальну ситуацію;
 - 3) перегляді процесу роботи з клієнтом;
 - 4) консультуванні соціального працівника щодо вирішення проблемної ситуації клієнта.
11. Вкажіть неправильну відповідь. Які наслідки матиме ігнорування почуттів та впливу роботи на особистість у супервізії?
- 1) супервізований почне працювати менш бюрократично й більш емпатично;
 - 2) знизиться ефективність роботи особистості;
 - 3) рівень стресу зростатиме;
 - 4) зростатиме можливість виникнення професійного вигорання.
12. Який вплив має регулярність проведення супервізорської роботи на працівників?
- 1) покращує роботу;
 - 2) заважає роботі працівників;
 - 3) регулярність проведення супервізії не впливає на роботу працівників;
 - 4) немає жодної правильної відповіді.
13. До основних функцій супервізії не належить:
- 1) підтримка персоналу;
 - 2) управління персоналом;

Супервізія

- 3) навчання персоналу;
 - 4) тільки супровід та спостереження за персоналом.
14. Що не належить до юридичних та етичних принципів у роботі супервізора з супервізованим?
- 1) компетентність та інформована згода;
 - 2) захист прав клієнта і молодого фахівця;
 - 3) конфіденційність та відповідальність;
 - 4) комунікабельність та особистий досвід.

Відповіді: 1. 2); 2. 3); 3. 1); 4. 3); 5. 1); 6. 4); 7. 2); 8. 1); 9. 4); 10. 4); 11. 1); 12. 1); 13. 4); 14. 4).

Тема 2. Початок роботи: контракти та межі

1. Основними елементами контракту, за А. Брауном та А. Боурном, є:
 - 1) тип супервізії;
 - 2) підзвітність;
 - 3) конфіденційність;
 - 4) усі відповіді вірні.
2. У 1989 році авторами чотирьох основних різновидів супервізії стали:
 - 1) П. Хоукінс та Р. Шохет;
 - 2) А. Браун та Дж. Вінер;
 - 3) А. Боурн та Р. Шохет;
 - 4) Дж. Вінер та Р. Майзен.
3. До основних різновидів супервізії належать:
 - 1) наставницька;
 - 2) тренінгова;
 - 3) неупереджена;
 - 4) всі відповіді вірні.
4. Одним із засобів обміну важливою інформацією та розвитку стосунків у супервізії є:
 - 1) обмін очікуваннями;
 - 2) конфіденційність;
 - 3) обговорення попереднього досвіду;
 - 4) всі відповіді вірні.
5. Фактори, що впливають на стосунки між супервізором і супервізованим:
 - 1) міжособистісні стосунки між супервізором і супервізованим;
 - 2) ступінь досвідченості молодого соціального працівника;

- 3) соціальні та політичні вимоги;
- 4) управлінські стосунки між супервізором і супервізованим.
6. Зустрічі супервізора і супервізованого в процесі супервізії мають бути:
 - 1) частими;
 - 2) рідкими;
 - 3) постійними;
 - 4) регулярними.
7. Молодий фахівець у соціальній роботі торкається питання, яке викликає стрес та напруження, майже наприкінці зустрічі. Це інколи називають:
 - 1) «синдромом ручки дверей»;
 - 2) «синдромом відчинених дверей»;
 - 3) «синдромом дзеркала»;
 - 4) «синдромом відчиненого вікна».
8. Дослідження (ще не опубліковане), проведене Айєном, стосувалося:
 - 1) індивідуальної супервізії;
 - 2) питання відповідальності в супервізії;
 - 3) групової супервізії;
 - 4) немає вірної відповіді.
9. До методів і технік супервізії належать:
 - 1) рольові ігри;
 - 2) презентації;
 - 3) спільний перегляд відеоматеріалів;
 - 4) усі відповіді вірні.
10. Основні елементи супервізії за функціональним поділом:
 - 1) управління;
 - 2) практика;
 - 3) діяльність працівника;
 - 4) всі відповіді вірні.
11. Корисний внесок у розуміння супервізії як динамічного процесу зробив:
 - 1) Л. Ормонт;
 - 2) Р. Майзен;
 - 3) П. Ховкінс;
 - 4) А. Браун.
12. Межі процесу супервізії мають бути:
 - 1) безпечні;
 - 2) надійні;

Супервізія

- 3) відомі;
 - 4) всі відповіді вірні.
13. Для збереження конфіденційності в процесі супервізії треба:
- 1) не пліткувати;
 - 2) встановити певні правила та принципи;
 - 3) заборонити розголошувати те, що обговорюється між супервізором і супервізованим;
 - 4) усі відповіді вірні.

Відповіді: 1. 4); 2. 1); 3. 1), 2); 4. 1), 3); 5. 2), 3), 4); 6. 3), 4); 7. 1); 8. 3); 9. 4); 10. 4); 11. 3); 12. 4); 13. 2).

Тема 3. Супервізорські відносини

1. З чого починаються супервізорські відносини?
 - 1) з конфлікту;
 - 2) із формування відкритого й підтримуючого середовища;
 - 3) з поради;
 - 4) зі згоди.
2. Теорія, яка допомагає зрозуміти вплив несвідомих процесів на супервізорські стосунки:
 - 1) психодинамічна теорія;
 - 2) гуманістична теорія;
 - 3) теорія систем;
 - 4) структурна теорія.
3. Що є базовою психодинамічною концепцією?
 - 1) несвідомий процес;
 - 2) саморозкриття;
 - 3) перенесення;
 - 4) динамічний зв'язок.
4. Яка з перелічених теорій наголошує на важливості справжності, відкритості, тепла, емпатії та саморозкриття як основи для ефективної спільної роботи?
 - 1) психодинамічна теорія;
 - 2) гуманістична теорія;
 - 3) теорія систем;
 - 4) структурна теорія.
5. Теорія, що заснована на твердженні щодо існування динамічного зв'язку між різними сферами діяльності:
 - 1) психодинамічна теорія;

- 2) гуманістична теорія;
 - 3) теорія систем;
 - 4) структурна теорія.
6. Яка з перелічених теорій ставить супервізорські стосунки в інституційний та суспільний контекст нерівності?
- 1) психодинамічна теорія;
 - 2) гуманістична теорія;
 - 3) теорія систем;
 - 4) структурна теорія.
7. Хто з перелічених нижче дослідників запропонував використовувати текстовий шаблон під час супервізії?
- 1) А. Браун;
 - 2) Р. Пауель;
 - 3) Е. Лірі;
 - 4) А. Дорман.
8. Яка, з точки зору супервізії, мета опору?
- 1) вірна ознака конфлікту;
 - 2) зменшення тривоги;
 - 3) охорона від загроз;
 - 4) вирішення протиріч.
9. Автор стратегії зворотного зв'язку для супервізованого:
- 1) А. Браун;
 - 2) Р. Пауель;
 - 3) Е. Лірі;
 - 4) А. Дорман.
10. Розміщення неприємної інформації між приємними моментами роботи – це:
- 1) «розламування»;
 - 2) посилання на себе;
 - 3) «сендвич»;
 - 4) «розшатування».
11. Хто з перелічених нижче дослідників відкрив двоспрямованість паралельних процесів супервізії?
- 1) А. Браун;
 - 2) Р. Пауель;
 - 3) Е. Лірі;
 - 4) А. Дорман.
12. Розбивка інформації на окремі фрагменти, які легше засвоїти, – це:
- 1) «розламування»;

Супервізія

- 2) посилання на себе;
 - 3) «сендвич»;
 - 4) «розшатування».
13. Передача власного досвіду в конкретних термінах – це:
- 1) «розламування»;
 - 2) посилання на себе;
 - 3) «сендвич»;
 - 4) «перенесення».

Відповіді: 1. 2); 2. 1); 3. 3); 4. 2); 5. 3); 6. 4); 7. 1); 8. 2); 9. 2); 10. 3); 11. 4); 12. 1); 13. 2).

Тема 4. Супервізія та команда

1. Які аспекти є напрямками розгляду функціонування конкретної команди?
 - 1) мета та класифікація;
 - 2) тема та проблема;
 - 3) завдання та процес;
 - 4) принципи та методи.
2. До основних характеристик аспекту завдання належать:
 - 1) ступінь взаємозалежності членів команди;
 - 2) ступінь допомоги один одному;
 - 3) ступінь роботи команди;
 - 4) ступінь працездатності команди.
3. До взаємозалежності членів команди належать:
 - 1) співробітництво, толерантність, незалежність;
 - 2) інтегрованість, толерантність, співробітництво;
 - 3) незалежність, порядність, толерантність;
 - 4) інтегрованість, співробітництво, незалежність.
4. У якій формальній владі члени команди суттєво відрізняються за своєю офіційною посадою та статусом?
 - 1) вирівняній;
 - 2) ієрархічній;
 - 3) делегованій;
 - 4) монархічній.
5. Команда, яка є мінімально залученою в громаду, – це:
 - 1) «традиційна»;
 - 2) «перехідна»;
 - 3) «команда в громаді»;
 - 4) «антигромадська».

6. Команда, яка є активною у створенні мережі місцевих організацій і підтриманні деяких контактів із місцевою громадою, – це:

- 1) «команда в громаді»;
- 2) «активна»;
- 3) «організуюча»;
- 4) «перехідна».

7. Команда, де соціальні працівники залучені в мережу й можуть бути визначені як частина системи підтримки в громаді, – це:

- 1) «перехідна»;
- 2) «команда в громаді»;
- 3) «традиційна»;
- 4) «активна».

8. Як називається варіант проведення супервізії у контексті команди, коли супервізор зустрічається з усіма або кількома супервізованими у групі, що супроводжується, або не супроводжується індивідуальними зустрічами?

- 1) зустріч із двома працівниками;
- 2) перехресна командна супервізія;
- 3) групова супервізія;
- 4) консультації з консультантами.

9. Дослідники пропонують вважати командою підрозділ не більше як з:

- 1) 12 осіб;
- 2) 5 осіб;
- 3) 15 осіб;
- 4) 7 осіб.

10. Яку традиційну модель проведення супервізії в контексті команди іноді називають «наставництвом»?

- 1) зустріч із двома працівниками;
- 2) індивідуальні зустрічі;
- 3) групова супервізія;
- 4) перехресна командна супервізія.

11. Під час якого проведення супервізії деякі частини супервізорської діяльності може виконувати інший супервізор?

- 1) консультації з консультантами;
- 2) консультації «рівний – рівному»;
- 3) перехресна командна супервізія;
- 4) групова супервізія.

Супервізія

12. Під час якого проведення супервізії організують консультації з кимось з-поза меж організації?
- 1) перехресна командна супервізія;
 - 2) групова супервізія;
 - 3) індивідуальна супервізія;
 - 4) консультації з консультантами.
13. Як називають команду, у якої є керівник і його заступник, обидва супервізують інших, проте більшість членів команди має однаковий статус?
- 1) делегована;
 - 2) вирівняна;
 - 3) ієрархічна;
 - 4) традиційна.

Відповіді: 1. 3); 2. 1); 3. 4); 4. 2); 5. 1); 6. 4); 7. 2); 8. 3); 9. 1); 10. 2); 11. 3); 12. 4); 13. 1).

Модуль II. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СУПЕРВІЗІЇ

Тема 5. Супервізорські стилі, фокуси та форми

1. Який елемент є базовим компонентом стилю супервізора?
 - 1) спосіб спілкування;
 - 2) дистанційність;
 - 3) емпатійність;
 - 4) конгруентність.
2. Який пункт не входить до основних стилів спілкування ?
 - 1) візуальний;
 - 2) аудіальний;
 - 3) кінетичний;
 - 4) тактильний.
3. Які вчені Вісконсінського тренінгового проекту в 1984 році запропонували три основні ефективні стилі роботи супервізора?
 - 1) М. Фрідлендер і Л. Вард;
 - 2) П. Ховкінс і Р. Шохет;
 - 3) Е. Фрімен і К. Густав;
 - 4) Д. Рокмен та Е. Нейкер.
4. Який стиль супервізії характеризується підтримкою і відкритістю, дружніми відносинами між супервізором і супервізованим?
 - 1) дистанційний;
 - 2) прихильний;

- 3) консультаційний;
- 4) наставницький.
5. Яка з наведених груп належить до числа неефективних стилів супервізора?
 - 1) аморфний, невідтримуючий, терапевтичний;
 - 2) відтримуючий, аморфний, інструктивний;
 - 3) терапевтичний, директивний, інтерпретаційний;
 - 4) відтримуючий, директивний, інструктивний.
6. Який стиль роботи супервізора характеризується холодністю, відчуженістю, приписуванням проблеми супервізії опору початківця?
 - 1) невідтримуючий стиль;
 - 2) директивний стиль;
 - 3) інструктивний стиль;
 - 4) терапевтичний стиль.
7. Взаємодія супервізора і супервізованого, спрямована на формування запиту супервізії відповідно до її цілей та завдань, – це:
 - 1) делегування;
 - 2) стратегія впливу;
 - 3) фокусування;
 - 4) мотиваційність.
8. Відповідно до якої моделі визначається фокус супервізії у соціальній роботі?
 - 1) змішаної моделі;
 - 2) директивної моделі;
 - 3) моделі, що обрав супервізований;
 - 4) моделі, що обрав супервізор.
9. Який учений запропонував шестифокусну модель супервізії?
 - 1) Д. Рокмен;
 - 2) Е. Уїльямс;
 - 3) Л. Вард;
 - 4) Е. Фрімен.
10. Який сьомий фокус П. Хоукінс і Р. Шохет додають до шестифокусної моделі супервізії?
 - 1) процес надання соціальних послуг;
 - 2) враження супервізора;
 - 3) фокусування на широкому контексті;
 - 4) розповіді фахівця-початківця.
11. У якому варіанті вірно наведено форми супервізії?
 - 1) групова, індивідуальна;
 - 2) колегіальна, фокусована;

Супервізія

- 3) групова, фокусована;
 - 4) групова, дистанційна.
12. Яка форма супервізії створює природний формат для досягнення професійної соціалізації і сприяє навчанню через безпосередній досвід?
- 1) групова;
 - 2) індивідуальна;
 - 3) колегіальна;
 - 4) фокусна.
13. У яких випадках використовується колегіальна супервізія?
- 1) за вибором супервізованого;
 - 2) коли у супервізованого немає можливості одержувати кваліфіковану групову супервізію;
 - 3) коли у супервізованого немає можливості одержувати кваліфіковану індивідуальну супервізію;
 - 4) за вибором супервізора.

Відповіді: 1. 1); 2. 4); 3. 1); 4. 2); 5. 1); 6. 1); 7. 3); 8. 4); 9. 2); 10. 3); 11. 1); 12. 1); 13. 3).

Тема 6. Групова супервізія

1. Якщо команда вирішила впровадити групову супервізію, то для визначення її майбутнього вирішальними є:
 - 1) переживання щодо приєднання до вже сформованої супервізорської групи;
 - 2) перші кроки;
 - 3) новий супервізований;
 - 4) усі відповіді правильні.
2. Ключова проблема всіх відкритих груп полягає у:
 - 1) прийнятті рішень;
 - 2) відвідуванні;
 - 3) управлінні змінами в членстві;
 - 4) питанні конфіденційності.
3. Обговорення групою консультантів складних випадків, обмін досвідом і психічне розвантаження – це:
 - 1) інтравізія;
 - 2) групова супервізія;
 - 3) обернена супервізія;
 - 4) немає правильної відповіді.
4. Структура групової супервізії може:
 - 1) суттєво змінюватися з перебігом часу;
 - 2) суттєво змінюватися;

- 3) не змінюватися;
- 4) корегуватися завжди.
5. Роль, що може бути делегована супервізором у групу, – це:
 - 1) стеження за часом;
 - 2) головування при обговоренні порядку денного;
 - 3) полегшення процесу;
 - 4) всі відповіді правильні.
6. Наприкінці кожної супервізійної сесії всі члени групи повинні:
 - 1) виявити будь-які тенденції;
 - 2) оцінити власний рівень залучення;
 - 3) представити проблеми групи;
 - 4) немає правильної відповіді.
7. Принципи, від якого залежить ефективність супервізії, – це:
 - 1) здатність описувати практичну проблему;
 - 2) здатність зануритися в себе;
 - 3) здатність використати досвід іншого;
 - 4) всі відповіді правильні.
8. Чотири базові системи, що впливають на групову супервізію, – це:
 - 1) працівник, керівник, організація, група;
 - 2) працівник, практика, команда, установа;
 - 3) навчання, практика, трудовий колектив, особисті якості;
 - 4) немає правильної відповіді.
9. Під час якої фази супервізований встановлює багатогранні зв'язки між практикою та теорією, власним досвідом, своєю практикою, командою та установою?
 - 1) фази розвитку;
 - 2) фази зв'язку;
 - 3) фази інтеграції;
 - 4) фази домінування.
10. Під час фази інтеграції супервізовані обмірковуюватимуть своє перетворення на:
 - 1) тренера або терапевта;
 - 2) супервізора або коучера;
 - 3) супервізора або тренера;
 - 4) фахівця або керівника.
11. Найсуттєвішим для супервізора групи є:
 - 1) власна конфіденційність;
 - 2) власна система переконань;

Супервізія

- 3) власна система принципів;
- 4) усі відповіді правильні.
12. Групова супервізія принесе вигоду, доки буде:
 - 1) оплаченою;
 - 2) заохочувальною;
 - 3) цілеспрямованою;
 - 4) терапевтичною.
13. Гарний супервізор розуміє та сприймає:
 - 1) власну недосконалість;
 - 2) власні обмеження;
 - 3) власну некомпетентність;
 - 4) власні навички.

Відповіді: 1. 2); 2. 3); 3. 1); 4. 1); 5. 4); 6. 2); 7. 3); 8. 2); 9. 2); 10. 3); 11. 2); 12. 3); 13. 2).

Тема 7. Супервізорські моделі

1. Основний засіб, за допомогою якого визначений установою супервізор полегшує роботу персоналу індивідуально й колективно та забезпечує стандарти роботи:
 - 1) допомога;
 - 2) адаптація;
 - 3) супервізія;
 - 4) профілактика.
2. Допомогти супервізованому якнайефективніше виконувати завдання, зазначені в посадових обов'язках, – це:
 - 1) завдання супервізії;
 - 2) ціль супервізії;
 - 3) мета супервізії;
 - 4) засіб супервізії.
3. Системний образ дій, за допомогою якого проводиться супервізія:
 - 1) форма супервізії;
 - 2) модель супервізії;
 - 3) мета супервізії;
 - 4) метод супервізії.
4. Модель, що заснована на уявленні про готовність індивіда до змін:
 - 1) Роджеріанська модель;
 - 2) модель Т. Харді і У. Делуорта;
 - 3) змішана модель;
 - 4) модель розвитку.

5. Створення необхідних і достатніх станів емпатії, природного і безумовного прийняття є найбільш важливим аспектом супервізії для:
- 1) змішаної моделі;
 - 2) Роджеріанської моделі;
 - 3) моделі розвитку вмінь;
 - 4) моделі розвитку.
6. В якому році була заснована модель розвитку за Й. Столтенбергом?
- 1) у 1981 році;
 - 2) у 1986 році;
 - 3) у 1856 році;
 - 4) у 2001 році.
7. З яких трьох стадій складається модель Т. Харді і У. Делуорта?
- 1) стагнація – розгубленість – ідентифікація;
 - 2) стагнація – розгубленість – інтеграція;
 - 3) стагнація – дизадаптація – інтеграція;
 - 4) поляризація – розгубленість – інтеграція.
8. Назвіть автора змішаної моделі супервізії:
- 1) У. Делуорт;
 - 2) Т. Харді;
 - 3) Б. Поуел;
 - 4) К. Роджерс.
9. У якій праці А. Браун, А. Боурн аналізують функції, особливості протікання процесу супервізії, її різновиди, різноманітні аспекти практики, що можуть ускладнити супервізію соціальних працівників?
- 1) «Супервізор у соціальній роботі»;
 - 2) «Соціальна робота та супервізія»;
 - 3) «Супервізія»;
 - 4) «Соціальна робота для супервізора».
10. Фаза, що передбачає під час процесу супервізії дослідження проблеми, яку можна проводити в межах кожної з чотирьох фазових систем окремо, називається:
- 1) фазою зв'язку;
 - 2) індуктивною;
 - 3) дедуктивною;
 - 4) продуктивною.

Супервізія

11. Який термін використали у 1989 році П. Хоукінс та Р. Шохет, описуючи відповідні системи в консультуванні та психотерапії?
 - 1) «соціальний працівник»;
 - 2) «клієнт»;
 - 3) «покупець»;
 - 4) «супервізор».
12. Змішана модель заснована на:
 - 1) особистісному та професійному розвитку супервізованого;
 - 2) професійному розвитку супервізованого;
 - 3) розвитку супервізованого;
 - 4) розумовому розвитку супервізованого.
13. Стадії, на які може бути умовно розділений розвиток супервізованого:
 - 1) початкова та допоміжна;
 - 2) допоміжна і «просунута»;
 - 3) проміжна і «просунута»;
 - 4) початкова, проміжна і «просунута».

Відповіді: 1. 3); 2. 3); 3. 2); 4. 4); 5. 2); 6. 1); 7. 2); 8. 3); 9. 1); 10. 2); 11. 2); 12. 1); 13. 4).

Тема 8. Фактори супервізії

1. Які фактори можуть впливати на супервізорські відносини?
 - 1) статистичні та динамічні;
 - 2) демографічні та економічні;
 - 3) математичні та статистичні;
 - 4) економічні та динамічні.
2. Назвіть основні статистичні фактори:
 - 1) досвід супервізора та його особистісні характеристики;
 - 2) вік, стать та власні переконання супервізованого;
 - 3) демографічні показники, рольова позиція та особистісні характеристики;
 - 4) економічне та політичне становище супервізованого.
3. Вкажіть динамічні фактори:
 - 1) рольова позиція та демографічні показники;
 - 2) досвід молодого фахівця та тривалість супервізованого процесу;
 - 3) особистісні характеристики та супервізорський стиль;
 - 4) стать та вік супервізованого.
4. Зазначте, що належить до рольової невизначеності:
 - 1) очікування соціального працівника до своєї професії;

- 2) рівень усвідомлення соціального працівника своїх проблем;
 - 3) етичні та юридичні аспекти консультаційного процесу;
 - 4) невизначеність щодо очікувань супервізора і його методів оцінки.
5. Зазначте другорядні аспекти, що впливають на супервізорські відносини:
- 1) відносини та конфлікти;
 - 2) рольова невизначеність та рольовий конфлікт;
 - 3) рольова позиція та супервізорський стиль;
 - 4) особистісний характер супервізованого.
6. Вкажіть, які три основні сфери оцінки гендерних впливів були запропоновані Г. Бернардом та Д. Гудеаром:
- 1) проблема, з якою звертається клієнт, погляди молодого фахівця, вибір інтервенції;
 - 2) погляд супервізора, рольова невизначеність та особистісний характер;
 - 3) проблема, з якою звертається клієнт, та погляд на неї молодого фахівця;
 - 4) динаміка відносин, особистісні характеристики, рольовий конфлікт.
7. Укажіть, хто належить до осіб з пригноблених груп:
- 1) інваліди та пенсіонери;
 - 2) інваліди, лесб'янки, геї;
 - 3) жінки, геї;
 - 4) чоловіки та діти.
8. Міжкультурний фактор – це коли:
- 1) супервізор та супервізований належать до однакових етнічних груп;
 - 2) супервізор та супервізований мають розходження у політичних, економічних та фінансових становищах;
 - 3) один з учасників має інший культурний досвід та належить до іншої етнічної групи;
 - 4) один із учасників має розходження у прийнятих у суспільстві зразках поведінки для чоловіків та жінок.
9. Укажіть, у чому суть непригноблюючого підходу до змісту супервізії:
- 1) супервізор уважно вислухав думку супервізованого;
 - 2) переформулювання супервізором основної проблеми супервізованого;
 - 3) дискримінація поведінки супервізованого стосовно супервізора;
 - 4) дотримання антидискримінаційного підходу.

Супервізія

10. Вкажіть, що зазвичай належить до чинників самопідготовки:
 - 1) власні уявлення;
 - 2) особистий досвід та зміст попереднього навчання;
 - 3) належне навчання та проведення супервізії;
 - 4) проблеми супервізованого.
11. Зазначте, що зазвичай впливає на якість та тривалість супервізорських відносин:
 - 1) досвід молодого фахівця, практичні та технічні навички консультативних дій;
 - 2) рольова невизначеність;
 - 3) рольовий конфлікт та особистісні характеристики;
 - 4) рольова позиція.
12. Вкажіть, що є основною передумовою у встановленні непригноблених супервізорських стосунків?
 - 1) самооцінка;
 - 2) зворотний зв'язок;
 - 3) реакція супервізора;
 - 4) встановлення відкритих, чесних стосунків.
13. Яка дискримінація є однією із найрозповсюдженіших варіантів дискримінації серед геїв чи лесбіянок?
 - 1) дилема «саморозкриття», рівність можливостей;
 - 2) специфічні питання;
 - 3) пригноблення;
 - 4) ворожнє ставлення.

Відповіді: 1. 1); 2. 3); 3. 2); 4. 4); 5. 2); 6. 1); 7. 2); 8. 3); 9. 4); 10. 2); 11. 2); 12. 4); 13. 1).

Модуль III. ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК СУПЕРВІЗОРА

Тема 9. Навчання та розвиток у супервізії соціальної роботи

1. Трансформування соціального обслуговування почалося у:
 - 1) 1990-х роках;
 - 2) 1980-х роках;
 - 3) наприкінці 70-х;
 - 4) кілька років тому.
2. Які проблеми в організаціях перешкоджають супервізії?
 - 1) нестача спеціалістів із супервізії;
 - 2) відносна новизна супервізії у соціальній роботі;
 - 3) немає офіційного критерію рівня кваліфікації, потрібного для виконання ролі супервізора;
 - 4) нестача коштів у соціальних організаціях.

3. Ефективність супервізії залежить від:
 - 1) кількості супервізорів в організації;
 - 2) досвіду супервізорів;
 - 3) кваліфікації супервізорів;
 - 4) політики організації щодо її проведення.
4. Які вміння необхідні для консультативної супервізії?
 - 1) альтруїзм, комунікабельність;
 - 2) концептуальні навички та знання, навички прямого втручання, вміння підтримувати стосунки з людьми;
 - 3) вміння слухати та співпереживати, вміння підтримувати бесіду;
 - 4) організаторські здібності, здатність до лідерства, вміння приймати рішення.
5. Найціннішим ресурсом у соціальній організації є:
 - 1) персонал;
 - 2) згуртованість працівників;
 - 3) цікава, суспільно корисна діяльність;
 - 4) клієнти.
6. Забезпечення якості та оцінка персоналу повинні охоплювати:
 - 1) розвиток персоналу і відстеження його діяльності;
 - 2) навчання персоналу, набуття практичних навичок роботи;
 - 3) періодичну перевірку знань персоналу;
 - 4) роботу з персоналом, його розвиток.
7. У Великобританії було запропоновано два альтернативних варіанти щодо супервізії студентів:
 - 1) експериментальну та емпіричну супервізію;
 - 2) базове навчання та практичний шлях;
 - 3) супервізію «он-лайн»;
 - 4) групове та індивідуальне навчання.
8. Через який час зазвичай призначають нових супервізорів?
 - 1) через три місяці після прийняття на посаду;
 - 2) через два тижні після звільнення попереднього працівника;
 - 3) через місяць або два після того, як вони погодилися на певну посаду;
 - 4) за шість місяців до того, як приступити до практичної роботи.
9. Який підхід розглядає проблеми непригніченості в супервізії:
 - 1) обмін між рівними;
 - 2) аудіо- та відеозапис реальних сесій;
 - 3) контекст команди та зворотний зв'язок супервізованого;
 - 4) антидискримінаційний.

Супервізія

10. Вважається, що розвиток кар'єри супервізора складається з:
 - 1) трьох етапів;
 - 2) п'яти етапів;
 - 3) десяти етапів;
 - 4) дванадцяти етапів.
11. Укажіть категорії працівників, яким у першу чергу необхідна супервізія:
 - 1) тренери команд, менеджери, організатори зборів;
 - 2) керівники організацій, учителі, супервізори;
 - 3) підлеглі, працівники нижчого рангу;
 - 4) робітники та їх сім'ї.
12. Яка з наведених функцій не належить до супервізора?
 - 1) забезпечення для членів персоналу можливості діяти, вчитися й розвиватися;
 - 2) забезпечення супервізування процесу роботи;
 - 3) залучення до організаторської роботи;
 - 4) посередництво.
13. Необхідність навчання авторитетних супервізорів виникає:
 - 1) через застарілі звички супервізорів;
 - 2) через вік досвідчених супервізорів;
 - 3) через «відбитки» радянської школи;
 - 4) тому, що це нормативна умова.

Відповіді: 1. 1); 2. 3); 3. 4); 4. 2); 5. 1); 6. 1); 7. 2); 8. 3); 9. 4); 10. 2); 11. 2); 12. 3); 13. 1).

Тема 10. Процес становлення супервізора

1. Важливе поняття, яке можна розуміти як особистий спосіб роботи, спілкування, навчання чи викладання:
 - 1) робочий час;
 - 2) робочий стиль;
 - 3) особистий час;
 - 4) особистий стиль.
2. Скільки вчені визначили найголовніших стилів спілкування, або типових систем?
 - 1) 3;
 - 2) 4;
 - 3) 5;
 - 4) 7.
3. Заклад, користувачі послуг, команда чи колектив закладу – це:
 - 1) стиль супервізії;
 - 2) конспект супервізії;

- 3) контекст супервізії;
- 4) ступінь супервізії.
4. Особливо важливим для майбутніх супервізорів та супервізованих є той тип влади та повноважень, які:
 - 1) вони спостерігали, будучи маленькими;
 - 2) були нав'язані батьками;
 - 3) були нав'язані суспільством;
 - 4) усі відповіді правильні.
5. Супервізорські ролі припускають наявність специфічних стратегій, які пропорційно використовуються у роботі кваліфікованим соціальним:
 - 1) працівником-альтруїстом;
 - 2) працівником-спеціалістом;
 - 3) спеціальним працівником;
 - 4) працівником-наставником.
6. Хто в якості адміністратора спостерігає за тим, щоб дії установи відповідали прийнятним стандартам та угодам?
 - 1) соціальний працівник;
 - 2) медичний працівник;
 - 3) технічний працівник;
 - 4) усі відповіді правильні.
7. Що під час проведення супервізії набуває особливої уваги супервізора здатності об'єднувати?
 - 1) процес і мета;
 - 2) процес і завдання;
 - 3) завдання і мета;
 - 4) принципи і завдання.
8. Чий склад відрізнятиметься за расовими, віковими та статевими характеристиками?
 - 1) охоронців та працівників;
 - 2) користувачів та охоронців;
 - 3) працівників та користувачів;
 - 4) стажорів та користувачів.
9. Що може бути такою ж самою проблемою, як і боротьба з поганою репутацією?
 - 1) блискуча репутація;
 - 2) правильна репутація;
 - 3) негативна репутація;
 - 4) візуальна репутація.
10. Вміння визнавати власні обмеження та оцінювати, коли потрібно отримати допомогу від інших, – це:
 - 1) ознаки незрілого підходу;

Супервізія

- 2) ознаки непрофесійного підходу;
 - 3) ознаки слабості;
 - 4) ознаки сили та зрілого професійного підходу.
11. Що є чинником впливу школи?
- 1) заохочування вивчати навколишній світ;
 - 2) національна приналежність вчителя;
 - 3) модель викладання та навчання;
 - 4) використання вчителем насилля.
12. Яку роль не використовують супервізори в роботі з молодими фахівцями?
- 1) учителя;
 - 2) терапевта;
 - 3) керівника;
 - 4) експерта.
13. Яким шляхом новий супервізор отримує свою посаду?
- 1) просування у власній команді;
 - 2) підвищення в своєму закладі, але в іншій команді;
 - 3) призначення з-поза меж закладу;
 - 4) всі відповіді вірні.
14. Для подолання проблем конкуренції вчені радять зробити наступне:
- 1) зібрати членів команди для того, щоб обговорити зміни;
 - 2) з'ясувати для себе свою нову роль;
 - 3) провести щирі індивідуальні зустрічі з кожним членом команди;
 - 4) всі відповіді вірні.

Відповіді: 1. 2); 2. 1); 3. 3); 4. 1); 5. 4); 6. 1); 7. 2); 8. 3); 9. 1); 10. 4); 11. 3); 12. 3); 13. 4); 14. 4).

Тема 11. Професійні ризики: реакція супервізора на стрес і травму

1. Що таке «стрес»?
- 1) вищий спосіб вирішення практичних і пізнавальних проблем;
 - 2) перехідний вік у психічному розвитку людини, протягом якого відбувається цілісна зміна особистості людини;
 - 3) неспецифічна реакція організму у відповідь на дуже сильну дію (подразник) зовні, яка перевищує норму, а також відповідна реакція нервової системи;
 - 4) форма психологічного захисту.

2. Які основні фізичні ознаки стресу? (2 відповіді вірні)
 - 1) безсоння або розлади сну;
 - 2) поява цинізму та звички всіх звинувачувати;
 - 3) надзвичайна самокритичність;
 - 4) постійна втома та виснаження.
3. Які основні поведінкові ознаки стресу? (2 відповіді вірні)
 - 1) поява нетерплячості та роздратування;
 - 2) хворобливе сприйняття завдань, інертність;
 - 3) погіршення зовнішнього вигляду молодого працівника;
 - 4) соматичні проблеми та болі без очевидної причини.
4. Як називається перший етап перевірки стресу працівника?
 - 1) подолання стресу;
 - 2) передчасна рутинізація;
 - 3) початковий ентузіазм;
 - 4) застій, колапс.
5. У чому проявляється потреба в регулярних супервізіях?
 - 1) допомоги супервізованому в урахуванні всіх можливих варіантів, які у нього є, і за потреби – допомоги відчуті здатність покинути цю роботу з гідністю;
 - 2) відстеження реакцій на зміни ситуації;
 - 3) демонстрації зацікавленості в благополуччі молодого спеціаліста;
 - 4) усі відповіді правильні.
6. В чому проявляються перші ознаки травмованості працівника?
 - 1) «... чому саме я?», «... як таке взагалі могло статися?»;
 - 2) «... я більше не знаю, ким я є»;
 - 3) «... я завжди вірив, що люди можуть покластися на мене»;
 - 4) усі відповіді правильні.
7. Що означає посередницька реакція супервізора на травму працівника?
 - 1) супервізор повинен виконувати адміністративну роль;
 - 2) вирішальне ставлення супервізора (й інших) до працівника та до інциденту;
 - 3) суттєве спрощення реальності;
 - 4) супервізор повинен пересвідчитися у знаннях персоналу.
8. В чому полягає 2-й шлях адаптації до травми?
 - 1) виникає гнів або страждання;
 - 2) працівник припиняє озиратися на минуле й визнає, що дізнався чимало нового про себе;

Супервізія

3) працівник починає дедалі більше сприймати все «в штики», звинувачуючи інших;

4) працівник починає відчувати себе як депресивну особу та організовувати своє життя саме таким чином, уникаючи змін та ризиків.

9. Якою є сутність першого етапу профілактичної роботи із психологічними травмами?

1) висловлення позитивного ставлення до потреб супервізованого;

2) перевірка разом із супервізованим його минулого травматичного досвіду;

3) переконання у знаннях супервізованого щодо необхідних дій та власних прав;

4) впевненість в адекватності зробленої супервізованим оцінки ризику.

10. Що таке психологічний дебрифінг?

1) сильне емоційне потрясіння, яке викликане не реальними подіями життя, а їх символічним відображенням;

2) емоційний стан, пов'язаний зі здійсненням пізнавальної діяльності, який характеризується її спонукальною дією;

3) здібність до здійснення процесу пізнання та ефективного вирішення проблем, зокрема, при оволодінні новим колом задач;

4) превентивна стратегія, що застосовується для мінімізації вірогідності виникнення симптомів посттравматичного стресу.

11. Що належить до психологічного дебрифінгу? (2 відповіді вірні)

1) уникнення реакцій фобії;

2) нічні жахи;

3) небажання бути поміченим;

4) системи моральних інструкцій та заборон.

12. Що не можна робити при супервізії індивідуального дебрифінгу?

1) на кожному етапі вимагати від працівника пригадувати звуки, запахи, присмаки, кольори та образи;

2) просити працівника інтерпретувати чи оцінювати власні дії;

3) обговорювати найменші подробиці інциденту;

4) немає правильної відповіді.

13. Які методи можна використовувати в індивідуальному дебрифінгу?

1) спостереження;

2) бесіду;

- 3) оцінку;
- 4) усі відповіді правильні.

Відповіді: 1. 3); 2. 1), 4); 3. 1), 2); 4. 3); 5. 4); 6. 4); 7. 1); 8. 4); 9. 2); 10. 4); 11. 1), 2); 12. 2); 13. 4).

Тема 12. Вплив супервізора на результат супервізії

1. Зібрані фахівцем-початківцем відомості, які необхідні для оцінки та подальшого професійного зростання, – це:

- 1) портфоліо;
- 2) консультаційні записи;
- 3) оцінка прогресу клієнта;
- 4) спеціальні рекомендації.

2. До функцій досвідчених працівників-супервізорів входить:

- 1) відстеження результату консультування, що відбувається в рамках навчальної програми;
- 2) збільшення рівня мотивації клієнта;
- 3) покращення професійного потенціалу, навичок, професійних можливостей соціального працівника;
- 4) оцінка прогресу клієнта соціальної служби.

3. Фактори-індекатори, що впливають на результат консультування в соціальній роботі:

- 1) перцептивні;
- 2) операційні;
- 3) діагностичні;
- 4) професійні.

4. До оцінних факторів-індекаторів належить:

- 1) рівень задоволення отриманими обслуговуваннями;
- 2) професійний статус та тривалість зайнятості;
- 3) стан благополуччя клієнта;
- 4) якість життєвого устрою.

5. За якими трьома напрямками відбувається процес оцінки результату консультування?

- 1) ідентифікація поточних даних;
- 2) створення методології для збору даних;
- 3) визначення цілей, напрямків та бажаного результату в процесі консультування;
- 4) всі відповіді вірні.

6. До ідентифікаційних даних збору інформації належать:

- 1) фінансовий статус;

Супервізія

- 2) показання сусідів;
 - 3) кількість домашніх тварин;
 - 4) немає вірної відповіді.
7. Для моніторингу активності молодого спеціаліста існують такі системи оцінок, як:
- 1) удосконалювання;
 - 2) ідентифікації;
 - 3) аналітичного мислення;
 - 4) адаптації до умов праці.
8. На якому рівні розвитку супервізований може відокремити емоційну реакцію зворотного зв'язку від більш об'єктивного відношення?
- 1) 1-му рівні розвитку;
 - 2) 2 і 3-му рівнях розвитку;
 - 3) 4-му рівні розвитку;
 - 4) 5-му рівні розвитку.
9. В рекомендаціях для роботи супервізора вважають необхідним проявляти наступні якості:
- 1) справедливість;
 - 2) оптимізм;
 - 3) байдужість;
 - 4) зосередженість.
10. Підтвердження якості супервізора включає:
- 1) визнання зусиль молодого фахівця та обговорення його професійної діяльності;
 - 2) надання зворотного зв'язку молодому фахівцю;
 - 3) навчання недосвідченого молодого фахівця;
 - 4) супервізорвідслідковує ступінь сензитивності менш досвідченого фахівця.
11. Незадовільна оцінка супервізора повинна:
- 1) описувати більше деталей роботи, ніж задовільна;
 - 2) бути суб'єктивною і не враховувати деталей;
 - 3) базуватися на ярликах, а не на фактах його поведінки;
 - 4) описувати відносини супервізора і молодого фахівця.
12. Досвідчений супервізор для удосконалення своєї роботи:
- 1) бере ініціативу на себе, шукає допомогу й ресурси для поліпшення процесу;
 - 2) усвідомлює свою потребу в удосконалюванні, хоче намагаться поліпшити свою роботу;
 - 3) сприймає оцінку його дій як загальне підтвердження або неприйняття його самого;

- 4) думає про те, як удосконалити свою роботу, він мотивований бажанням досягти позитивного результату.
13. Результат консультування – це результат проведення консультування й інтервенції, що включає:
- 1) проміжний та кінцевий результат;
 - 2) позитивний та негативний результат;
 - 3) діагностичний та лікувальний результат;
 - 4) ефективний результат.

Відповіді: 1. 1); 2. 1); 3. 1); 4. 1); 5. 4); 6. 1); 7. 1); 8.1); 9. 1); 10. 1); 11. 1); 12. 1); 13. 1).

10. Питання до заліку

Модуль І. СУЧАСНІ УЯВЛЕННЯ ПРО СУПЕРВІЗІЮ

1. Супервізія: характеристика поняття, аналіз підходів до визначення.
2. Основні цінності супервізії.
3. Принципи супервізії (етичні та юридичні).
4. Місце та роль супервізії у підготовці соціальних працівників.
5. Супервізор та супервізований: особливості їх взаємодії.
6. Значення обміну досвідом та очікуваннями для формування стосунків.
7. Види супервізії та їх характеристика.
8. Відповідальність і конфіденційність супервізора і супервізованого.
9. Тривалість і частота зустрічей у процесі супервізії.
10. Підготовка, планування поточних дій, ведення записів.
11. Оцінка та перегляд контракту.
12. Неубезпеченість супервізора і супервізованого.
13. Значення супервізійних відносин та відповідальності у професійній діяльності молодого спеціаліста соціальної роботи.
14. Опірність молодого соціального працівника та стратегії подолання опору.
15. Паралельні процеси в супервізії.
16. Поняття команди. Класифікації команди.
17. Формати супервізії.
18. Розмір та склад команди.
19. Зовнішні впливи та зосередження на команді.
20. Навчання роботі з командою.

Модуль II. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СУПЕРВІЗІЇ

21. Стили супервізії у соціальній роботі.
22. Порівняльна характеристика колегіальної, групової та індивідуальної супервізії.
23. Фокуси супервізії. Шестифокусна модель Е. Уїльямса.
24. Суть та особливості проведення групової супервізії.
25. Основні переваги та недоліки групової супервізії.
26. Обернена та заміщена супервізія: поняття, основні характеристики.
27. Якості та властивості супервізора групи.
28. Зміст поняття «модель супервізії», види моделей.
29. Специфічно орієнтовані моделі.
30. Стадії розвитку супервізованого.
31. Основні характеристики навичок у моделі Т. Харді та У. Делурта.
32. Основний зміст семи базових положень змішаної моделі.
33. Зміст чотирьох основних систем моделі для практики.
34. Професійно орієнтовані фази розвитку супервізії.
35. Модель для практики.
36. Фактори, що впливають на супервізорські відносини.
37. Гендерні фактори та міжкультурні фактори.
38. Супервізія осіб з пригноблених груп.
39. Значення непригноблюючої/наснажуючої супервізії.
40. Самопідготовка чи непригноблююче навчання супервізора та його чинники.

Модуль III. ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК СУПЕРВІЗОРА

41. Процес навчання в супервізії. Розвиток супервізора.
42. Створення умов для ефективної супервізії у соціальних організаціях. Ефективність навчання супервізорів.
43. Розвитковий підхід як основа для навчання супервізорів.
44. Етапи розвитку професійної кар'єри супервізора. Знання та вміння, що необхідні супервізору для професійного розвитку.
45. Особистісний досвід, що формує характер майбутнього супервізора.
46. Ролі соціального працівника як супервізора.
47. Особливості стилю супервізора.
48. Контекст супервізії та його чинники.

49. Переваги супервізора в новому оточенні.
50. Потреби супервізора в організації.
51. Джерела стресу. Основні стресогенні чинники, які впливають на працівників соціальної служби.
52. Професійне вигорання. Етапи емоційного вигорання: можливі наслідки та рекомендації щодо профілактичної та корекційної роботи.
53. Професійна психологічна травма. Реакція супервізора на травму.
54. Перші ознаки травмованості працівника соціальної служби. Адаптація до травми.
55. Профілактична робота. Психологічний індивідуальний дебрифінг.
56. Можливості портфоліо супервізованого. Самооцінка молодого фахівця.
57. Аналіз самооцінки, помилок у роботі, діагностики та оцінки.
58. Функції супервізора щодо закінчення консультування. Характеристика результату консультування.
59. Рекомендації щодо роботи супервізора на різних рівнях його професійного розвитку.
60. Якості супервізора. Адаптовані системи оцінок для супервізора при незадовільному оцінюванні.

ЧАСТИНА II

ЛЕКЦІЙНИЙ КУРС

Модуль I. СУЧАСНІ УЯВЛЕННЯ ПРО СУПЕРВІЗІЮ

Тема 1. Супервізія в соціальній роботі: основні підходи та принципи

1. Сутність поняття «супервізія», мета, завдання, функції та типи супервізії

Супервізія є досить малодослідженою сферою психологічної діяльності у нашому суспільстві. Досить часто вважається, що супервізія – це допомога одного, більш досвідченого, професіонала менш досвідченому колезі. Але це визначення є досить вузьким. Різні люди по-різному визначають і використовують цей термін. Наприклад, одні використовують його у консультуванні, а інші – в менеджменті. Хоча супервізія має і консультаційний, і управлінський аспекти, її потрібно чітко відрізнити від цих двох споріднених функцій. Найчастіше супервізія сприймається як спостереження більш досвідченішого колеги за менш досвідченим, обговорення сильних та слабких сторін, виправлення помилок, що виникають у процесі роботи. У цьому випадку супервізію можна розглядати як систему професійної підтримки спеціалістів, що працюють у сфері «людина – людина».

Відомо, що людина, яка обирає професію, спрямовану на допомогу іншим людям, має розуміти і вміти працювати з власними проблемами, а також повинна періодично звертатися по допомогу до своїх колег. Для повного розуміння будь-якого процесу необхідна присутність, участь іншого професіонала, інакше спеціаліст потрапляє у замкнене коло власних думок і почуттів, що може призвести до нервового зриву чи серйозного психічного розладу. Серед спеціалістів професій, що спрямовані на допомогу іншим людям, найчастіше спостерігається емоційне вигорання як захисний механізм психіки від непомірних навантажень.

Буквальний переклад терміна «супервізія» з англійської мови – «нагляд» – не відповідає повному його змісту. В українській мові найближчим йому у змістовному плані є поняття «наставництво», у значенні «давати поради, навчати чогось, направляти, націлювати, скеровувати, спрямовувати». У професійній лексиці має місце також вживання терміна «куратор» (особа, якій доручено наглядати за якою-небудь роботою).

Супервізія почала свій розвиток із психоаналізу та інтенсивно розвивається у його межах. Першим прикладом можна вважати випадок, коли Зигмунд Фрейд аналізував маленького сина одного свого знайомого психоаналітика, і ця робота здійснювалася здебільшого через переписку. Батько писав про поведінку хлопчика, його особливості, а Зигмунд Фрейд надавав рекомендації – як треба поводитися з дитиною, як її потрібно розуміти.

Супервізія – необхідний напрямок у професійній діяльності. У нашій країні досі немає інституту супервізорства, і супервізорів у нас не готують. Існують лише професійні тренінги та програми, за якими навчають супервізорів. Сам супервізор повинен постійно вдосконалюватися і не відмовлятися від допомоги більш досвідченого колеги. Яким би професійним не був спеціаліст, він – насамперед людина, і йому ніколи не завадить допомога та професійна підтримка.

Спираючись на різноманітні погляди (А. Kadushin, 1992; М. Richards et al., 1990, D. Petters, 1979, Bulter and Elliot, 1985; L. Danbury, 1986; K. Ford and A. Jones, 1987; D. Gardiner, 1989; V. Humphries et al., 1993; ССЕТSW, 1991-1993) щодо дефініції супервізії, можна дати наступне визначення.

Супервізія – основний засіб, за допомогою якого визначений установою супервізор полегшує роботу персоналу індивідуально й колективно та забезпечує стандарти роботи. Поняття супервізії визначається через моделі аналізу і компетентного розв'язання ситуацій, що виникають у взаємодії з клієнтами (А. Браун, А. Боурн).

Для більш докладного розуміння поняття супервізії можна розглянути це визначення по-різному:

1. Під поняттям «супервізія» ми розуміємо стосунки між однією людиною – супервізором, та іншою – супервізованим. Роботодавець надає супервізору повноваження здійснювати супервізію одного чи кількох працівників. Ці працівники, в свою чергу, звітують про свою роботу в установі супервізору. Концепція підзвітності (відповідальності) є непростюю та містить можливі труднощі. Згідно з новим законодавством, працівники повинні нести відповідальність саме перед користувачами та клієнтами соціальної служби. Інші дослідники зазначають, що професійний працівник насамперед є відповідальним перед своєю професією і, насамперед, перед собою. Визначення не заперечує жодне з цих тверджень щодо багатовимірного характеру відповідальності, воно лише підтверджує відповідальність працівника перед установою.

2. Визначення розкриває сутність супервізії, яка відповідає за забезпечення реалізації політики організації та за допомогу людині працювати якнайкраще. А отже, це твердження охоплює дві функції супервізії: контрольну та підтримуючу. Ці функції є важливими і нерозривно пов'язаними одна з одною. Бюджет сучасних організацій здебільшого не розрахований на наснаження та підтримку працівників, існує орієнтація лише на завдання. Тому має місце значний ризик недооцінювання підтримуючої ролі супервізії.

3. Вагомим завданням супервізора є розвиток команди та правил групи. Визначення єднає індивідуальне та колективне у роботі супервізора. Хоча стосунки супервізора та супервізованого мають здебільшого індивідуальний характер, вони найчастіше набувають значення у контексті команди чи робочої групи. Розвиток усієї команди відбувається як безпосередньо через групову роботу, так і опосередковано, через індивідуальну роботу з кожним спеціалістом.

4. Найважливіший аспект, який стосується загальної **мети** супервізії, полягає в забезпеченні якомога кращих послуг для клієнтів соціальних служб. Цей безперечний факт потребує особливого наголосу, адже досить часто його забувають у супервізії та зосереджують основну частину супервізорської роботи на політиці організації, міжособистісних конфліктах, особистих амбіціях, іграх. Це відволікає увагу від головного. Проте потрібно акцентувати увагу на тому, що основним призначенням установи та її організаційної побудови є надання висококваліфікованих послуг людям, які їх потребують.

5. Супервізія є процесом **взаємодії, активним учасником** якого є **супервізований**. Навіть найнедосвідченіший супервізований має розвивати та отримувати допомогу для розвитку своїх навичок та впевненості, бути активним та ініціативним у своєму підході до супервізії.

6. Останнє питання, яке викликає наведене твердження щодо супервізії, стосується того, що супервізія здебільшого відбувається під час офіційно організованих, регулярних зустрічей. Питання полягає в тому, чи є супервізія особливою подією, а саме супервізорською сесією. Супервізію також можна розглянути як процес, у якому безперестанно виникає встановлення зв'язку між супервізором і супервізованим(и) у їх щоденній роботі. Супервізія може підпадати під кожне з цих визначень. Важливо відрізнити супервізію від інших аспектів менеджменту та від різноманітних

завдань тих, хто має здійснювати супервізію. Більшість науковців дотримуються дуалістичного підходу та розглядають супервізію водночас як подію і як процес.

Мета супервізії – допомагати супервізованому(им) більш ефективно виконувати завдання, визначені в посадових обов'язках. Регулярно організовані зустрічі супервізора і супервізованого(их) формують процес виконання завдання супервізії. Супервізований є активним учасником цього процесу взаємодії (А. Браун, А. Боурн).

Завдання супервізії – задоволення організаційних, професійних та особистих потреб.

Узагалі можна говорити про три основні **функції** супервізії:

- *освітницьку* (формуючу), що включає розвиток умінь, навичок, здібностей щодо професії;
- *підтримуючу* (тонізуючу), що включає підвищення стійкості впливу зі сторони проблем клієнтів;
- *спрямовуючу* (нормативну), що включає контроль працівника над власною особистістю (недоліки, слабкі сторони, сліпі плями, осуд).

Супервізію можна здійснювати на індивідуальному рівні, а також на рівні групи або організації. Виділяють такі **типи** супервізії:

- *Один на один* – передчасно спланована зустріч з повісткою денною задля обговорення та оцінки роботи.
- *Групова супервізія* – колектив співробітників, у якому працівники сумісно обговорюють та оцінюють роботу один одного. Учасники розглядають питання для обговорення, група обговорює кожен випадок і те, як він вирішувався окремо. Відбувається обмін досвідом, знаннями.
- *Неформальна супервізія* – незапланована консультація, один на один чи по телефону.
- *Кризова супервізія* – незаплановане обговорення випадку, який, за відчуттями працівника, призвів до кризи. Відбувається одразу після роботи з клієнтом.

2. Базові цінності супервізії

В основі підходу до супервізії лежить ціннісна база, сформована з кількох фундаментальних принципів та теорій.

Супервізію необхідно розглядати в структурному контексті організації та суспільства.

Неможливо розглядати супервізорські стосунки окремо від соціальних та організаційних чинників, які їх визначають. На взаємодію супервізора та супервізованого(их) та їхні обговорення

суттєво впливають політика й культура організації, а також ширші соціальні та політичні сили.

Соціальна робота, спрямована на допомогу людям, – це переважно колективна діяльність команди з високим рівнем взаємозалежності між членами персоналу.

Складність завдань соціальної роботи очевидна, що вимагає від працівників функціонувати як єдина, злагоджена команда. Це помітно впливає на підходи до визначення форми й змісту супервізії. Природньо, що члени команди та їх керівник регулярно зустрічаються всі разом, байдуже, чи є це груповою супервізією, чи іншим типом зустрічей, пов'язаним, наприклад, з політикою, розподілом обов'язків або стосунками з іншою службою. Командний підхід також впливає й на індивідуальні супервізорські сесії.

Супервізія – це орієнтована на людину діяльність, яка вважає однаково важливими як супервізорські стосунки, почуття та розвиток персоналу, так і реалізацію завдань, регулювання та контрольну функцію.

Соціальна робота за своєю суттю має справу з особистим горем людини та соціальними стражданнями, функціональними обмеженнями, пригніченням, бідністю, стресом, насиллям, деривацією та конфліктом. Задля ефективної допомоги людям соціальний працівник мусить розділити з клієнтом частину цього горя, безпорадності та люті, емоції, що впливають на його почуття. Звичайно, почуття, які виникають під впливом роботи, можуть обговорюватися під час супервізії так само, як і практичні аспекти, вимоги організації та законодавства. Якщо почуття та вплив роботи на особистість не вважаються частиною супервізії й не обговорюються, то їх накопичення матиме щонайменше два можливих наслідки. Один полягає в тому, що супервізований зрозуміє необхідність стримувати почуття та почне працювати більш бюрократично й менш емпатично, а відтак менш ефективно; а інший – це те, що рівень стресу зростатиме, оскільки не буде віддушини під час супервізії, зростатиме можливість виникнення професійного вигорання.

Орієнтований на людину підхід – це не розкіш, до якої потрібно вдаватися, коли настають важкі часи, це невід'ємна складова завдання та процесу супервізії.

Зміст та процес супервізії мусять бути непригнічуючими та антидискримінаційними, спрямованими на наснаження як користувачів служби, так і персоналу.

Ця проблема стосується нерівності влади і ставлень, які існують у суспільстві, та відображається в неоднаковому досвіді людей відповідно до місця у структурі та особистісної ідентифікації.

Практичне застосування принципу непригнічення означає, що основою гідної практики та гідної супервізії має стати наснаження (імпаурмент). Принцип полягає в тому, що у процесі взаємодії між людьми, особливо коли один має більше влади й обіймає вищу посаду, ніж інший, необхідно керуватися підходом, який скоріше применшує, а не підкреслює різницю у владі та підвищує особистісні переваги й ресурси тих, хто є пригніченими (A. Mullender, D. Ward, 1991; O. Stevenson, P. Parsloe, 1993).

Супервізори та супервізовані – це дорослі люди, котрі краще вчать, коли навчання є самокерованим, а до супервізії застосовують проактивний підхід.

Потрібно наголосити на очевидному факті, що супервізовані і супервізори є дорослими людьми, оскільки про це часто забувають, встановлюючи псевдобатьківські стосунки в ході супервізії. Важливо також, щоб при визначенні підходу до супервізії бралася до уваги твердження (D. Gardiner, 1989; H. Burgess, 1992), що дорослі краще вчать за певних обставин, зокрема, коли мають контроль над власним навчанням. Це передбачає серед усього іншого й використання проактивного підходу до супервізії. Для супервізованого це означає готовність формувати зміст супервізорських сесій для того, щоб забезпечити максимальну користь від них. Для супервізора це означає застосування творчого підходу до змісту й форми супервізії (A. Brown, 1984). Поєднання директивного супервізора й залежного супервізованого може обмежувати довготривалий професійний розвиток супервізованого. Є чимало непередбачуваних ситуацій, з якими стикається персонал у соціальних службах, коли немає часу чи можливості для консультації й потрібно негайно діяти. Надто залежний супервізований радше за все заплутається, оскільки він/вона запрограмовані покладатися на інших, а не вдаватися до власної оцінки, тоді як той, хто вчиться й думає активно, спроможний застосувати те, що він вивчив на прикладі однієї ситуації, до іншої.

Регулярна супервізія – це ресурс, на який має право кожен член колективу.

Існують свідчення (M. Davies 1988, NALGO 1989), що супервізія в багатьох службах і закладах відбувається спонтанно і безсистемно. Дехто взагалі її не проходить, для інших вона зведена до мінімуму й забюрократизована, для багатьох – відбувається

нерегулярно, та їй приділяють мало уваги. Для тих, кому пощастило більше, вона стала постійним, вагомим ресурсом, який вони надзвичайно цінують. Потрібно пам'ятати, що весь персонал має право на належну супервізію, й вона має проводитись у кожній службі та бути пріоритетною у політиці організації. Так само мають бути належно забезпечені та вичерпні програми навчання всіх супервізорів.

Якщо соціальні працівники в організації зазнають тиску, доводиться домовлятися про проведення супервізорських сесій, або навіть терміново призначати їх у разі виникнення серйозної кризи чи недуги. Захист важливості супервізії у таких колективах, де робоче навантаження та стрес є дуже значними, можливий, але все залежить від наполегливості супервізора. Право на супервізію може бути використаним лише у разі серйозного ставлення з боку керівництва. Це, скоріше за все, призведе до позитивних змін, бо й самі супервізовані будуть серйозно сприймати супервізію та належним чином готуватимуться до неї.

Якщо ж супервізор буде нерегулярно проводити супервізорські сесії, відмінити їх через несуттєві причини й демонструвати, що вони не надають супервізії великого значення, відбуватиметься зворотний ефект. Працівники відчуватимуть розчарування та почнуть ставитися до супервізії як до чогось несерйозного й нецінного. Дехто з них може спробувати знайти допомогу в іншому місці, однак це не замінить супервізії.

3. Етичні і юридичні принципи супервізії

У соціальній роботі, для якої процес часто є не менш важливим, ніж результат, доцільно визначити **етичні та юридичні принципи** у роботі супервізора (наставника) з супервізованим (молодим фахівцем) і супервізованого з клієнтом. До них належать:

– **Компетентність.** Як правило, влаштовуючись на роботу, молодий фахівець соціальної служби є некваліфікованим, а тому йому необхідний наставник, який відповідатиме за якість його роботи і за зміст роботи з клієнтом, що дасть можливість професійно рости і розширювати свій досвід у складних і нестандартних ситуаціях.

Таким чином, до компетенції супервізора належить експертна оцінка не тільки знань і навичок молодого фахівця, але і його особистої готовності взяти на себе професійну відповідальність (D. Kuprius, G. Gibson). Супервізор несе відповідальність за кваліфіковану допомогу клієнту, яку надає супервізований (W. Harrar, V. Greek & S. Knapp, 1990).

– **Інформована згода** (J. Bernard, E. Digest) як засіб захисту наставника і молодого фахівця від судового переслідування з боку клієнта (R. Woody, 1984). Тобто, клієнт має бути завідомо попереджений про потенційний ризик або ж альтернативні можливості надання допомоги і, як результат, повинен свідомо прийняти рішення про участь у консультуванні.

Наставникам необхідно уважно відслідковувати виконання кожного з трьох рівнів інформованої згоди (J. Bernard & R. Goodyear, 1992):

1. Наставник має бути впевнений, що молодий фахівець проінформував клієнта про особливості консультації;

2. Наставник має бути впевнений, що клієнт усвідомлює ці особливості (наприклад, що аудіозаписи будуть прослуховуватися 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 знадобитися інтерв'ю або опис практичної роботи тощо).

– **Захист прав клієнта і молодого фахівця.** У той час як принцип інформованої згоди оголошується і 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 і попереднього надання можливостей поліпшення його професійної діяльності (E. Digest).

– **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 та інші, а також розуміння того, у яких випадках конфіденційність може й повинна бути порушена, тобто фахівець повинен попереджати потенційних жертв злочину, так само як і повідомляти про злочини в правоохоронні заклади.

Дуже важливо також визначити межі конфіденційності й у рамках процесу супервізії. Молодий фахівець повинен мати можливість довіряти наставнику приватну інформацію, але водночас знати і 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 повідомлена в організацію, що надає ліцензію. Межі конфіденційності повинні бути чітко прописані в контракті.

– **Відповідальність.** Наставники не повинні через страх відповідальності уникати втручання в роботу молодого фахівця. Адже поінформований наставник є захищеним від різного роду 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 і 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 і 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 і зворотному зв'язку разом із зобов'язанням продовжувати навчання.

4. Значення супервізії у підготовці соціальних працівників

Ефективність соціальної роботи, як і будь-якого виду діяльності, багато в чому визначається якістю її організації та управління. Водночас теорія управління соціальної роботи мало досліджена, і в числі її головних наукових проблем називають необхідність розробки теоретичних основ менеджменту, моделювання діяльності соціальних служб, розробку критеріїв і методик оцінки та наукових методів прогнозування. Важливе місце в цьому переліку займає організація супервізії.

У теорії і практиці соціальної роботи України термін «супервізія» вживається як професійний неологізм. Інститут супервізії розглядається як «рівень технології організацій соціальної роботи, який включає підготовку соціального працівника, його наступний професійний ріст, профілактику професійних ризиків». Кожен із цих напрямків перебуває в Україні у стадії становлення і є надзвичайно актуальним. В організаційній системі соціальної роботи зарубіжних країн інститут супервізії передбачає наявність у штатному розкладі

професійного спеціаліста-супервізора, який отримує спеціальну підготовку у вузах і має відповідні здібності.

Соціальна робота є багатоаспектною за своїм змістом, професійними ролями, функціями, напрямками, результатами, системою. Це, з одного боку, визначає необхідність комплексного, системного підходу до управління соціальною роботою, а з іншого – потребує диференційованого підходу, коли враховуються конкретні завдання, спеціалізація професійної діяльності, реальний контекст соціального втручання, спрямованість соціальної послуги тощо.

Виходячи з того, що менеджмент соціальної роботи – це гнучкий системний цикл управління ресурсами, цілями, змістом соціальної роботи за умов існуючого ресурсного дефіциту, постійних змін у соціальних відносинах, саме супервізія в соціальній роботі може розглядатися як інструмент підвищення якості соціальної послуги, результативності дій соціального працівника, ефективності діяльності соціальної служби. Супервізорство в соціальній роботі є вагомим елементом професійного розвитку діяльності і розглядається як принцип, функція і метод.

Як принцип (комплексний, цільовий, систематизуючий), супервізія – основа змісту дій менеджера соціальної служби, що розглядається як професійний стиль менеджерської роботи.

Як функція, супервізія – це індивідуальне кураторство, спрямоване на виявлення та розв’язання проблем, дилем, спірних питань, труднощів деформацій у діяльності конкретного соціального працівника відповідної соціальної служби.

Як метод, супервізія – це навчання на досвіді. Доречно розмежовувати адміністративний та освітній методи супервізії. Обидва широко застосовуються в соціальній роботі для допомоги соціальному працівнику забезпечити якість послуги, результат роботи за конкретних умов діяльності.

Таким чином, можна сформулювати припущення, що *супервізія* – це категорія менеджменту, якою передбачається втручання у:

- взаємодію «соціальний працівник – клієнт»;
- взаємовідношення «соціальна служба – клієнт»;
- взаємовплив «соціальний працівник – соціальна служба».

Як адміністративний метод, супервізія полягає у:

- призначенні клієнту найбільш відповідного соціального працівника;
- обговоренні результатів первинного оцінювання, плану втручання в соціальну ситуацію;
- перегляді процесу роботи з клієнтом.

Супервізія як метод навчання в соціальній службі має на меті допомогти соціальному працівнику краще зрозуміти філософію, ідеологію, політику та практику соціальної служби, дізнатися про ресурси, клієнтів, легальні та альтернативні цілі діяльності соціальної служби, сильні та слабкі сторони життєдіяльності, можливості та загрози, партнерів та конкурентів, напрями й пріоритети діяльності, а також вдосконалити свою концептуальну, технологічну, інтегративну компетентність.

Супервізію як метод навчання в менеджменті соціальної роботи можна диференціювати на три складові:

- власне навчальну супервізію (від менеджера-супервізора), інструктаж, оперативне коригування, кураторство;
- навчальне консультування (до менеджера-супервізора);
- підвищення кваліфікації (з менеджером-супервізором: від базового рівня, проектування кар'єри, навчання на моделі соціальної роботи).

Із професійним наставництвом соціальні працівники зобов'язані мати справу з самого початку навчання, під час проходження практики. Наставник (супервізор) є центральною фігурою в процесі практичної підготовки майбутніх соціальних працівників, коли вони стикаються з реальними ситуаціями, вирішення яких передбачає грамотні й ефективні дії. Студенти вчать інтегрувати теорію і практику, аналізувати, критично оцінювати і перевіряти на практиці знання, набуті під час вивчення академічних курсів. Функції супервізора залежать від виду практики і можуть включати:

- загальне знайомство студентів із соціальним закладом, його формальною і неформальною структурою, ведучими спеціалістами, внутрішніми правилами та інструкціями;
- створення продуктивних робочих відносин із практикантом;
- надання емоційної підтримки, заохочення самостійності;
- управління діяльністю підопічного через організацію безпосереднього спостереження за роботою інших, обговорення, спільне керівництво, ведення записів, рольові ігри;
- допомогу у виробленні професійних умінь і навиків: комунікативних, інструментальних, аналітичних;
- виявлення навчальних проблем і труднощів та налагодження контактів із метою їх подолання;
- допомогу у виробленні адекватних установок по відношенню до клієнтів, до самих себе і до професії в цілому;
- контроль і оцінку діяльності студентів на всіх етапах практики.

5. Особливості взаємодії супервізора та супервізованого

Супервізор має допомагати супервізованому чітко визначити мету, пріоритети роботи; бачити всі аспекти проблеми та власну роль в 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 і компетентного розв'язання проблем у взаємодії з клієнтами.

До основних функцій супервізора належать:

- підтримка персоналу (управління стресом і побоюваннями; роз'яснення питань; надання порад; зворотний зв'язок; розуміння особистих проблем, що перешкоджають роботі; створення атмосфери довіри; мотивування і насаження; підтримка вмотивованих рішень);
- управління персоналом (адміністрування, розв'язання адміністративних проблем; планування та організація виконання; встановлення стандартів; моніторинг, оцінювання якості роботи; дотримання плану роботи; дисциплінування; виконання посадових інструкцій; ефективне та економне використання ресурсів);
- навчання персоналу (інструктування щодо політики і процедур організації; допомога в опануванні ефективною практикою моделювання роботи і проведення тренінгу; рекомендування літератури і навчальних курсів; підтримка професійного зростання; розвиток кар'єри; мобілізація ресурсів).

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

З огляду на особливості взаємодії супервізора і 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 і навички;

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

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

Найпоширенішою є менеджерська супервізія, і тому роль супервізора часто ототожнюють з ролями керівника.

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

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

Зміст супервізії залежить від змісту діяльності соціальної служби. Однак у кожній службі він сфокусований на системі працівника (особисті його ресурси); системі практики (взаємодія з клієнтами, їхнім оточенням, особами, яким доводиться відмовляти в наданні послуг); системі команди (взаємодія всередині колективу); системі установи (організаційний клімат, нормативні вимоги, процедури, які задають параметри діяльності соціального працівника).

Фокуси (проблеми) супервізії. Супервізор разом із працівником аналізує проблеми у кожній із цих систем, зв'язки між ними: між практикою і працівником (професійний аспект), між командою та установою (управлінський аспект) тощо. Наприклад, у соціальній службі під час персонального наставництва соціального працівника менеджером увагу зосереджено на спільному обговоренні ними обома особових справ клієнтів; на аналізі проблем, що з'являються у процесі роботи; узгодженні робочого плану; керівництві та підтримці соціального працівника з боку менеджера; обговоренні особистих проблем соціального працівника, які можуть впливати

на ефективність спільної роботи; створенні можливостей для самостійної роботи соціального працівника на основі консультацій з менеджером; оцінюванні компетентності соціального працівника та ефективності його роботи.

Обговорення проблем, планів, досвіду між соціальним працівником і менеджером (керівником) під час супервізії має бути конфіденційним. Супервізія повинна відбуватися за задалегідь складеним планом, в обумовлений час, в окремому приміщенні і має бути, наскільки можливо, захищеною від втручання сторонніх осіб, її слід проводити принаймні раз на місяць. Крім персонального наставництва соціального працівника менеджером, доцільно організовувати командні супервізії.

Консультанти можуть проводити і зовнішні супервізії на замовлення керівництва організації. На індивідуальних і групових сесіях із супервізованими вони ініціюють обговорення конкретної проблеми в організації, загальних тем, що сприяє аналізу та об'єктивній оцінці ситуації в організації, виробленню тактики дій щодо її поліпшення. Як правило, із супервізованими ведуть мову про призначення супервізії та її вплив на розвиток організації; про основні проблеми організації і можливості вдосконалення її функціонування, можливості для особистого професійного розвитку; обговорюють завдання на найближчий період. Супервізору необхідно мати повну інформацію про особистісні якості, функціональні обов'язки, проблеми на роботі учасників супервізії, знати особливості їх роботи в команді, їхні очікування від супервізії та можливі, на їх погляд, форми підтримки. Важливо при цьому налагодити зворотний зв'язок із супервізованими, вислухати запитання і побажання, що допоможе раціональніше спланувати і продуктивно здійснювати супервізію. Групову супервізію у цьому разі слід 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 проведення їх і в Україні.

Серед науковців і фахівців побутує думка, що для консультантів телефонів довіри, громадських приймалень, соціальних служб для дітей і молоді необхідний постійний супровід супервізора – висококваліфікованого психолога з досвідом роботи у спорідненій

сфері. Не обов'язково він має бути людиною зі сторони. У такому разі можлива взаємосупервізія (інтравізія) – обговорення групою консультантів складних випадків, обмін досвідом і психічне розвантаження.

Питання для самоконтролю

1. Розкрийте зміст поняття «супервізія».
2. Які фундаментальні принципи та теорії використовуються в основі підходу до базових цінностей супервізії?
3. Які Ви знаєте функції супервізії?
4. На які три складові можна диференціювати супервізію як метод навчання в менеджменті соціальної роботи?
5. У чому полягає супервізія як адміністративний метод?
6. Назвіть базові цінності супервізії.
7. Назвіть етичні та юридичні принципи супервізії.
8. Чи потрібна супервізія при підготовці соціальних працівників до практичної діяльності?
9. Які функції супервізора ви знаєте?
10. Які існують види супервізії?

Використана література

1. Браун А. Супервізор у соціальній роботі: Супервізія догляду в громаді, денних та стаціонарних установах / А. Браун, А. Боурн ; [пер. з англ. Т. Семигіної]. – К. : Унів. вид-во «Пульсари», 2003. – 240 с.
2. Булюбаш И. Д. Основы супервизии в гештальт-терапии / И. Д. Булюбаш. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 223 с.
3. Бурцева Е. Размышляя о супервизии / Е. Бурцева // Гештальт – 2000 : сб. м-в Московского Гештальт-Института, 2000. – С. 59–70.
4. Калитиевская Е. Супервидение. О профессиональном самосознании терапевта / Е. Калитиевская // Гештальт – 96 : сб. м-в Московского Гештальт-Института, 1996. – С. 63-70.
5. Кодекс этики и практики супервизоров Британской ассоциации консультирования // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2000, № 4.
6. Немиринский О. В. О супервидении / О. В. Немиринский // Гештальт-терапия и консультирование : сб. материалов Московского института гештальт-терапии и консультирования. – М., 2002. – С. 45–47.

7. Уильяме Э. Вы – супервизор: Шестифокусная модель, роли и техники в супервизии / Э. Уильяме. – М. : Независимая фирма «Класс», 2001.

8. Якобс Д. Супервизорство / Д. Якобс и др. – С-Пб : Б.С.К., 1997.

Тема 2. Початок роботи супервізора: контракти та межі

1. Ключові елементи контракту

На сьогодні не існує чітко визначеної структури щодо **ключових елементів контракту**. Так А. Браун та А. Боурн розробили свої ключові елементи контракту, які належним чином адаптовані до різних ситуацій у контексті соціальної роботи та соціального забезпечення, в якому працюють як супервізори, так і соціальні працівники. Основними елементами контракту є:

- тип супервізії;
- підзвітність;
- фокус/спрямування;
- питання тривалості, частоти та інші практичні аспекти;
- конфіденційність;
- підготовка, визначення порядку денного, ведення записів та методи;
- забезпечення оцінки та перегляду.

Укладання контракту пов'язане не тільки з плануванням того, як працювати разом (хоча це також дуже важливий момент), але й із початком встановлення стосунків, заснованих на взаємній довірі та повазі. У багатьох випадках формуються та налагоджуються нові взаємини, але іноді завдання полягає у відпрацюванні стосунків, які повинні відрізнитися від тих, що вже склалися протягом певного часу. Владні стосунки з колишніми колегами та рівними за статусом працівниками різко змінюються, особливо якщо член команди отримав підвищення і став менеджером.

Одним із засобів обміну важливою інформацією та розвитку стосунків є обговорення попереднього досвіду проведення супервізії і перебування в ролі супервізованого. Важливо, щоб це був двосторонній процес, коли супервізор уже на початковому етапі демонструє свою готовність до саморозкриття на взаємній основі, а не тільки бажання отримувати інформацію від молодого спеціаліста соціальної роботи. Ці перші повідомлення (особливо у нових стосунках) можуть суттєво вплинути на подальшу роботу.

Потрібно, аби цей обмін досвідом відбувався так, щоб можна було врахувати отриману інформацію при укладанні контракту.

Інший важливий аспект досягнення домовленості пов'язаний із взаємообміном очікуваннями щодо мети та того, що має виноситися на супервізію. Якщо ключові очікування супервізора й молодого соціального працівника не з'ясовані від самого початку, то можуть виникнути серйозні непорозуміння. При проведенні тренінгів і консультацій для супервізорів соціальної роботи нас постійно дивувало, наскільки часто невизначена різниця у припущеннях щодо необхідності застосування певного різновиду супервізії призводить до того, що видається малозрозумілими труднощами.

2. Основні різновиди супервізії, що використовуються в соціальних службах

Як зазначалося, супервізія – це узагальнений термін для різноманітних, хоча й пов'язаних між собою видів діяльності. Саме тому це інколи призводить до труднощів та непорозумінь у сприйнятті завдань супервізії. Так у 1989 році Д. Хоукінс та Р. Шохет (D. Hawkins, R. Shohet) визначили чотири основних різновиди супервізії:

– **наставницька супервізія** (*tutorial supervision*). Її значення полягає в тому, що супервізор виконує роль учителя, наставника і здійснює свій початковий внесок у робочий процес;

– **навчальна/тренінгова супервізія** (*training supervision*) – інша роль учителя у випадку, коли супервізований є студентом, і супервізор несе відповідальність за його практику;

– **менеджерська супервізія** (*managerial supervision*) – супервізор є безпосереднім менеджером працівника. У цьому випадку їхні стосунки можуть бути описані, як «керівник – підлеглий»;

– **консультаційна супервізія** (*consultancy supervision*) – супервізор не несе ніякої відповідальності за соціального працівника-початківця та за його роботу. Але пропонує йому свої послуги як консультанта.

У різноманітних соціальних службах та службах догляду в громаді супервізія здебільшого належить до менеджерської супервізії. Проте в цих службах можуть виникнути різноманітні проблемні ситуації, які спроможні наблизити супервізію до трьох інших різновидів.

Хоча описані різновиди супервізії надзвичайно важливі, однак ця класифікація не зовсім адекватно відображає різноманітність супервізії у соціальній роботі. Тому ми пропонуємо використовувати рис. 1 для того, щоб позначати існуючу ситуацію з супервізією в соціальній роботі як вихідну точку, що має на меті різноманітне спрямування та межі змін упродовж певного часу.

Офіційний характер супервізорських стосунків можна розглядати у двох варіантах, запропонованих на рис. 2.1. Для молодого соціального працівника й супервізора має бути зрозумілим, з чого розпочинаються їхні супервізорські стосунки. Це пов'язано з таким елементом контракту, як підзвітність/відповідальність.

***Відповідальність соціального працівника перед супервізором
(супервізія)***

Наголос на практиці
(фокус на конкретних
питаннях)

Наголос на навчанні
(фокус на загальних
темах)



Сила розвитку

***Відповідальність соціального працівника перед собою
(консультування)***

Рис. 2.1. Різновиди супервізії

Відповідальність

На першій (вертикальній) вісі рисунка зазначено ступінь відповідальності (підзвітності), яку соціальний працівник має, з одного боку, перед супервізором, а з іншого – перед собою. Так як ці стосунки є новими, то на їхнє формування впливають зазвичай такі фактори, як:

- управлінські стосунки між супервізором і супервізованим (наприклад, у тому випадку, коли супервізор є безпосереднім керівником, такий вплив є більшим, аніж коли обов'язки стосовно проведення супервізії делеговано більш досвідченому колезі);
- соціальні та політичні вимоги організації щодо підзвітності (наприклад, у державній службі догляду за дітьми вимоги щодо підзвітності супервізору є вищими, аніж у волонтерській консультаційній службі);
- ступінь досвідченості молодого соціального працівника і визначення його як компетентного та відповідального працівника (наприклад, новий співробітник на перших етапах своєї професійної діяльності мусить звітувати супервізору щодо всіх аспектів своєї роботи, але згодом від нього очікуватимуть, що він буде більш відповідальним як за свою роботу, так і перед самим собою).

На вісі розміщено поняття «наставницька» та «консультаційна супервізія», наголос у яких зроблений на певній невідповідальності, яку молоді спеціалісти соціальної роботи несуть перед собою (орієнтація на консультування), тоді як у менеджерській та навчальній супервізії наголос зроблено на підзвітності супервізованого супервізору (орієнтація на менеджмент).

Під час укладання контракту потрібно також з'ясувати підзвітність у складних ситуаціях: наприклад, коли у недосвідченого, молодого працівника соціальної роботи є декілька супервізорів як у міждисциплінарній, так і у груповій супервізії. Якщо до організації супервізії залучені ще якісь особи, вони також повинні брати участь в обговоренні контракту щодо супервізії, принаймні щодо деяких його аспектів.

3. Тривалість, частота та інші практичні аспекти супервізії

Домовленості щодо тривалості, частоти та гнучкості супервізорських сесій (консультацій) є простими практичними питаннями. Однак чинники часу нерідко мають неабиякий вплив на розвиток та якість супервізорських стосунків, і тому з ними необхідно більш детально ознайомитися.

Питання щодо частоти зустрічей супервізора та супервізованого є надзвичайно важливим та актуальним у процесі їхньої взаємодії.

Досить часто – з огляду на виникнення певного тиску й криз – зустрічі постійно переносяться, що інколи має серйозні наслідки. З психології розвитку людини вже відомо, що чим більше дитина впевнена в тому, що її батьки в будь-якому разі будуть на місці, тим вільніше вона почувається, залишаючи батьків і вивчаючи світ. І навпаки, якщо дитина усвідомлює ненадійність батьків, то вона стає ближчою до них і відмовляється від пошуків як ризикованої поведінки. Так само молодий соціальний працівник має почуватися достатньо комфортно, аби працювати з упевненістю та використовувати супервізійні стосунки як джерело сили. З цього можна зробити висновок, що процес супервізії має бути надійним, регулярним, постійним та таким, що не зашкодить у подальшій діяльності.

Регулярність також допомагає обом – як супервізору, так і фахівцю соціальної роботи – розглядати супервізію не як окремі зустрічі для обговорення поточних труднощів, а як щось таке, що пов'язане з розвитком та наданням сенсу спрямуванню та меті роботи.

Якщо супервізію використовують лише як зібрання для перевірки виконання завдань, тоді не існує взагалі ніяких причин, аби продовжувати супервізію після завершення перевірки. Однак досить часто супервізія стосується не лише роботи загалом, а більше супервізованого, котрий цю роботу виконує.

У процесі роботи необхідно чітко дотримуватися узгоджених часових рамок тривалості супервізії. Рамки супервізорських сесій (консультування) утворюють своєрідне сховище (контейнер), усередині якого відбувається процес супервізії. Чим менше нам відомо про це сховище, тим менше ми йому довіряємо і тим менш цінний матеріал у нього вкладаємо.

У процесі роботи часто з'ясовується, що супервізори заперечують це з очевидною негнучкістю, й тому варто трохи більше зупинитися на цьому аспекті. Перше заперечення зазвичай висловлюють у такій формі: «Що відбуватиметься, коли у нас за півгодини вже не буде про що розмовляти? Будемо просто мовчки сидіти, втупившись у вікно, чи як?» Звичайно, такі питання турбують більшу половину сучасних супервізорів/наставників, що неодноразово переживали паніку та певні складнощі. Але на сьогодні більшість дослідників одноставно стверджують, що супервізору та молодому соціальному працівнику завжди знайдеться про що поговорити. Якщо ж після кількох тижнів або ж місяця роботи (звичайні

проміжки між супервізійними сесіями) соціальний працівник усе ще не має теми для розмови, то йому необхідна допомога більш досвідчених фахівців.

Можливо, накопичилося так багато питань для обговорення, що важко визначити, з чого краще розпочати. Супервізований може відчувати, що для обговорення на супервізорських сесіях підходять лише певні типи проблем, або супервізія стосується тільки труднощів, але ніяк не можливостей. Імовірно, вони ще мають навчитися, як найкраще використовувати супервізію, або, можливо, супервізор діє у рамках надто обмежуючої моделі. Крім цього, між супервізором і соціальним працівником може також відбуватися якась міжособистісна динаміка, яка блокує комунікацію та підриває довіру.

Отже, якщо молоді фахівці стверджують, що тем для обговорення немає, то це означає, що вони не знають, про що необхідно говорити та як це робити. Інколи вони бояться порушувати складні чи особисті питання, які їх хвилюють, що і приводить до певних проблем та складнощів, які виникають у супервізорів. Часто початок зустрічі відводять для поверхневих питань, а коли їх вичерпано, супервізований може вагатися, перш ніж звернутися до глибшого, складнішого, але більш доречного дослідження. Якщо супервізор інтерпретуватиме це вагання як припинення обговорення, тоді в зустрічі буде знецінено й суттєво обмежено можливості для розвитку й творчого підходу.

Іноді виникає інша, також пов'язана із часом, проблема: молодий фахівець у соціальній роботі торкається питання, яке викликає стрес та напруження, майже наприкінці зустрічі. Це інколи називають «синдромом ручки дверей». Природним є прагнення продовжити зустрічі, хоча на цьому етапі можуть виникнути різні недоліки, які суттєво вплинуть на якість та ефективність супервізії. Тоді виникає питання «Чому недосвідчений соціальний працівник так довго очікував, перш ніж порушити проблему?» Якщо зізнання відбулося пізно через те, що він не готовий занурюватися в проблему, то зміщення часових меж може викликати почуття ще більшої небезпеки. Окрім того, завершуючи роботу, супервізор, можливо, вже втратив форму й психологічно не готовий працювати над новою проблемою. Це також і практичне питання, пов'язане з необхідністю змінювати робочий графік. Навіть якщо це не є актуальним питанням, супервізор має обмірковувати на майбутнє стиль поведінки та моделі, які необхідно використати в таких ситуаціях.

Тому саме часові межі повинні дотримуватися між супервізійними зустрічами, що дозволить виявити емпатію до почуттів і хвилювань

супервізованого. Якщо проблема не є нагальною, вона може стати пріоритетним питанням у порядку денному наступної зустрічі. Якщо ж вона надзвичайно термінова, то, можливо, молодий спеціаліст соціальної роботи хоче, аби супервізор відігравав іншу роль (найвірогідніше, менеджера, керівника, але, скоріш за все, й консультанта). У такому випадку невдовзі доречно організувати окрему зустріч як відповідь на кризу; зрештою, таке відокремлення важливе для з'ясування зміни ролей та функцій.

Конфіденційність. Зазвичай саме з цим аспектом виникають певні складнощі. Адже супервізор повинен пам'ятати, що їхні стосунки не можуть бути такими, як у лікаря з пацієнтом чи психотерапевта з клієнтом. Тому супервізор мусить усвідомлювати це від самого початку своєї діяльності. Він/вона повинні писати звіти й давати оцінку роботи працівника соціальної служби; якщо його діяльність буде неадекватною, супервізори зобов'язані діяти й, звісно, вимагати обговорення стосунків, що склалися в ході супервізії. Для знаходження виходу з цієї ситуації важливо встановити певні принципи та правила. Наприклад, якщо супервізор відчуває потребу обговорити в якомусь іншому місці питання, які виникли під час супервізії, то він, зрозуміло, спочатку має сказати про це соціальному працівнику. Доречно пригадати, що супервізований теж несе певну відповідальність за дотримання конфіденційності. Яким розчаруванням стане для супервізора виявлення того факту, що допоки встановлювалися чіткі межі конфіденційності супервізії, молодий соціальний працівник пліткував про неї/нього скрізь та з усіма. Важливий аспект конфіденційності полягає у відчутті недосвідченими соціальними працівниками упевненості в тому, що їхні зізнання сприйматимуть з повагою й чесністю, і що їх не вводитимуть в оману стосовно абсолютної конфіденційності попри те, що вона такою не є.

4. Підготовка, визначення порядку денного, методи та навички, ведення записів

Обговорюючи контракт, необхідно визначити, яким чином прийматимуть рішення під час супервізії. Потрібно встановити право обох учасників формувати порядок денний, зокрема, впливати на пріоритетність розгляду питань. Корисно заздалегідь планувати деякі питання, аби обидва учасники мали можливість підготуватися, але разом із тим варто залишати час для непередбачуваних проблем, які могли виникнути в проміжку між зустрічами. Важливо, щоб робота молодого спеціаліста соціальної роботи обмежувалася складеним супервізором порядком денним.

Як і в багатьох інших ситуаціях, супервізія буде найефективнішою, якщо учасники належним чином підготуються до неї. Зокрема, психологічно. Це означає, наприклад, що супервізор зробить усе можливе, аби розпочати супервізію, позбувшись хаотичності сприйняття, тимчасово звільнившись від інших турбот і хвилювань. Під час супервізорської сесії в соціальній роботі супервізований має право на цілковиту увагу. Однак коли перед зустріччю є трохи часу для переорієнтації та налаштування й коли ми спроможні утримувати концентрацію уваги впродовж усієї зустрічі, молодий працівник соціальної служби, безумовно, виграє від цього. Існують, звісно, ґрунтовніші форми підготовки, як наприклад: читання відповідних документів, обмірковування питань порядку денного тощо.

Доброю практикою є домовленість щодо ведення супервізором відкритих записів тем, що обговорювалися, й усіх прийнятих рішень. Окрім безпосередньої вигоди для супервізованого, це надзвичайно важливо для супервізора, який задля вдосконалення власної практики може відстежувати й переглядати те, що відбувалося впродовж супервізії (у деяких випадках з цією метою можна, наприклад, попросити у супервізованого дозвіл робити відео- чи аудіозаписи супервізорської сесії).

Які ж навички потрібні власне для самої супервізії? Коротка й точна відповідь така: практично всі ті навички інтерв'ювання, роботи з групою та комунікації, які мають бути розвинуті у практичного працівника, потрібні й супервізору. Однак ці навички вимагають певної адаптації, оскільки соціальний працівник є колегою по роботі, та й завдання різні. Супервізовані часто скаржаться, що під час супервізії вони почуваються, неначе клієнти соціальної роботи, інколи забуваючи про володіння складними навичками, зокрема міжособистісного спілкування, які можна використовувати. Звичайно, існує принципова відмінність між використанням цих навичок у конструктивний спосіб – задля досягнення найкращих результатів супервізії – та використанням для різних ігор, пригнічення особи, уникнення складних питань. На етапі досягнення домовленості корисним буде певне обговорення питання навичок.

Якщо говорити про методи та техніки супервізії, то молодих працівників цікавить, до яких ще технік, окрім бесіди (яка має чимало різновидів), вдається супервізор. Ми, наприклад, визнаємо використання рольових ігор та інших технік драми для програвання чи репетиції каверзних ситуацій; презентацій з ілюстраціями та

діаграмами; спільного перегляду відеоматеріалу з визначеною метою; заповнення та аналізу опитувальників, орієнтованих на самооцінювання; ігор та вправ; зображення скульптур на групових супервізіях тощо. Усі ці можливі методи варто обговорити на етапі досягнення домовленості, щоб обидві сторони могли поділитися своїми навичками та почуттями щодо використання різних методів у діяльності, адже нав'язана техніка навряд чи буде продуктивною для посилення бажання молодого соціального працівника бути відвертим та ділитися власними думками.

5. Забезпечення оцінки та перегляду, питання меж

Досягнення попередньої домовленості є базовою вимогою ефективною, наснажуючою супервізії. Адже початкове обговорення глибоких, детальних аспектів майбутньої супервізії інколи виглядає надто затеоретизованим, аж поки воно не буде випробуване на практиці. Це схоже на політику рівних можливостей, що є життєво необхідним для кожної організації, яка набуває значення тоді, коли трапляється випадок дискримінації й політика перевіряється на справжність. Тому важливо проводити періодичні перегляди супервізії, під час яких супервізований і супервізор у соціальній службі будуть обмінюватися досвідом спільної роботи та пропонувати основні шляхи їх удосконалення. За потреби це може викликати повторне обговорення елементів контракту.

Питання меж. Одна із найвірогідніших проблем, яка виникає під час досягнення домовленості та на наступних етапах супервізії, зазвичай може бути пов'язана з непорозуміннями між супервізором і молодим фахівцем щодо меж супервізії. Соціальні працівники, які недавно влаштувалися на роботу, час від часу стикаються не тільки з проблемами, але й із суперечливими, неузгодженими вимогами щодо їхньої роботи. Відповідно супервізор зобов'язаний допомагати в цьому напрямку. Для виконання цього завдання супервізори мають самі відшукати ясність у супервізорських стосунках. Із самого початку вони повинні розуміти, що слід включати до супервізорської сесії, а що необхідно залишати для іншої діяльності.

Але сьогодні існує небезпека перетворення супервізії на синонім слова «менеджмент». Оскільки супервізор до якоїсь міри несе управлінську відповідальність за діяльність соціального працівника, тенденція перетворення супервізорських сесій на індивідуальні управлінські зустрічі може бути малопомітною та спотворюючою. Тому опис супервізії як одночасно менеджменту та практики є корисним нагадуванням щодо дотримання належного балансу між

цими видами діяльності. Необхідно також пам'ятати, що досить часто супервізор сам не бачить роботи супервізованого, адже супервізії зазвичай піддається не робота, а працівник. Тому, узагальнюючи ці ідеї, можна виділити три основні елементи супервізії – менеджменту/управління, практики та діяльності працівника.

Такий поділ супервізії за функціями хоча виправданий і є потенційно корисним, але все ж таки може містити певну небезпеку. Найбільш очевидною з них є «пастка» припущення, що супервізія – це зручна основа трьох різних видів діяльності, що відбуваються одночасно. Дуже часто супервізори розподіляють час та проводять супервізорські сесії (консультування) таким чином: третина часу – на робочі справи, третина – па практику, третина – на особисту підтримку. Без сумніву, це простий і відкритий поділ часу; на жаль, при цьому не береться до уваги зв'язок предмета обговорення з реальними потребами молодого працівника соціальної служби та ризику зведення супервізії до механічної практики, що спроможна забезпечити лише мінімальні стандарти.

Корисний внесок у розуміння супервізії як динамічного процесу зробив американський учений П. Хоукінс, котрий приділив увагу певному напруженню, яке виникає між системами управління, клієнта та працівника. Зазвичай ці базові системи мають власні сфери (крім супервізії) обговорення, вивчення та прийняття рішень. Сюди можна віднести ділові зібрання колективу, перегляд завдань і зустрічей співробітників, що присвячені розгляду персональних питань. Під час супервізії немає сенсу відтворювати роботи цих зібрань. Тому базові системи супервізії важливі для нових працівників лише на індуктивній фазі, коли є потреба пересвідчитися в обізнаності супервізованого щодо всіх аспектів робочих обов'язків.

Після індуктивної фази ефективна супервізія менш зосереджена на цих питаннях, вона більше орієнтована на прагнення молодого соціального працівника зрозуміти, яким чином ці системи пов'язані одна з одною:

- 1) Як працівник співвідносить власні потреби з вимогами клієнта?
- 2) Як узгоджується індивідуальне робоче навантаження між членами команди?
- 3) Якою є їхня відданість команді/колективу, якщо порівнювати з відданістю установі?
- 4) Що відбувається, коли їхні особисті переконання вступають у конфлікт з ідеями установи, команди чи користувачів послуг?

Перелік можна продовжувати, але ці приклади свідчать, як важко молодим фахівцям соціальної роботи встановлювати зв'язки між різними системами діяльності під час супервізії.

6. Неубезпеченість супервізора і молодого фахівця соціальної роботи

Неубезпеченість супервізора. На сьогодні не всі контракти/домовленості є чесними й вичерпними. Причиною цього є ненадійність самого супервізора. Підвищення когось до посади супервізора передбачає певний рівень віри інших людей у здібності цієї людини. Така віра може бути у формі лестощів, але швидко перетворитися на чинник, що викличе стурбованість, особливо коли супервізор працює із кваліфікованими та досвідченими супервізованими, де необхідно демонструвати власні навички та мудрість, а відтак наражати себе на небезпеку. Відчуваючи невпевненість, вони можуть несвідомо створити плутанину в супервізорських стосунках та зробити власну роль незрозумілою, що спричинить нечіткість в очікуваннях та межах. За таких умов важко переоцінити важливість супервізії для самого супервізора. Доречно зауважити, що це стосується й досвідченого супервізора, котрий відчуває, що є залежним від молодих фахівців соціальної роботи.

Невдача у проведенні щирого обговорення та досягненні домовленості щодо супервізії та врахування всіх зовнішніх припушень може призвести до певних труднощів та потенційних зловживань владою. Супервізори зобов'язані визначити для себе, що саме вони пропонують, пояснити свої очікування від соціального працівника та характеру супервізорських стосунків. Тому супервізор повинен почувати себе достатньо впевненим, аби поділитися своїми сильними та важливими професійними рисами.

Неубезпеченість молодого фахівця соціальної роботи. У працівників соціальної служби стан стурбованості виникає частіше, ніж у супервізорів. Це відбувається через низку очевидних причин, зокрема, через їхню нижчу, підпорядковану позицію у стосунках та невмінні зосереджувати в своїх руках значну владу. Один із засобів, завдяки якому супервізор може підтримувати зв'язок з почуттями молодого фахівця, полягає в огляді своїх почуттів щодо власної супервізії та супервізорів, колишніх і теперішніх.

Якщо молодим спеціалістам відведена доволі пасивна роль у всьому процесі супервізії, то їхня стурбованість може стати на заваді ефективному досягненню домовленості. Кваліфікований супервізор виявить це й спробує запобігти, використавши відкритий полегшуючий підхід. Але якщо ж процес уже набув певного

Супервізія

розвитку, то супервізор може прямо назвати проблему, заохочуючи молодого соціального працівника спробувати висловити свої почуття та переживання.

Тому з вищесказаного можна зробити висновок, що контракт/ домовленість щодо супервізії встановлює межі процесу супервізії. Якщо ці межі безпечні, надійні та відомі, то супервізорські стосунки розглядаються як важливі елементи супервізії.

Однак необхідно розуміти, що початкова домовленість щодо супервізії є лише базовою необхідністю, яка виступає початком загального процесу. Соціальна робота – професія зі значним рівнем стресу, й жодна доброзичливість не може запобігти виникненню сутичок, стурбованості та недовіри у супервізії. Тиск може бути спричинений роботою кожного з учасників, їхніми взаємовідносинами та проблемами в їхньому приватному житті. Тому надзвичайно важливо, аби супервізор у своїй діяльності вивчав як сильні, так і слабкі сторони в роботі.

Питання для самоконтролю

1. Назвіть основні елементи контракту?
2. Чим відрізняється наставницька супервізія від консультаційної?
3. Охарактеризуйте різновиди супервізії.
4. Який різновид супервізії використовується в соціальних службах і чому?
5. Чи впливають тривалість та частота зустрічей на супервізорські відносини?
6. Які існують методи та навички ведення записів?
7. У яких випадках проявляється неузбеченість супервізора та молодого фахівця соціальної роботи?
8. Які фактори впливають на формування стосунків між супервізором і супервізованим?
9. Як забезпечити конфіденційність у супервізії?
10. Назвіть навички, які потрібні для супервізії.
11. Які техніки можна використовувати в супервізії?
12. Обґрунтуйте важливість встановлення меж супервізії.
13. Чим можна пояснити важливість неузбеченості супервізора та супервізованого?

Використана література

1. Браун А. Супервізор у соціальній роботі: Супервізія догляду в громаді, денних та стаціонарних установах / А. Браун,

А. Боурн ; [пер. з англ. Т. Семигіної]. – К. : Унів. вид-во «Пульсари», 2003. – 240 с.

2. Булюбаш И. Д. Основы супервизии в гештальт-терапии / И. Д. Булюбаш. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 223 с.

3. Винер Дж. Супервизия супервизора. Практика в поиске теории / Дж. Винер, Р. Майзен, Дж. Дакхэм. – М. : «Когито-Центр», 2006. – 360 с.

4. Ормонт Л. Групповая психотерапия: от теории к практике / Л. Ормонт. – Ч. 2. – СПб : Изд-во РАН, 1998. – 135 с.

5. Ховкинс П. Супервизия. Индивидуальный, групповой и организационный подходы / П. Ховкинс, Р. Шохет. – СПб : Речь, 2002. – 352 с.

Тема 3. Супервізорські відносини

1. Значення супервізорських відносин та відповідальності у професійній діяльності молодого спеціаліста соціальної роботи

На сьогодні більшість учених одностайно стверджують, що супервізійний процес – це не лише компонент супервізії, але й успішна передумова майбутньої професійної діяльності соціального працівника-початківця. Цей термін визначає манеру спілкування та взаємодію більш досвідченого супервізора і молодого фахівця, а також те, як вони працюють разом для досягнення особистісних і професійних цілей. Для деяких супервізорів ці відносини і є шляхом супервізії (L. Rice, 1980; E. Freeman, 1992; A. Hess, 1980).

Вивчення питання супервізорських стосунків залежить від різноманітних чинників, зокрема:

- характеру завдань соціального працівника, і в тому числі від того, наскільки важливою в цих завданнях є ідея стосунків. Наприклад, існує суттєва відмінність в обсязі та змісті супервізії для тих, хто займається консультативною роботою з дітьми, котрі зазнали сексуального насилля, та для тих, хто надає послуги з планування тимчасового догляду;

- певних труднощів, що виникають у стосунках між працівником-початківцем і супервізором;

- від того, чи є фокус у стосунках потенційно наснажуючим для молодого фахівця або таким, що підсилює його професійний розвиток;

- унікальності конкретних стосунків.

Супервізорські відносини починаються з формування відкритого й підтримуючого середовища для супервізії, розвиваються далі у

певний момент приводять до розвитку конфлікту, вирішення якого знаменує досягнення автономії в особистісному й професійному розвитку соціального працівника-початківця. Поява такого конфлікту звичайно пов'язана з індивідуальними розходженнями, кількістю вказівок і заохочень, застосуванням технік тощо. Крім цього, супервізор у процесі роботи повинен підтримувати свою лідируючу позицію (J. Bernard, 1992) та забезпечувати задоволення потреби недосвідчених соціальних працівників у навчанні та підтримці (M. Ronnestad & T. Skovholt, 1993).

У своїй професійній діяльності, крім цих моментів, він повинен ще й керуватися певними теоретичними теоріями, які направлені на розуміння саме супервізійних стосунків та певною мірою допоможуть розглянути ситуацію різносторонньо і таким чином збільшать варіанти для розв'язання самої проблеми. Це такі теорії, як:

1. *Психодинамічна теорія, яка* допомагає зрозуміти вплив несвідомих процесів на супервізорські стосунки. «Перенесення»/трансферт є базовою психодинамічною концепцією, і хоча «паралельний процес» можна пояснити й завдяки теорії систем, але найчастіше його показують як такий, що виникає на несвідомому рівні.

2. *Гуманістична теорія* наголошує на важливості справжності, відкритості, тепла, емпатії та саморозкриття як основи для ефективної спільної роботи. Доведено, що коли соціальний працівник відкрито та чесно говорить про свої переживання та почуття, це сприяє відкритості та щирості тих, з ким вони працюють.

3. *Теорія систем* заснована на твердженні щодо існування динамічного зв'язку між різними сферами діяльності й проникнення меж між очевидно розрізненими видами діяльності. Отже, для розуміння динаміки того, що відбувається в індивідуальній супервізії, необхідне розуміння того, що діється в таких дотичних системах, як команда чи установа.

4. *Структурна теорія* ставить супервізорські стосунки в інституційний та суспільний контекст нерівності та пригнічення менш «слабких» груп більш владними та авторитетними людьми.

Для супервізорських відносин велике значення має формування супервізійного альянсу, що припускає відкритість і ясність щодо методів, які використовуються у супервізії, причин їхнього вибору, супервізійного стилю, цілей супервізії, форми відносин і відповідальності учасників супервізійного процесу. Для того, щоб у

супервізії підтримувалися відкриті відносини, супервізор разом з молодим фахівцем соціальної роботи створюють усні або письмові контракти, які чітко прописують відповідальність обох сторін. У контракті повинні бути зазначені місце й час зустрічей, вартість і спосіб оплати, домовленості про пропуск зустрічей, методи оцінки й самооцінки молодого спеціаліста та інша інформація, що буде використана в процесі проведення супервізії. Крім цього, вони також повинні інформувати один одного про теоретичну підготовку та практичний досвід, місце роботи, членство у професійних асоціаціях, наявність професійної підтримки.

З цього видно, що супервізорські стосунки можуть бути надзвичайно складними. Тому американські дослідники А. Браун та А. Боурн пропонують під час проведення супервізії використовувати певний текстовий шаблон (див. табл. 1), суть якого полягає в тому, що більш досвідчений працівник (супервізор) і молодий фахівець на перших заняттях одночасно заповнюють таблицю, а потім обмінюються записами та порівнюють думки один одного.

Таблиця 2.1

Приклад структури перегляду стосунків

	Супервізор	Молодий фахівець соціальної роботи
Попередні факти /передумови/		
Поточні стосунки		
Почуття		
Думки		
Дії		

Супервізію відрізняють від більшості інших особистих стосунків тією формальною владою та повноваженнями, які отримує супервізор завдяки своїй ролі в організації. Вона є взаємним творчим процесом, і молодий соціальний працівник рівною мірою відповідає за успіх або невдачу при проведенні супервізії. У процесі роботи супервізор несе відповідальність за фахівця-початківця соціальної служби, яка, на думку П. Хоукінса та Р. Шохет включає:

- виокремлення основних практичних питань та кола проблем, над яким необхідно працювати фахівцю;
- усвідомлення організаційних угод, що впливають на молодих фахівців та клієнтів соціальних служб;
- відкритість для зворотного зв'язку;
- відстеження тенденцій до осуду, виправдання або захисту.

Відповідальність супервізора також включає питання формування контракту, способів і методів супервізії, підтримку етичного та юридичного стандарту консультування, підтримку робочих відносин і меж супервізії.

Часткову відповідальність супервізор несе й за роботу недосвідченого фахівця соціальної роботи із клієнтом. Контракт у супервізії припускає обговорення її основних правил, границь, відповідальності кожного учасника, очікувань і відносин, формату сесій, варіантів оцінки діяльності працівника соціальної служби тощо (S. Page & V. Wosket, 1994; M. Carroll, 1996).

Отже, з вищесказаного можна зробити висновок, що на початку навчання недосвідченим соціальним працівникам необхідно використовувати рекомендації та інструкції супервізора, що ґрунтуються на таких базових принципах, навичках та рисах:

- соціальні працівники повинні використовувати щирість, емпатію у процесі взаємодії з клієнтом соціальної служби;
- необхідно розуміти приховані почуття;
- володіти здатністю обговорювати процес стосунків;
- позитивно використовувати повноваження та владу, зокрема, навички кидання іншій людині конструктивного виклику;
- вміти управляти занепокоєнням та стресом;
- ефективно використовувати власну супервізію та/або консультування;
- мати навички роботи в непригнічуючому стилі;
- знаходити різні методи розв'язання проблем;
- мати навички посередника та наставника в діяльності.

2. Опірність (тривога) молодого соціального працівника та стратегії подолання опору

Згідно з точкою зору З. Фрейда, опір – це сила і процес, що виконує витіснення і підтримує його за допомогою протидії переходу уявлень та симптомів з несвідомого у свідомість. Іншими словами, це вірна ознака конфлікту, що виходить з тих самих вищих шарів і систем психіки, які свого часу були витіснені. На сьогодні існують п'ять основних різновидів опору, що впливають з трьох основних сторін, – Я, Воно і Понад-Я: 1) опір витіснення – від Я; 2) опір з перенесення – від Я; 3) опір з вигоди від хвороби – від Я; 4) опір – від Воно; 5) опір – від Понад-Я.

З точки зору супервізії, опір розглядають як захисну поведінку, що має на меті зменшення тривоги. Первинною метою опору є самозахист, за допомогою якого молодий соціальний працівник охороняє себе від загрози, яку відчуває. Сучасна психологічна література характеризує опір наступним чином:

- опір є нормальною реакцією людей, від яких вимагають певних особистісних змін;
- рівень опору зумовлений особистісними змінними;
- деякі люди краще піддаються змінам, ніж інші;
- супервізору необхідно знижувати рівень тривоги недосвідченого фахівця до прийняттого, для того, щоб він знайшов інші механізми подолання своєї тривоги;
- опір може також виникати через неефективну діяльність супервізора.

Основні фактори опору:

- наявність оціночного компонента в супервізії (особливо негативної оцінки);
- відмінність у можливостях супервізора та молодого соціального працівника;
- розходження в теоретичній орієнтації;
- особистісно-демографічні розходження.

Опір у супервізії часто набуває форми ігор, за допомогою яких молодий фахівець соціальної роботи усвідомлено або неусвідомлено намагається маніпулювати чи здійснювати контроль над супервізорським процесом (А. Kadushin, 1968).

Учені та дослідники виділяють в основному чотири категорії ігор:

- ігри, де соціальні працівники маніпулюють рівнем вимог, запропонованих їм (використання лестощів, селективної інформації, щоб вплинути на оцінку супервізора);
- ігри, де молоді спеціалісти соціальної роботи намагаються зробити відносини більше двозначними, тобто демонструють себе, замість того, щоб демонструвати професійні навички. При цьому вони фокусуються на своїх знаннях і намагаються довести, що супервізор не такий уже і сильний;
- різноманітні поради щодо клієнтів соціальної служби, пошук розради (у розмові про те, «яка це погана робота»), прохання про допомогу, висловлене з метою зруйнувати авторитарність супервізора.
- конфліктні форми контролю за помилки або недоліки супервізора.

У вищеприказаних іграх зустрічаються в основному **п'ять типів опору** (W. Vauman, 1972):

1. Молодий соціальний працівник вдається до *покірності* – поводить так, ніби супервізор мав відповіді на всі питання.
2. Тактика *відволікання* уваги супервізора різноманітними питаннями.

3. Гра «*Я поганий*» використовується, коли соціальний працівник демонструє свою неспроможність відволікти супервізора від своїх хворобливих проблем.

4. Гра в *безпорадність і залежність*. Тобто, молодий фахівець із вдячністю «поглинає» всю інформацію від супервізора.

5. Тактика *самозахисту* – гра, у якій недосвідчений соціальний працівник обвинувачує у своїх невдачах і недоліках зовнішні фактори.

Проблемою для супервізора є визначення рівня тривоги, корисної для навчального процесу. Супервізор повинен пам'ятати, що опір – прояв динаміки супервізорського процесу (L. Bradley, 1989). Позитивні супервізорські відносини суттєво впливають на протидію опору (L. Borders, 1989; W. Mueller & B. Kell, 1972).

Тривога може стати одним із моментів обговорення супервізорського процесу; для адекватної взаємодії з нею супервізор повинен встановити контрактні взаємовідносини, очікувати її появи, визначити навчальні цілі супервізії, проводити групову супервізію. Б. Ліддл (B. Liddle, 1986) рекомендує відкрито обговорювати навчальні цілі супервізії, зосереджуючись на джерелі тривоги супервізованого. Крім того, супервізор повинен переконати супервізованого відмовитися від ігор, стимулювати їх усвідомлення.

Більшість учених розглядають тривогу як різновид страху. У зв'язку з цим тривогу розуміють як емоційний стан гострого внутрішнього болісного беззмістовного занепокоєння, якщо воно пов'язане із прогнозуванням невдачі, небезпеки або ж очікування чогось важливого, значного для людини в умовах невизначеності.

Виражена тривога виявляється як важке невизначене відчуття «занепокоєння», «тремтіння», «кипіння» у різних частинах тіла, найчастіше в грудях, і нерідко супроводжується різними сомато-вегетативними розладами (тахікардією, пітливістю, прискоренням сечовипускання, шкірною сверблячкою тощо).

Тривога не має чіткої й конкретної причини для свого виникнення. Це й імовірніше переживання невдачі («а раптом...»). На відміну від страху, що є біологічною реакцією на конкретну загрозу, тривогу часто розуміють як переживання невизначеної, дифузійної чи безпредметної загрози людині як соціальній істоті, коли в небезпеці її цінності, уявлення про себе, становища в суспільстві.

Тривога в супервізії визначається безліччю різних факторів: присутністю елементів оцінки, необхідністю діяти, розходженнями в теоретичній орієнтації, демографічними розходженнями, розходженнями в здібностях.

Проблемою для супервізора є визначення рівня тривоги, що буде корисним для освітнього процесу, тому що наявність занадто високої або занадто низької тривоги несприятливо впливає на супервізорський процес. Супервізор повинен пам'ятати, що опір – це прояв динаміки супервізорського процесу. Позитивні супервізорські відносини, засновані на чесності, повазі, емпатії, істотно впливають на протидію опору.

Тривога в супервізії може стати одним з моментів обговорення супервізійного процесу, і для адекватної взаємодії з нею супервізор повинен встановити контрактні стосунки, визначити освітні цілі супервізії, проводити групову супервізію. Американський учений М. Ліддл радить відкрито обговорювати різні конфлікти та зосереджуватися на джерелі тривоги соціального працівника. Крім того, супервізор повинен переконати спеціаліста соціальної сфери відмовитися від ігор, стимулюючи його усвідомлення, а також усвідомлення внутрішньої невимогоди в іграх. Загальний напрямок у роботі з опором полягає в униканні ярликів і глобальних тверджень, так щоб він не відчував особистісної критики. Для цього використовуються наступні **стратегії**:

- зворотний зв'язок вбудовується в освітній процес;
- супервізор висловлює конкретні твердження про поведінку молодого фахівця соціальної роботи;
- супервізор допомагає ідентифікувати відповідь клієнта на поведінку супервізованого;
- супервізор стимулює починаючого працівника соціальної сфери використовувати альтернативну поведінку;
- супервізор допомагає супервізованому підготуватися до зміни поведінки;
- супервізорські цілі ставляться в позитивному напрямку;
- повинні відзначатися навіть малі кроки клієнта до досягнення мети;
- супервізор допомагає супервізованому ідентифікувати цінні якості, ресурси, позитивну поведінку й позиції, які він може використовувати для змін;
- супервізор використовує міркування вголос;
- супервізор дає зворотний зв'язок у вигляді метафори для супервізорських відносин, виходячи з перспектив клієнта.

Робота супервізора з опором у молодого фахівця соціальної сфери ґрунтується на різних методах та тактиках, у тому числі на ігноруванні, ідентифікації ірраціональної користі, фокусуванні на

схованих проблемах, конфронтації, незахисних інтерпретаціях, використанні метафор, парадоксальних інтервенціях тощо.

У процесі роботи супервізор задає такі основні запитання з приводу тривоги недосвідченому соціальному працівнику: «Що, на вашу думку, є потенційною причиною й джерелом тривоги?», «Як це впливає на супервізорський процес або відносини?», «Яка моя відповідь на цю тривогу?», «Які можливі причини для такої відповіді?», «Що може бути більш продуктивним?»

Фахівець із супервізії Д. Пауелл (D. Powell, 1993) виділяє наступні ефективні стратегії зворотного зв'язку для супервізованого:

1. «Розламування» – розбивка інформації на окремі фрагменти, які легше засвоїти.
2. Посилання на себе – передача свого досвіду в конкретних термінах.
3. «Сендвич» – розташування неприємної інформації між приємними коментарями до роботи.

3. Паралельні процеси в супервізії

Поняття паралельності було уведено для позначення тенденції взаємодії та відповідності супервізора, молодого фахівця соціальної роботи та клієнтів соціальної служби один одному. Вони відтворюють свої інтерактивні сторони поведінки, переносячи їх із консультування в супервізію, й навпаки. Але найбільш небезпечними вважаються психічні процеси, що переживають клієнти соціальних служб, так як вони несвідомо використовуються соціальними працівниками і переносяться в ситуацію супервізії (H. Searls, 1965; M. Ellis, 1991).

Ця концепція базується на психоаналітичних уявленнях про трансференції й контртрансференції. Варто зазначити, що **трансференція** відбувається, коли недосвідчений соціальний працівник переносить свої почуття й проблеми з консультативних відносин у супервізорські. **Контртрансференція** виникає, коли супервізор відповідає молодому фахівцю так само, як молодий фахівець відповідає клієнтам соціальної служби. Інакше кажучи, це взаємодія, яка в процесі супервізії неусвідомлено повторюється (або є паралельною) взаємодії у консультативних відносинах. Ідентифікація саме цих процесів вимагає їхнього постійного усвідомлення. Спочатку паралельні процеси мали назву «відбиті» (H. Searls, 1955, 1965), і вважалося, що вони ініціюються тільки з соціальним працівником, що надає психологічну допомогу різним верствам населення (тобто, він переносить чи вносить свої клієнтські проблеми в супервізію).

Існує кілька гіпотез про те, що обумовлює придушення рефлексії молодого спеціаліста соціальної роботи. По-перше, йому доводиться звертатися до свого внутрішнього голосу, для пошуку схожості між собою та клієнтом для того, щоб створити підходящу консультативну стратегію. Тому він поринає в ті ж самі проблеми, які турбують і користувачів (клієнтів) соціальних послуг, для визначення подальшої стратегії роботи з ним. По-друге, соціальний працівник може надто захопитися процесом ідентифікування з клієнтом і тим самим відчути невпевненість щодо продовження консультування, очікуючи, що супервізор буде відчувати ті ж самі почуття, що й він сам, з приводу клієнта. Таким чином, молодий соціальний працівник неусвідомлено передає проблему, отриману ним від клієнта, своєму супервізору (W. Mueller & B. Kell, 1972).

Американська дослідниця М. Дорман (M. Doehrtman, 1976) у 1972 році провела дослідження та виявила, що паралельні процеси в супервізії можуть бути двоспрямованими, тобто «запускатися» не тільки від клієнта через молодого фахівця до супервізора, але й навпаки. Це відбувається наступним чином:

1. Супервізор може бути переконаний, що дискусія про емоції супервізованого повинна стосуватися саме супервізованого. Водночас він дає неусвідомлену емоційну відповідь молодому спеціалісту, що працює в соціальній службі, який потім так само неусвідомлено відповідає клієнтові соціальної служби.

2. Супервізор може неусвідомлено нав'язати соціальному працівнику свої оцінки або думки, а той, у свою чергу, може зробити це ж саме стосовно клієнта.

3. Недосвідчений супервізор, що приймає нову для себе роль (роль учителя), може переоцінити свої можливості і на першому етапі відчути певний дискомфорт, який з часом негативно позначиться на супервізорських відносинах з клієнтом.

На сьогодні більшість авторів переконані, що дослідження паралельних процесів у супервізії стимулює професійний ріст соціального працівника.

Завдяки обговоренню паралельних процесів у супервізії, молодий спеціаліст може краще усвідомити процес входження в супервізорські відносини. Однак супервізор-початківець соціальної роботи ще не має певного досвіду і знань, необхідних для роботи із трансференцією і контртрансференцією. Опрацювання цих основних питань на початковій стадії може викликати значну фрустрацію й наростання тривоги у початківця. М. Дорман у 1976 році у своєму дослідженні виявила, що фахівці, які тільки починають працювати, не в змозі

одержати інсайт щодо трансферентних і контртрансферентних аспектів супервізії.

Крім цього, більшість дослідників довела, що подальша робота такого супервізора повинна базуватися на розумінні цих питань, які в майбутньому стануть основою для розуміння консультативної динаміки, однак супервізорські відносини при цьому повинні бути простими й конкретними та фокусуватися переважно на самоусвідомленні (В. McNeil & V. Worthen, 1989). Такий напрямок діяльності зменшить рівень тривожності і надасть певні можливості для навчання та майбутньої діяльності соціальних працівників-початківців (М. Doehman, 1976; С. Longanbill, Е. Hardy & U. Delworth, 1982; С. Stoltenberg & U. Delworth, 1987).

Питання для самоконтролю

1. Назвіть основне значення супервізорських відносин.
2. За що несе відповідальність супервізор?
3. Яким чином розглядають опір у супервізії?
4. Які існують стратегії подолання опору в супервізії?
5. Назвіть основні форми, фактори та типи опору.
6. Які існують стратегії подолання опору в супервізії?

Використана література

1. Бурцева Е. Размышляя о супервизии / Е. Бурцева // Гештальт – 2000 : сб. м-в Московского Гештальт-Института. – 2000. – С. 59–70.
2. Булюбаш И. Д. Основы супервизии в гештальт-терапии / И. Д. Булюбаш. – Издательство Института психотерапии, 2003. – 224 с.
3. Ормонт Л. Групповая психотерапия: от теории к практике / Л. Ормонт. – Ч. 2. – СПб : Изд-во РАН, 1998. – 135 с.
4. Хоукинс П. Супервизия. Индивидуальный, групповой и организационный подходы / П. Хоукинс, Р. Шохет. – СПб : Речь, 2002. – 352 с.

Тема 4. Супервізія та команда

1. Поняття команди

Для використання в супервізії соціальної роботи командного підходу, супервізорів, котрий також є керівником чи менеджером команди, потрібно мати виразне уявлення про команду та її особливості, які він хотів би розвинути. Необхідно також добре розуміти групову динаміку.

Термін «команда» використовують по-різному. Основна відмінність полягає у використанні терміна з точки зору якості – для опису

групи людей, котрі працюють спільно як згуртована група («працюють як команда»), та адміністративної – для визначення членства у певному робочому підрозділі. Більшість науковців у соціальній роботі саме так розглядає команду частково тому, що так менш проблематично давати їй характеристику. Командою вважається відносно невеликий робочий підрозділ із чисельністю до 12 осіб.

Які б супервізорські заходи не організовувалися, вони мають відповідати різноплановим потребам команд і людей у них, тому що існують вагомі контекстуальні відмінності, пов'язані з установою, типом організації, працівниками та користувачами послуг. Наприклад, проблеми команди у стаціонарному підрозділі допомоги людям похилого віку відділу соціального обслуговування, скоріше за все, відрізнятимуться від проблем маленької волонтерської організації, яка діє у громаді. Існують також відмінності у стилі функціонування команд.

2. Класифікації команди

Існує кілька способів класифікації команди. Одна з найкращих класифікацій ґрунтується на спортивній аналогії, на порівнянні з футбольною, тенісною та атлетичною командами (А. Webb & М. Hobdell, 1980). У футбольній команді члени відіграють різні ролі, але мають чимало однакових навичок, взаємодіють і працюють разом увесь час. У команді атлетів навички є більш різними, там, за винятком естафети, кожен спортсмен виступає окремо від інших членів команди. Команди в соціальних службах, які надають індивідуальні послуги, так само відрізняються за ступенем залежності своїх членів і за однорідністю завдань та навичок.

Інша модель (Р. Parsloe, 1981, р. 41) пропонує ранжування команд від індивідуалістично орієнтованих до колективно орієнтованих. Учені визначили деякі ключові показники, зокрема такі: хто розподіляє роботу (керівник команди чи збори команди); як призначають новий персонал (чи залучено до цього персонал, або все визначають централізовано); які методи соціальної роботи використовують; скільки часу члени команди справді працюють разом; і як переважно проводять супервізію – на індивідуальній чи на груповій основі.

Ґрунтуючись на цих та інших ідеях, дослідники визначили такі аспекти, як *завдання та процес*, котрі є напрямками розгляду функціонування конкретної команди.

Аспект завдання

До основних характеристик аспекту завдання належать:

- ступінь взаємозалежності членів команди;

Супервізія

– ступінь відмінності між членами команди у їхній формальній владі.

Для кожної з цих характеристик можна визначити три різних рівні – від високого до низького.

Взаємозалежність членів команди

Інтегрованість: усі члени команди працюють разом над спільним завданням таким чином, що ефективність кожного члена залежить від ефективності його колег. Таку команду називають інтегрованою.

Співробітництво: кожен член команди має власне робоче навантаження, хоча частина цього навантаження може бути розподілена між колегами. Члени команди багато співпрацюють один із одним, але радше невеличкими групами, а не як ціла команда. Таку команду називають співпрацюючою.

Незалежність: члени команди працюють індивідуально, не співпрацюючи або дуже мало співпрацюючи один із одним. Насправді вони складають команду тільки через те, що мають одного безпосереднього керівника, відвідують одну групову супервізію або працюють в одному приміщенні. Таку команду називають незалежною.

Відмінності у формальній владі

Ієрархічна: члени команди суттєво відрізняються за своєю офіційною посадою та статусом. Хоча всі, безумовно, підпорядковані керівникові команди, але у кожного її члена є своє місце в командному ланцюжку. Супервізія може мати кілька рівнів (наприклад, керівник команди супервізує заступника керівника команди, заступник керівника команди – провідних фахівців проекту, провідні фахівці – працівників проекту). Таку команду можна назвати ієрархічною.

Делегована: хоча в такій команді існує відмінність між членами та їхнім рангом, роллю чи старшинством, усі вони безпосередньо підпорядковані керівникові команди. У команді є керівник і його заступник, обидва супервізують інших, проте більшість членів команди має однаковий статус. Таку команду називають делегованою.

Вирівняна: усі члени команди мають рівний статус, між ними не існує формальної різниці, усі прямо підпорядковані одному керівнику команди (наприклад, маленька команда кваліфікованих працівників у громаді, котрі мають одного керівника у волонтерській організації). Таку команду можна назвати вирівняною.

Ці дві характеристики в різних комбінаціях дають дев'ять типів команд, представлених у табл. 2.2

Таблиця 2.2

Класифікація типів команд за двома характеристиками

		<i>Ступінь відмінності у формальній владі</i>		
		<i>Вирівняна</i>	<i>Делегована</i>	<i>Ієрархічна</i>
<i>Ступінь взаємозалежності членів команди</i>	Незалежна	Польова команда, яка зустрічається тільки для групових супервізій. Немає різниці в статусі чи окремих ролях (окрім супервізора), кожен має окреме навантаження		
	Співпрацююча		Команда ресурсного центру, де частину супервізії делеговано, але більшість членів команди рівні за статусом. У різний час і за різних обставин персонал працює й індивідуально, й колективно	
	Інтегрована			Стационарний підрозділ, де персонал має різні посади в ієрархії. Усім потрібно працювати з групою мешканців надзвичайно взаємозалежно

Використовуючи таку систему класифікації, кожную команду можна визначати за певним типом (наприклад, вирівняно-незалежна, делеговано-співпрацююча тощо).

Ще одним важливим моментом в аспекті завдання є ступінь, до якого всі члени команди поділяють спільне завдання (наприклад, консультування), а з іншого боку, мають абсолютно різну спеціалізацію (наприклад, фахівці по роботі з групами, адміністратори й допоміжний персонал в одній команді).

Аспект процесу. Аспект процесу хоча й важче піддається класифікації, проте чимало важить для розуміння командної динаміки. Безумовно, існує зв'язок між цим аспектом та рівнем взаємозалежності, бо чим більше залежать один від одного

працівники у виконанні своїх завдань, тим більшою є вірогідність розвитку особистих взаємин між ними. Якщо ролі керівника команди й супервізора збігаються, необхідно розглянути ставлення самого супервізора до показників командного процесу, оскільки це неминуче відображається на супервізорських стосунках.

Показники процесу поділяють на три групи:

1) обсяг та якість взаємодії між супервізованими (а також між ними та їхнім супервізором) у ході роботи, наприклад, на зібраннях команди, у спільній діяльності, на навчальних заходах тощо;

2) міра, до якої команда діє як група по відношенню до інших. Наприклад, чи надсилають члени команди спільні листи до вищого керівництва, інших установ, преси? Чи відвідують вони якісь зустрічі чи заходи як група? Коли команда діє як «ціле», то чи бере участь у цьому супервізор?

3) міра соціальних та особистих взаємин між членами команди. Наскільки багато вільного часу проводять члени команди в компанії один одного? Наскільки вони діляться один із одним подіями з особистого життя? Чи існує близька дружба в парах або підгрупах? Наскільки сексуальними є взаємини у команді? Якою мірою залучено супервізора до особистих та соціальних аспектів командних взаємин?

Супервізію та організаційну поведінку часто розглядають так, ніби вони є винятково раціональним підходом до виконання завдань організації. Насправді ж те, що відбувається в супервізії, значною мірою залежить від взаємних симпатій супервізованого і супервізора, від того, наскільки розвинуті їхні соціальні взаємини (J. Hearn et al. 1989), а також від рольових стосунків супервізора з іншими членами команди.

Зовнішні стосунки команди. Існує ще одна важлива різниця між командами, яка може суттєво впливати на супервізію. Це міра активності їхніх зовнішніх стосунків з оточуючою громадою та сусідами. Класифікація (С. Payne, 1979, р. 150; P. Parsloe, 1981, р. 35) складається з «традиційної», «перехідної» команди та «команди в громаді». Вчені називають «традиційною» команду, яка є мінімально залученою в громаду; «перехідною» – ту, яка є активною у створенні мережі місцевих організацій і підтриманні деяких контактів із місцевою громадою; «командою в громаді» – таку, де соціальні працівники залучені в мережу й можуть бути визначені як частина системи підтримки в громаді.

Незважаючи на те, що модель «команди в громаді» сподобалася деяким волонтерським групам у громаді, ідея, вочевидь, випередила

свій час, особливо якщо взяти до уваги державні організації. Проте наголос на партнерстві, наснаженні та самопредставництві, а також відокремлення покупців від надавачів послуг, приділення уваги непригнічующим методам соціальної роботи – усе це передбачає та вимагає ближчих стосунків між командами та мережами в громаді, які складають користувачі їхніх послуг.

Для забезпечення послідовності зовнішніх стосунків потрібна узгоджена діяльність членів команди. Це має важливі наслідки як для змісту, так і для структури супервізії.

Мультидисциплінарна команда. Уже тривалий час соціальні працівники залучені до мультидисциплінарних, чи багатопрофільних і міжвідомчих команд, наприклад, у медичних закладах (лікарнях, дитячих клініках, командах, які працюють із розумово відсталими або з людьми, які мають проблеми психічного здоров'я), у системі правосуддя (в'язницях, бюро, які займаються малолітніми правопорушниками).

Проте виникають ситуації, коли, попри відсутність формальної міжвідомчої команди, принципово важливо, аби над якимось випадком працювали спільно, як команда, провідні фахівці різних організацій. Дослідження насилля над дітьми свідчить про те, що чимало трагедій виникає частково через погану комунікацію між різними фахівцями – з однієї організації або з різних, котрі працюють із однією родиною. Багатьом фахівцям ще потрібно навчитися не просто підтримувати контакти, а працювати разом із колегами з інших організацій як із членами команди, нехай і не створеної формально.

Упровадження в життя законодавства щодо системи медичного обслуговування та догляду в громаді, а також певною мірою розвиток служб догляду за дітьми передбачає ширше залучення соціальних працівників у робочі групи, які складаються з представників різних галузей знань, закладів, організацій, професій. Це суттєво впливає на стиль супервізії та потребу супервізорів із різних організацій у спільній роботі задля встановлення порядку відповідальності. Наявність у супервізованого більше одного супервізора призведе, щонайменше, до непорозумінь і зіткнення інтересів, а щонайбільше – до деструктивного розколу. За наявності двох супервізорів корисно домовитися, хто з них є головним, так само, як у практичній соціальній роботі одна людина є ключовим працівником і відповідає за ведення випадку.

Ще до обговорення важливості групової динаміки для плану супервізії необхідно усвідомити два важливих аспекти контексту.

Перший аспект – різниця в кількості та типах зборів команди. Одна крайність – команда зустрічається періодично й винятково з адміністративною метою, інша крайність – зустрічі є, по суті, постійними, усе обговорюється, і це суттєво впливає на спільну діяльність. Другий аспект пов'язаний із використанням різних варіантів організації супервізії.

3. Формати супервізії

Існує кілька варіантів проведення супервізії у контексті команди, кожен із яких можна використовувати окремо або в комбінації з іншими.

Індивідуальні зустрічі. Це традиційна модель, яку інколи називають «наставництвом»: супервізор зустрічається із супервізованим індивідуально. Частота зустрічей сам на сам, зміст і застосований підхід суттєво варіюються залежно від досвіду та здібностей супервізованого.

Зустріч із двома працівниками. Існує ціла низка ситуацій та причин, які спонукають супервізора до рішення зустрітися з двома працівниками одночасно. Зокрема, це економія часу, схожість потреб у супервізованих (наприклад, обоє були призначені щойно після завершення навчання); вони працюють разом, приміром, із однією родиною чи групою тощо. Такі зустрічі можуть повністю замінити зустрічі сам на сам або, що більш можливо, стати доповненням до індивідуальних сесій.

Групова супервізія. Супервізор зустрічається з усіма або з кількома супервізованими у групі, що супроводжується чи не супроводжується індивідуальними зустрічами.

Перехресна командна супервізія. Деякі частини супервізорської діяльності за певних обставин може виконувати інший супервізор – не той, що був офіційно призначений у команді через, наприклад, брак досвіду, скажімо, щодо групової роботи чи психічного здоров'я, а відтак можна запросити для супервізії цієї частини роботи з супервізованими колегу, котрий має такий досвід. Коли виникає міжкомандна або подвійна супервізія, усі мають добре розуміти, яким чином розподілено відповідальність за цю роботу між двома супервізорами.

Консультації з консультантами. Інколи для окремих членів команди організують консультації з кимось з-поза меж організації щодо деяких аспектів їхньої роботи або їхнього персонального чи професійного розвитку. Різниця між консультуванням і перехресною супервізією полягає в тому, що консультант не несе відповідальності за виконання організацією своїх обов'язків,

і тому супервізор має якимось чином домовитися щодо зв'язків консультацій із супервізією. Знову ж таки важливо мати чітку угоду, зрозумілу для всіх залучених.

Консультації «рівний – рівному». Це може бути тандемна пара з колегою або з групою колег, необов'язково з однієї команди чи навіть з однієї організації. Деякі досвідчені працівники самі домовляються про подібні зустрічі, щоб задовольнити свої потреби. У такій ситуації проблеми супервізії та менеджменту пов'язані з тим, чи досягнуто домовленості щодо проведення цих зустрічей у робочий час, чи вони доповнюють або повністю замінюють супервізію, здійснювану безпосереднім керівником, і як це все співвідноситься з системою підзвітності в організації.

4. Розмір та склад команди

Дослідженню групи та групової роботи присвячено низку наукової літератури (W. Schutz, 1958; B. Tuckman, 1965; B. Tuckman & M. Jensen, 1977; M. Woodcock, 1979; T. Douglas, 1983; K. Hear, 1985; D. Whitaker, 1985; G. Houston, 1990; A. Mullender & D. Ward, 1991; A. Brown, 1992; L. Shulman, 1992). Супервізори, особливо ті, хто не є керівниками команди, зазвичай не контролюють безпосередньо розмір і склад команди. Авторитетні керівники команди мають значно більше можливостей, ніж інші супервізори, щоб бути активними у стосунках із вищим керівництвом і поступово впливати на ці структурні чинники. Проте всі супервізори мусять реагувати на динамічні наслідки розміру та складу команд, до яких належать їхні супервізовані.

Дослідники навмисно пропонують вважати командою підрозділ не більше як із 12 працівників, бо коли робочі групи стають більшими, вони перетворюються на некеровані, їм важко досягти згуртованості та підтримувати її. Зі збільшенням розміру деякі члени групи (найчастіше – чоловіки) стають ще більш доміантними, а для інших (найчастіше – для жінок) – усе складніше брати активну участь у ній. Вірогідна й поява підгруп. Якщо можливо контролювати розмір групи, то оптимально для робочої групи мати від 6 до 10 членів. Супервізорам необхідно пам'ятати, що інколи у більших групах деякі люди стають ізольованими й потребують додаткової підтримки в ході супервізії.

Склад команди, незалежно від її розміру, суттєво впливає на динаміку та згуртованість групи. Ідеальний склад передбачає як належний етнічний, статевий, віковий та кваліфікаційний баланс, коли кожна людина не надто віддрізняється від бодай ще одного члена команди, так і різнопланову суміш сумісних між собою

особистостей. Звісно, таке малоймовірно у реальному житті; у складі команди може бути, скажімо, один темношкірий працівник або один чоловік. Тому варто заохочувати цього «самотнього» члена команди поділитися на супервізії своїм досвідом перебування в команді й обговорити, якщо він у цьому зацікавлений, можливі зовнішні джерела для його підтримки. Керівник команди може також забезпечити команді можливості для обговорення взаємозв'язків і спільної роботи.

5. Зовнішні впливи та зосередження на команді

Дослідники схильні розглядати питання стосунків у команді таким чином, неначе вона є закритим утворенням. У дійсності на команду та динаміку супервізії тиснуть багато зовнішніх чинників, особливо стрес, що виникає в ході роботи з користувачами послуг. Наприклад, робота з чоловіком-кривдником може призвести до напруження стосунків між чоловіками й жінками в команді; расистський інцидент у районі може спричинити напружені стосунки між темно- й білошкірими членами команди; робота з тяжко хворими та вмираючими людьми супроводжуватиметься почуттями швидкоплинності, виключення чи включення та втрати серед членів команди.

Інколи справжніми джерелами походження проблеми можуть бути працівник і команда, проте частково долучаються й інші системи, такі як організація, оточуючі, користувачі послуг та особисте життя супервізованого. Хоча ці питання все ще мають певною мірою розв'язуватися на рівні команди та в ході супервізії, проте розуміння системи дозволяє розглядати їх у взаємодії.

Зосередження на команді задля розв'язання проблем. Дослідники віддають перевагу командному підходу з міркувань як виконання завдання, так і стосунків. Він дає основу для найкращого використання об'єднаних ресурсів команди, пропонує джерело підтримки для членів команди, які переживають стрес, є прийнятним для розв'язання труднощів, що виникають. Він також дозволяє індивідуальній супервізії зосередитися на питаннях, які справді є особистими для супервізованого та його роботи, залишаючи інші питання для командного рівня. Проте для того, щоб командний підхід став успішним, над ним треба попрацювати впродовж певного часу. Потрібно докласти чимало зусиль і навичок, особливо керівникові команди, для створення необхідного клімату довіри та конфіденційності. Найскладніше для керівника команди-супервізора вирішувати проблеми, невід'ємною частиною яких він є особисто. За таких обставин потрібна допомога зовнішнього по відношенню до команди консультанта.

6. Навчання роботі з командою

Для супервізора, котрий також є керівником, базовими є навички групового лідерства та допомоги. Існуючі навчальні курси з соціальної роботи та інших дисциплін суттєво відрізняються за ступенем того, наскільки адекватним є навчання студентів навичкам групової роботи. Під «адекватним» мається на увазі не тільки теоретичне розуміння групових процесів, але й емпіричне навчання стосовно членства в групі та групового лідерства на рівні особистих відчуттів, а також певний досвід роботи з людьми у групах. Ці елементи необхідно поєднувати таким чином, щоб одночасно виникали думки й почуття щодо того, що відбувається в команді. Навчання повинно допомагати супервізору почуватися комфортно й упевнено, щоб сповна використовувати багаті ресурси групи як для наснаження членів команди й для розв'язання труднощів у команді, так і для самого супервізора.

Супервізори суттєво відрізняються за тим, якою мірою попереднє навчання та робочий досвід забезпечили їх необхідними навичками групової роботи. Для тих, у кого ці навички ще недостатньо розвинуті, груповий тренінг у рамках будь-якої модульної навчальної програми можна розцінювати як найвищий пріоритет. Це не означає, що ефективна командна робота залежить винятково від наявності керівника команди, котрий є кваліфікованим ведучим групи. Інші члени команди також зобов'язані використовувати свої навички групової роботи, що є надзвичайно цінним.

Коли виникає специфічна потреба у навчанні груповій роботі, чимало може зробити сама команда, зокрема її керівник. Одним із засобів є проведення командою цілого дня в якомусь зручному приміщенні поза межами своєї організації та робота разом над завданнями команди і груповою динамікою. У ході цього можна також спільно розробити формат і модель проведення супервізії, її зв'язків зі зборами команди, менеджментом та іншими функціями.

При ретельному плануванні та підготовці така самопобудова команди може виявитися вдалою (P. Hawkins & R. Shohet, 1989). Проте коли виникають труднощі, особливо щодо взаємин у команді, потрібен консультант, стороння людина, а саме – супервізор.

Супервізори мають володіти навичками для роботи з групами й бути чутливими до системних впливів на індивідуальні супервізорські стосунки з окремими супервізованими. Супервізор повинен розуміти ці процеси, а також свою роль у них і працювати відкрито із супервізованими як індивідуально, так і в групі.

Питання для самоконтролю

1. Які підходи до визначення «команди» ви знаєте? Дайте визначення команди.
2. Які два аспекти лягли в основі класифікації команд? Які класифікації команди ви знаєте?
3. Які види команд ви знаєте?
4. Назвіть формати проведення супервізії у контексті команди.
5. Який, на вашу думку, оптимальний розмір команди?
6. Чому дослідники віддають перевагу командному підходу в супервізії?
7. Який розмір має команда та з кого складається?
8. Що впливає на команду?
9. Яка є взаємозалежність членів команди?
10. Що таке зовнішні стосунки команди?
11. Що таке мультидисциплінарна команда?
12. Що саме називають «наставництвом»?
13. Задля чого потрібно зосереджуватися на команді? Поясніть.
14. Чому, на вашу думку, потрібне навчання супервізора роботі з командою?

Використана література

1. Кори Дж. Техники групової психотерапії / Дж. Кори і др. – СПб : Питер, 2001.
2. Куттер П. Елементи групової терапії / П. Куттер. – СПб : Питер, 1998.
3. Немиринский О. В. Личностный рост в терапевтической группе / О. В. Немиринский. – М. : «Смысл», 1999.
4. Ормонт Л. Групповая психотерапия: от теории к практике / Л. Ормонт – Ч. 2. – СПб : Изд-во РАН, 1998.
5. Хоукинс П. Супервизия. Индивидуальный, групповой и организационный подходы / П. Хоукинс, Р. Шохет. – СПб : «Речь», 2002.
6. Ялом И. Теория и практика групповой психотерапии / И. Ялом. – СПб : Питер, 2000.

Модуль II. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СУПЕРВІЗІЇ

Тема 5. Супервізорські стилі, фокуси та форми

1. Основні стилі супервізора в соціальній роботі

Соціальна робота є багатоаспектною за своїм змістом, професійними ролями, функціями, напрямками, результатами, системою. Це, з одного боку, визначає необхідність комплексного, системного підходу до управління соціальною роботою; з іншого – потребує диференційованого підходу, коли враховуються конкретні завдання, спеціалізація професійної діяльності, реальний контекст соціального втручання, спрямованість соціальної послуги тощо. Саме супервізія в соціальній роботі може розглядатися інструментом підвищення якості соціальної послуги, результативності дій соціального працівника, ефективності діяльності соціальної служби.

Ці характеристики супервізії в соціальній роботі, в свою чергу, цілком і повністю залежать від стилю взаємодії супервізора і супервізованого. Виділяють три базові компоненти стилю:

- спосіб спілкування,
- орієнтацію на завдання чи на процес,
- стиль навчання/викладання.

Спосіб спілкування. Існують три найголовніші стилі спілкування: візуальний, аудіальний та кінетичний. Надання переваги у способі спілкування можливо закладене ще в дитинстві, і якщо ці способи у супервізора і супервізованого відрізняються, це може спричинити проблеми. Досвідчений соціальний працівник – супервізор має допомогти молодому соціальному працівнику-початківцю навчитися під час роботи з різними клієнтами швидко та інтуїтивно налаштуватися на належний стиль спілкування.

Орієнтація на завдання чи на процес. Інший компонент стилю пов'язаний з тим, на що більше звертають увагу супервізор і супервізований – на завдання чи на процес. Досить часто у супервізії виникають труднощі, а інколи навіть зіткнення між орієнтованим на завдання супервізором, стурбованим результатами, та орієнтованим на процес супервізованим, котрого хвилюють засоби.

Важливо, щоб і супервізор, і супервізований визнавали сильні сторони один одного, при цьому супервізор зобов'язаний належним чином враховувати спрямування супервізованого на процес. Під час проведення супервізії особливої ваги набуває здатність супервізора об'єднувати процес і завдання. Ці обидва аспекти

надзвичайно важливі, і надмірна увага до одного чинника може не тільки зменшити ефективність супервізії, але й дати супервізованому некорисну рольову модель.

Стиль навчання/викладання. Оскільки однією з основних функцій супервізії є навчання/тренінг, важливо, аби супервізор та супервізований визначали й розуміли власні навчальні стилі, а також те, як ці стилі впливають на супервізію.

Зокрема, інформація щодо навчання має наступні наслідки для супервізії:

- якщо виходити з професійних міркувань, а не брати до уваги тільки навички, що дозволяють однотипно дотримуватися вимог соціальної служби, то важливого значення набувають здатність супервізованого до активного навчання та вміння супервізора сприяти такому підходу до навчання. Трапляється чимало випадків, коли соціальний працівник-початківець мусить приймати рішення під впливом складної ситуації, не маючи можливості порадитися із супервізором, у такому разі йому в нагоді стане здатність робити оцінки, гнучко використовуючи вивчене;

- враховуючи професійні навички та досвід супервізованого, супервізор вибудовує відповідну систему навчання. З огляду на це, від самого початку підхід має базуватися на взаємодії, розвивати у супервізованого ініціативу і навчати розумінню;

- основною метою супервізії в соціальній роботі є не навчання супервізованих, а ефективне надання соціальних послуг у соціальній службі, тобто в деяких випадках супервізору потрібно спрямувати супервізованого на виконання певних дій. За потреби це може супроводжуватися поясненнями, аби супервізований міг навчитися на майбутнє.

Автори Вісконсінського тренінгового проекту М. Фрідлендер і Л. Вард (Friedlander & Ward, 1984) запропонували *три основні ефективні стилі роботи супервізора*:

1. Стиль, орієнтований на вирішення проблеми (завдання), який є цілеспрямованим, конкретним, дидактичним, ретельним, ясным, практичним, структурованим. За допомогою даного стилю здійснюється детальний розгляд проблеми та її оцінка, пропонуються способи її вирішення.

2. Міжособистісно-сензитивний стиль, що фокусується на відносинах між супервізором і супервізованим, коли супервізор опікується початківцем, розуміє його, завжди залучений у процес супервізії, креативний, має ресурси, добре розвинену інтуїцію, рефлексію, іноді виступає в ролі терапевта.

3. Прихильний стиль, що характеризується підтримкою і відкритістю, дружніми відносинами між супервізором і супервізованим. Супервізор приємний у спілкуванні, дружелюбний, гнучкий, відкритий, позитивний, вселяє довіру, проявляє підтримку.

До числа *неефективних стилів супервізора* належать:

1. Аморфний, що характеризується тим, що супервізор не досліджує ситуацію, не визнає і не допомагає новачку здійснювати керівництво. В результаті цього новачок не достатньо добре розуміє зміст і призначення супервізії.

2. Непідтримуючий стиль роботи супервізора характеризується холодністю, відчуженістю, а іноді й ворожістю. Супервізор нерідко приписує проблеми супервізії опору початківця, забуваючи про свою участь у вирішенні проблеми. Початківець, який відчуває дефіцит підтримки і надлишок критики, у відповідь починає проявляти захисну поведінку та демонструє різні форми опору. Відповідальність за регулювання відносин супервізії несе супервізор (S. Moskowitz, 1983; L. Borders, 1987).

3. Терапевтичний стиль, коли супервізор виступає в ролі терапевта і надає процесу супервізії індивідуального характеру, тобто співвідносить його з особистими проблемами початківця.

Дослідники Р. Руссель і С. Теренс визначають такі індивідуальні стилі супервізора, як підтримуючий, директивний, інструктивний, конфронтаційний та інтерпретаційний.

2. Фокуси супервізії

Найважливіше завдання супервізії – це вибір фокуса, тобто визначення тематики взаємодії супервізора і початківця. Звернемо увагу, що фокусування – це взаємодія супервізора і супервізованого, спрямована на формування запиту супервізії відповідно до її цілей та завдань. Результатом фокусування є визначення фокусу супервізії.

Фокус супервізії у соціальній роботі визначається відповідно до тієї моделі, що обрав супервізор (J. Bernard & R. Goodyear, 1992). Так при роботі в моделі розвитку вмінь фокус супервізії може визначатися набором реалістичних цілей для фахівця-початківця, які ставляться перед супервізорською сесією. Це дозволяє знизити відчуття перевантаженості інформацією шляхом зведення супервізії лише до розгляду та обговорення тих моментів у роботі молодого фахівця, котрі відповідають обраним цілям. У результаті підвищується імовірність того, що супервізований буде задоволений супервізійною сесією, оскільки поставлених цілей цілком можна досягти.

Діяльність соціального працівника може починатися без попереднього знання адекватних стратегій втручання і методів роботи, завдяки яким можна передбачити кінцевий результат, без формулювання цілей. Соціальні працівники відштовхуються від свого обов'язку сприяти добробуту, використовують різноманітні уявлення та ідеї, щоб досягнути конкретного завдання. Кінцевий результат проектується з урахуванням придатних у конкретному випадку засобів діяльності. Соціальні працівники, розмірковуючи разом із клієнтами про очікувані результати, аналізують способи їх досягнення. Внаслідок цього може з'явитися нова ціль діяльності. Так відбувається постійна взаємодія між цілями і засобами, зберігається відкритість до альтернативних ідей, реалізовується постійний пошук істини. Найчастіше цим підходом послуговуються за гуманістичних моделей соціальної роботи.

Вибір фокусу процесу соціальної роботи залежить від теоретичної моделі, якої дотримуються соціальні працівники, обраної стратегії втручання і методу соціальної роботи. Добре налагоджений процес соціальної роботи має забезпечити від рутинного, шаблонного застосування стратегій і тактик втручання, неадекватних ситуації методів соціальної роботи.

Для ефективної супервізії і фахівцю-початківцю, і супервізору важливо відповісти на такі два запитання. *Перше запитання* стосується змісту запиту і напрямку фокуса. Фокус у даному разі можна визначити як інтерес початківця до тієї категорії клієнтів, з якою він хоче працювати. Рішення про фокус – це відповідальність початківця. При цьому супервізор відіграє допоміжну роль – роль професіонала, який допомагає молодому фахівцю зорієнтуватися та визначитися з тією соціальною проблемою, яку він хоче досліджувати. Після визначення фокуса супервізор і початківець спільно формують мету даної супервізії.

Відповідь на *друге запитання* допоможе зрозуміти, як саме даний фокус буде сприяти професійному розвитку і росту «тут і зараз» даного конкретного фахівця-початківця. Цьому й присвячена безпосередньо супервізія. Рішення супервізора стосується виділення тих аспектів супервізії, що будуть максимально корисними для даного початківця, виходячи з рівня його професійного розвитку на даний момент. Рішення про це є відповідальністю супервізора.

Таким чином, можна виділити такі *найважливіші моменти фокусування*:

1. *Стан фахівця-початківця*. Перші враження від роботи супервізованого з клієнтом є найголовнішими, оскільки визначають

подальший зміст професійного розвитку початківця, а тому вони потребують особливої уваги з боку супервізора.

2. *Контракт.* Для тимчасового оформлення контракту між початківцем та супервізором важливим є те, чи має початківець проблеми під час роботи з клієнтом. Якщо проведена робота була вдалою і початківець радий своєму успіху, супервізор може просто порадіти за нього.

3. *Робота із запитом.* Супервізор може допомогти сформулювати супервізорський запит, використовуючи свої візуальні враження від спостереження за роботою молодого фахівця з клієнтом, а також записи, організувати деякий простір для дослідження. Його можна створити за допомогою питань, щоб визначити спрямованість інтересу фахівця-початківця: «Як початківець почуває себе після першої зустрічі з клієнтом?», «Чи є потреба у супервізії?», «Що саме цікавить фахівця-початківця, і як він це зрозумів?», «Що може стати для нього метою даної супервізії?», «На якому відрізку роботи з клієнтом молодий фахівець відчував дискомфорт?», «Що відбувалося в цей час?», «Що в цей час робив клієнт?», «Як супервізований звичайно реагує в такій ситуації?». Для супервізора важливо не випереджати фахівця-початківця з пропозицією щодо вивчення результатів спостережень першої зустрічі з клієнтом. Варто також мати на увазі, що у супервізора і супервізованого завжди набагато більше матеріалу, ніж вони можуть розглянути протягом процесу супервізії, тому основний наголос слід робити на інтересі недосвідченого фахівця.

4. *Інтервенції супервізора.* Крім відкритих запитань, які допомагають початківцю зорієнтуватися в сфері свого інтересу, супервізор може і на стадії фокусування, і на робочій стадії використовувати такі інтервенції:

– Прояснення. Супервізор може запитати, що відчував або думав супервізований під час роботи з клієнтом.

– Схвалення. Допомагає початківцю впоратися із занадто сильною тривогою у супервізії після сесії і при супервізорському супроводі процесу надання соціальних послуг молодим фахівцем. Для цього супервізор, наприклад, може перелічити найвдаліші втручання фахівця-початківця.

– Обговорення контексту. Включає питання, що ставляться до вибору клієнтом фахівця-початківця, особливостей його роботи в установі, включаючи вимоги і норми даної установи.

– Підтримка початківця. Підтримка супервізором дуже важлива для пошуку молодим фахівцем більш успішного способу

саморегуляції. Особлива увага приділяється можливості початківця звертатися за підтримкою до оточення (супервізора, групи). Професійна підтримка також може включати дидактичну допомогу, інструкції і практичні поради.

– Конфронтація. Включає питання передачі супервізору відповідальності за формування запиту і роботу на супервізорській сесії. У такому випадку в соціальній роботі виникає загроза застосування шаблонів і усталених процедур, орієнтації на бюрократичні вимоги і теоретичні знання, яка заступає потребу ґрунтовно розібратися в ситуації клієнта, забезпечити його право на самовизначення.

Отже, можна визначити *чотири основні стадії фокусування*:

1. Ухвалення контракту з фахівцем-початківцем про необхідність професійної допомоги.

2. Пошук та вибір певної категорії клієнтів і їх проблем – фокусу та спільне формулювання мети даної супервізії.

3. Ухвалення рішення супервізором щодо «зони професійного росту» молодого фахівця, тобто навичок та втручань, які будуть сприяти його професійному і особистому зростанню. Це рішення приймається на основі спостереження супервізором за процесом роботи молодого фахівця з клієнтом і попередньої інформації про початківця. До цього часу супервізор уже може зрозуміти, які професійні навички супервізованого досить розвинені, а які – ні, яким переважно способом фахівець-початківець перериває процес роботи з даним клієнтом, як він почуває себе під час роботи з клієнтом і супервізором. До питань, які допоможуть фахівцю-початківцю просуватися на робочій стадії супервізії, належать такі: «Що для тебе відбувалося на цьому відрізку роботи з клієнтом?», «Що робив клієнт, чого він хотів від фахівця?», «Як молодий фахівець реагував на це і як при цьому почував себе?», «Що відбувається зараз на супервізорській сесії?».

4. Порівняння супервізором запиту супервізованого під час процесу супервізії та запиту клієнта під час надання йому послуг супервізованим дозволяє супервізору зрозуміти, яким чином переривається процес взаємодії в обох випадках.

Автори Вісконсінського тренінгового проекту (Friedlander & Ward, 1984) з клінічної супервізії вважають, що супервізор повинен переміщати фокус уваги з клієнта соціальної служби на фахівця-початківця. Якщо супервізор концентрується цілком на клієнтові, з поля зору зникає джерело досвіду супервізованого. У такому випадку супервізор «закидає» молодого фахівця інструкціями з

приводу роботи із клієнтом, і, таким чином, супервізований змушений виконувати план роботи, намічений супервізором. Якщо ж супервізор цілком концентрується на супервізованому, це призводить до порушення особистісних меж останнього і неетичної супервізії. У такому випадку важливе дотримання певного балансу.

Р. Резник і Л. Еструп (Resnick & Estrup, 2000) у якості фокусів супервізії називають: особистісне функціонування клієнта, фахівця-початківця і супервізора, теорії розвитку, теорії особистості і психотерапії, клінічну теорію, професійні, адміністративні та ділові аспекти взаємин.

Е. Уїльямс запропонував шестифокусну модель супервізії, засновану на двох системах (консультативній і супервізорській) та шести фокусах:

- 1) розповіді фахівця-початківця;
- 2) діях супервізованого;
- 3) процесі надання соціальних послуг;
- 4) стані супервізованого;
- 5) супервізорському процесі;
- 6) враженнях супервізора.

Якщо у фокусі перебуває розповідь про клієнта, супервізор і супервізований зосереджують увагу на уявленнях молодого фахівця про клієнта та його описі. Другий фокус – дослідження дій самого фахівця, його гіпотез, інтервенцій, методів і технік. Третій фокус зосереджений на дослідженні процесу взаємодії системи «супервізований – клієнт».

У супервізорській системі у фокусі може виявитися стан супервізованого «тут і зараз» на супервізорській сесії (четвертий фокус). Такий фокус має дві переваги: перша полягає в тому, що в процесі супервізії молодий фахівець представляє систему взаємодії супервізованого та клієнта, а друга стосується усвідомлення супервізованим зв'язку його особистих проблем і проблем клієнта, а також того, як це впливає на відносини супервізованого та його клієнта. Супервізор тримає у фокусі уваги й сам процес супервізії (відносини між супервізором і супервізованим), а також паралельні процеси у двох системах. Шостий фокус – враження супервізора – важливий для усвідомлення аспектів розповіді фахівця-початківця і його стану в процесі супервізії, що не знайшли свого вираження.

П. Хоукінс і Р. Шохет до цих шести фокусів додають ще сьомий – *фокусування на широкому контексті*. Тут супервізор переміщує фокус з робочих і супервізорських відносин на більш широкий контекст, у якому здійснюється і супервізія, і процес взаємодії

супервізованого та клієнта. Супервізор несе відповідальність перед організацією, у якій працює він сам і його супервізований. Потреби організації, її політика й вимоги до виконання роботи супервізованого також повинні перебувати у фокусі супервізії.

Крім фокусів, виділяють ще чотири сфери, до яких звертається супервізор (Lanning & Freeman, 1994):

- 1) особистісне усвідомлення – здатність супервізованого бачити себе або свої афекти як частину процесу надання соціальних послуг;
- 2) професійна поведінка – моніторинг юридичних і етичних аспектів роботи супервізованого з клієнтом;
- 3) консультативні навички – практичні і технічні навички;
- 4) концептуалізація клієнта – уміння побачити широкий контекст того, що відбувається під час роботи з клієнтом, розпізнати теми, що повторюються від сесії до сесії.

3. Форми супервізії

Виділяють індивідуальну і групову супервізії. Обидві можуть проходити в очному (жива супервізія) або заочному форматах (за допомогою запису, аудіо- і відеозапису, повідомлення фахівця-початківця). Супервізія може здійснюватися в присутності супервізора або ж у форматі колегіальної групової супервізії.

3.1. Індивідуальна супервізія

Багато супервізорів бажають працювати зі своїм супервізованими індивідуально. Це припускає постійний розклад зустрічей, забезпечення зворотного зв'язку супервізованому, використання аудіо- або відеозаписів консультативної сесії. Супервізор може попросити супервізованого описати причину вибору саме цієї частини роботи з клієнтом для супервізії. Під час індивідуальної супервізії в супервізора з'являється багато можливостей переконатися в широкому спектрі професійних стратегій супервізованого, зробити власну оцінку його роботи. Крім того, він може запитати супервізованого про те, як він сприймає свою ефективність і чи усвідомлює свої можливості та обмеження.

В *очній супервізії* метод спостереження фахівця-початківця поєднується з комунікацією, що дозволяє супервізору взаємодіяти і впливати на роботу супервізованого з клієнтом, поки триває супервізія.

Методи очної супервізії:

- за допомогою телефону і навушників супервізор, що спостерігає за процесом взаємодії супервізованого з клієнтом, допомагає молодому фахівцю у важкі моменти. На жаль, цей підхід допускає явне вторгнення в межі роботи супервізованого;

- **прямий моніторинг** – супервізор спостерігає за процесом надання соціальних послуг молодим фахівцем й зупиняє його, коли в того виникають труднощі. Недолік той самий;
- супервізор входить до кімнати у заздалегідь обумовлений момент і взаємодіє з клієнтом та супервізованим;
- консультації по телефону під час перерви в роботі супервізованого з клієнтом;
- електронний лист супервізованому на комп'ютер.

Порівняно нещодавно для супервізії почали використовувати комп'ютери (Neukrug, 1991). Супервізор, що спостерігає за процесом надання супервізованим соціальних послуг, надсилає йому електронного листа на комп'ютер, монітор якого перебуває в зоні бачення супервізованого.

Для *заочної супервізії* супервізор може попросити супервізованого зробити записи про робочий процес (J. Bernard & R. Goodyear, 1992). Таке повідомлення носить формалізований характер, наприклад:

- 1) сформулювати цілі роботи з клієнтом;
- 2) визначити, що в процесі взаємодії з клієнтом могло змінити цілі супервізованого;
- 3) сформулювати основну тему роботи з клієнтом;
- 4) описати динаміку міжособистісних відносин супервізованого і клієнта;
- 5) визначити, наскільки успішною була робота з клієнтом;
- 6) описати, що нового супервізований довідався про процес;
- 7) сформулювати плани на майбутній процес роботи з клієнтом;
- 8) сформулювати у письмовій формі питання до супервізора щодо даної і наступної роботи з клієнтом.

Крім того, в ході заочної супервізії супервізовані можуть надавати супервізору відео- й аудіозаписи, зроблені під час робочої сесії, у процесі безпосереднього контакту на супервізорській сесії та через Інтернет. Електронний зв'язок допомагає одержувати необхідну допомогу на великій відстані і забезпечує почуття зв'язаності, можливість контакту в необхідний супервізованому час, полегшує зберігання такої інформації, а також дає можливість для співробітництва між колегами-супервізованими.

Для **моніторингу супервізії** супервізори використовують різні методи оцінки рівня професійного розвитку супервізованого. Одним з таких методів є складання протоколів роботи. Протокол ведеться для спостереження та відслідковування професійного досвіду супервізованого. Ведення протоколів корисно для

структування процесу мислення про випадок, виділення корисних напрямків супервізорської роботи, попередження супервізора про появу проблем у роботі. Протоколи забезпечують регулярну комунікацію супервізора і супервізованого.

Для протоколів, запропонованих Вісконсінським тренінговим проектом із супервізії, фахівцю-початківцю необхідно відповісти письмово на питання з наступних тем:

1) Переваги і недоліки. Пропонується описати свої слабкі та сильні сторони й навести конкретні приклади випадків, коли супервізований не справлявся з труднощами та коли він досяг успіху.

2) Спрямованість. Супервізованому пропонується задуматися над тим, як він зможе реалізувати себе та свої можливості у даному соціальному закладі, описати рівень своїх цілей і прагнень щодо початку процесу, забезпечення спрямування на роботу з клієнтом.

3) Конфіденційність. Супервізованому необхідно описати своє враження про дотримання конфіденційності в установі, де він працює, заходи, прийняті для забезпечення конфіденційності, і викласти власні думки з цього приводу.

4) Філософія організації. Пропонується усвідомити установки, прийняті в організації з приводу дотримання правил, описати їх і вказати свою думку з цього приводу.

5) Бачення себе. Необхідно описати себе як професіонала на даний момент і в майбутньому.

6) Емпатія. Фахівець-початківець має продемонструвати своє розуміння стану клієнта. Для цього йому необхідно описати дві ситуації клієнта, в одній із яких він міг продемонструвати емпатію, а в іншій – ні. Початківець описує ситуацію клієнта, фактори, що заважають йому проявити емпатію, а стосовно клієнта, до якого він не зміг проявити емпатію, – план роботи з «виращування» емпатії до клієнтів такого типу в майбутньому.

7) Початок і кінець роботи. Пропонується усвідомити дії, якими початківець починає і закінчує сесію.

8) Трансференція. Супервізований повинен зорієнтуватися в процесі, у якому клієнт переносить на нього пережиті почуття або позиції стосовно значимих людей зі свого минулого чи сьогодення. Супервізований має описати випадок, у якому він відчув трансференцію клієнта, зрозуміти, що саме клієнт переніс на нього, усвідомити свої почуття і розібратися в тому, як це було внесено та вплинуло на процес роботи з клієнтом.

9) Контртрансференція. Фахівцю-початківцю необхідно описати подію, у якій клієнт переніс на нього свої пережиті почуття стосовно значимих людей зі свого минулого, і які відчуття виникли у фахівця до клієнта; зрозуміти, що саме було причиною цих відчуттів; як він себе при цьому почував, як зрозумів, що це контртрансференція, й описати, яким чином він може з цим справитися під час процесу роботи з клієнтом.

10) Цінності. Цінності супервізованого значно впливають на його роботу. Супервізованому пропонується описати інцидент, у якому його цінності відрізнялися від цінностей клієнта, сформулювати свою позицію і переконання щодо клієнта, визначити, чи були вони засновані на актуальній інформації про клієнта або на передбачувальній. Крім того, необхідно описати поведінку стосовно клієнта і стратегії, які супервізований використовував у роботі з клієнтом.

11) Самооцінка. Необхідна для прийняття фахівцем-початківцем відповідальності за удосконалення себе як професіонала, що заснована на одержаному зворотному зв'язку від супервізора, колег і клієнта, а також на власній думці про себе. Супервізований має описати ситуацію, у якій він одержав зворотний зв'язок від одного з таких джерел, метод, що він використав у процесі роботи з клієнтом, і зміни в роботі, що пішли заданим зворотним зв'язком;

12) Прийняття себе і зміни. Супервізору пропонується оцінити зміни в собі й клієнтові, а також описати його здатність змінюватися або не змінюватися залежно від ступеня прийняття себе.

Протоколи для супервізорів більш високого рівня вимагають меншої структури. Теми можуть включати складні випадки, нову інформацію і міркування, важкі запитання до супервізора.

3.2. Групова супервізія

Групова супервізія вважається менш ефективною, ніж індивідуальна. Група створює природний формат для досягнення професійної соціалізації і сприяє навчання через безпосередній досвід. У цьому форматі від супервізора потрібні знання групових процесів і навички роботи з групою. У фокусі групової супервізії виявляються дидактичні презентації, осмислення випадків, індивідуальний розвиток, організаційні питання, відносини між супервізором та супервізованим (J. Bernard & R. Goodyear, 1992).

Супервізорська група у кількості 5-8 чоловік зустрічається зазвичай щотижня на 1,5-2 години, що забезпечує можливості і для групового розвитку. До її складу можуть входити фахівці-початківці рівні за рівнем розвитку та досвідом, а також ті, які

відрізняються за цим параметром. Звичайно, учасники домовляються про процедуру й час роботи, визначають фокус роботи і процесуальні питання. Процедура може бути змінена відповідно до групового мікроклімату.

Як правило, проводиться попередня супервізія із супервізованим, на якій прояснюються очікування учасників і необхідний ступінь структурування процесу супервізії. Вона потрібна для формування групової відповідальності. У роботі сесій із супервізії можна використовувати «аркуш сприйняття» для підбиття підсумків і відображення того, що проявляється «тут і зараз» у груповій роботі. Валідизація спостережень супервізованим є корисним процесом. Для групи і супервізора корисно бути активними, відслідковувати якнайбільше аспектів роботи і включати в роботу всіх членів групи.

Великий досвід супервізовані можуть одержати також у результаті професійних взаємодій членів групи, що включають зворотний зв'язок, підтримку і заохочення (J. Benshoff, 1992). Крім того, члени групи одержують досвід професійної конкуренції як природної частини будь-якого групового досвіду. Вони можуть визнати існування конкуренції й направляти енергію в позитивне русло, що стимулює креативність і згуртованість.

При підготовці до групової сесії супервізора рекомендується проговорювати із супервізованими деякі важливі питання про те, як використовувати груповий процес із користю для себе. Рекомендації можуть звучати наступним чином: 1) оскільки групове навчання збільшує здатність до слухання і вербального залучення, ризикуйте і висловлюйте свої почуття та думки; 2) знижуйте свою особистісну фрустрацію шляхом обговорення окремих моментів з членами групи, що їх хвилюють; 3) спостерігайте за подібністю того, як Ви сприймаєте відносини з членами групи і клієнтами. Порівняйте, обговорюйте подібність і відмінність; 4) рухайтесь вперед від динаміки росту клієнта до особистісно професійної динаміки, коли представляєте свій випадок.

Супервізія в групі забезпечує можливість відчутти взаємопідтримку, узагальнити досвід, вирішити комплексні завдання, програти нову поведінку, взяти участь у тренінгу навичок, збільшити компетенцію в міжособистісних відносинах. Супервізорська група дозволяє її членам проявляти різні рівні своїх пізнавальних процесів. Ці прояви дуже важливі для фахівців-початківців, які навчаються через спостереження так само добре, як і через дискусію. В остаточному підсумку відчуття успіху або фрустрації дає супервізованим можливість побудувати більш реалістичну модель

свої роботи, у якій вони адекватно критикують себе або довіряють собі (E. Hillerband, 1989).

Формат групової супервізії зменшує залежність від супервізора і дозволяє супервізору розглядати супервізованого з іншого боку. Розвиток супервізованого поліпшується також за рахунок вербалізації його колегами багатьох процесів. Члени групи менш схильні персоналізувати свої труднощі, і в цьому контексті групова супервізія є підтримуючим процесом. Члени групи навчаються один від одного більш ефективно, ніж від експерта, у групі легше побачити перспективу навчання. Члени групи можуть демонструвати ясне бачення випадку, про який розповідає їх колега.

3.3. Колегіальна супервізія

Колегіальна супервізія є різновидом групової супервізії. Така група колег не є ієрархічною, її учасники не мають ні мети, ні відповідної кваліфікації для оцінки чийось навичок консультування. Колегіальна супервізія використовується у тих випадках, коли у супервізованого немає можливості одержувати кваліфіковану індивідуальну супервізію, але є можливість одержувати її в групі приблизно рівних за досвідом і можливостями колег.

Одним з варіантів такої групи може стати колегіальна консультація, у якій робиться наголос на підтримуючому та критичному зворотному зв'язку, а оцінка, навпаки, не схвалюється. Консультація характеризується тим, що молоді фахівці відкидають або ж приймають пропозиції інших колег (J. Bernard & R. Goodyear, 1992).

Основне положення колегіальної супервізії полягає в тому, що індивід, який тренує свої навички, може допомогти іншим тренувати ці ж навички ефективніше (J. Benschhoff). Колегіальна супервізія корисна тим, що зменшує залежність від експертної ролі супервізора; зростає відповідальність початківця за оцінку власних професійних навичок і навичок колег, а також структурування власного професійного досвіду; зростає довіра до себе, здатність управляти собою і незалежність; розвиваються консультаційні і супервізорські навички; існує можливість обирати колег; існує можливість обирати час; використовується колегіальна модель.

Моделі колегіальної супервізії частіше описують роботу групи, яка обирає зі своїх членів лідерів-експертів чи чергових лідерів (Wagner & Smith, 1979). К. Спайс та В. Спайс запропонували тріадичну модель колегіальної супервізії (C. Spice & W. Spice), у якій супервізори працюють разом у тріаді, обмінюючись ролями коментатора, супервізованого і фасилітатора протягом супервізорської

сесії. Ця модель припускає, що молоді фахівці приймають на себе завдання і відповідальність, надані супервізорам.

На відміну від звичайної моделі супервізії, у колегіальній акцент робиться на допомозі один одному для досягнення своїх цілей більше, ніж на оцінці своїх професійних дій. Відносини, створені колегами, дають можливість одержати різний досвід, що потім може стати корисним у подальшій індивідуальній роботі і з клієнтом, і з індивідуальним супервізором. При цьому стимулюється і позитивна оцінка, і критичний зворотний зв'язок. Крім того, у рамках цієї моделі супервізовані перебувають у самостійному пошуку структури й напрямку роботи (J. Benschhoff).

Колегіальна супервізія допомагає молодим недосвідченим фахівцям підвищити рівень емпатії, рефлексії, конкретності (L. Seligman, 1978), а також, на думку К. Вагнера і Дж. Сміта (C. Wagner & J. Smith, 1979), забезпечує більшу довіру до себе, прояснення цілей і напрямків для сесії, співробітництва, що є дуже корисними при моделюванні, навчанні й освоєнні навичок та соціальних послуг.

Питання для самоконтролю

1. Які основні стилі супервізора у соціальній роботі? Назвіть основні компоненти стилю супервізора.
2. Які Ви знаєте неефективні стилі супервізора?
3. Які суттєві недоліки аморфного та терапевтичного стилю?
4. Що таке «фокус» та «фокусування»?
5. Які найважливіші моменти фокусування Ви знаєте?
6. Назвіть основні стадії фокусування.
7. Які шість фокусів містить у собі модель Е. Уільямса?
8. Які існують форми супервізії? Яка з них, на Вашу думку, є найефективнішою?
9. В чому головна відмінність між індивідуальною та груповою супервізією?
10. У чому відмінність між очною та заочною супервізією?
11. Що являє собою колегіальна супервізія?

Використана література

1. Витакер Д. С. Группа как инструмент психологической помощи / Д. С. Витакер. – М. : Независимая фирма «Класс», 2000.
2. Немиринский О. В. О супервидении / О. В. Немиринский // Гештальт-терапия и консультирование : сб. материалов Московского института гештальт-терапии и консультирования. – М., 2002. – С. 45–47.
3. Уильямс Э. Вы – супервизор: Шестифокусная модель, роли и техники в супервизии / Э. Уильямс. – М. : Независимая фирма «Класс», 2001.

4. Хоукинс П. Супервизия. Индивидуальный, групповой и организационный подходы / П. Хоукинс, Р. Шохет. – СПб : «Речь», 2002.

5. Якобс Д. Супервизорство / Д. Якобс и др. – СПб : Б.С.К., 1997.

Тема 6. Групова супервізія

1. Поняття групової супервізії в соціальній роботі

Групова супервізія – це значною мірою узагальнюючий 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 спантелічувати. Новий супервізований, з одного боку, виявиться нездатним побачити групу очима інших її членів. З іншого боку, це дозволяє йому 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 поділитися відкрито своїми спостереженнями та спантеліченнями стосовно групи.

Поява нового члена може також сприяти змінам у групі та її зростанню. Хтось один може висловити проблему чи труднощі, спричинені чимось у їх роботі для дискусії і шляхом обговорення та обміну досвідом з тими, хто працює у тій же сфері, вчитись і разом розробляти нові шляхи реагування на кризові ситуації. Управління змінами у членстві – це ключова проблема всіх відкритих груп. Насамперед необхідно ретельно подумати над деякими рішеннями. Найефективніше це можна зробити, якщо супервізор дасть групі структуру з тим, щоб супервізовані самі знайшли відповіді на наступні питання:

- Як довго повинні тривати зустрічі і як часто проводиться?
- Наскільки суворо необхідно 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 та обговорення делікатних питань, перегляду випадків, зустрічей, присвячених плануванню, індивідуальній супервізії, оцінки персоналу тощо?

Також групову супервізію слід 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 і в Україні.

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

Завдання. У різному контексті супервізія в соціальній 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 та розвиток індивідуальних 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 деякі попередні рішення. Зрозуміла, погоджена структура може певною мірою зменшити тягар супервізора щодо керування та спрямування групи, а також надати певне відчуття безпеки членам групи.

Необхідно визначитися щодо:

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

Ролі. Особливо важливою є роль супервізора у період інтенсивних змін у групі, що на певний час відчутно дезорієнтував її. За такої ситуації для нових членів команди необхідне 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 підтримуючих супервізіях, а й на зібраннях групи та груповій супервізії.

Постійна супервізія соціального працівника з боку його керівника є однією з головних умов якісної роботи, ключовим елементом його професійного розвитку.

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

Супервізію слід розглядати як частину політики соціальної організації, важливий чинник забезпечення її стабільності й ефективного розвитку. У процесі її здійснення потрібно послідовно діяти в інтересах клієнта, якщо відсутні загрози для інших працівників організації. При цьому слід чітко розподілити обов'язки між клієнтом, супервізором і соціальною організацією, що є однією з передумов ефективного їх партнерства. Взаємодія супервізора з клієнтом має відбуватися регулярно, на рівноправній основі, без дискримінації, з 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 при обговоренні порядку денного, управління структурою;
- полегшення процесу.

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

Різновиди ведення групової супервізії. Люди мають різноманітні очікування щодо того, на чому потрібно робити наголос при веденні супервізії. Тому група повинна вирішити, на що саме має бути спрямоване ведення:

Супервізія

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

Якщо йдеться про полегшення процесу, необхідно 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 змінюватися із розвитком групи.

Методи. Порівняно з індивідуальною, групова супервізія дозволяє використовувати 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 роз'яснити повністю, яким чином ці методи вбудовані в групові супервізорські сесії і за яких обставин їх використовуватимуть, чимало можливостей буде втрачено.

2. Переваги, недоліки та види групової супервізії

Правила гарної групової супервізії в соціальній роботі не відрізняються від правил гарної роботи в цілому. Проте до унікальних особливостей супервізії належать її завдання, владні стосунки та підзвітність. Як вони виявлятимуться у груповій супервізії, залежить від взаємодії впливів систем практики, працівника, команди та установи. Якщо ці впливи не спрогнозувати й не зрозуміти, вони можуть виявитися небезпечними для супервізора 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, й тому просто відтворює її на супервізорських сесіях. І це особливо ймовірно у випадках 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 ж сукупність людей уже діяла як група з іншою метою. Це означає впровадження групової супервізії, коли кожен ніби є зовсім новим для групи та один для одного. Якщо група раніше добре працювала разом над різними завданнями, то це не змінить природний процес розвитку, а лише пришвидшить його.

Таблиця 2.3

Переваги та недоліки групової супервізії

Переваги	Недоліки
1. Можливість використати більше розмаїття навчального досвіду кожного.	1. Підтримуються доречні різноманітні дискусії, а конкретні і 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. Введення нової людини в супервізорську групу є набагато складнішим, аніж забезпечення її індивідуальною супервізією.
4. Безпека завдяки чисельності.	4. У групі простіше сховатися й ухилитися від обов'язків дослідження проблеми, її розв'язання та прийняття рішень.
5. Можливість порівняти й зіставити власний досвід із практикою інших.	5. Чудові можливості для критичного зворотного зв'язку можуть бути втрачені, якщо бракує конфіденційності.
6. Можливість для зміцнення команди чи посилення групової згуртованості та самовизначення.	6. Супервізор більше виявляє себе і потребує більшої впевненості в собі, аніж в індивідуальній супервізії.
7. Можливість для супервізора побачити супервізованих у різноманітних стосунках.	7. Спілкування та втручання, які можуть допомогти одному, одночасно можуть створити проблеми для іншого.
8. Можливість для супервізора усвідомити потенційні проблеми, які мають витоки в підрозділі/проекті/команді.	8. Заохочуючи автономію, супервізорові може виявитися складно відновити фокус супервізії в разі, коли група оберне непродуктивний шлях.
9. Дозволяє розділити обов'язки, функції та ролі у супервізорському процесі, а також делегувати їх різним людям.	9. Супервізор мусить набути чи відновити знання щодо групової взаємодії, групової динаміки, індивідуальної поведінки в груповому контексті.
10. Вплив різних за статусом людей може зробити модифікацію поведінки більш імовірною.	10. Супервізор повинен фокусуватися як на окремих людях, так і на групі.
11. Супервізовані можуть спостерігати за супервізором і навчатися як безпосередньо, так і в якості моделі певної ролі.	11. У надзвичайно згуртованих групах тиск щодо дотримання поглядів і ставлень групи може виявитися неплідним.
12. Розвиток впевненостей та навичок, який відбувається в групі, може перенестися на роботу з користувачами послуг.	
13. Робить можливим поступовий перехід залежності супервізованого від супервізора до меншої залежності – від рівних за статусом, а згодом і до залежності від себе.	
14. Дас вище наснаження завдяки побічному навчанню та підтримці рівних.	

Дослідники групової супервізії Е. Наварре та Е. Сайлес (E. Sales & E. Navarre, 1970), порівнюючи індивідуальну та групову супервізії, виявили незначну відмінність у загальній ефективності цих двох методів соціальної роботи: ті супервізовані, які мали досвід групової супервізії, краще узагальнювали вивчене та більше розуміли контекст, у той час як ті, які мали досвід індивідуальної супервізії, були кращими в роботі з конкретними користувачами послуг. Так групова супервізія дозволяє суттєво економити час супервізора.

2.1. Обернена (або зворотна) супервізія

Групову супервізію можна розглядати як спробу демократизації команди та наснаження персоналу, який перебуває на найнижчих щаблях в ієрархії. Проте навіть коли всім членам приписують такі ідеали, імовірна й поява протилежних. Незважаючи на очевидно більшу потребу в супервізії найнижчого за статусом і менш досвідченого персоналу, в ході групової супервізії найбільш повно висловлюються найдосвідченіші та старші за статусом працівники, і їхнє залучення оцінюється найвище; у деяких випадках це призводить до обернення в зворотному напрямі ролей «супервізор – супервізований». Пропонується декілька пояснень цього явища:

- старший персонал часто відчуває більше зобов'язань щодо групової супервізії та висловлюватиметься на ній задля її «порятунку»;
- деякі 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 персонал у групі стає старшим за статусом, обсяг супервізії, яку він отримує, зменшується; тому групова супервізія може виявитися для нього більш терміновою, ніж для молодших членів команди;
- досвідченіший персонал часто є більш упевненим щодо груп і тому менше відчуває пересторог, здатен на ризики; і навпаки – молодший і менш досвідчений персонал 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 дозволить 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.

2.2. Заміщена супервізія

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, з якою він зіткнувся, сподіваючись, що інших членів групи зачепить питання і 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 дозволяє продумати проблему працівника. Людина заявляє про свою проблему часто значно пізніше, коли група обговорює наступні питання.

Групова супервізія значно більше, ніж індивідуальна, дозволяє 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.

Отже, групова супервізія є значною мірою орієнтованою на конкретний контекст і чутливою до нього. Було б корисно розглянути, яким чином кожна з чотирьох базових систем (працівник, практика, команда, установа) впливають на групову супервізію.

На етапі впровадження групової супервізії в соціальній роботі важливість її є щонайменше двоїстою. По-перше, вона надає підтримку в тому сенсі, що, слухаючи про боротьбу інших і поділяючи її, 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 і встановленими загальними принципами.

3. Якості та властивості супервізора групи

Майстерний супервізор 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.

Важливі якості та властивості. Найсуттєвішою для супервізора групи є його власна система переконань. Якщо він не має власних переконань щодо позитивної сили та потенціалу групи, то його зусилля в найкращому випадку будуть обмеженими, а в найгіршому – деструктивними. Вагому частину цього переконання складає віра в те, що члени групи спроможні до змін та розвитку і цього можна досягти завдяки взаємодії одне з одним. Супервізорі 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 та впевненість у собі, а також бути здатним вітати це й у інших, що передбачає виявлення щирості та відкритості разом із теплотою – емпатією і 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 ясності 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 та використовувати її задатки, схильності, таланти.

Бажані якості та властивості. Перелічені 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, здатність встановлювати зв'язок між процесом і завданням;
- здатність брати до уваги історію групи та етап її розвитку;
- уміння адекватно та кваліфіковано втручатися задля полегшення дослідження чогось;
- спонування групи до визначення як того, чому взагалі можна навчитися з конкретної проблеми, так і того, як загальні обговорення можуть донести інформацію про конкретну проблему;
- знання низки методів групової роботи та здатність використовувати їх належним чином;
- 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;
- здатність протистояти непотрібній чи деструктивній поведінці, зокрема такій, яка дискримінує чи ображає членів групи.

Групова супервізія – підхід, що має величезний потенціал і може у майбутньому поступово стати дуже поширеним. Однак для спрямування й реалізації цього потенціалу необхідно ретельно розглянути труднощі.

Питання для самоконтролю

1. Які особливості групової супервізії у соціальній роботі?
2. Які основні переваги групової супервізії ?
3. Які суттєві недоліки групової супервізії ?
4. Що таке «обернена супервізія»?
5. Що таке «заміщена супервізія»?
6. В чому головна відмінність між оберненою та заміщеною супервізіями?
7. Якими якостями повинен володіти супервізор групи?

Використана література

1. Гронский А. Дидактическая модель работы с групповым процессом / А. Гронский, Т. Пушкина // Российский гештальт. – Новосибирск, 2001. – С. 57–79.
2. Кори Дж. Техники групповой психотерапии / Дж. Кори и др. – СПб : Питер, 2001.
3. Куттер П. Элементы групповой терапии / П. Куттер. – СПб : Питер, 1998.
4. Ормонт Л. Групповая психотерапия: от теории к практике / Л. Ормонт. – Ч. 2. – СПб : Изд-во РАН, 1998.

5. Пуртова Е. А. Динамические фуппы в обучении психотерапии: поле без флажков / Е. А. Пуртова, Н. Ю. Тrepалина // Журнал практической психологии и психоанализа. 2001. – № 1–2.

Тема 7. Супервізорські моделі

1. Поняття супервізійної моделі

Супервізія є важливою частиною професії соціального працівника, що являє собою інтерактивний діалог та співпрацю двох осіб – супервізора та супервізованого фахівця – щодо професійної ситуації та діяльності останнього з метою підвищення ефективності її виконання. В зарубіжній літературі із соціальної роботи супервізія визначається як один з невід’ємних атрибутів професіоналізму соціального працівника. Супервізія – основний засіб, за допомогою якого визначений установою супервізор полегшує роботу персоналу, індивідуально й колективно, та забезпечує стандарти роботи. Її мета – допомогти супервізованому(им) якнайефективніше виконувати завдання, зазначені в посадових обов’язках.

Модель супервізії – це системний образ дій (метод), за допомогою якого проводиться супервізія. Знання про існуючі моделі й уміння в них працювати є основою навчання супервізора.

Класифікація супервізорських моделей залежить, звичайно, від переваг її авторів. Так Г. Леддік пропонує наступну класифікацію:

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

Вісконсінський тренінговий проект з клінічної супервізії (Friedlander & Ward, 1984) розглядає:

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

2. Специфічно орієнтовані моделі

До специфічно орієнтованих моделей відносять психодинамічну модель, поведінкову модель, модель, спрямовану на рішення, Роджеріанську модель тощо. Фахівці, що працюють у цій моделі, вважають, що кращим видом супервізії буде той, котрий 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 і міжособистісну динаміку супервізованого у відносинах з 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- та між-особистісній динаміці супервізованого дозволяють динаміці стати ефективним інструментом консультативного процесу.

Модель розвитку вмінь. Вісконсінський тренінговий проект з клінічної супервізії (M. Friedlende & L. Ward, 1984) відносить модель розвитку вмінь скоріше до поведінкової моделі супервізії і розглядає проблеми супервізованого як проблеми навчання, а також вибору відповідних методів навчання. Супервізований може брати участь у побудові власної та поведінкової моделі і тим самим збільшувати можливості підкріплення для клієнта.

Ця модель супервізії являє собою навчальний процес для супервізованого, необхідний для того, щоб розвинути навички і підвищити рівень консультативної компетентності для поліпшення результату консультування. Знання і навички супервізованого оцінюються супервізором, що визначає напрямки 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 і його навичок повинні бути сформульовані в термінах поведінки.

Модель супервізії в *сімейній терапії* тяжіє до залежності від терапевтичної моделі, що використовується в сімейній терапії (підходи Мінухіна, Хейли, Ліддла тощо). Тому вона не може бути описана як виключно супервізорська.

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

3. Модель розвитку

Модель розвитку (C. Stoltenberg, 1981; C. Longanbill, E. Hardy & U. Delworth, 1982; D. Powell, 1983; C. Stoltenberg & U. Delworth, 1987) 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 і 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 (С. Stoltenberg & U. Delworth, 1987): початкову, проміжну і «просунуту». В середині кожної стадії мають місце дві тенденції: 1) діяти по твердому, поверхневому та імітаційному шляху; 2) рухатися в напрямку більшої компетентності, упевненості в собі. Особлива увага на цих стадіях приділяється усвідомленню себе та інших, мотивації та 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 і шукають допомоги, відчуваючи відповідальність за свої рішення.

Пізніше була додана ще одна стадія – 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 (С. Stoltenberg, 1981) 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 та автономії, зростанням самоусвідомлення, прагненням до незалежності і самоствердження.

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

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

Іншим варіантом моделі розвитку є розроблена у 1982 році модель К. Лонганбілла, Е. Харді і Дж. Делворса (С. Loganbill, E. Hardy & U. Delworth, 1982), що складається з трьох специфічних стадій (неусвідомлення/ стагнація – розгубленість – інтеграція) і восьми навичок:

- 1) компетентність – здатність використовувати навички і техніки в консультативному напрямку;
- 2) емоційне усвідомлення – здатність до усвідомлення й ефективного використання своїх почуттів у ході сесії;
- 3) автономія – ясне почуття свого власного вибору і 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 і проявах;
- 6) мета і напрямок – цілеспрямованість сесії й загальний професійний досвід;
- 7) особистісна мотивація – усвідомлення мотивів обрання даної професії і усвідомлений їх вплив на професійне становлення;
- 8) професійна етика (знання і застосування етичних принципів).

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

4. Змішана модель

Ця модель була запропонована Д. Пауелом (D. Powell, 1983) у 1983 році і за своїм змістом є також розвиваючою моделлю. Заснована вона на особистісному та професійному розвитку супервізованого. Ця модель припускає одночасно і супервізорську оцінку навичок і вмій супервізованого за допомогою спеціальних шкал. Вона була розроблена для психотерапевтів військового лікувального центра (військових лікарів), що працюють із хімічнозалежними, для лікарів, що прийшли в психотерапію за покликанням. Модель складається з 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 у потрібний час;
- 4) зміни з'являються і стають постійними;
- 5) у супервізії провідник змін концентрується на тому, що є підлягає зміні;
- 6) немає необхідності знати про причини проблеми, щоб її вирішити;
- 7) існує багато правильних способів розглядати світ. «Провідник змін» не знає всіх шляхів до зміни і не повинен обманювати інших.

5. Модель для практики

Науковці А. Браун та А. Боурн докладно аналізують функції, особливості протікання процесу супервізії, її різновиди, різноманітні аспекти практики, що можуть ускладнити супервізію соціальних працівників як тих, що безпосередньо працюють з клієнтами, так і керівників різних рівнів та адміністративного персоналу. Авторами пропонується модель супервізії, яка включає чотири основні системи, що визначають її зміст: практика, працівник, команда/колектив та установа/заклад.

Розуміння *практики* ускладнює різноманітність надання послуг у соціальних службах. П. Хоукінс та Р. Шохет у 1989 році 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, може також бути помилковим. Якщо раніше знання законодавства, політики та процедур належало до компетенції юристів, менеджерів і адміністраторів, то тепер це – частина практичної соціальної роботи як діяльності з соціального забезпечення та роботи, орієнтованої на людину. Крім допомоги сім'ям та індивідуального консультування, можлива також така діяльність, як участь в обговоренні випадків, зустрічі з лідерами груп у місцевій громаді, проведення переговорів щодо обсягу послуг з тією організацією, що надає послуги.

Система *працівника* визначає, що для виконання різнопланових завдань соціальної роботи працівникові потрібна не тільки 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 у професійному розвитку та вивченні належного й 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. Беручи до уваги цілком обумовлений та визначений вплив політичних і ситуативних чинників на соціальну роботу, 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, була розроблена 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 точки зору зв'язків між кожною парою систем:

- професійний аспект (зв'язок між практикою та працівником);
- аспект співпраці (зв'язок між працівником та командою);
- аспект управління (зв'язок між командою та 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 та професійна компетенція супервізованого зростають з 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 актуальним є спільні обговорення термінових практичних проблем, які не можна повністю розв'язати на груповій супервізії. Найімовірніше, потрібні будуть як індивідуальна, так і групова супервізія.

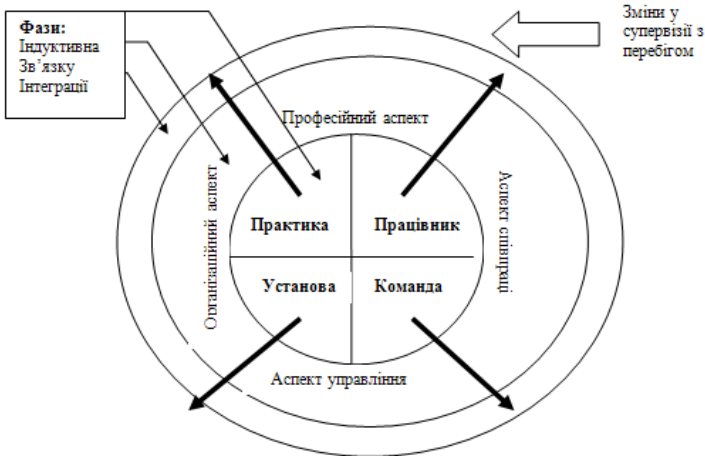


Рис. 2.2. Модель супервізії

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 актуальним є спільні обговорення термінових практичних проблем, які не можна повністю розв'язати на груповій супервізії. Найімовірніше, потрібні будуть як індивідуальна, так і групова супервізія.

На момент досягнення *фази зв'язку* всі термінові проблеми супервізованого мають бути вирішені. Припускаючи, що практична діяльність супервізованого є щонайменше задовільною, а його хвилювання зменшилися, виникає менше гострих потреб в індивідуальній супервізії. Під час цієї фази супервізований встановлює багатогранні зв'язки між різноманітними частинами своєї практичної діяльності: практикою та теорією; власним досвідом, своєю практикою, командою та 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 впевненість 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 із 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, що 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 й 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 із цих систем. Зазвичай, супервізію зосереджено на системах у чистому вигляді тільки 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 розв'язувати на спеціальних заходах поза супервізією: на обговореннях випадків, зібраннях команди/колективу, 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 у супервізованого, котрий уже акліматизувався.

6. Професійно орієнтовані фази розвитку супервізії

Індуктивна фаза передбачає, що під час процесу супервізії дослідження проблеми можна здійснювати в межах кожної з чотирьох базових систем (практики, працівника, команди/колективу, установи/закладу) окремо. На цьому рівні фокус супервізії роблять на кожній із чотирьох базових систем окремо. Це вимагає такої

передумови, як глибока обізнаність супервізованого з кожною із цих систем. Супервізію зосереджено на системах у чистому вигляді тільки 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 розв'язувати на спеціальних заходах поза супервізією: на обговоренні випадків, зібраннях команди/колективу, ділових зустрічах, індивідуальних консультаціях тощо.

Під час індуктивної фази супервізор може допомогти соціальним працівникам 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 та взаємопов'язані проблеми, які, вірогідно, потребуватимуть постійного перегляду й викличуть труднощі у супервізованого, котрий уже адаптувався.

Професійний аспект: взаємодія практики й працівника (фаза зв'язку) Під час фази зв'язку супервізор стикається зі складнішими взаємозв'язками між працівниками та їхньою практикою. Це може включати дослідження того, яким чином самоідентифікація соціального працівника, його ситуація й потреби позначаються на роботі та яким чином можна розв'язати проблеми у 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 та зловживання нею у стосунках, як і непригнічуюча практика, теж викликає труднощі. У центрі цього перебуває визнання факту, що використання «себе» є базовим інструментом та засобом практики соціальної роботи. Тому супервізор мусить безпосередньо відповідати за допомогу супервізованому в підтриманні психологічного благополуччя.

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

Аспект співпраці: взаємодія працівника й команди (фаза зв'язку). У багатьох ситуаціях, особливо в стаціонарних закладах і соціальних 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, та набутти впевненості, аби почуватися достатньо оснаженим для безпосередньої роботи над цими труднощами.

Аспект управління: взаємодія команди й установи. Досить часто спостерігають доволі жваву динаміку, яка походить від того, що супервізований є одночасно і членом команди (близького колективу), і членом організації (більш віддаленого угруповання). Це може призвести до того, що супервізований пов'язуватиме всі негативні моменти з організацією, хоча насправді вони вкорінені в команді, і зрештою, можуть заблокувати можливості для розв'язання проблеми. Рівною мірою гнітюче може впливати культура організації та взаємини супервізованого всередині команди, в результаті чого супервізовані практично не усвідомлюватимуть того, що відбувається. Зазвичай супервізор/менеджер підтримує у супервізії відкритість щодо питань установи/організації та готовий (принаймні, має виглядати, як готовий) до активних спроб впливу на політику чи практику, що сприймаються супервізованим як пригноблючі.

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

Організаційний аспект: взаємодія установи й практики (фаза зв'язку). Представлення чотирьох систем як таких, що мають нелінійні зв'язки, а циркулярну взаємодію, дозволяє привернути увагу до важливості зв'язку між установою/закладом та практикою. В соціальній роботі часто виникає напруження між особою, яка отримує послугу, й тими, хто її надає. Супервізований може зіткнутися з труднощами, не знаючи, наскільки варто просуватися 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 в цілому (фаза інтеграції). Зосередження на роботі в цілому, найвірогідніше, відбуватиметься під час супервізії досвідчених працівників. Супервізований отримує шанс відступити на крок назад та оглянути роботу в цілому: її форму, баланс, характер і спрямування, а також можливість для роздумів щодо довготермінової перспективи, зокрема, планування кар'єри. Підхід розвитку визнає, що досвідчені соціальні працівники діють, спираючись на більш інтуїтивний та засвоєний набір правил, кожне з яких стає гнучким тоді, коли необхідно 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, які знають власні потреби і те, як їх можна задовольнити в процесі супервізії.

Головні питання супервізії досвідчених соціальних працівників полягають, з одного боку, в запобіганні застою та з іншого – в заохоченні творчого підходу та в забезпеченні стимулу до саморозвитку молодих фахівців. Супервізору необхідно визнати, що він повинен не давати відповіді на запитання супервізованого, а підштовхувати супервізованого до самостійного її знаходження; а також враховувати те, що в багатьох випадках супервізований 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».

Питання для самоконтролю

1. Що таке супервізійна модель?
2. Охарактеризуйте специфічно орієнтовані моделі.
3. Порівняйте модель розвитку та змішану модель. Назвіть спільні та відмінні риси.
4. Назвіть основні аспекти моделі для практики.
5. Розкрийте сутність професійного аспекту моделі для практики.
6. В чому полягає зміст моделі розвитку вмінь?
7. Які існують стадії розвитку супервізованого?
8. З яких специфічних стадій та навичок складається модель Т. Харді та У. Делуорта?
9. Які базові положення складають змішану модель?

10. Охарактеризуйте професійно орієнтовані фази розвитку супервізії.

11. Який основний зміст аспекту управління?

12. В чому полягає зміст організаційного аспекту?

Використана література

1. Бурцева Е. Размышляя о супервизии / Е. Бурцева // Гештальт – 2000 : сб. м-в Московского Гештальт-Института, 2000. – С. 59–70.

2. Калитиевская Е. Супервидение. О профессиональном самосознании терапевта / Е. Калитиевская // Гештальт – 96 : сб. м-в Московского Гештальт-Института, 1996. – С. 63–70.

3. Кодекс этики и практики супервизоров Британской ассоциации консультирования // Журнал практической психологии и психоанализа, 2000. – № 4.

4. Левченко А. Супервизорство. Не много ли солнца в холодной воде? / А. Левченко // Гештальт – 2000 : сб. м-в Московского Гештальт-Института, 2000. – С. 76–79.

5. Хоукинс П. Супервизия. Индивидуальный, групповой и организационный подходы / П. Хоукинс, Р. Шохет. – СПб : Речь, 2002.

Тема 8. Фактори супервізії

1. Загальні уявлення про фактори, що впливають на супервізорські відносини

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

- демографічні показники (стать, вік, раса);
- рольова позиція;
- супервізорський стиль;
- особистісні характеристики (L. Borders & G. Leddick, 1987; G. Leddick & H. Dye, 1987).

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

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

На якість та тривалість супервізорських відносин найбільш сильно впливають такі найважливіші фактори, як досвід молодого фахівця соціальної роботи (Н. Дюе, 1987), практичні й технічні навички консультативних дій, навички концептуалізації клієнтів, що звернулися до соціальної служби, рівень усвідомлення соціальним працівником його особистісних проблем, що впливають на процес консультування та на професійну поведінку, а також етичні і юридичні аспекти консультативного процесу (W. Lanning & B. Freeman, 1994). Велике значення має також здатність супервізора та соціального працівника-початківця формувати і підтримувати довгострокові відносини, що є більш актуальним та важливим, ніж спеціальні знання й навички, які вони отримують у процесі роботи (Н. Дюе, 1987).

Крім цього, 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 і зменшується з появою професійного досвіду.

- рольовий конфлікт, що, в свою чергу, належить до очікувань соціального працівника, щодо своєї професійної ролі (контрастної ролі супервізованого). Але це джерело впливу в своїй роботі зазвичай використовують більш досвідчені супервізори (Olk & Friedlander, 1993).

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.

Окрім цього, на супервізорські відносини постійно впливають демографічні гендерні, а також міжкультурні фактори, про які більш детально йдеться в наступних питаннях.

2. Гендерні та міжкультурні фактори

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

- 1) Закритість відносин із супервізором своєї статі та приписування більшого впливу супервізору іншої статі (E. Worthington & A. Stern, 1985; E. Holloway, 1990).

- 2) Чоловіки-супервізори заохочують імітацію й більше усвідомлюють свій вплив на молодого фахівця соціальної роботи, ніж жінки (L. Borders & G. Leddick, 1987).

3) Жінки-супервізори заохочують до більшої автономії, надають більшу підтримку й рідше порушують границі, ніж чоловіки (L. Borders & G. Leddick, 987).

4) Жінки-клієнтки дуже часто відмічають заохочення недосвідченим соціальним працівником традиційних жіночих сексуальних ролей, а саме їх пристрасть до певних очікувань і водночас знецінювання жіночих рис, використання сексистських концепцій і погляд на жінку переважно як на сексуальний об'єкт.

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

6) Молоді спеціалістки, що 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 фахівцям соціальної служби.

11) Жінки й чоловіки можуть покладатися на різні джерела сили щодо компенсації проблем, пов'язаних із гендерними особливостями (тенденцій до більшої прихильності у жінок і більшої сепарації у чоловіків). Чоловіки можуть усвідомлено фокусуватися на міжособистісних відносинах, а жінки – усвідомлено вибирати 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 соціальному працівнику в оцінці гендера як фактора, що істотно впливає на концептуалізацію клієнта соціальної служби, самооцінку, схильності й пристрасті соціального працівника, а також вибір стратегій роботи з клієнтом. Таким чином, перед супервізором завжди стоять два основних питання:

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

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

Дж. Бернард і Р. Гудеар (J. Bernard & R. Goodyear, 1992) запропонували три сфери розгляду й оцінки гендерних впливів:

– проблема, з якою клієнт звертається до соціального працівника;

– погляди молодого фахівця;

– вибір інтервенцій.

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

1. Чи обгрунтовані мої очікування від молодого спеціаліста соціальної роботи гендерним фактором?

2. Чи залежать мої відповіді супервізованому від його статі?

3. Чи захожую я більшу незалежність у чоловіках?

4. Чи захожую 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 соціальної служби?

9. Чи використовую я супервізійний процес з метою навчання молодого спеціаліста соціальної 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 соціальним 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 точку зору, згідно з якою обидва способи поведінки є неетичними та завдають шкоди як супервізії, так і супервізорським відносинам. Недосвідчені соціальні працівники, які були залучені в такі відносини зі своїми супервізорами, сприймають це як норму й проявляють ті ж паттерни у своїй роботі. Навіть контакт, який

відбувається з 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 необхідно 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 (2002) пропонують враховувати сім аспектів, що допомагають прояснити такі розходження:

1. Фокус на культурі клієнта, що звернувся до соціальної служби.

2. Вивчення способів реагування на культурні розходження й приховані культурні установки, характерні для інтервенцій супервізованого.

3. Дослідження культури відносин між молодим соціальним працівником і отримувачами соціальних послуг.

4. Фокус на культурних упередженнях молодого спеціаліста соціальної роботи.

5. Вивчення труднощів у динаміці відносин супервізованого та клієнта, супервізора та супервізованого, що з'являються у зв'язку з культурними розходженнями між ними.

6. Фокусування супервізора на власних культурних забобонах.

7. Дослідження культурних норм і упереджень у соціальній, політичній сфері.

3. Супервізія осіб з пригноблених груп

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

3.1. Функціональне обмеження та інвалідність

Загальна література (М. Oliver 1983, М. Oliver 1991, А. Stevens 1991) щодо функціональних обмежень та соціальної роботи свідчить про досить поширену в суспільстві дискримінацію людей із функціона-

льними обмеженнями, зокрема самих соціальних працівників із функціональними обмеженнями та 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.

3.2. Лесбійки, геї та супервізія

Як і у випадку з функціональними обмеженнями, в 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 та соціальних працівників, про які варто згадати. Лише та обставина, що рішення «саморозкриття» для соціального працівника (лесбійки чи гея) є болісним, свідчить про поширену дискримінацію з боку багатьох колег та користувачів послуг, а також у приватному житті. Найбільш розповсюджені варіанти дискримінації стосуються сексуальної орієнтації, що можна прослідкувати наведених нижче прикладів:

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

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

2. *У гетеросексуальних ставленнях та припущеннях щодо співробітників – лесбійок та геїв.* Виявляється різним чином, зокрема:

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

3.3. У рівних можливостях. Політику установи щодо рівних можливостей, яка часто розцінює гетеросексуалізм як найвагоміше пригноблення, впроваджували нашвидкуч, і вона більше спрямована на заспокоєння, ніж на дії.

4. Значення непригноблюючої/наснажуючої супервізії

Для розвитку і становлення непригноблюючої практики супервізії необхідно оволодіти позитивними кроками та навичками задля створення комфортної та безпечної атмосфери, яка не лише покращить умови проведення супервізії, а й надасть можливість для оволодіння навичками наснажуючої супервізії. Основні відмінності, які досі сприймалися як проблематичні, тепер розглядатимуться як потенційно позитивні можливості, що дозволяють усім 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, яка посилює непригноблюючу практичну роботу з користувачами соціальних послуг.

4.1. 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 цілої низки чинників самопідготовки, наприклад:

- особистого досвіду визначення пригноблення різного роду;
- 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 та визначити цілі особистого розвитку. Таке навчання має бути емпіричним та «мозковим», інтегрувати досвід та знання та розглядатися як постійний процес.

4.2. Непригноблюючі супервізорські стосунки

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

Спочатку супервізор має визнати різницю як у формальній, так і в особистісній владі, повинен 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 соціальний працівник – гомосексуалом, чи, навпаки, це має стати відкритим питанням у порядку денному супервізії від найперших контактів та подальшого обговорення).

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

Супервізору насамперед необхідно розуміти, чому саме віддають перевагу супервізовані, та усвідомлювати, що він чи вона можуть не відповідати якимось потребам. Вони повинні активно підтримувати молодих спеціалістів у соціальній 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 варто 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 та 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, встановленої у стосунках, та того, яким чином вона була встановлена. Це може допомогти супервізору від самого початку дати зрозуміти молодому соціальному працівнику, що відбувається критичний зворотний зв'язок щодо його поведінки, якщо її сприймають як пригноблюючу, й що будуть зроблені відповідні висновки, які жодним чином не зашкодять супервізованому. Іншою ознакою є реакція супервізора на повідомлення супервізованого щодо дискримінаційної поведінки стосовно нього/неї з боку користувача послуг у соціальних службах. Переформулювання основної проблеми може призвести до руйнівного відторгнення та розчарування. При цьому необхідно, аби супервізор уважно вислухав думку супервізованого щодо випадку, сприйняв серйозно те, що він говорить та думає, а також запропонував максимальну підтримку та довіру.

4.3. Непригноблюючий підхід до змісту супервізії

Цей підхід відображає непригноблюючий процес супервізорських стосунків та питання влади у ньому. Проте основна мета супервізії полягає в забезпеченні якомога кращих послуг для клієнтів соціальних служб та реалізації політики установи (що не завжди збігається). Ключовим завданням супервізора є гарантування, що кожен фахівець соціальної роботи та команда в цілому працюють з клієнтом соціальної служби, дотримуючись антидискримінаційного наснажуючого підходу.

Усі принципи та цінності цілком стосуються й практичної роботи. Аналогічний процес нерівності владних позицій спостерігають і у стосунках «працівник – користувач», де також відіграють роль індивідуальні чинники та чинники особистої влади, які можуть посилювати або нейтралізувати позицію влади працівника. Тому угоду, яку укладають у супервізії, щодо відкритого визнання використання влади у супервізорських стосунках, доречно використовувати й для стосунків «працівник – користувач послуг». І супервізор, і молодий спеціаліст соціальної роботи відповідальні за дотримання антидискримінаційного відношення до роботи з клієнтами соціальної служби. Для такої роботи необхідна готовність обох учасників супервізорських стосунків перевіряти один одного за потреби.

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

Питання для самопідготовки

1. Назвіть основні фактори, що можуть впливати на супервізорські відносини.
2. Яку роль відіграють міжкультурні та гендерні фактори в діяльності супервізора?
3. Чи існує на сьогодні проблема супервізії робітників, що мають функціональні обмеження та інвалідність?
4. Назвіть найбільш розповсюджені варіанти дискримінації співробітників, котрі є лесбіянками чи геями.

5. Перелічіть основні передумови, виконання яких підвищать якість супервізії.
6. Дайте характеристику основним чинникам самопідготовки.
7. Що повинен заохочувати супервізор у своїй професійній діяльності?
8. Як впливають гендерні фактори на супервізорські відносини?

Використана література

1. Витакер Д. С. Группа как инструмент психологической помощи / Д. С. Витакер. – М. : Независимая фирма «Класс», 2000.
2. Винер Дж. Супервизия супервизора. Практика в поиске теории / Винер Дж., Майзен Р., Дакхэм Дж. – М. : «Когито-Центр», 2006. – 360 с.
3. Бурцева Е. Размышляя о супервизии / Е. Бурцева // Гештальт – 2000 : сб. м-в Московского Гештальт-Института, 2000. – С. 59–70.

Модуль III. ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК СУПЕРВІЗОРА

Тема 9. Навчання та розвиток у супервізії соціальної роботи

1. Процес навчання та розвитку в супервізії

У деяких організаціях соціальної роботи, на жаль, супервізії не приділяється достатньо уваги. Це відбувається через обмеженість ресурсів, неадекватність процесу навчання та розвитку. Проте сфера соціальної роботи та догляду в громаді швидко змінюється, отже, можна сподіватися на поліпшення ситуації.

Розглядаючи поточну ситуацію з проведенням супервізії у соціальній роботі, можна сказати, що початок трансформування соціального обслуговування почався у 1990-х роках. Напевно, найбільшими змінами було те, що покупці послуг відокремилися від надавачів послуг, почали робитися наголоси на оцінюванні потреб і наснаженні користувачів. Для супервізії наслідки такого розвитку дуже вагомі. Такі зміни потребували підвищення якості послуг, а отже, переорієнтації персоналу на нові підходи до виконання завдань. У наш час рівень компетентності працівників, процес підвищення кваліфікації, оцінка персоналу є дуже важливими задля підвищення та забезпечення якості послуг. А отже, важливість супервізії зростає.

На жаль, тенденції, які можуть у найближчі роки поставити супервізію на центральне місце в організаціях, здебільшого не підкріплені інфраструктурами для навчання та розвитку:

- відносно мала кількість організацій має чітку політику щодо супервізії;

– немає офіційного критерію рівня кваліфікації, потрібного для виконання ролі супервізора;

– процес навчання на сучасному етапі – це лише низка випадкових, несистематизованих коротких семінарів, які не є частиною вичерпного та узгодженого плану навчання супервізора.

Потрібно акцентувати увагу на важливості супервізії в соціальних організаціях, на необхідності навчання професійних супервізорів, окреслити комплексний план та програму для адекватної підготовки супервізорів. Це стосується, перш за все, трьох категорій працівників:

– керівників організації, оскільки ці люди мають становище та владу, які дозволяють їм надавати супервізії статусу й ресурсів, котрих вона потребує;

– учителів чи тренерів-супервізорів, котрі відповідають за забезпечення високоякісного комплексного навчання та програми з розвитку;

– самих супервізорів на будь-якому етапі кар'єри.

Деякі працівники можуть належати одночасно до всіх цих трьох категорій. Одна з вражаючих речей у супервізії – це те, що супервізори самі є супервізованими або принаймні повинні ними бути.

2. Створення в організації умов для ефективної супервізії

Ефективність супервізії залежить від політики організації щодо її проведення. Ефективна супервізія можлива за таких умов, як:

1) *Підтримуюча й непригнічуюча культура організації.* Дати визначення культурі організації певною мірою складніше, ніж таким зрозумілішим речам, як структура організації, конкуренція, кінцеві цілі, ресурси тощо. Вона стосується атмосфери, ставлень, взаємин, того, як люди обходяться одне з одним, що вони почувають щодо своєї роботи та як на це реагують інші. На культуру, скоріше за все, найсуттєвіше впливає те, як у закладі сприймають різницю у владі, тобто ієрархічну структуру організації, в основі якої стоять антидискримінаційні концепції. Для того, щоб супервізія була ефективною, потрібен не тільки наснажуючий процес супервізії, але й те, щоб увесь підхід організації до своїх співробітників усіх рівнів був заохочувальним, полегшувальним, непригнічуючим і сприяв підвищенню довіри. Різниця у владі існуватиме, проте зловживання адміністративними та іншими формами влади неприйнятні, це неминуче породжує організаційну культуру, сповнену страху, розчарувань і відчаю. Звичайно, в такій атмосфері важко говорити про ефективну супервізію.

В організації, де є справжнє відчуття рівних можливостей, де неприйнятні дискримінація та пригнічення, а адміністративну та супервізорську владу використовують для зміцнення персоналу та покращення якості роботи, супервізія може виконувати всі свої функції (A. McLean & J. Marshall, 1988; Hawkins & Miller, 1994).

2) *Система супервізії як невід’ємна складова функціонування та організації соціальної служби.* Усім службам потрібна чітка та вивірена політика щодо супервізії персоналу всіх рівнів. Це означає, що кожен член персоналу, на якому б рівні в організації він не перебував, має право та обов’язок отримувати регулярну супервізію належної якості. Частота супервізії та підходи до неї повинні варіюватися залежно від завдання, рівня компетентності та досвіду конкретної людини.

Супервізія може реально посісти ключову позицію в організації тільки в тому випадку, якщо вона є обов’язковою. Працівники організації самі повинні прохати про проведення якісної супервізії.

3. Знання та вміння супервізора

Якщо говорити про «належну» та «ефективну» супервізію, то необхідно точно сформулювати й визначити, чого очікує організація від супервізорів. Це передбачає складання переліку основних умінь і пов’язаних із цим критеріїв, які розглядатимуться як базові навички супервізора (M. Richards et al, 1990, p. 93–102).

За основу до визначення базових навичок супервізора можна взяти три основні функції:

- забезпечення для членів персоналу можливості діяти, вчитися й розвиватися;
- забезпечення супервізування процесу роботи;
- посередництво між персоналом, вищим керівництвом, зовнішніми організаціями та громадою, яку обслуговує організація.

Для кожної з цих функцій можна скласти перелік відповідних умінь і показники до них (C. Felthman & W. Dryden, 1994, p.140-145; L. Borders & G. Leddick, 1987). Необхідні для консультативної супервізії вміння можна розподілити за трьома категоріями:

- концептуальні навички та знання;
- навички прямого втручання;
- вміння підтримувати стосунки з людьми.

Комбінація цих навичок та умінь може створити чітке уявлення щодо того, що очікує організація від супервізора. На ці показники і потрібно робити наголос у процесі навчання супервізора.

Політика розвитку персоналу. У будь-якій соціальній службі персонал, найвірогідніше, є найціннішим ресурсом. Динамічні

працівники, що максимально задоволені своєю роботою, скоріше за все, виконуватимуть її більш якісно, ніж незадоволений персонал, який знає надмірного стресу (С. Pritchard, 1986). Тому в інтересах організації, так само, як і в інтересах самих працівників, – вкладення ресурсів у комплексну програму розвитку персоналу. У цьому процесі супервізії відіграє провідну роль.

Забезпечення якості та оцінка персоналу повинні охоплювати як розвиток персоналу, так і відстеження його діяльності. Ці дві функції взаємопов'язані, проте дуже часто дещо негативне значення останньої применшує силу першої.

Безумовно, розвиток персоналу є важливим. Проблеми виникають тоді, коли в ході супервізії виявляють потреби супервізованих у навчанні, які установа нездатна задовольнити. За таких умов очікування не можуть реалізуватися. Тому політику з розвитку персоналу потрібно прив'язати до навчальної програми, яка складається з низки заходів, що проводять як на базі самої організації, так і поза нею. Програма повинна відповідати потребам і побажанням персоналу, що дозволить як супервізору, так і супервізованому впливати на визначення різновиду необхідної супервізії, а не тільки реагувати на плани інших.

Супервізію можна розглядати не лише як зустрічі супервізованих з супервізорами, а і як обмін знаннями між супервізорами. Супервізор може консультуватися зі спеціалістом, якщо йому бракує досвіду, або обмінюватися досвідом з іншими супервізорами, радити й отримувати поради. Також не можна відкидати такий метод, як групова супервізія супервізованих.

Звісно, рівень проведення супервізії залежить і від розміру організації. У великих установах супервізію здійснювати легше через те, що навчання можна забезпечити на власній базі, за допомогою власного персоналу. Керівництво невеликої організації повинно усвідомлювати, що супервізію необхідно проводити, залучаючи до неї зовнішні ресурси.

4. Розвитковий підхід до навчання супервізорів

Комплексна стратегія установи та навчання супервізорів повинна спиратися на розвитковий підхід. Вважається, що розвиток кар'єри складається з п'яти характерних етапів:

1) *Супервізія студентів*. Політика Центральної ради з питань навчання та підготовки соціальних працівників щодо акредитації вчителів практики суттєво вплинула на якість супервізії студентів у Великобританії. Було запропоновано два альтернативних варіанти: базове навчання та практичний шлях. Перший варіант – це послідовна 15-годинна навчальна програма, тривалістю близько

шість місяців. До її ключових елементів належать: супервізована кимось супервізія студентів за основним місцем проходження практики; періоди теоретичного та практичного навчання; обов'язкове фундаментальне навчання. Цей різновид супервізії має подвійний зв'язок із супервізією персоналу: більша частина навчання є достатньою базовою підготовкою для проведення супервізії персоналу в подальшому, а саме навчання дає підказки для створення навчальних програм із супервізії персоналу.

Практичний шлях дозволяє досвідченому супервізору студентів здобути акредитацію на підставі оцінки їхньої попередньої роботи щодо супервізії студентів, а також виконання деяких додаткових вимог. Аналогія із супервізією персоналу тут полягає в тому, що одночасно з упровадженням комплексної навчальної програми для нових супервізорів потрібно продумати заходи й для досвідчених супервізорів, які проходили недостатнє навчання для виконання завдань супервізії.

2) *Навчання, яке передує призначенню.* Зазвичай нових супервізорів призначають через місяць або два після того, як вони погодилися на певну посаду. Якщо ж це відбувається як підвищення до керівника команди, то людина майже миттєво зазнає вагомих змін у роботі, яку вона має виконувати, цілком можливо без попереднього навчання чи підготовки. Це підкреслює необхідність проведення курсів, які передують призначенню, для досвідчених працівників, що досить скоро можуть стати супервізорами. Тому в інтересах організації – максимально збільшити число людей, які пройдуть курси і згодом стануть супервізорами. Для цього установи все частіше виконують оцінку персоналу для виділення потенційно придатних на посади супервізора співробітників. Це дозволяє визначити, хто може піти на навчальні курси.

3) *Навчання нових супервізорів.* Напевне, найважливіше завдання нового супервізора – навчитися входженню в нову роль, і для цього, на думку вчених, найкраще організовувати навчання у відносно однорідних групах, де всі готуються до виконання схожих ролей. Під цим розуміється не тільки навчання з іншими новими супервізорами, але й перебування з тими, хто займається подібною роботою. Якщо навчання сприймати серйозно, то, без сумніву, воно вимагатиме від нового супервізора багато часу впродовж першого року на цій посаді. Отже, керівництво організації має потурбуватися про відповідне зменшення робочого навантаження.

4) *Навчання авторитетних супервізорів.* Допоки основні навчальні програми не будуть доступні для нових супервізорів,

навчальні потреби досвідчених супервізорів частково залежатимуть від того, яке навчання вони пройшли, коли почали відігравати роль супервізора. У них є велика перевага завдяки тому, що вони мають значний практичний досвід, а також і відповідний недолік: супервізорські звички важко змінити, а їм є від чого відучуватися. Вчені вважають, що досвідчений супервізор лише виграватиме від поєднання спеціалізованого та загального навчання. Спеціалізоване навчання дає змогу розглянути специфіку конкретної супервізорської діяльності на більш складному, витонченому рівні. Водночас загальне навчання дає змогу розширити межі знань завдяки спільному навчанню із супервізорами з різних сфер діяльності завдяки міжорганізаційним навчальним заходам. В основі навчання на такому рівні найвірогідніше буде навчання рівних за статусом. Таке навчання дає змогу супервізорам побачити свої сильні сторони і вдосконалити їх замість того, щоб дати їм зрозуміти, ніби вони впродовж багатьох років усе робили неправильно.

5) *Підготовка тренерів.* Якщо зростає важливість супервізії як засобу забезпечення якості послуг, що надає організація, то виникає потреба не тільки в навчанні, а й у спеціалістах, які його проводитимуть. У відділах соціального обслуговування та великих волонтерських організаціях існує традиція проведення навчання власними зусиллями – спеціальними навчальними підрозділами. Насправді ж обов'язки щодо навчання часто покладені на керівника. А малі організації завжди будуть оплачувати навчання, яке проводять незалежні тренери, або тренерські агенції. Такий підхід має певні переваги, бо він дозволяє адекватно визначити навчальні потреби, знайти найкращих тренерів і консультантів, а також реалістично оцінити витрати. Проте чимало тренерів і консультантів, що зараз з успіхом працюють незалежно, навчилися цьому ремеслу у навчальних підрозділах соціальних служб. Якщо цей шлях набуття практики раптом перестане існувати, то постане питання: звідки візьмуться нові тренери.

Зараз для тренерів, що бажають спеціалізуватися на навчанні супервізії, існує кілька можливостей. Вони можуть відвідувати навчальні курси чи семінари, які проводять відомі експерти в цій сфері, занотовувати, ставити запитання викладачам, а потім трансформувати матеріал таким чином, щоб він відповідав власному стилю та завданням. Хоча таку стратегію не вважають плагіатом, краще відкрито обговорити це з тренером ще на етапі подання заявки на курси. Можна також домовитися про отримання індивідуальної

консультації. Альтернативним варіантом є ознайомлення з літературою (P. Hawkins & R. Shohet, 1989; M. Richards et al., 1990; T. Morrison, 1993), у якій можна знайти якусь ідею. Усі ці варіанти, звичайно, передбачають, що майбутній тренер уже має глибокі знання в області супервізії та загальний досвід щодо різних методів навчання.

Існуючі заходи, спрямовані на навчання супервізорів, є здебільшого незадовільними та неадекватними. Проблема полягає не стільки в пошуку тренерів, згодних проводити навчальні курси, скільки в пошуку засобів забезпечення контролю якості того, що вони пропонують.

5. Ефективне навчання супервізорів

Існує низка загальних аспектів, які стосуються навчальних програм для всіх супервізорів. До таких елементів учені відносять:

- антидискримінаційний або непригнічуючий підхід;
- навички чи лабораторні заняття;
- аудіо- та відеозапис реальних сесій;
- обмін між рівними;
- контекст команди та зворотний зв'язок супервізованого;
- концепції, теорії, моделі, дослідження – література, яка інформує практиків;
- консультування в ході курсу щодо поточних супервізорських дилем.

Розглянемо кожен з них докладно.

Антидискримінаційний або непригнічуючий підхід. Нові навчальні програми для супервізорів повинні розглядати проблеми непригніченості в супервізії. Але найголовнішим у цьому підході є адміністративні питання, пов'язані з розвитком непригнічуючої культури в організації, забезпеченням для персоналу справді рівних, недискримінаційних можливостей щодо підвищення до посади супервізора чи керівника. Згодом такий підхід потрібно перенести й до навчальної програми. Його показниками будуть: склад учасників курсу (зокрема, групи персоналу); базові правила та те, як вони з'явилися; ілюстративний матеріал; засоби вирішення проблем влади; реагування на будь-яку дискримінуючу чи пригнічуючу поведінку; доступ для людей із функціональними обмеженнями тощо.

Чимало тренінгових агенцій виробили чіткі рекомендації щодо антидискримінаційної практики для всіх навчальних курсів. Вони включають положення про використання мови, зміст курсу та реакції на будь-яку форму дискримінації із боку як організаторів курсів, так і їхніх учасників, під час навчальної програми.

Навички чи лабораторні заняття. Як показує статистика, напрацювання навичок найчастіше викликає опір на початку й найпозитивніше оцінюється наприкінці курсу. У цьому аспекті можна застосувати два підходи, кожен із яких має свої переваги: «реальна» супервізія інших учасників курсу та рольова гра. Перший підхід полягає в «супервізії» одного учасника курсу іншим щодо конкретної поточної проблеми, котра для них є проблематичною, і їм хотілося б отримати допомогу у її вирішенні. Ще один учасник відіграє роль спостерігача, надає зворотний зв'язок і підтримку. Потім у тріаді відбувається обмін ролями, і таким чином кожен учасник курсу практикується в ролі супервізора. Перевагою цього підходу є те, що супервізор, який навчається, працює з реальною поточною проблемою.

Рольова гра в цьому контексті має свої переваги й слабкі місця. До переваг належить можливість обрати конкретний сценарій, який, скоріше за все, не переживає жоден із учасників, бо, наприклад, вони зараз не є практичними працівниками. У цьому випадку можна точніше контролювати параметри та варіанти. З іншого боку, рольовій грі притаманні певні труднощі, пов'язані з програванням ролей, достовірністю, переконливістю. Вченими доведено, що чим ближчою є рольова гра до реальної ситуації, тим вона продуктивніша.

Аудіо- та відеозапис реальних сесій. Використання відео- та аудіозаписів може збагатити навчальний досвід. Але це також може становити загрозу, особливо для досвідчених супервізорів. Для здійснення запису потрібно обов'язково отримати згоду супервізованого. Така діяльність розширюватиме взаємне бачення та обговорення супервізорської сесії. Завдяки прискіпливому огляду супервізорської сесії, супервізований може також дізнатися, якими є його стиль і навички. Якщо супервізований погодиться, запис можна використати як для групового, так і для індивідуального навчання.

Обмін між рівними. Значну роль у навчанні супервізора потрібно відвести на зустрічі з колегами, які мають схожі знання та досвід. Це може відбуватись у вигляді малих навчальних груп з ведучим чи без нього. Це також підкреслює цінність того, щоб на курсі викладали ті, хто ще працює або принаймні донедавна працював супервізором подібних супервізованих.

Обмін між рівними, звичайно ж, являє собою вид групової супервізії і тому демонструє потенційні переваги супервізії, яку проводять у групі. Справді, якщо на одному курсі навчаються кілька

супервізорів, що мають одного й того ж безпосереднього керівника, то вони можуть утворити свою супервізорську групу для вивчення переваг і недоліків групової роботи.

Контекст команди та зворотний зв'язок супервізованого. Звісно ж, питання команди повинні бути включені в програму навчання супервізорів. Деякі члени команди можуть остерігатися, чи не використовуватиме перенавчений супервізор їх як «піддослідних кроликів». Члени команди можуть брати участь у ретельній перевірці та оцінюванні конкретних підходів до супервізії, які проводять у рамках курсу. Їх також можна якимось чином залучити до програми курсу, наприклад, до проведення одноденного спільного семінару щодо тих питань супервізії, які становлять взаємний інтерес.

Зворотний зв'язок від супервізованого має складати невід'ємну частину самонавчання супервізора та допомагати у визначенні свого супервізорського стилю та навичок. Хоча через різницю у владі, супервізованим часто важко давати своєму супервізору щирий зворотний зв'язок. Курс навчання мав би допомогти в цьому питанні, наприклад, встановити вимогу для супервізорів надати оцінку, яку дали супервізовані їхньому підходу до супервізії. Оскільки нові супервізори ще не мають значного досвіду супервізорської практики, то заради цілей навчального курсу можна спитати їхніх супервізованих стосовно надій та очікувань від супервізії. Наслідком такого зовнішнього впливу може бути те, що супервізор і супервізовані почуватимуться вільніше в обговоренні аспектів супервізії, які в іншому випадку залишилися б невисловленими.

Навчання також допомагає з вирішенням такої проблеми команди, як розвиток структурної моделі для організації супервізії та різноманітних зібрань команди.

Концепції, теорії, моделі, дослідження – література, яка інформує практиків. Супервізорів треба навчати основам того, яку саме інформацію дає відповідна література для їхньої практичної діяльності. Чимало, якщо не більшість із них, є керівниками найнижчого рівня, які виконують найвимогливіші завдання в індивідуальних соціальних службах. Тому час для них є дуже цінним, і якщо їм необхідна спеціальна література, то вони цінуватимуть поради, де знайти потрібну інформацію у найбільш прийнятній формі. Тренери можуть відігравати життєво важливу роль у наданні таких порад. Деякі нові супервізори воліють спочатку щось «зробити», а потім читати, інші хотіли б прочитати щось до того, як приступати до супервізії. Пріоритети в навчанні різних супервізорів суттєво відрізняються.

Одна з найкорисніших речей, яку може зробити тренер курсу, – це допомогти кожному учаснику визначити власні навчальні пріоритети. На думку А. Браун та А. Боурн, до будь-якого переліку повинно входити:

- непригнічення та антидискримінація;
- груповий процес;
- навички інтерв'ювання та комунікації;
- навички підтримання стосунків;
- навчання дорослих;
- загальні питання супервізії;
- супервізія спеціалістів;
- стрес;
- самокерування;
- менеджмент;
- укладання контрактів;
- системи;
- моделі супервізії;
- етапи розвитку в супервізії.

Консультавання в ході курсу щодо поточних супервізорських дилем. Розглядання реальних проблем та способів їх вирішення – це дуже цінний ресурс для учасників курсу навчання. Але це може потребувати багато часу, якщо розмова буде здійснюватись індивідуально. Іншим варіантом є робота тих, хто навчається, один із одним із певною підтримкою, наприклад, у тандемних парах або груповій супервізії. Реальні ситуації можна проаналізувати в ході рольової гри, коли різні люди намагаються представити різні способи реагування на одну проблему. Для більшості з таких видів навчальної діяльності потрібне з'ясування з керівниками та супервізованими питань конфіденційності та меж, але якщо організація віддана ідеї навчання, таку консультацію розглядатимуть тільки як цінний додатковий ресурс.

Питання для самоконтролю

1. Яке місце займає процес навчання та розвитку в супервізії соціальної роботи?
2. Які проблеми можна виділити у процесі навчання та розвитку?
3. Які передумови може створити організація для здійснення ефективної супервізії?
4. З якими проблемами може стикнутися невелика організація під час здійснення супервізії?
5. З яких етапів складається процес розвитку кар'єри?

6. У чому полягає розвитковий підхід до навчання супервізорів? Назвіть елементи гарного навчання супервізора.

7. Які знання та вміння необхідні супервізору?

8. Які функції виконує супервізор в організації?

Використана література

1. Хоукінс П. Супервізія. Індивідуальний, груповий і організаційний підходи / П. Хоукінс, Р. Шохет. – СПб : Реч, 2002.

2. Перлз Ф. Опыты психологии самопознания / Перлз Ф., Хефферлин Р., Гудмэн П. – М. : Гиль-Эстель, 1993.

3. Долгополов Н. Б. Функциональная модель супервизии в гештальт-терапии / Н. Б. Долгополов // Российский гештальт. – М. – Новосибирск, 2001. – С. 22–44.

4. Бурцева Е. Размышляя о супервизии / Е. Бурцева // Гештальт – 2000 : сб. м-в Московского Гештальт-Института, 2000. – С. 59–70.

5. Данилов И. Размышления на тему... / И. Данилов // Гештальт – 2000 : сб. м-в Московского Гештальт-Института, 2000. – С. 71–74.

6. Кодекс этики и практики супервизоров Британской ассоциации консультирования // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2000. № 4.

Тема 10. Процес становлення супервізора

1. Особистісні властивості супервізора

Коли новий супервізор тільки починає свою роботу, він уже не є початківцем: він використовуватиме досвід, який набув у своєму особистому та професійному житті. Хоча теоретичні моделі та 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.

Вчені відмічають вплив на супервізію тих чинників, які формують характер супервізора, а саме:

- особистий досвід (удома та у школі);
- досвід професійної практики;
- досвід перебування в ролі супервізованого;
- досвід перебування в ролі вчителя практики або наставника студентів;
- розвиток робочого та 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, які визначаються ще до народження: національність, стать, будова тіла, генетичні ознаки. Такий самий вагомий вплив має і приналежність до певного соціального класу. За цими ознаками слідє ранній досвід перебування в ролі об'єкта батьківського виховання та родинного життя, що також впливає на формування характеру. Особливо важливим для майбутніх супервізорів та супервізованих є той тип влади та повноважень, які вони спостерігали у ранньому дитячому віці від своїх батьків чи доглядальників. Чи відчували вони свободу та заохочування вивчати навколишній світ, або ж їх міцно контролювали в усьому, що вони 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 та знущання?

Прикладом важливості цих факторів для супервізії є результати дослідження, які показали, що значна кількість професіоналів, котрі працюють з дітьми, що зазнали сексуального чи фізичного насильства, самі потерпали від такого насилля в дитинстві. Деякі дослідження свідчать, що до 20 відсотків цих професіоналів зазнавали сексуального насилля, причому цей відсоток серед жінок є вищим, аніж серед чоловіків (Richards M. et al., 1990). Отже, чимало супервізованих та керівників найнижчого рівня самі були скривдженими. Це може бути надзвичайно важливим чинником у їхній роботі, особливо коли їхнє завдання полягає в роботі з дітьми, які зазнавали насилля, та їхніми родинами. Такий особистий досвід дає чимало практичних переваг, як мінімум – вищий рівень емпатії та розуміння постраждалих клієнтів. З іншого боку – це болісний емоційний стрес, який виникає при згадуванні, та відлуння цього особистого досвіду.

Досвід переживання насилля в дитинстві може впливати на супервізорські стосунки щонайменше двома шляхами. По-перше, це може спричинити складнощі у налагодженні спілкування, якщо лише один із двох учасників супервізії зазнавав кривди. Інший наслідок, пов'язаний з особистим досвідом супервізора (набутого будь-де: в родині, у школі тощо), – це труднощі з позитивним використанням влади у супервізорських стосунках, якщо колись у дитинстві важливі дорослі зловживали владою, яку вони мали над ним. З одного боку, молодий супервізор може наслідувати цю

модель та відтворювати зловживання, а з іншого боку – цуратися будь-якої влади, наданої йому, та уникати її.

Навчання у школі. Далі йде вплив школи, і тут мають особливе значення два чинника. Перший – це модель викладання та навчання, і другий – це те, яким чином учителі використовували свою владу та повноваження. Останній чинник впливає на те, які почуття викликають у майбутніх супервізованих чи супервізорів сильні, авторитарні незнайомі люди, як вони поведуться з ними? Чи їм можна довіряти? Чи вони послідовні? Чи вони турботливі? Чи сприймають вони виклики власним ідеям та поглядам як щось зухвале або, навпаки, розглядають їх як можливість пошуку змісту та розуміння? Якщо ви не погоджуєтесь з чимось, то чи не використають це потім проти вас? Це також може позначатися на очікуваннях уже дорослої людини від супервізії та влади. Існують, звичайно, чимало видів зловживання владою та 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 стосунками супервізора та 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 – належним чином 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 дозволяє виконувати їм роль менеджера або супервізора. Проте наскільки важливим є їхній практичний досвід для нової ролі?

У деяких закладах, особливо в стаціонарних та денного догляду, супервізор, скоріше за все, продовжуватиме безпосередню роботу з клієнтами. Це дає можливість не тільки залишатися пов'язаним з практикою, але також і демонструвати супервізованим власний практичний досвід. Проте в такому разі виникає ризик, що перехід до зовсім іншої ролі – супервізора – буде неоднозначним. І, навпаки, у «польовій» роботі, наприклад, у службі пробації чи у команді місцевого відділу соціальної роботи, перехід до супервізійної ролі може бути раптовим і остаточним. Зміна ролі є цілком зрозумілою, але до якої міри практичний досвід залишається корисним для цієї нової ролі?

Для тих супервізорів, котрі просуваються у своїй сфері практики, їхній попередній досвід та знання мають очевидну вагу. 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 у перетворенні старих знань та підлаштуванні їх до нових потреб.

Чимало навичок практики легко трансформувати в ті, що потрібні супервізору, зокрема:

- навички 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 новим навичкам, опанування владою та обов'язками 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 і 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 із 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 ставка зроблена на залік або незалік. Дослідницьке опитування студентів (D. Gardiner, 1989) та досвід учених переконує, що студенти сприймають роль учителя практики як дуже сильну, й що на поведінку всіх, навіть найупевненіших у собі, це справляє неабиякий вплив.

Важливість цього досвіду перебування в ролі супервізованого полягає в тому що, він створює для нового супервізора уявлення, або модель. Це суттєво позначатиметься, як і всі описані раніше інші чинники, що впливають на формування характеру, на тому, яким чином людина візьметься за нове завдання. Крайнощами будуть випадки, коли супервізор мав колись «натхненного» наставника, котрого неможливо перевершити, або у супервізора був жажливий наставник, якого недоречно прагнути перевершувати. Для вироблення власного стилю та підходу до супервізії можна порадити 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 з їхньою роллю, а тому може стати найвпливовішим. У цьому є чимало позитивного, проте існує одне чи два застереження щодо відмінності між ними 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 та підходами до практики;
- робота за графіком, проведення регулярних, запланованих супервізорських сесій;
- прийняття владної позиції, яка є турботливою й за потреби контролюючою;
- спільне оцінювання вмінь та досягнень супервізованого;
- робота за умов стосунків із неоднаковою владою.

Необхідно визнати, що між супервізією студентів та персоналу є деякі важливі відмінності:

- практика студента спрямована на навчання та оцінювання студента, тоді як у супервізії персоналу навчання супервізованого відходить на другий план порівняно з вимогою служби забезпечити надання належних послуг користувачам;
- ролі в взаємини є іншими. У супервізії персоналу обидва учасника є колегами по роботі, співробітниками, і в багатьох випадках супервізований є кваліфікованим і досвідченим професіоналом;

– у наставництві студентів студент здебільшого є одним-єдиним «підопічним» свого супервізора, тоді як супервізор персоналу працює з командою супервізованих. Тому він має 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 у 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 у супервізії персоналу чудову можливість дізнатися про власний стиль навчання.

2. Супервізорські ролі соціального працівника. Супервізія як одна із сервісних ролей

Супервізор у соціальній роботі – це досвідчений, кваліфікований соціальний працівник, який протягом своєї професійної діяльності досяг вершин професійної майстерності, пройшовши шлях від некваліфікованого супервізованого до супервізора.

Тому, працюючи з молодими фахівцями, супервізори в соціальній роботі використовують такі ролі, як «*учитель*», «*фасилітатор*» (*терапевт*) і «*консультант*» (M. Ellis, D. Dell, 1986; L. Borders, G. Leddick, 1987), що є основними, і такі додаткові ролі, як «*експерт*», «*менеджер*» і «*адміністратор*» (Е. Уільямс, 2001).

Кожна з ролей припускає наявність специфічних стратегій, які пропорційно використовуються у роботі кваліфікованим соціальним працівником-наставником.

У ролі вчителя (S. Ninfeldt et al., 1990) *соціальний працівник має такі повноваження:*

- оцінює взаємодії, що відбуваються під час консультативної сесії;
- обговорює з молодим фахівцем гіпотези, пов'язані з клієнтом;
- визначає необхідні втручання (інтервенції), їх зміст та результативність;
- моделює, демонструє й навчає технікам втручань, сприяє відпрацюванню навичок;
- заохочує менш досвідченого фахівця до пошуку розумних пояснень специфічних стратегій та інтервенцій;
- пояснює істотні події, що відбуваються під час сесії;
- ставить завдання до наступних сесій;

Супервізія

– заохочує менш досвідченого колегу (супервізованого) до вивчення спеціальної літератури та підвищення фахового рівня та інших шляхів професійного удосконалення.

*Під час виконання ролі **терапевта**, **фасилітатора** (S. Ninfeldt et al., 1990) супервізор:*

- досліджує почуття фахівця-початківця під час консультативної сесії з клієнтом;
- досліджує почуття фахівця-початківця під час супервізорської сесії з компетентними соціальними працівниками-наставниками;
- досліджує почуття фахівця-початківця з приводу певних технік та інтервенцій;
- спонукає фахівця-початківця досліджувати самого себе стосовно його довіри до наставника або занепокоєння з приводу проведеної сесії;
- досліджує захисні реакції або афекти початківця в процесі супервізорської сесії;
- відповідно до характеру захисних реакцій або ж афектів емоційно підтримує початківця.

*В якості **консультанта** (S. Ninfeldt et al., 1990) компетентний соціальний працівник:*

- фокусується на системі «фахівець-початківець – клієнт»;
- пропонує початківцю альтернативні втручання і консультативні гіпотези;
- заохочує початківця до міркувань щодо консультативної стратегії і втручання;
- заохочує початківця до дискусії про проблеми мотивації клієнта;
- піклується про початківця під час супервізорської сесії;
- дозволяє початківцю структурувати супервізорську сесію.

*Як **експерт** (Е. Уїльямс, 200), досвідчений соціальний працівник:*

- контролює досягнення цілей, сформульованих у супервізорському контракті;
- перевіряє, чи здійснив початківець втручання, що обговорювалося на попередній сесії;
- відслідковує прогрес клієнта;
- дає зворотний зв'язок початківцю щодо знання теорії, його особистісних якостей;
- допомагає початківцю оцінити свої сильні і слабкі сторони;
- оцінює прогрес початківця;
- контролює дотримання етичних стандартів;
- за необхідності контролює початківця з певним матеріалом.

Як менеджер (Е. Уільямс, 2001), *кваліфікований соціальний працівник* здійснює та підтримує зв'язок між персоналом установи, де він працює, адміністрацією, клієнтами та суспільством. Згідно з цією роллю супервізор передає вказівки адміністрації нижчим ланкам організації, повідомляючи цілі і наміри організації та надихаючи персонал додержуватися цих цілей. Також до його компетенції належить сповіщати персонал про зміни в правилах і внутрішньому розпорядку організації, захищати права персоналу. Перед тим, як адміністрація буде доводити рішення до персоналу, супервізор інформує її про вплив правил, процедур і адміністративних рішень на моральний стан персоналу, його дії і позиції.

Важливим є залучення соціального працівника-наставника до процесу прийняття рішень організацією, оскільки він враховує інтереси всіх зацікавлених осіб, вивчаючи скарги клієнтів, відповідаючи на них і надаючи, таким чином, інформацію для всебічного розгляду ситуації.

Усередині організації наставник стимулює активність персоналу в прийнятті важливих рішень щодо оцінки програм, їх розвитку та просування вперед, допомагаючи організації в цілому функціонувати більш ефективно та забезпечуючи більш ефективне керування.

Як адміністратор (Е. Уільямс, 2001), *досвідчений соціальний працівник* підтримує розвиток і використання механізмів, що поліпшують якість роботи, здійснює кадрову роботу з орієнтації нових працівників, оцінки їх дій і проводить з ними тренінги. Він здійснює моніторинг різних випадків, консультативних планів, довідкових процедур щодо питання завершення консультування й інших випадків відповідальності за забезпечення та одержання клієнтами кваліфікованої допомоги. Крім того, соціальний працівник у якості адміністратора спостерігає за тим, щоб дії установи відповідали прийнятним стандартам та угодам.

3. Аспекти стилю супервізора

«Робочий стиль» – це важливе поняття, яке можна розуміти як особистий спосіб роботи, спілкування, навчання чи викладання (А. Brown, 1984, р. 24-27). В усіх індивідуальних супервізорських стосунках сходяться разом два різних стилі і виникають різноманітні комбінації – від щасливої гармонії до повної несумісності. Далеко не у всіх супервізорських стосунках спостерігають такі крайнощі, але вони визначаються рівнем сумісності та емпатії. Чи може щось новий супервізор зробити із власним стилем?

Напевне, найважливіше – усвідомлювати власний стиль, тобто ступінь гнучкості та межі, які ви маєте, працюючи з різними людьми із різними потребами у різних ситуаціях. Учені розглядають три базові компоненти стилю:

- спосіб спілкування,
- орієнтацію на завдання чи на процес,
- стиль навчання чи викладання.

Спосіб спілкування. Одним із чільних аспектів стилю є спосіб спілкування. Дослідники Р. Бандлер та Дж. Гріндер (R. Bandler, J. Grinder, 1979) визначили три найголовніші стилі спілкування, або типові системи:

- візуальний (комунікація через бачення);
- аудіальний (слухання та говоріння);
- кінестетичний (комунікація через відчуття).

Вчені пояснили їх надзвичайну важливість для людської взаємодії. Вони відкрили, що хоча кожен із нас (якщо тільки його органи неушкоджені) використовує всі три способи спілкування, проте один із цих трьох стилів є для нас найбільш природним та розвиненим. Таке надання переваги у способі спілкування, можливо, закладено ще в дитинстві, і якщо способи спілкування супервізора й супервізованого різняться, це може спричинити проблеми.

Вчені вважають, що досвідчений емпатичний соціальний працівник-супервізор під час роботи з різними людьми швидко та інтуїтивно повинен налаштовуватися на належний стиль спілкування, навіть не замислюючись, що саме він робить.

Орієнтація на завдання чи процес. Інший чинник стилю, також набутий у попередньому досвіді, пов'язаний із тим, на що більше звертають увагу супервізор і супервізований, – на завдання чи на процес. Досить часто у супервізії виникають труднощі, а інколи навіть зіткнення між орієнтованим на завдання супервізором, стурбованими результатами, та орієнтованим на процес супервізором, котрого хвилюють засоби. Значно рідше таке непорозуміння має протилежний характер. Є свідчення, що жінки більше, ніж чоловіки, схильні орієнтуватися на процес. Важливо, щоб і супервізор, і супервізований визнавали сильні сторони один одного та те, чому вони віддають перевагу своєму стилю. При цьому супервізор зобов'язаний належним чином сприймати орієнтацію супервізованого, незалежно від того, якої дотримується він сам. Під час проведення супервізії особливої ваги набуває здатність супервізора об'єднувати процес і завдання. Ці обидва аспекти надзвичайно важливі, і надмірна увага до одного за рахунок іншого може не тільки повести супервізію неправильним шляхом та зменшити її ефективність, але й дати супервізованому

некорисну рольову модель. Тому подальший розвиток повинен включати завдання щодо зміцнення найслабшої з двох орієнтацій.

Стиль навчання або викладання. Оскільки однією з основних функцій супервізії є навчання, аботренінг, тому важливо, аби супервізор та супервізований ідентифікували й розуміли власні навчальні стилі, а також те, як ці стилі впливають на супервізію. Як вони навчаються вчитися? Чи спонукали їх бути активними учнями, котрі беруть на себе відповідальність за власне навчання та прагнуть зрозуміти зміст, або ж їх привчили бути пасивними, залежними учнями, котрі покладаються повністю на вчителя? Більшість із нас перебуває десь поміж цими двома протилежними позиціями в активному чи пасивному стилях. Однак через можливі суттєві відмінності у стилях, коли взаємодія супервізора із супервізованим має бути покращена, вони можуть перетворитися на чинник, що буде заважати здійсненню супервізії.

Були проведені ґрунтовні дослідження умов, за яких дорослі в цілому вчаться найефективніше, і вчені узагальнили наступні **п'ять умов** (Н. Burgess, 1992, р. 2):

- коли розв'язуються проблеми;
- коли використовується попередній досвід;
- коли відбувається спільна робота з іншими, підтримка та обмін думками;
- коли є відповідальність за власне навчання, можливість контролювати його, бути ініціативним, інтуїтивним, перебувати у пошуку;
- коли інтегровано навчання теорії та навчання практиці.

Ця інформація щодо навчання дорослих має наступні наслідки для супервізії:

- необхідність визнання, що навчальні стилі людей різняться. Хоча існують деякі загальні відмінності між жінками й чоловіками, але потрібно зрозуміти індивідуальний навчальний стиль кожної конкретної особистості, не будуючи припущення на загальних тенденціях;

- якщо виходити з професійних міркувань, а не брати до уваги тільки навички, що дозволяють рутинно реалізовувати вимоги установи, то важливого значення набувають здатність супервізованого до активного навчання та вміння супервізора сприяти такому підходу до навчання. Трапляється чимало випадків, коли практичний працівник мусить приймати рішення під тиском складної ситуації, не маючи можливості порадитися із супервізором, у такому разі йому в нагоді стане здатність робити оцінки, гнучко використовуючи вже вивчене;

– міра професійного розвитку та досвіду супервізованого визначатиме, наскільки супервізор має вдаватися до навчання. З огляду на це, від самого початку підхід має будуватися на спільності й взаємодії, передбачати розвиток у супервізованого розуміння та ініціативи;

– на відміну від супервізії студентів, основною метою супервізії персоналу є не навчання супервізованих, а ефективне надання послуг в організації, тобто в деяких випадках супервізору потрібно спрямувати супервізованого на виконання певних дій. За потреби це може супроводжуватися поясненнями, аби супервізований міг навчитися використовувати набуті знання у майбутньому (F. Marton & R. Saljo, 1976; D. Gardiner, 1989; J. Davenport & J. Davenport, 1988).

Визначення та формування стилю стосунків у супервізії. Зважаючи на всі чинники, що впливають на формування характерів та відмінності у стилях, які позначаються на стосунках супервізії, не дивно, що інколи виникають перепони й складнощі, причини яких не може збагнути жоден учасник супервізії. Для гарного початку своєї діяльності новий супервізор може зробити – як частину самонавчання – самостійне оцінювання, визначення вже набутих характерних рис та стилю, які, напевне, до цього повністю не усвідомлювалися. Згодом, коли розпочнуться перші супервізорські стосунки, можна обговорити із супервізованими власне «навчальне та супервізорське минуле». Такий підхід сприятиме заохоченню супервізованих до роздумів над характером чинників, що вплинули на формування їхніх характерів, та навчального досвіду, допоможе визначити власний стиль та можливі шляхи розвитку навичок навчання й підходу до нього. Цю корисну вправу варто виконати на самому початку супервізорських стосунків незалежно від того, чи існують очевидні труднощі. З точки зору сприйняття супервізії як установа взаємостосунків, учені радять супервізорам бути готовими поділитися із супервізованим, якщо у цьому виникає потреба, власним навчальним і супервізорським досвідом, а також іншими аспектами власного робочого стилю. Можна також поділитися розумінням того, як обрані ними стилі впливають на їхні взаємовідносини. Це покаже, що труднощі у супервізії виникають не через супервізованого, а через взаємодію між двома різними стилями та досвідами.

4. Чинники контексту, які впливають на становлення супервізора

Контекст супервізії – це заклад, користувачі послуг, команда чи колектив закладу.

Значення контексту часто недооцінюють. Наскільки важливим для розвитку майбутнього супервізора є стиль, самоідентифікація та досвід, що впливає на формування характеру, настільки ж вагомими для виконання супервізором своєї ролі є очікування та настанови закладу, які можуть стосуватися:

- часу, який дозволено витратити на офіційні супервізорські сесії;
- наявності або відсутності офіційної системи оцінки персоналу;
- наявності або відсутності коштів для організації консультацій;
- заохочення або відбиття бажання до групової супервізії.

Користувачі послуг. Один із впливових чинників – це значення для супервізії місії закладу та користувачів послугами, з котрими працюють супервізовані. У кожного закладу – власна історія, темпи розвитку, потреби, турботи, тривоги, культура, основні характеристики та відповідальність. Склад працівників та користувачів відрізнятиметься за расовими, віковими та статевими характеристиками. Робота в цих закладах привабила людей, різних за минулим досвідом, мотивацією, зацікавленістю (J. Mattinson, 1975; A. Kadushin, 1992).

Контекст команди. Новий супервізор отримує свою посаду одним із таких шляхів:

- просування у власній команді;
- підвищення у своєму закладі, але в іншій команді;
- призначення з-поза меж закладу.

Кожен із цих варіантів має потенційні переваги та незручності. Головна перевага підвищення від рядового члена команди до її менеджера полягає у добрій обізнаності з роботою, відповідною мережею та членами команди. Проте перехід від рядового статусу до позиції супервізора може супроводжуватися певними ризиками. Навіть якщо супервізор добре усвідомлює зміни в своїй ролі, інші можуть проблематично сприйняти нові ролі у стосунках. Якщо колеги цілковито підтримують підвищення та визнають здатність супервізора обіймати нову посаду, то це стане суттєвою допомогою. Однак якщо на цю посаду претендувало кілька членів команди, котрі почуваються прикро від того, що не отримали її досі, то часто ситуацію ускладнює конкуренція.

Необхідний час для подолання цієї проблеми, і вчені радять зробити щонайменше дві речі. По-перше, з'ясувати для себе свою нову роль та нові рольові стосунки, які має встановити супервізор з колегами. Для цього, окрім навчальних курсів та розмов з іншими новими супервізорами, може знадобитися

допомога вашого наставника. По-друге, варто якнайшвидше зібрати членів команди для того, щоб обговорити зміни, аби кожен міг висловити свої почуття щодо цього, і подискутувати над пропозиціями, як просуватися далі. Після цього потрібно провести щирі індивідуальні зустрічі з кожним членом команди, хто відчуває образу та заздрість.

5. Діяльність супервізора в новому оточенні

У супервізора в новому оточенні є вагома перевага: йому не заважає минулий досвід у цій команді чи попередні стосунки з її членами та кожним із супервізованих, чи напівправдиві уявлення щодо особистості супервізора, які побутують в організації. Проте команда, яку відтепер доведеться очолювати супервізору, має власну історію та традиції, у ній, напевне, був власний кандидат, чії плани не збулися. У ній можуть бути певні очікування щодо супервізора, яким ви можете відповідати, наприклад, жінка, старша людина, темношкіра особа, фахівець із групової роботи чи по роботі з сім'єю, прихильник громади або ж експерт з когнітивних підходів. Залишається також і слід від попереднього супервізора. Якщо він був дуже популярним, новий супервізор матиме проблему порівняння: його сприйматимуть як «другий сорт» або ще гірше. З іншого боку, якщо попередник був досить непопулярним, у команди можуть виникнути нереалістичні очікування щодо роботи супервізора. Знову ж таки, вчені рекомендують провести зустріч усіх членів команди для повного й щирого обговорення. Якщо є якесь сильне обурення з приводу поточної ситуації, найкраще виявити його, аніж залишити невирішеним. Застосовуючи такий підхід, супервізор демонструє новим колегам той відкритий, ширший та прямий стиль роботи, який він має намір використовувати.

Коли супервізор отримує підвищення не у своїй команді, але в своєму закладі, його можуть знати й не знати, про нього можуть існувати уявлення, як про особу з певними властивостями або як про певного працівника. У багатьох закладах чутки можуть швидко поширюватися й різнитися за ступенем вірогідності. У членів команди з'явиться можливість перевірити правильність чуток. Проблема виникає, якщо вони сформули виразні очікування щодо ролі супервізора й намагаються співвіднести поведінку нового супервізора з ними. Наявність блискучої репутації може бути такою ж самою проблемою, як і боротьба з поганою репутацією. Знову ж таки в нагоді може стати відкрите обговорення членів команди.

6. Власні потреби супервізора

Основне джерело тривоги для нового супервізора, особливо в умовах роботи з вразливими та людьми, котрі зазнали насилля, полягає в побоюванні, що щось страшне трапиться з клієнтом чи супервізованим, він нестимете відповідальність. У цьому випадку потрібно пам'ятати, що й наставник супервізора так само відповідає за роботу і звітується про те, що робить новий супервізор і його супервізовані. Через це треба розкрити доволі принципове питання щодо супервізії самого супервізора.

На жаль, у деяких організаціях побутує думка, мовляв, якщо людина стала супервізором, то вона є, або має бути цілком компетентною і більш не потребує допомоги чи супервізії. Потребу в допомозі можуть розцінювати як слабкість. Тут учені наголошують на тому, що вміння визнавати власні обмеження та оцінювати, коли ж потрібно отримати допомогу від інших, – це ознаки сили та зрілого професійного підходу.

Цікаво, що сучасна політика щодо встановлення та підтримання в організації системи забезпечення якості вимагає організації належного оцінювання персоналу, що, в свою чергу, має бути системою супервізії для співробітників усіх рівнів. Це звичайний механізм контролю за забезпеченням стандартів, проте саме завдяки йому виникає «супервізія супервізорів». На думку вчених, ефективна супервізія керівника вимагає такого ж наснажуючого підходу, орієнтованого на особистість, як і супервізія практичних працівників. Якщо забезпечення якості є важливішим за забезпечення кількості, то необхідно брати до уваги питання і процесу роботи, і стосунків, а також особистий досвід та почуття учасників супервізії.

Щойно призначений керівник перебуває на одній із найбільш вимогливих і важливих посад у всій організації, і природно, якщо з ним регулярно проводять супервізію. Наявність завчасно спланованих зустрічей обумовлює політика та культура організації, або ж система оцінки персоналу. Якщо є можливість отримувати таку регулярну супервізію, може виявитися, що вона не відповідає очікуванням. Вона може, наприклад, включати рутинну перевірку адміністративних питань чи звіти, важливі самі по собі. Або під час супервізії може не вистачити часу на обговорення власного досвіду перебування в новій ролі супервізора і всіх почуттів та тривоги, що з цим пов'язані.

Що під силу зробити новому супервізору, коли він зіткнувся з недостатньою супервізією для себе? Ще на етапі призначення

можливо домовитися, що регулярна супервізія буде частиною трудової угоди. Якщо цього не сталося або домовленість не реалізується на практиці, необхідно бути проактивним, ініціативним і просити регулярних супервізорських сесій. Звичайно, значно легше, коли політика організації чітко визначає право кожного отримувати супервізію. Чимало в цій ситуації залежить від безпосереднього керівника-супервізора, котрий мусить мати не тільки бажання, але й здатність запропонувати те, чого прагне супервізор, який виступає в ролі супервізованого.

Якщо отримання адекватної супервізії від безпосереднього керівника перетворюється на нездоланну проблему, дослідники пропонують досягти домовленості щодо присвячення існуючої супервізії здебільшого адміністративним питанням та звітності, але на додачу до неї отримати доступ до інших джерел консультування та підтримки. До можливих джерел додаткової підтримки належать, зокрема, наставник, радник, інший супервізор такого ж рівня, консультант. Досягнення домовленості щодо додаткових джерел потрібно, приміром, у випадку, коли це вимагає використання робочого часу або фінансових витрат. Це порушує важливе питання для супервізованих усіх рівнів, яке потрібно брати до уваги. Супервізори також мають потреби, і супервізовані, котрі звертають увагу на те, щоб задовольнити потреби власних супервізорів, звісно, не обмінюючись з ними ролями, зазвичай виграють, оскільки це підвищує якість супервізії.

Постійні зустрічі з іншими супервізорами такого ж рівня майже завжди стають джерелом сили та підтримки, вони зазвичай відбуваються доволі часто. За визначенням, зустрічі з іншими колегами, котрі виконують таку ж роль, мають відмінності від супервізії, проте добре, коли вони відбуваються.

Питання для самоконтролю

1. Які чинники впливають на становлення характеру майбутнього супервізора?
2. Як Ви вважаєте, чи повинен фахівець-початківець повністю довіряти своєму наставнику? Якщо ні, то за яких умов?
3. За яких умов, на Вашу думку, соціальний працівник використовує роль терапевта?
4. Які особливості виконання соціальним працівником ролі менеджера?
5. Як ви розумієте поняття робочого стилю в супервізії?

6. Чи є суттєві відмінності у призначенні особи на посаду супервізора у власній команді від просування у новому оточенні? Якщо є, то які?

7. У чому, на Вашу думку, полягають власні потреби супервізора?

Використана література

1. Хоукинс П. Супервизия. Индивидуальный, групповой и организационный подходы / П. Хоукинс, Р. Шохет. – С-Пб : Речь, 2002.

2. Немиринский О. В. О супервидении / О. В. Немиринский // Гештальт-терапия и консультирование : сб. материалов Московского института гештальт-терапии и консультирования. – М., 2002. – С. 45–47.

3. Калитиевская Е. Супервидение. О профессиональном самосознании терапевта / Е. Калитиевская // Гештальт – 96 : сб. м-в Московского Гештальт-Института, 1996. – С. 63–70.

4. Бурцева Е. Размышляя о супервизии / Е. Бурцева // Гештальт – 2000 : сб. м-в Московского Гештальт-Института, 2000. – С. 59–70.

Тема 11. Професійні ризики: реакція супервізора на стрес і травму

1. Джерела стресу

Стреси у житті молодих фахівців соціальної служби можуть виникати з різних причин. Для початку було б корисно визначити їх, а потім пов'язати з чотирма базовими системами: «працівник», «практика», «команда» та «установа». Це допоможе супервізору здійснювати регулярну перевірку стресогенних чинників, які впливають на особисте благополуччя та ефективність роботи соціального працівника. У табл. 2.4 узагальнено деякі найвідоміші чинники, тоді як на рис. 1 зображено взаємозв'язки між ними.

Таблиця 2.4

Основні стресогенні чинники, які впливають на працівників соціальної служби

Система	Стресогенні чинники
І. Працівник (особистість)	Чинники, які є наслідком особистого життя супервізованого, наприклад: <ul style="list-style-type: none">– проблеми у взаєминах, зокрема, розрив стосунків, розлучення, проблеми з дітьми;– хвороба (власна чи близької людини);– смерть близької людини та скорбота;– фінансові труднощі;– пригнічуюче насилля

Супервізія

Закінчення табл. 2.4

2. а) Практика	<p>Чинники, які є наслідком практичної діяльності супервізованого, коли він стає жертвою, наприклад:</p> <ul style="list-style-type: none"> – перебування в ролі жертви фізичної наруги (наприклад, з боку клієнта чи його родичів); – перебування в ролі людини, яка зазнає різного роду пригнічуючого ставлення (расизму, сексизму, гомофобії, упередженого ставлення до людей з функціональними обмеженнями); – перебування в ролі об'єкта загрози насилля та наруги, або коли було налякано сім'ю
2. а) Практика	<p>Чинники, які є наслідком практичної діяльності супервізованого, коли він стає жертвою, наприклад:</p> <ul style="list-style-type: none"> – перебування в ролі жертви фізичної наруги (наприклад, з боку клієнта чи його родичів); – перебування в ролі людини, яка зазнає різного роду пригнічуючого ставлення (расизму, сексизму, гомофобії, упередженого ставлення до людей з функціональними обмеженнями); – перебування в ролі об'єкта загрози насилля та наруги, або коли було налякано сім'ю
2. б) Практика	<p>Чинники, які є наслідком практичної діяльності супервізованого, коли переживання інших спричиняють вихід назовні сильних почуттів у супервізованих, наприклад:</p> <ul style="list-style-type: none"> – зізнання у насиллі; – смерть близької людини та скорбота; – невиліковна хвороба; – клієнти, котрі є неначе віддзеркаленням працівника; – велике робоче навантаження зі значним відсотком складних та за давних випадків
3. Команда	<p>Чинники, які є наслідком членства супервізованого в команді, наприклад:</p> <ul style="list-style-type: none"> – особисті конфлікти з іншими членами команди, сексуальні домагання та залякування; – перебування в ролі «цапа-відбувайла» та інші функціональні групові процеси; – почуття ізольованості та недооцінювання в команді; – залучення до робочого стресу, який переживають інші члени команди
4. Установа	<p>Чинники, які є наслідком контакту супервізованого з роботодавцем:</p> <ul style="list-style-type: none"> – реорганізації; – змагання за підвищення на посаді; – закриття відділів; – загроза скорочення штатів

Рух стресу в соціальній роботі представлено у вигляді рис. 2.3.



Рис 2.3. Рух стресу в системі соціальної роботи

2. Накопичений стрес та вигорання

Окрім конкретних стресів, що виникають у супервізора, існує чимало інших видів стресів, які накопичуються впродовж тривалого часу, а потім знесилюють людину. Ці стреси можуть виникати

через певне неупереджене ставлення громадськості до соціальних працівників; брак взаємної згоди щодо ролі соціального працівника в суспільстві; рольову невизначеність та конфлікти; пасивне лідерство та брак визнання.

Дані, зображені на рис. 2.3, показують, як може акумулюватися стрес з різних частин системи. Доречно зауважити, що стрес рухається по системі в обох напрямках. Працівник може накопичувати стрес у кожній із ділянок, описаних раніше, і разом з тим виступати стресором для інших частин системи.

Якщо колега перебуває в кризі, то це може мати далекосяжні та вагомі наслідки для інших членів команди. Отже, коли один із членів команди зазнає надмірного стресу, то інші члени команди можуть:

- визнати стрес, від якого потерпає їхній колега, але не знати, яким чином реагувати, аби не погіршити ситуацію; по суті, вони ігнорують її, але все ж таки почувають провину;
- не помічати стрес через різноманітні обставини;
- стати надмірно обережними, особливо якщо стрес виник унаслідок травми на роботі;
- обуритися на установу та супервізора, котрі не змогли захистити їхнього колегу від стресу;
- спрямувати почуття провини на самих себе та членів команди, що призведе до втрати довіри та впевненості в команді;
- заперечити власні потреби й право на підтримку, які вони можуть вважати несуттєвими порівняно з колегою;
- втратити почуття команди та відчувати зростаючу ізольованість.

Цей перелік є далеко не повним, але він, як можна побачити, здатен виснажити будь-яку команду, де індивідуальний стрес, який переживає працівник, не є активно керованим. Управління стресом може відбуватися не тільки під час супервізії, проте якщо супервізор не скористається такою нагодою, то з проблемою буде важко впоратися в подальшій роботі.

Але для установи ця проблема може мати певні негативні наслідки. По-перше, персонал може піти з організації. По-друге, може погіршитися соціальний клімат у колективі та зрости обурення керівництвом. По-третє, організаційні провали стануть очевидними й викличуть невдоволення громадськості. Можуть також постраждати користувачі послуг: послуги можуть бути скасовані або урізані; налагоджені стосунки можуть бути підорвані або розірвані; і так само колеги працівника можуть почувати провину, обурення чи

сум, те саме може статися й з ними. Усі ці, а також інші чинники впливатимуть на рух стресу в системі. Без застосування проактивного підходу тиск установи може стати нестерпним та спричинити бюрократичний, мінімалістичний стиль управління. Але саме усвідомлене та чутливе ставлення до цих чинників дозволить роботодавцям серйозно сприймати проблеми свого персоналу.

Ключова роль у менеджменті стресу працівника належить супервізії.

3. Проактивна реакція супервізора на стрес молодого соціального працівника

Існує чимало літератури щодо проблеми стресу та вигорання, що виникають у процесі роботи (J. Edelwich & A. Brodsky, 1980; H. Freudenberger, 1980 тощо). Але для проведення різнопланової корекційної роботи з подолання стресу необхідно узагальнити деякі найтипівіші ознаки стресу, що пов'язані з професійною діяльністю.

Фізичні ознаки стресу:

- постійна втома та виснаження;
- втрата ваги та апетиту;
- безсоння або розлади сну;
- постійний головний біль та мігрень;
- соматичні проблеми та болі без очевидної причини;
- погіршення зовнішнього вигляду молодого працівника (погіршення кольору обличчя, втома в очах та ін.).

Поведінкові ознаки стресу:

- прогресуюча самоізоляція;
- робота частіше береться додому та віднімає все більше та більше часу;
- надзвичайна самокритичність;
- механічний підхід до роботи, який поєднується зі втратою ентузіазму;
- хворобливе сприйняття завдань, інертність;
- поява цинізму та звички всіх звинувачувати;
- опір нововведенням та змінам;
- поява нетерплячості та роздратування;
- стереотипізація інших (клієнтів, колег, керівників) та відштовхування їх від себе;
- розрив соціальних та особистих стосунків.

На сьогодні психологи стверджують, що **професійне вигорання** розвивається поступово, проходячи декілька стадій свого «повного становлення». Інколи супервізори навіть не помічають його, що призводить до наростання загальної проблеми. Тому для суперві-

зорських стосунків дуже важлива регулярна перевірка стресу. Найкраще запровадити її ще на ранніх етапах супервізії, адже досвід переконує, що більш пізнє запровадження викликатиме підозру та опір працівника соціальної служби. Для визначення адекватного плану менеджменту стресу в нагоді може стати методика розв'язання проблеми. Якщо перевірку стресу заплановано здійснювати на регулярній основі (наприклад, кожні шість чи вісім тижнів), то це дає можливість для порівняння та виявлення тенденцій, які важко помітити в інший спосіб.

Перший етап: початковий ентузіазм. Цікаво, що чимало авторів розглядають початковий ентузіазм як перший етап професійного вигорання, що найчастіше відбувається з новими та недосвідченими працівниками, які нещодавно прийшли працювати чи змінили кар'єру в середині свого життєвого шляху. Проте подібне може відбутися і з досвідченими працівниками, які нещодавно змінили роботу, або отримали підвищення по службі. Вони приступають до роботи з надією, певними прагненнями та бажають залишити після себе певний слід. Нова робота є новим шансом і новою надією. Тому і у них більше енергії та ентузіазму щодо роботи, аніж у багатьох їхніх колег.

Це само по собі може призвести до таких труднощів, як:

- всеосяжне волонтерство, яке згодом перетворюється на важку, незбалансовану й напружену працю і може викликати у супервізованого відчуття вичерпаності або того, що виконувана робота не відповідає попереднім очікуванням;

- невдоволення персоналу щодо енергійності нового працівника. Відтак йому складно буде увійти до команди, якій властива підтримка й співпраця;

- інші члени команди можуть надміру довіритися енергії супервізованого й таким чином створити з нього свого роду рятівника.

Особливо в останньому випадку супервізору належить бути дуже обережним. Новий працівник може засвоїти ці очікування від нього й відчувати невдачу та фрустрацію, коли їх не буде реалізовано. Інші можуть також переживати труднощі через необхідність урегулювати свої очікування.

До порядку денного найперших сесій, окрім усього переліченого раніше, необхідно включити ще низку важливих питань:

- аналіз попереднього робочого досвіду супервізованого з тим, щоб допомогти пересвідчитися, які уроки з нього можна засвоїти, як реалізовувалися чи зруйнувалися минулі амбіції та прагнення;

– реалістичну спільну оцінку сильних та слабких сторін супервізованого, а також його потреб. Це може включати не тільки конкретні навички, знання, ставлення та особисті якості, але й більш комплексні прояви поведінки та процеси;

– перевірку стресу, як згадувалося раніше, спрямовану на визначення актуальних і потенційних стресорів, та планування роботи з ними. Тут варто зауважити, що мета роботи полягає не в усуненні стресу, а у встановленні оптимального рівня стресу, коли молодий соціальний працівник отримує достатньо викликів, аби працювати якнайкраще, але без перетворення стресу на виснажуючий.

Початковий ентузіазм заслуговує не на придушення, а на надання йому фокусу та спрямування, захищення від передчасного розчарування. Щоб розв'язати проблему стресу, супервізор ще на початку налагодження супервізорських стосунків має вселити думку, що менеджмент стресу є ключовим аспектом супервізії, а не подразником для неї.

Другий етап: передчасна рутинізація. Якщо початковий ентузіазм не був належним чином спрямований, то це може призвести до певних наслідків. Перший наслідок: працівник може повністю зануритися в роботу, залишившись відносно незахищеним, що означає неготовність до реакцій, до відчуття невдачі та болю, яких йому можуть завдати користувачі послуг. Якщо таке станеться, то найтиповішою реакцією буде звільнення. Другий наслідок, на якому необхідно зосередитися, – це передчасне перетворення роботи на рутину. Адже коли працівник адаптується до нового місця, то робота починає сприйматися ним як менш захоплююча та екзотична. Найголовнішою рисою на цьому етапі стає нудьга.

Належні заходи, вжиті під час етапу початкового ентузіазму, можуть захистити від сильної рутинізації та зробити процес більш керованим, проте вони не здатні перешкодити йому повністю. Супервізор мусить бути готовим до відкритої та чесною роботи над цією проблемою. Якщо завдання, визначені для першого етапу, так і не виконані, то ще можливо виконати їх зараз, до того, як ситуація погіршиться. Якщо ж вони таки були виконані, то цю роботу необхідно переглянути й оцінити. Окрім того, до порядку денного могли потрапити нові проблеми, які визначатимуть або роботу із загального розвитку соціального працівника, або корекційну стратегію менеджменту стресу:

– вивчення того, як працівник використовує свої емоції при роботі з клієнтами; одну з можливостей для такої роботи надає обговорення випадків, зосереджене на міжособистісних процесах;

- вивчення того, як працівники соціальних служб підтримують своє особисте, непрофесійне життя в життєздатному стані та відокремлюють його від свого професійного життя. До ранніх симптомів цієї проблеми можна віднести: перебування на роботі довше, ніж очікується чи вимагається; забирання роботи додому; постійне добровільне погодження на додатковий робочий час (наприклад, у стаціонарних закладах); припинення звичної щоденної соціальної та відпочинкової активності; обмеження соціальних зв'язків із колегами; брак фізичної активності;

- підкріплення незначних досягнень, про які розповідає молодий фахівець у вигідному для себе ракурсі;

- протистояння, кидання виклику коментарям супервізованого, які свідчать про відсторонену, стереотипну чи механічну реакцію на роботу;

- детальне дослідження якоїсь невеликої частини роботи.

Таку роботу потрібно виконувати не під час однієї екстреної сесії, а відкрито вбудувати її у тривалий процес супервізії.

Третій етап: сумніви в собі. Якщо процес триватиме без жодного позитивного втручання, рутинна попереднього етапу може інтерналізуватися до такого ступеня, що молодий фахівець соціальної служби призупинить пошук позитивних переживань. У крайньому випадку це може призвести до сумнівів у собі. Залежно від індивідуальних особливостей працівника, тривалість цього етапу варіюється від кількох днів до кількох років. Початкова проблема полягає в заниженій оцінці ефективності порівняно з реальним станом речей. Згодом він починає вдаватися до саботажу власних зусиль і припиняє контактувати з колегами та користувачами послуг. Унаслідок цього він може більше не отримувати належного від своєї роботи й серйозно вагатися у власній цінності як працівника та, можливо, як особистості. Його думки найчастіше зосереджені на самому собі, а тому процес сприйняття інших починає викривлятися.

На цьому етапі супервізований може витрачати чимало енергії, аби приховати стрес. Якщо в поточних супервізорських стосунках молоді спеціалісти ще не мали досвіду вивчення впливу роботи на них, то намагання супервізора розпочати обговорення цього питання, найвірогідніше, будуть відкинуті. Це останній етап, коли ще реалістично очікувати успіху від ініціювання таких втручань у ході супервізії, як:

- завершення роботи, визначеної на попередніх етапах;

- можливість супервізора допомогти молодому працівнику соціальної служби скласти графічну схему своєї емоційної історії від моменту початку кар'єри;

– необхідність супервізора поділитися своїми безпосередніми спостереженнями за діяльністю молодого фахівця соціальної роботи. При цьому важливо, аби наданий супервізором зворотний зв'язок був персоналізованим, чітким, конкретним, адекватним і збалансованим. Якщо пов'язаний із роботою стрес включено до порядку денного сесії від самого початку, то таким чином супервізор виразно продемонструє ставлення до цієї проблеми, й супервізований, очевидно, буде більш схильним до сприйняття зворотного зв'язку;

– чітке визначення стресогенних чинників;

– зобов'язання супервізора з'ясувати інші доступні джерела підтримки й допомогти спеціалісту соціальної служби обміркувати, яким чином можна використати такі джерела (групи підтримки, консультації, навчальні курси з менеджменту стресу);

– ретельний аналіз усієї поточної роботи, особливо тієї її частини, де люди перебувають у ризикованій ситуації або стикаються з кимось у такій ситуації. Супервізор не може нехтувати відповідальністю перед користувачами послуг і повинен забезпечувати отримання ними послуг, які є щонайменше прийнятними та безпечними;

– переконання супервізорів у тому, що вони отримують належну супервізію для самих себе.

На всіх етапах, але на цьому особливо, супервізор має виконувати активну управлінську роль поза межами супервізорської сесії. Для зменшення впливу стресорів та мобілізації ресурсів інколи потрібне втручання у ширшу систему, як наприклад:

– перерозподіл випадків;

– зміна пріоритетів у роботі;

– пряме посередництво між сторонами в конфлікті;

– зміна робочого підрозділу чи стилю роботи;

– надання можливостей для належного навчання.

Четвертий етап: застій, колапс чи одужання. Коли стрес молодого фахівця соціальної роботи пройшов третій етап, то розвиток процесу значною мірою буде залежати від:

– роботи, виконаної раніше;

– іншої підтримки, доступної для молодого працівника;

– низки складних чинників, пов'язаних із попереднім досвідом та особистістю соціального працівника;

– ступеня, до якого організація спроможна визнати й виконати свої зобов'язання щодо благополуччя молодого соціального працівника.

Цілком можливе виникнення такого наслідку, як застій/стагнація, тобто самозакриття у своєму депресивному стані. Людина в такому стані може бути абсолютно нестерпною, дратувати тих, з ким доводиться працювати разом, отже, у неї виникатиме відчуття, що її не розуміють, що вона опинилася в ролі «цапа-відбувайла». Тому вона може стати цинічною й вдаватися до звинувачень. Зростають шанси соматичного захворювання, зловживання наркотичними речовинами, переїдання або недоїдання.

Якщо стан стагнації та низької ефективності триватиме роками, то після цього, зазвичай, настає криза. Вона, як правило, виявляється під час якоїсь події, наприклад, розриву стосунків, звинувачень у несумлінній практичній діяльності, трагічного випадку, фінансових труднощів або смерті близької людини. Криза ставить недосвідченого соціального працівника в складне емоційне становище, Коли він більше не може заперечувати серйозність ситуації. І тому він зрештою погоджується прийняти допомогу й розпочинає рухатися до одужання. В іншому разі це стане симптомом емоційного зриву. Молодий фахівець, що працює в соціальній службі, може, раптово подати заяву про звільнення та відмовитися від будь-яких контактів із організацією. Невідомо, як розвиватиметься ситуація далі, але безсумнівно, що дехто страждатиме від довготривалих проблем із психічним здоров'ям, а більшість працівників вже ніколи не повернуться до соціальної роботи.

Робота з недосвідченим молодим соціальним працівником на даному етапі є надзвичайно важливою сама по собі. Адже саме на цьому етапі супервізор повинен відігравати посередницьку роль, призначення якої полягає у:

- визначенні джерел професійної підтримки, виявленні того, що вони можуть запропонувати, досягненні домовленості щодо фінансової допомоги з боку організації задля отримання цих послуг для супервізованого;
- забезпеченні поваги до прав молодого фахівця та належного ставлення до нього в організації;
- інформуванні колег у такий спосіб, щоб це зменшило пліткування, але збільшило сенситивність та повагу.

Потреба в регулярних супервізіях усе ще залишається актуальною, особливо з огляду на необхідність:

- відстеження реакцій на зміни ситуації;
- демонстрації зацікавленості в благополуччі молодого спеціаліста соціальної роботи;

– допомоги супервізованому в урахуванні всіх можливих варіантів, які у нього є, і за потреби – допомоги відчуті здатність покинути цю роботу з гідністю.

Пов'язаний із роботою стрес чи вигорання певною мірою переживає більшість соціальних працівників упродовж усієї професійної кар'єри. Тому супервізорам необхідно працювати з цією категорією населення, для зменшення стресу та професійного вигорання, повернення їм надії та зацікавленості в житті.

4. Професійна психологічна травма

Дуже часто посттравматичний стрес розглядають як процес, що не несе такого руйнівного впливу, аніж «звичайний» стрес. На сьогодні більшість соціальних працівників має досвід роботи з травмованими клієнтами, це насамперед люди, що зазнали фізичного та сексуального насилля; батьки, які втратили своїх дітей через раптову смерть або вилучення за рішенням суду; люди, що потрапили в аварію або пережили загрозу життю. Але якщо таке сталося з колегою, то сприйняття ситуації буде зовсім іншим. Зростання стресу часто можна спостерігати, тому необхідний час, аби підготуватися до його подолання. Травма ж виникає раптово, вимагаючи негайних дій.

Досить часто супервізори й менеджери реагують на травму так само, як і на стрес: вони припускають, що завдяки збільшенню вимог та зменшенню ресурсів працівник зможе відновити рівновагу. Можливо, так воно і є у випадку стресу, що пов'язаний зі значним тиском на роботі та вимогами ситуації, але розгляд травми у такий спосіб може мати серйозну недооцінку потреб.

Різниця спричинена здебільшого тим, що *травматичний* стрес, на відміну від *накопиченого* стресу, переважно підтримується внутрішніми стресорами, а не зовнішніми. Внутрішні стресори пов'язані зі вторинними переживаннями деяких наслідків травматичних випадків, які сталися раніше. Травму характеризують як раптову загрозу безпеці, недоторканості особистості. До наслідків такої загрози належить те, що зазвичай визначають як посттравматичний стрес: вимоги до особистості внутрішньо посилюються через повторне переживання травми (наприклад, через нічні жахливі сни і повернення до минулого), а ресурси вичерпані через неспокійне пробудження (безсоння, надмірна тривожність, переляк).

На травмованість людини впливає конфронтацію з основними своїми переконаннями та поглядами на себе та на світ вцілому. Варто зауважити, що найважливішими є суб'єктивні переживання працівника, а не характер інциденту, який викликав реакцію. Тому саме невеличка суперечка може переживатися більш травматично,

аніж стресова ситуація з погрожуванням ножем, наприклад. Для розуміння переживань потрібно більше знати про основні переконання людини, її погляди на себе й світ.

Усім людям властиві глибоко вкорінені погляди на себе та на світ. Інколи вони є виразними завдяки релігії чи філософії, але частенько не систематизовані, не впорядковані, аж допоки їм не кинуть виклик. Наші переконання можуть бути логічно суперечливими, проте ми дотримуємося їх, бо вони дозволяють нам вирішувати щоденні справи.

Перші ознаки травмованості працівника соціальної служби проявляються в тому, що він говорить наступного дня або трохи пізніше після інциденту. Прикладами цього є такі висловлювання:

- «... чому саме я?»; «... як таке взагалі могло статися?»;
- «... я не можу збагнути цього, я вважав, що у нас гарні стосунки»;
- «... я ніколи не вірив, що люди можуть бути такими»;
- «... я більше не знаю, ким я є»;
- «... я не вірю, що це могло трапитися»;
- «... я почуваюся так, ніби земля захиталася піді мною»;
- «...я цілковито розгублений, ніщо більше не видається мені чесним»;
- «... я завжди вірив, що люди можуть покластися на мене».

Кожне з цих тверджень свідчить про сумніви в переконаннях, з якими молодий працівник відчайдушно намагається впоратися. Тому найчастіше травму розглядають як явище, подібне до будь-якої іншої втрати, наприклад, смерті близької людини. Різниця в тому, що травма стосується не втрати когось, а втрати себе та знайомого світу.

Профілактична робота. Хоча травма може виникнути в будь-який момент, важливо, аби в процесі супервізії здійснювали деяку профілактичну та підготовчу роботу:

- супервізор повинен висловити позитивне ставлення до потреб супервізованого, який зазнає потрясіння через переживання на роботі;
- ще на ранніх етапах варто перевірити разом із супервізованим його минулий травматичний досвід, що допоможе внести питання травми на сесію супервізії й дати соціальному працівнику досвід обговорення травми ще до того, як вона виникне;
- деякі молоді соціальні працівники, особливо ті, хто ще не зазнавав травми, не вірять у те, що теж вразливі до впливу негативної проблематики клієнтів соціальних служб;

– переглядаючи роботу фахівця, що працює в соціальній службі, супервізор має переконатися в адекватності зробленої ним оцінки ризику й у тому, що він використав усі можливі запобіжні заходи для власної безпеки;

– оскільки супервізор не завжди може виявитися доступним одразу після інциденту, тому важливо, щоб він переконався у знаннях супервізованого щодо необхідних дій та власних прав (які, зазвичай, викладені в службових документах щодо насилля);

– окрім цього, супервізор повинен пересвідчитися у знаннях персоналу щодо необхідних дій та щодо надання відповідної допомоги колезі одразу ж після інциденту.

Адаптація до травми. Детальний розгляд подолання посттравматичного стресу – дуже нелегка справа. Замість нього пропонуємо рис. 2.4, на якому графічно зображено типовий процес адаптації до травми, який можна розтягувати в різні боки залежно від переживань молодого соціального працівника. У табл. 2.5 узагальнено деякі типові реакції супервізованих на кожному з етапів процесу адаптації.

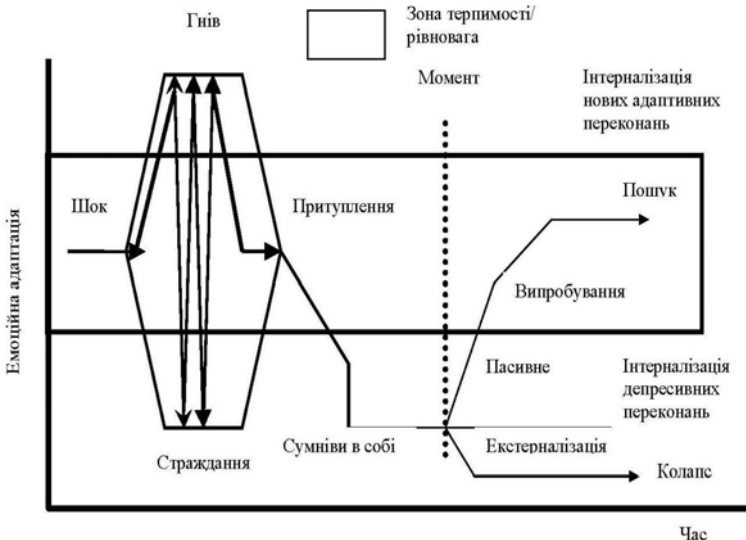


Рис. 2.4. Процес адаптації до викликів базовим переконанням

Без сумніву, це – суттєве спрощення реальності; досвід кожного недосвідченого соціального працівника є унікальним. На рисунку

Супервізія

показано, зокрема, три різні шляхи переживання травми, але можливі й інші численні варіанти. Навіть якщо модель розглядати як ілюстративну, а не обов'язкову, вона дає корисний шаблон для порівняння та розгляду специфічних реакцій та процесу, який переживає супервізований.

Таблиця 2.5

Типові реакції супервізованих у процесі адаптації

Стадія	Типові реакції
Шок	Одразу після інциденту працівник може бути в стані шоку, оніміння та невіри. Адреналін, можливо, все ще виділяється, й у такому стаї людина не здатна приймати важливі рішення
Реакція	Зазвичай виникає гнів або страждання, але людина часто коливається між цими двома реакціями, отже, для неї неможливо віднайти спокій десь посередині. Сон, найімовірніше, є неспокійним, нічні жахи та повторні переживання можуть бути раптовими та жорстокими. Часто працівник виглядає блідим і байдужим, неначе він носить мошкару
Притуплення та мінімізація	Реакції супервізованих можуть бути болісними та нестерпними. Через якийсь час вони потребуватимуть применшення цього болю Це може означати зміну того, що, як вони вірять, сталося, на щось більш прийнятне, відмову від контактів з іншими, пиятику задля притуплення реакцій, уникнення всього, що може нагадувати про інцидент. Вони можуть відмовитися визнавати міру їхнього власного стресу
Сумніви в собі	З перебігом часу супервізовані починають відчувати, ніби вони більше не є тими людьми, якими були раніше. Вони можуть відчувати ворожість із боку інших та небезпеку. Стосунки опиняються під загрозою через їхній відхід від інших, і супервізовані мало поцінують власне життя. Вони можуть відчувати, ніби «божеволіють». Часто вважають, що інші не здатні зрозуміти їх
Криза	Це поворотний момент. Більше неможливо робити вигляд, ніби нічого не трапилось. Нерідко кризу спонукає якась інша подія, наприклад, розрив близьких стосунків, аварія чи тимчасове відсторонення від справ. Це може бути першим моментом, коли працівник готовий обговорювати професійну допомогу
Шлях I Адаптація та інтеграція	Вірогідність того, що працівник слідуватиме цим шляхом, значно зростає, якщо: 1) вже відбулося ґрунтовне обговорення; 2) працівник має точне враження щодо реакції колег на нього та інцидент; 3) він переживав і долав подібну травму раніше; 4) він усвідомлює природність і швидкоплинність теперішніх переживань; 5) він був психологічно стабільним до інциденту. Часто травма виникає на фоні іншої травми, надзвичайно ускладнюючи розв'язання проблеми. Працівник припиняє озиратися на минуле й визнає, що дізнався чимало нового про себе й про свій світ. У нього починають з'являтися нові переконання, які зазнають випробування й зрештою утворюють нове уявлення про себе

<p>Шлях 2 Інтерналізація депресивних переконань</p>	<p>Замість того, щоб розглядати сумніви в собі як швидкоплинні, працівник вірить у їхню остаточність. Він починає відчувати себе як депресивну особу та організовувати своє життя саме таким чином, уникаючи ризиків та змін, висуваючи до життя мінімальні очікування. Коли через кулька років людина усвідомлює, наскільки мізерним стало її життя, часто настає ще одна криза. Ризик суїциду є латентним, але високим</p>
<p>Шлях 3 Екстерналізація та колапс</p>	<p>Працівник починає дедалі більше сприймати все в штики, звинувачуючи інших, мовляв, усе є неправильним (і не тільки на роботі, але й у світі в цілому). Його фізичне здоров'я погіршується, а ізоляція зростає. На цей момент будь-які близькі стосунки, найвірогідніше, вже розірвані. Незважаючи на емоційну відторгненість від інших, він, залишаючись наодинці, довго і невтішно плаче. Інколи майже продукує іншу кризу, або дозволити самому собі отримати допомогу</p>

5. Реакція супервізора на травму

Реакцію супервізора на фахівця соціальної служби, що залучений до потенційно травмуючого інциденту, можна розглядати або як посередницьку/медіативну, або як зміцнювальну. До посередницьких реакцій належать ті, до яких супервізор вдається поза межами супервізорських сесій – у ширшій системі, тоді як зміцнювальні реакції – ті, які виникають під час супервізорських сесій.

Посередницька реакція. Одразу ж після інциденту супервізор повинен виконувати адміністративну роль, пересвідчитися, що – у випадку наруги – супервізований отримав відповідне медичне лікування та відповідні поради. Необхідно потурбуватися про такі практичні справи, котрі не варто залишати супервізованому, – заміщення працівника, скасування призначених зустрічей, перерозподіл ведення випадків. При контактах з поліцією, суддями та засобами масової інформації супервізор мусить відігравати важливу роль адвоката (представництва інтересів). Коли це неможливо через потенційний конфлікт інтересів, необхідно виважено пояснити все працівнику соціальної служби й надати інші варіанти представництва своїх інтересів. Якщо фахівець соціальної роботи належить до профспілки чи фахової асоціації, варто заохотити відповідні контакти, оскільки вони можуть забезпечити додаткове джерело підтримки й порад. Крім цього, якщо він якийсь час перебуває поза роботою, важливо, аби з ним підтримувався постійний зв'язок, інакше у нього можуть досить швидко розвинутися хибні уявлення щодо сприйняття його іншими («вони думають, що я не справлюся», «вони думають, що це моя провина», «вони обурені необхідністю заміщувати мене на роботі» тощо). Зв'язок не повинен бути надмірним і перетворюватися на втручання, часто одного телефонного

дзвінка із висловленням щирої стурбованості достатньо, аби тримати працівника в курсі справ і запропонувати будь-яку допомогу. Важливо, аби колеги отримали повну, звичайно, у межах розумного, фактичну інформацію про інцидент. Це може допомогти запобігти пліткам і загрозі перебільшення того, що трапилося. Якщо історія не буде достатньо повно обговорена командою, супервізований може опинитися в ситуації, коли йому доведеться розповідати про інцидент кожному члену команди. Інколи колеги намагатимуться звільнити жертву від болю переказу історії, але такий процес призводить до уникнення контактів, а відтак – до зростання у супервізованого почуття ізольованості.

Упродовж кількох тижнів та місяців після інциденту супервізору потрібно переконуватися в адекватності робочого навантаження супервізованого й у тому, що його не підштовхують до ситуації, яка може відновити травматичні переживання. У найгіршому випадку, коли соціальний працівник більше не здатний працювати в команді, супервізор повинен допомогти адаптуватися до проблеми, залучившись при цьому підтримкою установи соціального забезпечення.

Зміцнювальні реакції. З огляду на майбутню роботу з молодим соціальним працівником, вирішальним може бути ставлення супервізора (й інших) до нього та до інциденту. Соціальний працівник, що працює в соціальній службі, скоріше за все, перебуватиме в сенситивному стані, некритично засвоювати й реагувати на свої проблеми. Навіть якщо існує висока вірогідність непрофесійної поведінки супервізованого, то право працівника на належну супервізію залишається незмінним.

Після інциденту молоді фахівці матимуть неоднакові емоційні потреби: дехто бажає обговорити проблему, іншим насамперед потрібне відчуття того, що вони відновили контроль. Супервізор мусить бути чутливим до різниці в потребах і не бути упередженим щодо них. Наприклад, відповідь супервізора на відкриту заяву молодого працівника під час супервізії щодо його ненависті до користувача соціальних послуг залежатиме від того, наскільки супервізований довіряє існуючим стосункам, щоб вивчати ці реакції глибше.

На ранніх стадіях – одразу після інциденту – супервізований може все ще заперечувати або не визнавати справленого на нього ефекту. Емоційна підтримка, а також сприяння у розв'язанні проблеми, допоможуть задовольнити деякі нагальні потреби. Іншим важливим пріоритетом супервізії є заохочення до визначення та мобілізації всіх доступних ресурсів підтримки.

Коли молодий фахівець соціальної роботи почне визнавати тривалий вплив інциденту, супервізор зобов'язаний знайти відповідні засоби для реагування на їхні потреби. Для виконання такого завдання необхідно проводити супервізорські сесії частіше. Супервізору потрібно підтримувати зв'язок з молодим фахівцем, навіть якщо він відсутній через хворобу. Соціальний працівник може бути схвильованим, присоромленим деякими власними реакціями на інцидент і боятися нервового зриву. А відтак може остерігатися ділитися із супервізором. Саме тому корисно було б надати інформацію щодо типових і нормальних реакцій на травму (повторення переживань у спогадах, нічних жахах тощо; неспокійне пробудження, безсоння, реакція збудження; надмірна обачність; приступи паніки; уникнення ситуацій, які є потенційним нагадуванням інциденту), а також перевірити, чи властиві вони супервізованому.

Хоча працівник соціальної служби, найвірогідніше, вже подав детальний звіт про інцидент, проте повну історію він, можливо, ще не розповів. Потрібно обговорити його психологічний стан, але це необхідно зробити лише тоді, коли молодий спеціаліст соціальної служби відчує в собі сили. Існують вагомі свідчення того, що це може зменшити вірогідність перетворення стресових реакцій на нестерпні. Крім цього, дуже важливо, аби супервізор не сприймав як особисту образу прагнення соціального працівника не проводити такий вид діяльності саме з ним. Адже факт впливу супервізора на подальшу кар'єру соціального працівника може сильно травмувати його психіку та зменшити бажання працювати взагалі.

Супервізори повинні знайти навчальний курс із психологічного дебрифінгу (опитування, дізнання, котре проводять після якоїсь події) та звернутися за допомогою до консультанта, досвідченого у використанні технік дебрифінгу. *Психологічний дебрифінг* – це превентивна стратегія, що застосовується для мінімізації вірогідності виникнення симптомів посттравматичного стресу: повторення переживань, нічних жахів, надмірної обачності та неспокійних пробуджень, уникнення та реакцій фобії, психогенної амнезії тощо.

Процедури проведення дебрифінгу в групах добре описані в різномантній психологічній літературі. У рамках супервізії індивідуальний дебрифінг можна здійснювати із використанням різних методів та прийомів:

1. Пояснить молодому соціальному працівнику, що розповідати про інцидент необхідно у найменших подробицях, але і це інколи може бути дуже боляче.

2. Пояснить, що окремі епізоди історії можуть виявитися прихованими, з'являтися лише у небажаних переживаннях та

нічних жахах. Обговорення найменших подробиць інциденту може зменшити потребу в мимовільному поверненні до найбільючіших частин переживань.

3. Скажіть фахівцю, що за його згоди ви попросите розповісти історію, починаючи від того моменту, коли у нього з'явилося передчуття щодо виникнення проблеми. Попросіть розповідати у хронологічній послідовності – від одного моменту до іншого, зокрема, про всі почуття, думки, сприйняття та відчуття, які пригадуються. Історію необхідно відновлювати від моменту, коли інцидент трапився, й до нинішнього часу або до того моменту, коли, на його думку, інцидент вичерпано.

4. Якщо в якийсь момент супервізований почне плакати, не тисніть на нього, але, усвідомлюючи його стресовий стан, скажіть, що він може відпочити й продовжити, коли буде здатен на це. Корисно розпитати, що саме спричинило труднощі при розповіді, й викласти свої почуття у словах.

5. На кожному етапі вимагайте від працівника, що працює в соціальній службі, пригадувати звуки, запахи, присмаки, кольори та образи, які супроводжували певний момент. Такі подробиці важливі, бо вони стимулюють більш вибірковий і уточнюючий «запуск» травмуючих спогадів, тим самим зменшуючи вірогідність пробудження спогадів якимось більш загальним стимулом.

6. Необхідно бути впевненим, що молодий спеціаліст соціальної роботи говорить не тільки про те, що справді сталося, але й про те, що, на його думку, могло б бути. Це може виявитися навіть більш травмуючим, аніж реальний перебіг подій.

7. У жодному разі не просіть працівника соціальної сфери інтерпретувати чи оцінювати власні дії, а також не пропонуйте свого ставлення чи оцінки. На цьому етапі ви не консультуєте, а лише дізнаєтеся про те, що сталося. Огляд того, чому можна навчитися з цього випадку, потрібно проводити окремо.

8. Продовжуйте отримувати інформацію про все – аж до нинішнього моменту (з найменшими подробицями щодо самого інциденту).

9. Після завершення розповіді про інцидент перевірте, що зараз відчуває супервізований і який вплив справила на нього супервізорська сесія. Допоможіть йому за потреби перевести подих.

10. Перевірте, чи мав він якісь ще проблеми після інциденту, та нормалізуйте будь-які стресові реакції. Запропонуйте випереджувальні рекомендації щодо типових реакцій на стрес, які можуть виникнути згодом.

11. Оцініть, чи буде корисним для соціального працівника консультування, та зверніться до нього за потреби.

12. Зробіть висновки щодо подальшої роботи.

Дебрифінг зазвичай проводять у безпечному, надійному місці. При цьому необхідно мати багато вільного часу, адже дебрифінг інколи займає набагато більше часу, ніж інцидент сам по собі. Такий дебрифінг відбувається не одразу після інциденту, а через день чи пізніше. Проте часто дебрифінг не організують, аж доки людина не досягне моменту кризи чи якась інша подія не виявить існуючої травми.

Коли молодий фахівець соціальної служби почне адаптуватися до травми, то супервізор може допомогти йому такими способами:

- допомогти графічно зобразити вплив травми на всі аспекти професійної діяльності;
- допомогти зрозуміти такі впливи;
- заохотити висловлення почуттів щодо всього, що сталося з ним;
- допомогти визначити зміни в собі та у навколишньому світі;
- посприяти в розгляді проблем, з якими стикається соціальний працівник, визначенні їхньої пріоритетності;
- запропонувати скористатися послугами незалежного консультанта.

Отже, визначено різноманітні джерела стресу, який може впливати на супервізованого. Гарна супервізія може включати перевірку стресу. Описано процес професійного вигорання й надано конкретні рекомендації щодо профілактичної і корекційної роботи.

Питання для самоконтролю

1. Що таке стресогенні чинники, і як вони діють на молодого соціального працівника?
2. Назвіть основні етапи професійного вигорання.
3. Як виникає професійна психологічна травма?
4. Назвіть основну реакцію супервізора на травму.
5. Які методи можна використовувати в індивідуальному дебрифінгу?
6. Які чинники з особистого життя супервізованого роблять його сензитивним до стресу?
7. Які стресогенні чинники існують у системі «команда»?
8. Що таке «накопичений стрес»?
9. Дайте визначення дефініції.
10. Які існують фізичні ознаки стресу?

11. Назвіть поведінкові ознаки стресу.
12. Які основні ознаки психологічної травмованості працівника?
13. Визначте етапи профілактичної роботи з травмами працівників.
14. Поясніть основні шляхи адаптації до травми працівника.
15. В чому полягає посередницька реакція супервізора на травму?
16. Розкрийте сутність зміцнювальної реакції супервізора на травму.
17. Що таке «психологічний дебрифінг»?
18. Яка існує технологія проведення психологічного дебрифінгу?

Використана література

1. Бурцева Е. Размышляя о супервизии / Е. Бурцева // Гештальт – 2000 : сб. м-в Московского Гештальт-Института. – 2000. – С. 59–70.
2. Булюбаш И. Д. Основы супервизии в гештальт-терапии / И. Д. Булюбаш. – Издательство Института психотерапии, 2003. – 224 с.
3. Ормонт Л. Групповая психотерапия: от теории к практике / Л. Ормонт. – Ч. 2. – С-Пб : Изд-во РАН, 1998. – 135 с.
4. Ховкинс П. Супервизия. Индивидуальный, групповой и организационный подходы / П. Ховкинс, Р. Шохет. – СПб : Речь, 2002. – 352 с.

Тема 12. Вплив супервізора на результат супервізії

1. Самооцінка молодого фахівця. Можливості портфоліо

Портфоліо – це зібрані фахівцем-початківцем відомості, які необхідні для оцінки та подальшого професійного зростання в роботі з клієнтами соціальної служби. У процесі ведення супервізійних сесій молодий фахівець соціальної роботи занотовує найголовніші моменти своєї роботи, але через велику кількість матеріалу він може вилучати більш ранні матеріали та замінювати їх більш пізніми. Тому портфоліо може включати наступні матеріали.

1. *Відеозаписи.* Супервізований (або молодий фахівець, соц. працівник) і супервізор можуть зрівняти більш ранні й більш пізні відеозаписи та зробити висновки про вдосконалювання певних навичків і вмінь.

2. *Оцінка прогресу клієнта соціальної служби.* Як відомо з практики, до соціальних служб звертаються зазвичай такі незахищені верстви населення, як малоозабезпечені сім'ї, багатодітні матері, наркомани, алкоголіки, діти, що позбавлені батьківського піклування та інші особи, що потребують різнопланової допомоги: соціальної,

юридичної, а найголовніше – психологічної. У процесі роботи молоді фахівці (співробітники соціальної служби) можуть звертатися за допомогою до більш досвідчених працівників-супервізорів, із метою надання більш якісних послуг (відео- і аудіозаписів різних терапевтичних сесій і фрагментів сесій з тим самим клієнтом).

3. *Консультаційні записи.* Робляться за зразками письмових повідомлень, що використовуються у даній організації.

У портфоліо постійно додаються нові матеріали. Молодих спеціалістів, що працюють у соціальних службах, повинні постійно інструктувати з приводу методів самооцінки. Основними питаннями для проведення оцінки своєї роботи є наступні (табл. 2.6.):

Таблиця 2.6

**Питання для аналізу самооцінки, помилок у роботі,
діагностики та оцінки**

Цілі	Питання для оцінки
Підвищити самооцінку й поліпшити навички роботи	<ol style="list-style-type: none"> 1. Опишіть стан ваших навичок за початковим відеозаписом. 2. Які специфічні якості, що поліпшують вашу роботу, очевидні в другому записі? 3. Як ви оцінювали свій потенціал під час першого запису? 4. Яким ви бачите свій професійний потенціал і навички зараз, що ви думаєте про свої професійні можливості? 5. Які переваги вашої роботи ви можете відзначити?
Виявити та скорегувати помилки в роботі	<ol style="list-style-type: none"> 1. Використовуючи початковий відеозапис, виявіть та опишіть загальні помилки, які ви допустили на терапевтичній сесії. Чи є вони проблемою через те, що зустрічаються постійно? 2. Опишіть рівень усвідомлення ваших помилок у той час. 3. Подивіться на другий запис і опишіть поточний рівень умінь, а також ваші уявлення з приводу цих помилок. 4. Опишіть стратегії, які ви використовували, для того, щоб усунути ваші помилки
Оцінка й діагностика	<ol style="list-style-type: none"> 1. Зверніться до початкового запису й оцініть існуючі переваги й недоліки. 2. Опишіть рівень мотивації клієнта та вашу роль у фасилітації мотивації. 3. Чи були питання, що ставляться до типових патернів вашої поведінки? 4. Чи були ви спроможні йти за клієнтом і керувати ним для одержання нової інформації?

2. Функції супервізора щодо закінчення консультування (фактори, які впливають на результат консультування в супервізії)

Результат консультування (супервізійної сесії) – це результат проведення консультування й інтервенції, що включає:

- проміжний результат (усвідомлення клієнтом, що звертається до соціальної служби, основних складових процесу консультування, задоволеність результатом, зниження рівня симптомів, поліпшення функціонування в повсякденній діяльності);
- кінцевий результат (зайнятість, зміна сімейного статусу, соціальне й сімейне функціонування, знаходження легального статусу тощо).

У функції досвідчених працівників-супервізорів входить відстеження результату консультування, що відбувається в рамках навчальної програми. Супервізор несе певну відповідальність перед клієнтом соціальної служби, а тому він повинен «підібрати» молодого спеціаліста та фахівця до потреб клієнта (G. Getz, 1999). У зв'язку із цим виділені фактори, що впливають на результат консультування в соціальній роботі, які повинні бути враховані. Такі індикатори результату мають бути валідні й надійні, а їхній вплив на результат повинен розглядатися як важлива мета супервізійного (консультативного) процесу.

Серед таких факторів-індикаторів, що належать до клієнта, виділяють:

а) консультативні або функціональні:

- діагноз розпізнавання сутності проблеми за запитом;
- певний рівень проблем або симптомів, пов'язаних з діагнозом;
- зміна стану клієнта в процесі консультування (наприклад, абстиненції або відмова від уживання алкоголю);
- ідивідуальні, фізіологічні та психологічні особливості клієнта (здатність справлятися з повсякденними справами; біологічний ритм, тип характеру, темпераменту тощо);
- професійний статус та тривалість зайнятості;
- якість життєвого устрою;
- проблеми щодо наявності правопорушень та інших видів незаконної поведінки;

б) перцептивні:

- рівень усвідомлення клієнтом природи проблем;
- стан благополуччя клієнта;
- рівень оптимізму щодо вирішення своєї проблеми;

в) оцінні:

– бажання клієнта вносити свої пропозиції у процес консультування;

– діагноз згоди клієнта з терапевтичними цілями та процедурами;

– рівень задоволення отриманим обслуговуванням.

Існують також інструментальні фактори проведення супервізії: визначення оцінки випадку, рівня можливої допомоги, забезпечення відповідним обслуговуванням тощо.

Модель консультування в соціальній роботі припускає опис того, як супервізійні сесії можуть вплинути на передбачуваний результат. А тому необхідно відзначити, яким чином відбувається процес консультування і як він діє на клієнтів, що отримують соціальні послуги. Саме ці два фактори виступають кращими предикторами (прогностичними факторами) можливого результату.

Процес оцінки результату відбувається за трьома основними напрямками:

1. Визначення цілей, напрямків та бажаного результату в процесі консультування.

2. Ідентифікація поточних даних для збору інформації й міркування про те, які дані повинні бути включені і як вони відповідають за змістом цілям консультування:

– соціодемографічні дані клієнта;

– клінічні зміни (діагноз, симптоми, проблеми);

– перцептивні варіанти (описані вище);

– фінансовий статус.

3. Створення методології для збору даних, включаючи:

– рішення про інструменти й методи оцінки (джерела, стиль, форма);

– створення пілотних тестів, що відображають процес збору даних;

– ревізію пілотних процедур і встановлення постійних процедур на підставі аналізу вищеописаних дій.

Так супервізія на сьогодні являє собою об'ємний і багатоаспектний процес, який необхідний молодому фахівцю для професійного росту та розвитку. Цей процес має загальні складові, які можна використовувати з різними категоріями населення, але особливо з незахищеними верствами населення, що звертаються до соціальних служб.

3. Рекомендації для роботи супервізора (щодо самооцінки, зворотного зв'язку, удосконалення) на різних рівнях його професійного розвитку

Для того, аби супервізор мав можливість проводити моніторинг активності молодого спеціаліста, що працює в соціальній службі,

Супервізія

він може вибрати певний метод орієнтації стосовно соціального працівника-початківця (тобто, супервізованого) й організації, у якій працює сам. Автори Вісконсінського тренінгового проекту (M. Friedlander & L. Ward, 1984) пропонують певною мірою адаптовані ними системи оцінок для супервізора (табл. 2.7).

Таблиця 2.7

Адаптовані системи оцінок для супервізора

Цілі	1-й рівень розвитку супервізованого	2-й і 3-й рівні розвитку супервізованого	Досвідчені супервізовани
Самооцінка	Супервізований може зробити висновки про свою поведінку, коли супервізор указує на конкретні дані	Супервізований розуміє, коли його дії в даній ситуації є компетентними або недостатніми	Вони бачать свою здатність упоратися із ситуацією й зробити свої прагнення реалістичними
Зворотний зв'язок	Сприймає оцінку його дій як загальне підтвердження або неприйняття його самого	Може відокремити емоційну реакцію зворотного зв'язку від більш об'єктивного відношення	Шукає конструктивну оцінку своєї роботи й застосовує її в подальшій практиці
Удосконалювання	Усвідомлює свою потребу в удосконалюванні, хоче й намагається поліпшити свою роботу	Думає про те, як удосконалити свою роботу, він мотивований бажанням досягти чітких критеріїв ефективної роботи	Бере ініціативу з удосконалювання своєї роботи на себе. Він шукає допомоги й ресурси для поліпшення процесу

Рекомендації для роботи супервізора включають необхідність проявляти наступні **якості**.

1. Ясність. Супервізору пропонується описати свої критерії оцінки діяльності соціального працівника-початківця (супервізованого), а також надати копію оцінних критеріїв для роботи молодого фахівця.

2. Безпосередність. Дослідження підтверджують, що особистість може змінювати поведінку, інтегруючи зворотний зв'язок. Зворотний зв'язок молодому фахівцю соціальної роботи повинен надаватися регулярно, а не щорічно. Більш досвідчений фахівець (супервізор) може й повинен встановити час і спосіб для надання такого зворотного зв'язку (наприклад, сторінка тексту щомісяця), адже ніщо не повинно бути сюрпризом для соціального працівника-початківця.

3. Сприйнятливість. Супервізор повинен відслідковувати ступінь сензитивності менш досвідченого фахівця соціальної роботи та поряд з цим адекватно надавати зворотний зв'язок.

4. Підтвердження. Супервізор має визнавати зусилля молодого фахівця та обговорювати з ним його професійну діяльність. Крім цього, він повинен фокусуватися на його діях, а не на особистості, та демонструвати йому основні можливості професійного вдосконалювання.

5. Справедливість.

6. Навчання. Одна з турбот супервізора – навчання недосвідченого молодого фахівця соціальної сфери. Адже гарна оцінка його роботи нічого не означає, якщо фахівець так і не знає про неї. Оцінка повинна давати соціальному працівнику-початківцю щось більше, ніж просто почуття «доброго» або «поганого».

7. Опис має пріоритет перед твердженням. Крім цього, існують спеціальні рекомендації, що стосуються **незадовільної оцінки** супервізора роботи молодого спеціаліста соціальної служби. Така оцінка повинна бути заснована на фактах, виражена в адекватному вигляді, повинна бути тактичною, гуманістичною й чесною.

1. Незадовільна оцінка повинна описувати більше деталей роботи, ніж задовільна.

2. До неї бажано додати копію плану індивідуального розвитку соціального працівника й поставлених перед ним цілей.

3. Вона повинна описувати рівень консультаційних навичок у той час, коли проблема ідентифікована.

4. Вона повинна описувати зусилля для зміни ситуації.

5. Вона повинна описувати поточний рівень консультаційних навичок.

6. У ній повинна бути реакція соціального працівника на ситуацію (чи розділяє він погляд супервізора).

7. У ній повинні бути виявлені області згоди й незгоди супервізованого з даною оцінкою.

8. У доданому списку повинні бути зазначені джерела, які використовуються для оцінки роботи працівника соціальної служби.

9. Коментарі супервізора повинні бути проілюстровані й підтвержені якими-небудь прикладами.

10. Характеристика молодого соціального працівника повинна базуватися не на ярликах, а на фактах його поведінки.

11. Дану оцінку краще показати якому-небудь супервізору й запитати про його думку щодо цього огляду.

Питання для самоконтролю

1. Що таке портфоліо супервізованого?

2. Основні елементи портфоліо.

Супервізія

3. Які існують зразки питань для самооцінки?
4. Назвіть основні фактори, що впливають на результат терапії.
5. Які існують рекомендації для роботи супервізованого?
6. Які питання є основними для проведення оцінки власної роботи?
7. Які аспекти включає поняття «результат консультування»?
8. Що включають у себе клінічні фактори?
9. У яких трьох основних напрямках відбувається процес оцінки результату?
10. Якими професійними якостями повинен володіти супервізор?

Використана література

1. Булюбаш И. Д. Основы супервизии в гештальт-терапии / И. Д. Булюбаш. – Издательство Института психотерапии, 2003. – 224 с.
2. Ховкинс П. Супервизия. Индивидуальный, групповой и организационный подходы / П. Ховкинс, Р. Шохет. – С-Пб : Речь, 2002. – 352 с.
3. Винер Дж. Супервизия супервизора. Практика в поиске теории / Винер Дж., Майзен Р., Дакхэм Дж., М. : «Когито-Центр», 2006. – 360 с.
4. Браун А. Супервізор у соціальній роботі: Супервізія догляду в громаді, денних та стаціонарних установах / А. Браун, А. Боурн ; [пер. з англ.]. – К. : Пульсари, 2003.

ДОДАТКИ

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ОЦІНКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУПЕРВІЗОРІВ І СУПЕРВІЗОВАНИХ (ОПИТУВАЛЬНИКИ)

Опитувальник супервізорських стилів (Friedlender & Ward, 1984)

Наступні слова описують риси й стилі супервізорів. Будь ласка, оцініть своє сприйняття супервізора. Поставте вашу відповідь у порожній стовпчик праворуч від кожного слова, використовуючи шкалу від 1 до 7 балів.

Не дуже 1 2 3 4 5 6 7 Дуже

Цілеспрямований	О	
Сприйнятливий	МС	
Конкретний	О	
Чіткий	О	
Ентузіаст своєї справи	Р	
Практичний	О	
Дидактичний	О	
Ретельний	О	
Той, що фокусується	О	
Креативний	МС	
Підтримуючий	Р	
Відкритий	Р	
Інтуїтивний	МС	
Рефлексивний	МС	
Структурований	О	
Дружній	Р	
Гнучкий	Р	
Оцінюючий	О	
Пропонуючий	О	
Ресурсний	МС	
Що вкладається	МС	
Лікуючий	МС	
Упевнений	Р	
Вселяє довіру	Р	
Теплий	Р	

ОЦІНКА СУПЕРВІЗОРА КОНСУЛЬТАНТОМ (супервізованим) (Bernard, 1976, 1981)

Обведіть кружечком бал, що відповідає вашій думці про вашого супервізора.

Супервізія

Мій супервізор:

Повністю Повністю
згодний (1) незгодний (7)

1	Забезпечує мені корисний зворотний зв'язок щодо моєї поведінки під час роботи	1 2 3 4 5 6 7
2	Робить супервізію конструктивним навчальним процесом	1 2 3 4 5 6 7
3	Надає мені конкретну допомогу в тих областях, які вимагають доопрацювання	1 2 3 4 5 6 7
4	Звертає увагу на питання, пов'язані з моїм занепокоєнням про себе як про професіонала	1 2 3 4 5 6 7
5	Допомагає мені сфокусуватися на нових альтернативних стратегіях консультування, які я можу використовувати зі своїми клієнтами	1 2 3 4 5 6 7
6	Допомагає мені звернути увагу на те, як моя поведінка під час консультування впливає на клієнта	1 2 3 4 5 6 7
7	Заохочує мене застосовувати альтернативні навички консультування	1 2 3 4 5 6 7
8	Адекватно структурує супервізію	1 2 3 4 5 6 7
9	Акцентується на розвитку моїх сильних сторін і здібностей	1 2 3 4 5 6 7
10	Спонукує мене знаходити рішення, відповіді на питання й техніки, які в майбутньому могли б стати корисними в процесі консультування	1 2 3 4 5 6 7
11	Спонукує мене активно включатися в супервізорський процес	1 2 3 4 5 6 7
12	Приймає й поважає мене як особистість	1 2 3 4 5 6 7
13	Адекватно розглядає питання про афект у моїх консультаційних сесіях	1 2 3 4 5 6 7
14	Адекватно розглядає питання змісту моїх консультаційних сесій	1 2 3 4 5 6 7

І. В. Ушакова

15	Мотивує мене оцінювати мою власну поведінку під час консультування	1 2 3 4 5 6 7
16	Ділиться досвідом	1 2 3 4 5 6 7
17	Корисний при аналізі письмових повідомлень (про сесію)	1 2 3 4 5 6 7
18	Може сприйняти зворотний зв'язок від консультанта	1 2 3 4 5 6 7
19	Допомагає мені зменшити захисну поведінку в супервізії	1 2 3 4 5 6 7
20	Відповідним чином підготовляє мене до наступної супервізорської сесії	1 2 3 4 5 6 7
21	Допомагає мені прояснити мету консультування	1 2 3 4 5 6 7
22	Дає мені можливість обговорювати основні труднощі, які зустрічаються в роботі із клієнтами	1 2 3 4 5 6 7
23	Заохочує мене до нових способів концептуалізації в роботі із клієнтами	1 2 3 4 5 6 7
24	Мотивує й заохочує мене	1 2 3 4 5 6 7
25	Спонукує мене до точного розрізнення думок, почуттів і цілей у мене та у клієнта під час консультування	1 2 3 4 5 6 7
26	Дає мені можливість обговорювати особисті питання, пов'язані з консультуванням	1 2 3 4 5 6 7
27	Є досить гнучким, дозволяючи мені бути спонтанним і креативним	1 2 3 4 5 6 7
28	Звертає увагу на значення й наслідки певних типів поведінки в моєму підході до консультування	1 2 3 4 5 6 7
29	Дає рекомендації для розвитку моїх консультаційних навичок	1 2 3 4 5 6 7
30	Підтримує мене у використанні нових і різноманітних прийомів, що відповідають ситуації	1 2 3 4 5 6 7

Супервізія

31	Допомагає мені позначати й досягати власних конкретних цілей під час стажування (практики)	1 2 3 4 5 6 7
32	Дає мені корисний зворотний зв'язок	1 2 3 4 5 6 7
33	Допомагає мені зібрати дані, що стосуються справи про «випадок» для планування цілей і стратегій у роботі із клієнтом	1 2 3 4 5 6 7
34	Допомагає мені розвивати навички обговорення й досягнення інсайту за допомогою записів (аудіо) консультаційних сесій	1 2 3 4 5 6 7
35	Дозволяє й заохочує мене оцінювати самого себе (як консультанта)	1 2 3 4 5 6 7
36	Допомагає мені почувати себе вільно в супервізорському процесі	1 2 3 4 5 6 7
37	Адекватно працює з міжособистісною динамікою між ним і мною (консультантом)	1 2 3 4 5 6 7
38	Спонукає мене виражати думки, питання й інтерес, пов'язаний з моїм консультуванням	1 2 3 4 5 6 7
39	Пояснює критерії оцінки чітко й у поведінкових термінах	1 2 3 4 5 6 7
40	Справедливий в оцінці моїх дій як консультанта	1 2 3 4 5 6 7

**Опитувальник для супервізованого
(Friedlander & Ward, 1998)**

Обведіть кружечком цифру відповіді, що відповідає Вашим уявленням про супервізію, що Ви одержуєте.

1. Як Ви оцінюєте якість супервізії, що Ви одержуєте?

1	2	3	4
Відмінне	Гарне	Задовільне	Погане

2. Чи отримується супервізія такою, як Ви хочете?

1	2	3	4
Ні	Не зовсім	У цілому так	Так

3. У якому ступені супервізія відповідає Вашим потребам?

4. Майже всі мої потреби задовольняються.
3. Більшість моїх потреб задовольняється.
2. Тільки деякі мої потреби задовольняються.
1. Усі мої потреби не задовольняються.

4. Якби Ваш молодий колега мав потребу в супервізії, чи рекомендували б Ви йому свого супервізора?

1	2	3	4
Ні	Напевно, ні	Напевно, так	Так

5. Наскільки Ви задоволені частотою супервізії, що Ви одержали?

4	3	2	1
Дуже вдоволений	В основному задоволений	В основному незадоволений	Незадоволений

6. Наскільки ефективна супервізія, що Ви одержуєте, допомагає Вам справлятися з роллю соціального працівника ?

4	3	2	1
Так	Скоріше так	Скоріше ні	Ні

7. У цілому за загальним відчуттям наскільки Ви задоволені тією супервізією, що одержуєте?

4	3	2	1
Дуже вдоволений	В основному задоволений або злегка	Байдужний	Незадоволений

Супервізія

	незадоволений		
--	---------------	--	--

8. Якщо Ви знову будете шукати супервізора, чи звернетея Ви до колишнього?

1	2	3	4
Ні	Напевно, ні	Напевно, так	Так

9. Чи відчуваєте Ви, що Ваш супервізор допомагає Вам почувати себе більш вільно в супервізорському процесі?

1	2	3	4
Ні	Напевно, ні	Напевно, так	Так

10. Чи відчуваєте Ви, що Ваш супервізор сприяє тому, щоб процес супервізії був для Вас конструктивним і навчальним?

1	2	3	4
Ні	Напевно, ні	Напевно, так	Так

11. Чи дає Вам супервізор можливість обговорювати особисті питання, які можуть бути пов'язані з консультуванням?

1	2	3	4
Ні	Напевно, ні	Напевно, так	Так

12. Чи відчуваєте Ви конкретну допомогу супервізора в розвитку Ваших навичок консультування клієнтів?

1	2	3	4
Ні	Напевно, ні	Напевно, так	Так

13. Чи помічали Ви зміни у проведенні супервізії протягом останніх 3-4 місяців?

Ні – 1	Так – 2
--------	---------

Опишіть їх коротко, будь ласка _____

14. У якій області, на Ваш погляд, він повинен поліпшити свою роботу?

15. Що Ви думаєте про достоїнства Вашого супервізора?

Supervisor Emphasis Rating Form (Lanning & Freeman, 1994)

Нижче перераховані сфери компетенцій, які багато супервізорів вважають важливими для соціальних працівників. Сфери компетенцій зібрані в блоки по 4 характеристики. Оцініть, будь ласка, кожна з областей компетенцій по кожному блоку окремо від 1 до 4 залежно від того, яка з них акцентована в супервізованого найбільшою мірою. Поставте цифру 1 біля найбільш вираженої й цифру 4 – для найменш вираженої області компетенції супервізованого (консультанта / недосвідченого соціального працівника). Будь ласка, про-ранжируйте всі області компетенції в кожному блоці.

1	<p>А. Консультант поводиться адекватно в особистих відносинах із клієнтом (3) Б. Консультант адекватно відображає почуття клієнта (1) В. Консультант підтримує неосудливу позицію стосовно клієнта, незважаючи на розходження в цінностях (4) Г. Консультант у стані підтримувати пріоритетність проблем клієнта (2)</p>
2	<p>А. Консультант знає про етичні способи поведження Б. Консультант у стані ідентифікувати теми клієнта В. Консультант розпізнає свої особистісні обмеження Г. Консультант використовує в роботі так звані «відкриті» питання</p>
3	<p>А. Консультант усвідомлює соціоекономічні й культурні фактори, які можуть вплинути на консультаційну сесію Б. Консультант використовує питання з відкритою можливістю відповіді й надає клієнтові максимальну волю вираження В. Консультант усвідомлює власні потреби й конфлікти Г. Консультант проводить регулярні зустрічі із клієнтом</p>
4	<p>А. Консультант у змозі використовувати додаткову інформацію, отриману із професійних джерел Б. Консультант здатний іти на ризик (по відношенню до себе) у процесі консультування клієнта В. Консультант спілкується із клієнтом природно й щиро Г. Консультант дотримується принципу конфіденційності щодо інформації від клієнта</p>
5	<p>А. Консультант усвідомлює власну тривогу в консультаційному процесі Б. Консультант вступає в конфронтацію із клієнтом, коли це необхідно В. Консультант розпізнає випадки, коли він потребує допомоги іншого професіонала Г. Консультант у стані поставити досяжні цілі, що відповідають готовності клієнта</p>
6	<p>А. Консультант демонструє прагнення до особистісного росту Б. Консультант підготовлює клієнта до закінчення консультування В. Консультант відгукується на невербальне поведження клієнта Г. Консультант розуміє, що з тими ж самими людьми можна працювати по-різному</p>

Супервізія

7	<p>A. Консультант у стані поставити й найближчі, і віддалені цілі в роботі із клієнтом</p> <p>Б. Консультант дозволяє собі бути вільним і «неправильним» у ході консультаційної сесії</p> <p>В. Консультант демонструє повагу й позитивне відношення до клієнта</p> <p>Г. Консультант бере активну участь у роботі професійних організацій</p>
8	<p>A. Консультант формулює певні плани й стратегії для зміни поведження клієнта</p> <p>Б. Консультант дає адекватні рекомендації клієнтові</p> <p>В. Консультант здатний утримувати свої особисті проблеми за межами консультаційної сесії</p> <p>Г. Консультант акуратно відображає зміст мови клієнта</p>
9	<p>A. Консультант у стані справлятися із проявом сильних почуттів у клієнта.</p> <p>Б. Консультант зустрічається із клієнтом у призначений час</p> <p>В. Консультант приймає зворотний зв'язок у незахисній манері</p> <p>Г. Консультант усвідомлює потенційні можливості клієнта, що сприяють прогресу в ході консультування</p>
10	<p>A. Консультант розпізнає, коли клієнт потребує допомоги, для того щоб упоратися із чим-небудь</p> <p>Б. Консультант із ентузіазмом сприймає можливості для додаткового тренінгу</p> <p>В. Консультант у стані розпізнавати й управляти особистими почуттями, які виникають у процесі консультування</p> <p>Г. Консультант під час сесії приймає й зберігає позу, що відповідає моменту, це свідчить про те, що він сприймає що відбувається</p>
11	<p>A. Консультант усвідомлює, коли вступає в боротьбу за владу із клієнтом, і визнає це</p> <p>Б. Консультант адекватно резюмує твердження клієнта</p> <p>В. Консультант одягнений відповідно до вимог моменту</p> <p>Г. Консультант вміє концептуалізувати випадок точно відповідно до теоретичної моделі</p>
12	<p>A. Консультант ідентифікує актуальні потреби й використовує це відповідним чином</p> <p>Б. Консультант робить необхідні записи про клієнта відповідно до вимог</p> <p>В. Консультант у стані вибирати й застосовувати техніки (прийоми) відповідним чином</p> <p>Г. Консультант толерантний до невизначеності при консультуванні клієнта соціальної служби</p>
13	<p>A. Консультант підтримує нормальні відносини з колегами</p> <p>Б. Консультант у стані інтерпретувати особливості поведження клієнта відповідно до теоретичної концепції</p> <p>В. Консультант у стані ефективно справлятися із фрустрацією при недоліку прогресу в клієнта</p> <p>Г. Консультант проявляє доречну невербальну експресію</p>

І. В. Ушакова

14	<p>А. Консультант підтримує адекватний зоровий контакт із клієнтом</p> <p>Б. Консультант розуміє, які техніки сумісні з теоретичною моделлю, в якій він працює</p> <p>В. Консультант усвідомлює свою особисту потребу в схваленні клієнта</p> <p>Г. Консультант адекватно готується до кожної консультаційної сесії</p>
15	<p>А. Консультант усвідомлює, у якому ступені його привабливість для клієнта впливає на процес консультування</p> <p>Б. Консультант підтримує порядок і чистоту у своєму офісі/кабінеті</p> <p>В. Консультант підкріплює доречне поводження клієнта.</p> <p>Г. Консультант у стані пророчити ефект техніки, застосовуваної при консультуванні</p>

Блок	ПП	КН	ОУ	КК
1	А –	Б –	В –	Г –
2	А –	Г –	В –	Б –
3	Г –	Б –	В –	А –
4	Г –	В –	Б –	А –
5	В –	Б –	А –	Г –
6	Б –	В –	А –	Г –
7	Г –	В –	Б –	А –
8	Б –	Г –	В –	А –
9	Б –	А –	В –	Г –
10	Б –	Г –	В –	А –
11	В –	Б –	А –	Г –
12	Б –	А –	Г –	В –
13	А –	Г –	В –	Б –
14	Г –	А –	В –	Б –
15	Б –	В –	А –	Г –
Усього балів				
Вибори	А	Б	В	Г
К-ть виборів				

Оцінюється:

1. Особистісне усвідомлення (ОУ) – здатність супервізованого розглядати себе або свої афекти як частину супервізорського процесу.

2. Професійне поводження (ПП) – моніторинг юридичних і етичних аспектів супервізорського процесу.

3. Консультативні навички (КН) – практичні й технічні навички, навички фокусування.

4. Концептуалізація клієнта (КК) – уміння побачити широкий контекст того, що відбувається в консультуванні із клієнтом, розпізнати проблему.

Супервізія

Регстраційний аркуш тривоги консультанта (Friedlander & Ward, 1998)

П.І.П. консультанта

-
1. Які прояви тривоги помітні у консультанта?

 2. Які, на ваш погляд, можливі причини або джерела тривоги?

 3. Як це впливає на процес супервізії й супервізорські відносини?

 4. Яка Ваша (супервізора) звичайна відповідь на цю тривогу?

 5. Які можливі причини такої відповіді?

 6. Як саме Ваша відповідь впливає на супервізорський процес і супервізорські відносини?

 7. Що може стати кращою або більш продуктивною відповіддю супервізора на тривогу консультанта (грунтуючись на інформації, отриманій на воркшопі)?

 8. Як Ви думаєте, чим консультант відповість на зміну Вашої відповіді на його тривогу?

 9. Які інші ідеї були висловлені в малій групі для допомоги консультантові в подоланні його тривоги?

ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Браун А. Супервізор у соціальній роботі: Супервізія догляду в громаді, денних та стаціонарних установах / А. Браун, А. Боурн ; [пер. з англ. Т. Семигіної]. – К. : Університет. вид-во «Пульсари», 2003. – 240 с.
2. Булюбаш І. Д. Основи супервізії в гештальт-терапії / І. Д. Булюбаш. – М. : Изд-во Інститута психотерапії, 2003. – 223 с.
3. Витакер Д. С. Група як інструмент психологічної допомоги / Д. С. Витакер. – М. : Незалежна фірма «Клас», 2000.
4. Гронський А. Дидактична модель роботи з груповим процесом / А. Гронський, Т. Пушкіна // Російський гештальт. – Новосибірськ, 2001. – С. 57–79.
5. Джендлін Ю. Фокусування: Новий психотерапевтичний метод роботи з переживаннями / Ю. Джендлін. – М. : Незалежна фірма «Клас», 2000.
6. Долгополов Н. В. Функціональна модель супервізії в гештальт-терапії / Н. В. Долгополов // Російський гештальт. – М. – Новосибірськ, 2001. – С. 22–44.
7. Йонтеф Г. Гештальт-терапія: Введення / Г. Йонтеф // Гештальт – 2002 : сб. м-в Московського Гештальт-Інститута, 2002. – С. 18–27.
8. Калітєвська Е. Супервідення. О професійному самосвіденні терапевта / Е. Калітєвська // Гештальт – 96 : сб. м-в Московського Гештальт-Інститута, 1996. – С. 63–70.
9. Кейсмент П. Обучаючись у пацієнта / П. Кейсмент. – Воронеж : МОДЭК, 1995.
10. Кеннард Д. Група-аналітична психотерапія / Кеннард Д., Робертс Дж., Уінтер Д. – С-Пб : Пітер, 2002.
11. Кодекс етики і практики супервізорів Британської асоціації консультування // Журнал практичної психології і психоаналіза. – 2000. – № 4.
12. Кори Дж. і др. Техніки групової психотерапії. – С-Пб : Пітер, 2001.
13. Куттер П. Елементи групової терапії / П. Куттер. – С-Пб : Пітер, 1998.
14. Ле Гуїн У. Ожерельє планет Екумени / Ле Гуїн У. – М. : ЕКСМО-Пресс, 2001.
15. Левченко А. Супервізорство. Не багато ли сонця в холодній воді? / А. Левченко // Гештальт 2000 : сб. м-в Московського Гештальт-Інститута, 2000. – С. 76–79.

16. Немиринский О. В. О супервидении / О. В. Немиринский. // Гештальт-терапия и консультирование : сб. материалов Московского института гештальт-терапии и консультирования. – М., 2002. – С. 45–47.
17. Немиринский О. В. (1996) Я хочу, чтобы ты стукнул меня по спине, или микродинамика переноса / О. В. Немиринский // Гештальт – 96 : сб. м-в Московского Гештальт-Института. – М., 1996. – С. 52–62.
18. Ормонт Л. Групповая психотерапия: от теории к практике / Л. Ормонт. Ч. 2. – СПб : Изд-во РАН, 1998.
19. Перлз Ф. (1993) Опыты психологии самопознания / Перлз Ф., Хефферлин Р., Гудмэн П. – М. : Гиль-Эстель, 1993.
20. Уильяме Э. Вы – супервизор: Шестифокусная модель, роли и техники в супервизии / Э. Уильяме. – М. : Независимая фирма «Класс», 2001.
21. Федорус И. Идеи теории поля и динамическая концепция личности / И. Федорус // Гештальт – 97 : сб. м-в Московского Гештальт-Института. – М., 1997. – С. 29–34.
22. Хломов Д. Динамическая концепция личности в гештальт-терапии / Д. Хломов // Гештальт – 96 : сб. м-в Московского Гештальт-Института. – М., 1996. – С. 46–52.
23. Хоукинс П. Супервизия. Индивидуальный, групповой и организационный подходы / П. Хоукинс, Р. Шохет. – СПб : Речь, 2002.
24. Якобс Д. и др. Супервизорство / Якобс Д. и др. – СПб : Б.С.К., 1997.
25. Ялом И. Теория и практика групповой психотерапии / И. Ялом. – СПб : Питер, 2000.
26. Bauman W. F. (1972) Games counselor trainees play: Dealing with trainee resistance, Counselor Education and Supervision, U(3):251-256.
27. Benshoff J. B. (1992) Peer consultation for professional counselors. Ann Arbor, MA : Clearinghouse of Counseling and Personnel Services.
28. Bernard J. M., Goodyear R. K. (1992) Fundamentals of clinical supervision. Boston : Allyn&Bakon.
29. Bernard J. M., Goodyear R. K. (1998) Fundamentals of clinical supervision (2nd ed.) Needham Heights, MA: Allyn&Bakon.
30. Borders L. D. (1989) A pragmatic agenda for developmental supervision research. Counselor Education and Supervision, 29(0): 16-24.
31. Borders L. D. (1991) A systematic approach to peer group supervision. Journal of Counseling and Development, 69(3): 248-252.

32. Borders L. D. (1992) Learning to think like a supervisor. *The Clinical Supervisor*, 10(2): 135-148.
33. Borders L. D., Leddick G. (1987) *Handbook of clinical supervision*. Alexandria, VA : Association for Counselor Education and Supervision.
34. Borders, L. D. and Leddick, G. R. (1987) *Handbook of Counseling Supervision*. Alexandria, VA : Association for Counselor Education and Supervision.
35. Bradley L. G. (1989) *Counselor supervision: Principles, process, and practice* (2nd ed.). Muncie: IN : Accelerated Development.
36. Brown, A. (1984) *Consultation*. London : Heinemann.
37. Brown, A. (1988) *Consultation for groupworkers: models and methods*, *Social Work with Groups*, 11(1/2): 145-63.
38. Brown, A. (1992) *Groupwork* (3rd edn). Aldershot : Ashgate Publishing.
39. Brown, A. and Mistry, T. (1994) *Groupwork with 'mixed membership' groups: issues of race and gender*, *Social Work with Groups*, 17(3): 5-21.
40. Burgess, H. (1992) *Problem-Led Learning for Social Work*. London : Whiting and Birch.
41. Burgess, P. M., Crosskill, D. and LaRose-Jones, L. (1992) *The Black Students' Voice: Report of the Black Students' Conference 1992*. London : ABPO/ABSWAP/CCETSW.
42. Carroll M. (1996) *Counseling Supervision: Theory, Skills and Practice*. London : Cassels.
43. CCETSW (1991 a) *Rules and Requirements for the Diploma in Social Work (Paper 30, 2nd edn)*. London : CCETSW.
44. CCETSW (1991 b) *One Small Step Towards Racial Justice*. London : CCETSW.
45. CCETSW (1991 c) *Setting the Context for Change*. London : CCETSW.
46. CCETSW (1992 a) *Improving Practice with Children and Families*. London : CCETSW.
47. CCETSW (1992 b) *Improving Practice with Elders*. London : CCETSW.
48. CCETSW (1993) *Improving Mental Health Practice*. London : CCETSW.
49. CCETSW (Central Council for the Education and Training of Social Workers) (1989) *Regulations and Guidelines for the Approval of Agencies and the Accreditation and Training of Practice Teachers (Paper 26.3)*. London : CCETSW.

50. Danbury, H. (1986) *Teaching Practical Social Work* (2nd edn). Aldershot : Gower.
51. Davenport, J. A. and Davenport, J. (1988) Individualizing student supervision: the use of androgogical-pedagogical orientation questionnaires, *Journal of Teaching in Social Work*, 2(2): 83-97.
52. Davies, M. (1988) *Staff Supervision in the Probation Service*. Aldershot : Gower.
53. Doehrman M. J. (1976) *Parallel Processes In Supervision And Psychotherapy*. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 40 (1): 1-104.
54. Douglas, T. (1983) *Groups: Understanding People Gathered Together*. London : Tavistock.
55. Dye H. A, Borders L. D. (1990) Counseling supervisors: Standards for preparation and practice, *Journal of Counseling and Development*, 69(1): 27-32.
56. Dye H. A. *Aces attitudes: Supervisor competencies and a national certification program* ERIC/CAPS Recourses in Education, Document N ED 283 098.
57. Edelwich, J. and Brodsky, A. (1980) *Bum-out*. New York : Human Sciences. England, H. (1986) *Social Work as Art*. London : Alien and Unwin.
58. Ellis M. (1991) Critical incidents in clinical supervision and supervisor supervision; Assessing supervisory issues. *Journal of Counseling Psychology*, 38(3): 342-349.
59. Felthman, C. and Dryden, W. (1994) *Developing Counsellor Supervision*. London : Sage.
60. Ford, K. and Jones, A. (1987) *Student Supervision*. London : Macmillan.
61. Freeman E. M. (1988) Role/conflicts for supervisors in alcoholism treatment programs. *The Clinical Supervisor*, 6(1): 33-48.
62. Freeman S. C., C. H. (1992) Patterson on client-centered supervision: An interview. *Counselor Education and Supervision*, 31(3): 219-226.
63. Freudenberger, H. (1980) *Bum-out*. New York : Anchor Press.
64. Friedlender M. L., Seigel S. M., Brenock K. (1989) Parallel processes in counseling and supervision: A case study. *Journal of Counseling Psychology*, 36(2): 149-157.
65. Friedlender M. L., Ward L.G. (1984) Development and validation of the Supervisory Styles Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 31: 541-557.
66. Gardiner, D. (1989) *The Anatomy of Supervision*. Milton Keynes : Open University Press.

67. Garvin, C. and Reed, B. (eds.) (1983) Groupwork with Women / Groupwork with Men (special issue), *Social Work with Groups*, 6(3/4).
68. Getz G. H. (1999) Assessment of clinical supervisor competencies. *Journal of Counseling and Development*, 77(4): 491-497.
69. Harrar W. R., VandeCreek I. Knapp. S. (1990) Ethical and legal aspects of clinical supervision. *Professional Psychology: Research and Practice*, 21(1): 37-41.
70. Hawkins, P. (1982) Mapping it out, *Community Care*, 22 July, 17-19.
71. Hawkins, P. and Shohet, R. (1989) *Supervision in the Helping Professions*. Milton Keynes : Open University Press.
72. Heap, K. (1985) *The Practice of Social Work with Groups*. London : George, Alien and Unwin.
73. Hearn, J. Sheppard, D. L., Tancred-Sheriff, P. and Burrell, G. (eds.) (1989) *The Sexuality of Organisations*. London : Sage.
74. Hess A. K. (1986) Growth in supervision. Stages of supervisee and supervisor development. *The Clinical supervisor*. 4(1-2): 51-67.
75. Hess A. K. (ed.) (1980) *Psychotherapy supervision: Theory, research, and practice*. New York : Wiley.
76. Hillerband E. (1989) Cognitive Differences between experts and novices: Implications for group supervision. *Journal of Counseling and Development*, 67(3): 293-296.
77. Holloway E. L. (1995) *Clinical supervision: A system approach*. Thousand Oaks : CA: Sage.
78. Holloway E. L. Johnston R. (1985) Group supervision: Widely practiced but poorly understood. *Counselor Education and Supervision*, 24(4): 332-340.
79. Houston, G. (1990 a) *Supervision and Counselling*. London: The Rochester Foundation.
80. Houston, G. (1990 b) *The Red Book of Groups*. London : The Rochester Foundation.
81. Humphries, B., Pankhania-Wimmer, H., Scale, A. and Stokes, I. (1993) *Improving Practice teaching and Learning*. Leeds : CCETSW.
82. Kadushin A. (1993) What s wrong, what s right, with social work supervision. *The Clinical Supervisor*, 10(1): 3-19.
83. Kadushin, A. (1968) Games people play in supervision, *Social Work*, 13(3): 23-32.
84. Kadushin, A. (1974) Supervisor-supervisee: a survey, *Social Work*, 19: 288-98.
85. Kadushin, A. (1977) *Consultation in Social Work* (3rd edn). New York : Columbia University Press.

86. Kadushin, A. (1992) *Supervision in Social Work*. New York : Columbia University Press.
87. Kurpius D., Gibson G. et al. (1991) Ethical issues in supervising counseling practitioners. *Counselor Education and Supervision*, 31(1):58-67.
88. Lanning W. L. (1986) Development of the Supervisor Emphasis Rating Form. *Counselor Education and Supervision*, 25(3): 191-196/
89. Lanning W. L., Freeman B. (1994) The supervisor Emphasis Rating Form-Revised. *Counselor Education and Supervision*, 33: 294-304.
90. Lanning W. L., Whiston S. (1994) Carey Factor structure of the Supervisor Emphasis Rating Form. *Counselor Education and Supervision*, 34(1): 41-51.
91. Leddick G. R., Bernard J. M. (1980) The History of supervision. A critical review, *Counselor Education and Supervision*, 19 (3): 186-196.
92. Little B. (1986) Resistance in supervision: A response to perceived threat, *Counselor Education and Supervision*, 25(3): 117-127.
93. Longanbill C., Hardy E., Delworth U., 1982. – Supervision: A conceptual model. *The Counseling Psychologist*, 10 (1): 3-42.
94. Marton, F. and Saljo, R. (1976) On qualitative differences in learning: I Outcome and process; II Outcome as a function of the learner's conception of the task, both in *British Journal of Educational Psychology*, 46: 4-11 and 46: 115-27 respectively.
95. Mattinson, J. (1975) *The Reflective Process in Casework Supervision*. London : Institute for Marital Studies.
96. McLean, A. and Marshall, J. (1988) *Cultures at Work: How to Identify and Understand Them*. Luton : Local Government Training Board.
97. McNeill B.W., Worthen V. (1989) The parallel processes in psychotherapy supervision. *Professional Psychology*, 20(5): 329-333.
98. Morrison, T. (1993) *Staff Supervision in Social Care*. London : Longman.
99. Moskowitz, S. A., Rupert P. A. (1983) Conflict resolution within the supervisory relationship. *Professional Psychology*, 14(6): 632-641.
100. Mueller W. G., Kell B. L. (1972) *Coping with conflict. Supervising counselors and psychotherapists*. New York : Appleton-Century-Crofts.
101. Mullender, A. and Ward, D. (1991) *Self-Directed Groupwork: Users Take Action for Empowerment*. London : Whiting and Birch.

102. NALGO (National Association of Local Government Officers) (1989) *Social Work in Crisis: A Study of Conditions in Six Local Authorities*. London : NALGO.

103. Neufeldt S. A. (1994) Use of a manual to train supervisors. *Counselor Education and Supervision*, 33: 327-336.

104. Neufeldt S. A. Iverson J. N., Juntunen C. L. (1990) *Supervision strategies for the first practicum*. Alexandria, VA : American Counseling Association.

105. Oliver, M. (1983) *Social Work with Disabled People*. London : Macmillan.

106. Oliver, M. (ed.) (1991) *Social Work: Disabled People and Disabling Environments*. London : Jessica Kingsley.

107. Page S., Wosket, V. (1994) *Supervising the Counsellor: A Cyclical Model*. London : Roulledge.

108. Parsloc, P. (1981) *Social Services Area Teams*. London : Alien and Unwin.

109. Parsloe, P. (1991) What is probation? *Social Work Education*, 10(2): 50-9.

110. Payne, C. and Scott, T. (1982) *Developing Supervision of Teams in Field and Residential Social Work, Part One*. London : National Institute for Social Work № 12.

111. Payne, C. and Scott, T. (1985) *Developing Supervision, Part Two*. London : National Institute for Social Work.

112. Payne, M. (1979) *Power, Authority and Responsibility in Social Services*. London : Macmillan.

113. Pettes, D. (1979) *Staff and Student Supervision*. London : George, Alien and Unwin.

114. Powell D. J. (1980) *Clinical supervision: Skills for substance abuse counselors*, New York : Human Services Press.

115. Powell D. J. (1988) *Clinical supervision: The missing puzzle piece*. *The Counselor*, 1:20-22.

116. Powell D. J. (1989) *Clinical supervision: A ten year perspective*. *The Clinical Supervisor*, 7(2/3): 139-147.

117. Powell D. J. (1991) *Supervision: Profile of a clinical supervisor*, *Alcoholism Treatment Quarterly*, 8: 69-86.

118. Powell D. J. (1993) *Clinical supervision in alcohol and drug abuse counseling*, New York : Lexington Books.

119. Pritchard, C. (1986) *Maintaining Morale Through Staff Training and Development*, University of East Anglia Monograph. Norwich : University of East Anglia.

120. Pritchard, J. (ed.) (1994) *Good Practice in Supervision*. London : Jessica Kingsley.

121. Resnick R. F., Estrup L. (2000) Supervision: A Collaborative Endeavor, *Gestalt Review*, 4(2): 121-137.
122. Rice L. N. (1980) A client-centered approach to the supervision of psychotherapy. In Hess A. K. (Ed.), *Psychotherapy Supervision: Theory, Research and Practice*, New York : Wiley: 136-147.
123. Richards, M., Payne, C. and Sheppard, F. (1990) *Staff Supervision in Child Protection Work*. London : National Institute for Social Work.
124. Ronnestad M. H., Skovholt T. M. (1993) Supervision of beginning and advanced graduate students of counseling and psychotherapy. *Journal of Counseling and Development*, 71(4);396-405.
125. Sales, E. and Navarre, E. (1970) *Individual and Group Supervision in Field Instruction: A Research Report*. Ann Arbor, MI : School of Social Work, University of Michigan.
126. Schutz, W. C. (1958) *FIRO. A Three-Dimensional Theory of Interpersonal Behaviour*. New York : Rinehart.
127. Searles H. F. (1955) The Informational Value Of The Supervisors Emotional Experience, *Psychiatry*, 18: 135-146.
128. Searls H. (1965) The informational value of the supervisors emotional experience. In *Collected Papers on schizophrenia and related subjects*. New York : IUP.
129. Seligman L. (1978) The relationship of facilitative functioning to effective peer supervision. *Counselor Education and Supervision*, 17(3): 254-260.
130. Shulman, L. (1992) *The Skills of Helping: Individuals, Families and Groups* (3rd edn). Itasca, IL : Peacock.
131. Shulman, L. (1993) *Interactional Supervision*. Washington, DC: NASW Press.
132. Spice C. G. J., Spice W. H. (1976) A triadic method of supervision in the training of counselors and counseling supervisors, *Counselor Education and Supervision*, 15(4): 251-280.
133. Stevens, A. (1991) *Disability Issues: Developing Anti-discriminatory Practice*. London : CCETSW.
134. Stevenson, O. and Parsloe, P. (1993) *Community Care and Empowerment*. York : Joseph Rowntree Foundation.
135. Stevenson, O., Parsloe, P., Browne, E., Hill, M., Hallett, C., Rowlings, C. and Strachan, S. (1978) *Social Services Teams: The Practitioners' View*. London : HMSO.
136. Stoltenberg C., Delworth U., (1987) *Supervising counselors and therapists*, San-Francisko : Jossey-Bass.

137. Stoltenberg C., Pierce R., McNeill B. (1987) Effects of experience on counselor training needs. *The Clinical Supervisor*, 5(1):23-32.

138. Stoltenberg, C. (1981) Approaching supervision from a developmental perspective: the counselor complexity model, *Journal of Counseling Psychology*, 28: 59-65.

139. Tuckman, B. W. (1965) Developmental sequence in small groups, *Psychological Bulletin*, 63(6): 384-99.

140. Tuckman, B. W. and Jensen, M. (1977) Stages of small-group development revisited, *Group and Organisational Studies*, 2(4): 419-27.

141. Wagner C. A., Smith J. P. Jr. (1979) Peer supervision: Toward more effective training. *Counselor Education and Supervision*, 18(3): 288-293.

142. Webb, A. and Hobdell, M. (1980) Coordination and teamwork in the health and personal social services, in S. Lonsdale, A. Webb and T. Briggs (eds) *Teamwork in the Personal Social Services and Health Care*. London : Croom Helm.

143. Whitaker, D. (1985) *Using Groups to Help People*. London : Routledge and Kegan Paul. Williams, W. (1987) A black and white issue, *Community Care*, 15 October.

144. Woodcock, M. (1979) *Team Development Manual*, London: Gower Press.

145. Woody R. H. (1984) *The law and the practice of human services*. San Francisco : Jossey Bass.

146. Worllington E. L. (1987) Changes in supervision as counselors and supervisors gain experience: A review, *Professional Psychology*, 18(3): 189-208.

147. Worllington E. L., Stern A. (1985) Effects of supervisor and supervisee degree level and gender on the supervisory relationship. *Journal of Counseling Psychology*, 32(2): 252-262.

ГЛОСАРІЙ

1. **Агресія** (лат. *aggredi* – «нападати») – індивідуальна чи групова форма деструктивних дій чи поведінки особистості, яка спрямована на використання сили, нанесення фізичної або психологічної шкоди людям і суперечить нормам існування у соціумі.

2. **Адаптація** (лат. *adaptatio* – «приспособувати») у психології особистості – пристосування індивіда до умов соціального середовища та існування в ньому.

3. **Активність особистості** – здатність особистості ініціювати зміни у процесі відносин із навколишнім світом.

4. **Асоціалізація** (гр. *a* – префікс, що означає заперечення, і *so-cialis* – «суспільний») – засвоєння особистістю норм, цінностей, негативних ролей, стереотипів поведінки, які спричинюють деформацію суспільних відносин, дисгармонію у взаємодії людини і суспільства.

5. **Атиюд** (англ. *attitude* – «ставлення», «установка») – внутрішній стан готовності людини до дії, що передує поведінці.

6. **Атракція** (лат. *tractio* – «протягування») – виникнення при сприйманні індивіда індивідом взаємної привабливості, розуміння і прийняття один одного у взаємодії, коли не тільки узгоджуються дії, а й встановлюються позитивні взаємини.

7. **Аутоагресія** (гр. *autos* – «сам» і лат. *aggredi* – «нападати») – агресивні дії, спрямовані проти власної індивідуальності, проти самого себе.

8. **Афект** (лат. *affectus* – «настрій», «хвилювання», «пристрасть») **неадекватності** (лат. *adaequatus* – «прирівняний») – негативний стан, породжений невдачами в діяльності, зіткненням завищеної самооцінки особистості з її реальними можливостями.

9. **Бесіда** – це метод одержання інформації на основі одержання вербальної комунікації. Цілеспрямована розмова з членом (членами) групи з метою з'ясувати певні уявлення, думки.

10. **Взаємодія** – взаємозалежний обмін діями, організація людьми взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності.

11. **Відчуття** – відображення окремих властивостей предметів, явищ, які безпосередньо впливають у певний момент на органи чуття.

12. **Воля** – здатність людини, що проявляється у самодетермінації, саморегуляції нею своєї діяльності і різних психічних процесів.

13. **Гендер** (англ. *gender* – «рід») – сукупність властивостей (соціально-біологічних характеристик), за допомогою яких люди визначають статеву належність індивіда, дають визначення понять «чоловік» і «жінка».

14. **Групова динаміка** (гр. *dynamics* – «сильний») – сукупність процесів, що відбуваються в малій групі і характеризують її з точки зору руху, розвитку та функціонування.

15. **Групова дискусія** (лат. *discussio* – «розгляд», «дослідження») – метод групового обговорення проблеми, який дає змогу виявити спектр думок і суджень членів групи, запропонувати можливі шляхи розв'язання завдання, знайти групове розв'язання проблеми.

16. **Групова сумісність** – соціально-психологічний показник згуртованості групи, що виражає можливість безконфліктного спілкування і погодження дій індивідів в умовах спільної діяльності.

17. **Делінквент** (лат. *delinquens* – «правопорушник») – суб'єкт, чия негативна поведінка у крайніх своїх проявах становить карний вчинок.

18. **Депресія** (лат. *depressio* – «пригнічення») – афективний стан, який характеризується негативізмом, пригніченим емоційним фоном, зміною мотиваційно-когнітивної сфери, загальною пасивністю поведінки.

19. **Десоціалізація** (лат. *de* – префікс, що означає «віддалення», «скасування», і *socialis* – «суспільний») – зворотний щодо соціалізації процес, який характеризується відчуженням особистості від основної маси людей, входженням її в асоціальні чи антисоціальні неформальні групи.

20. **Деформації** (лат. *deformo* – «перекручую», «спотворюю») **спілкування** – відхилення від норм взаємодії, які прийняті в суспільстві і відповідають світовим стандартам.

21. **Діяльність** – специфічний вид активності людини, спрямований на пізнання і творче перетворення навколишнього світу, в тому числі й самої себе, умов і засобів свого існування; цілеспрямований взаємовплив учасників взаємодії.

22. **Егоцентризм** (лат. *ego* – «я» і *centrum* – «осередя») – зосередженість індивіда тільки на власних інтересах і переживаннях, що спричинює його нездатність зрозуміти іншу людину як суб'єкта взаємодії та самодостатню особистість.

23. **Експеримент** – це організована дослідником взаємодія між досліджуваним чи групою досліджуваних та експериментальною ситуацією з метою встановлення закономірностей цієї взаємодії та змінних, від яких вона залежить.

24. **Емоційно-психічні стани** – потяги, емоції, почуття, прагнення, бажання, переживання особистості, пов'язані з пізнанням і самопізнанням; воля, яка виникає завдяки потягам та емоціям і зумовлює дії та вчинки людини.

25. **Емпатія** (гр. *empathia* – «співпереживання», «співчуття») – осягнення емоційних станів іншої людини; психічний процес, який дає змогу зрозуміти переживання іншої особистості (механізм пізнання); дія індивіда, що допомагає йому по-особливому вибудувати спілкування (особливий вид уваги до іншої людини); здібність, властивість, здатність проникати у психічний стан іншої людини (характеристика людини, тобто емпатійність).

26. **Ефект** (лат. *effectus* – «виконання», «дія») **ореолу** (лат. *aureolus* – «золотий») – тенденція перебільшувати тим, хто сприймає, однорідність особистості співрозмовника, переносити сприятливе (несприятливе) враження про одну якість індивіда на всі інші.

27. **Життєва мета** – форма самопрогнозування, ідеального уявлення бажаного майбутнього.

28. **Життєва перспектива** – спосіб усвідомленого, відносно структурованого засвоєння особистістю свого майбутнього.

29. **Зараження** – психологічний вплив на особистість у процесі спілкування і взаємодії, який передає певні настрої, спонуки не через свідомість та інтелект, а через емоційну сферу. Згуртованість – міра потягу членів групи один до одного і до групи в цілому.

30. **Здібності** – індивідуально-психологічні особливості, які є умовою успішної діяльності особистості.

31. **Ідеал** (фр. *idéal*) – узагальнене уявлення про максимально можливий рівень розвитку особистості, реалізації її потенціалу.

32. **Ідентичність** (лат. *identicus* – «тотожний») – збереження і підтримання особистістю власної цілісності, тотожності, неперервності історії свого життя.

33. **Індивідуальність** (лат. *individuitas* – «неподільність») – сукупність своєрідних психічних особливостей і певних властивостей людини, які характеризують її неповторність і виявляються у рисах характеру, специфіці інтересів, якостей, що відрізняють одну людину від іншої.

34. **Інтелект** – це сукупність загальних розумових здібностей, які забезпечують успіх у розв'язанні різноманітних задач.

35. **Інтерес** – форма вияву пізнавальної потреби, що забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення цілей діяльності та сприяє орієнтуванню, ознайомленню з новими фактами, більш повному відображенню дійсності.

36. **Інтеріоризація** (лат. *interior* – «внутрішній») – процес формування внутрішньої структури людської психіки за допомогою засвоєння соціальних норм, цінностей, ідеалів, процес переведення елементів зовнішнього середовища у внутрішнє «Я».

37. **Інфантилізм** (лат. *infantilis* – «дитячий») – збереження у психіці й поведінці підлітка особливостей, притаманних дитячому віку.

38. **Каузальна атрибуція** (*causalis*, від *causa* – «причина»); *attributio* – «приписування») – приписування іншому неpritаманних йому рис.

39. **Когнітивна** (лат. *cognitio* – «знання», «пізнання») **сфера особистості** – пізнання і перетворення людиною навколишнього світу.

40. **Колегіальна супервізія** – різновид групової супервізії; така група колег не є ієрархічною, її учасники не мають ні мети, ні відповідної кваліфікації для оцінки чиїхось навичок консультування; використовується у тих випадках, коли в супервізованого немає можливості одержувати кваліфіковану індивідуальну супервізію, але є можливість одержувати її в групі приблизно рівних за досвідом і можливостями колег.

41. **Компетентна** (лат. *competens* – «належний», «відповідний») **людина** – індивід, який має досконалі знання у певній професійній сфері.

42. **Комунікативний потенціал особистості** – притаманні особистості об'єктивні й суб'єктивні комунікативні можливості, які реалізуються як свідомо, так і стихійно, та є внутрішнім резервом індивіда.

43. **Комунікативні бар'єри** (фр. *barriere* – «перешкода») – психологічні перешкоди, що виникають на шляху отримання інформації.

44. **Контекст супервізії** – це заклад, користувачі послуг, команда чи колектив закладу.

45. **Контртрансференція** – відповідь супервізора молодому фахівцю в тій самій манері, в якій молодий фахівець відповідає клієнтам соціальної служби.

46. **Конфлікт** (лат. *conflictus* – «зіткнення») – зіткнення значущих, конкуруючих, несумісних чи протилежних поглядів, потреб, інтересів і дій індивідів та їх груп.

47. **Конформізм** (від лат. *conformis* – «подібний», «схожий») – це свідоме або несвідоме підпорядкування особистості впливу

групи, до якої вона входить. Це піддатливість особистості реальному або удаваному тиску групи, який проявляється у зміні поведінки та установок з відповідної позиції більшості.

48. **Концептуалізація клієнта** – уміння побачити широкий контекст того, що відбувається під час роботи з клієнтом, розпізнати теми, що повторюються від сесії до сесії.

49. **Культура особистості** – сукупність соціальних норм і цінностей, якими індивід керується в процесі практичної діяльності, реалізуючи свої потреби й інтереси у взаємодії із соціальним оточенням.

50. **Лідер** (англ. *leader* – «провідник», «ведучий», «керівник») – наділений найбільшим ціннісним потенціалом індивід, який має провідний вплив у групі.

51. **Мислення** – це активне, цілеспрямоване, опосередковане та узагальнене відтворення дійсності у свідомості людини (розумові операції: порівняння, абстрагування, узагальнення, поняття, аналіз, синтез).

52. **Міжособистісний вплив** – процес і **результат** зміни **одним** індивідом поведінки, установок, намірів, уявлень, оцінок іншого індивіда.

53. **Мова** – система знаків, наділених певним значенням.

54. **Модель супервізії** – це системний образ дій (метод), за допомогою якого проводиться супервізія.

55. **Мотив** (лат. *movere* – «штовхати», «приводити у рух») – спонукання до діяльності, пов'язане із задоволенням потреб; сукупність зовнішніх чи внутрішніх умов, які зумовлюють активність суб'єкта і визначають її спрямованість.

56. **Навіювання**, або **сугестія** (лат. *suggestio* – «навіювання») – процес впливу на психічну сферу людини, пов'язаний з істотним зниженням її критичності до інформації, що надходить, відсутністю прагнення перевірити її достовірність, необмеженою довірою до її джерел.

57. **Наслідування** – процес орієнтації на певний приклад, взірць, повторення і відтворення однією людиною дій, вчинків, жестів, манер, інтонацій іншої людини, копіювання рис її характеру та стилю життя.

58. **Невербальна** (лат. *verbalis*, від *verbum* – «слово») **поведінка** – найрізноманітніші рухи (жести, експресія обличчя, пози, інтонаційно-ритмічні особливості голосу, дотик), які виражають психічні стани людини, її ставлення до партнера, до ситуації спілкування загалом.

59. **Невербальне спілкування** – вид спілкування, для якого характерне використання невербальної поведінки і невербальних комунікацій як головного засобу передавання інформації, організації взаємодії, формування образу, думки про партнера, здійснення впливу на іншу людину.

60. **Невербальні комунікації** – система відчужених і незалежних від психологічних і соціально-психологічних властивостей людини, наділених чіткими значеннями символів, знаків, жестів, що використовуються для передавання повідомлення.

61. **Образ Я** – це відносно стійка, не завжди усвідомлювана, неповторна система уявлень індивіда про самого себе, на базі якої він будує свою взаємодію з іншими.

62. **Опитування** – метод збирання інформації, який ґрунтується на безпосередній (бесіда, інтерв'ю) чи опосередкованій (анкетування) соціально-психологічній взаємодії дослідника й опитуваного (респондента). Передбачає одержання відповідей на поставлене запитання.

63. **Особистісне усвідомлення** – здатність супервізованого бачити себе або свої афекти як частину процесу надання соціальних послуг.

64. **Особистість** – суб'єкт власної життєдіяльності, суспільна істота, наділена свідомістю і представлена психологічними характеристиками, які є стійкими, соціально зумовленими, виявляються у суспільних зв'язках, відносинах з навколишнім світом, іншими людьми, визначають поведінку людини.

65. **Портфоліо** – це зібрані фахівцем-початківцем відомості, які необхідні для оцінки та подальшого професійного зростання в роботі з клієнтами соціальної служби.

66. **Професійна поведінка** – моніторинг юридичних і етичних аспектів роботи супервізованого з клієнтом.

67. **Психологічна сумісність** – це здатність членів групи до сумісної діяльності, що базується на їх оптимальному сполученні (сукупний суб'єкт).

68. **Психологічний дебрифінг** – це превентивна стратегія, що застосовується для мінімізації вірогідності виникнення симптомів посттравматичного стресу: повторення переживань, нічних жахів, надмірної обачності та неспокійних пробуджень, уникнення та реакції фобії, психогенної амнезії тощо.

69. **Рефлексія** (лат. *reflexio* – «обертання назад», «самопізнання») – усвідомлення індивідом того, як його сприймають і оцінюють інші індивіди або спільності; вид пізнання, у процесі якого суб'єкт стає об'єктом свого спостереження; аналіз власного психічного стану.

70. **Рівень домагань** – це бажаний рівень самооцінки особистості (рівень образу «Я»), що має прояв у ступені важкості мети, яку індивід ставить перед собою. Самоповага = успіх/домагання.

71. **Робочий стиль супервізії** – це важливе поняття, яке можна розуміти як особистий спосіб роботи, спілкування, навчання чи викладання в контексті супервізії.

72. **Роль** (фр. *role* – «список») – певна соціальна, психологічна характеристика особистості, спосіб поведінки людини залежно від її статусу і позиції у групі, суспільстві, системі міжособистісних, суспільних відносин.

73. **Самооцінка** – оцінка особистості самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей.

74. **Самосвідомість** – здатність людини безпосередньо відтворювати себе, сприймати себе збоку, рефлексувати з приводу своїх можливостей.

75. **Світогляд** – система поглядів на об'єктивний світ і місце людини в ньому, на ставлення людини до себе та навколишньої дійсності.

76. **Соціалізація** (лат. *socialis* – «суспільний») – процес входження індивіда в суспільство, активного засвоєння ним соціального досвіду, соціальних ролей, норм, цінностей, необхідних для успішної життєдіяльності в певному суспільстві. Соціально-психологічний статус (від лат. *status* – «положення», «стан») – це положення суб'єкта в малій групі, структурі її відносин, яке визначає його права, обов'язки і привілеї. Складаючи конкретне уявлення про людину, визначається її статус.

77. **Соціальна роль** – це певний спосіб поведінки людей відповідно до їх статусу, позиції в суспільстві та системи міжособистісних взаємин.

78. **Спілкування** – це вид діяльності, спрямований на обмін, багатоплановий процес встановлення розвитку контактів між людьми, який передбачає обмін інформацією, певну тактику і стратегію взаємодії, сприймання і розуміння суб'єктами спілкування один одного.

79. **Спостереження** – це метод цілеспрямованої відповідно до раніше розробленого плану фіксації явищ з метою їх подальшого аналізу та використання для потреб практичної діяльності.

80. **Сприйняття** – складний психологічний процес, цілісне відтворення предметів і явищ об'єктивного світу за умови безпосереднього впливу в певний момент на органи чуття (властивості: цілісність, константність, вибірковість, аперцепція).

81. **Стереотип** – це «стандартизований», спрощений образ якогось явища дійсності. Як правило, стереотипи засвоюються під впливом соціального оточення, це продукт впливів соціального середовища на людей.

82. **Стиль спілкування** – система принципів, норм, методів, прийомів діяльності та поведінки індивіда.

83. **Стрес** (англ. *stress* – «напруга») – емоційний стан людини, що виникає під дією екстремальних впливів; особливий психічний стан людини на стадії пристосування до нових умов існування, спричинений надмірною психофізіологічною мобілізацією організму.

84. **Супервізія** – основний засіб, за допомогою якого визначений установою супервізор полегшує роботу персоналу, індивідуально й колективно, та забезпечує стандарти роботи. Поняття супервізії визначається через моделі аналізу і компетентного розв'язання ситуацій, що виникають у взаємодії з клієнтами.

85. **Супервізія** – це орієнтована на людину діяльність, яка вважає однаково важливими як супервізорські стосунки, почуття та розвиток персоналу, так і реалізацію завдань, регулювання та контрольну функцію.

86. **Супервізори та супервізовані** – це дорослі люди, котрі краще вчаться, коли навчання є самокерованим, застосовують до супервізії проактивний підхід.

87. **Тест** – це спеціально розроблені завдання і проблемні ситуації, використання яких у результаті кількісної та якісної оцінки може стати показником розвитку певних психічних явищ.

88. **Трансференція** – перенесення недосвідченим соціальним працівником своїх почуттів та проблем з консультативних відносин у супервізорські.

89. **Увага** – властивість психіки людини, яка виражає спрямованість і зосередженість її на визначених об'єктах, при одночасному відволіканні від інших об'єктів протягом визначеного періоду часу (види: довільна, мимовільна, пасивна; властивості: якість, стійкість, переключення, розподіл).

90. **Установка** – це неусвідомлений особистістю психологічний стан схильності до певної діяльності в певній ситуації, за допомогою якої може буде задоволена та чи інша потреба.

91. **Фасцинація** (англ. *fascination* – «зачарування») – спеціально організований вербальний вплив при передаванні інформації, спрямований на підвищення якості сприймання інформації шляхом впливу на емоційний стан і поведінку реципієнта.

92. **Фокусування** – це взаємодія супервізора і супервізованого, спрямована на формування запиту супервізії відповідно до її цілей та завдань.

93. **Фрустрація** – стан розладу, що виникає, коли людина на шляху досягнення мети стикається з бар'єрами, які є реально нездоланими або сприймаються такими.

94. **Характер** (гр. *character* – «риси», «особливість») – сукупність стійких індивідуальних властивостей особистості, що виявляються в типових способах діяльності та спілкування, типових обставинах і визначаються ставленням особистості до цих обставин.

95. **Ціннісні орієнтації** – спрямованість інтересів і потреб особистості на певну ієрархію життєвих цінностей, схильність надавати перевагу одним цінностям і заперечувати інші; спосіб диференціації особистісних об'єктів і явищ за їх особистісною значущістю.

96. **Я-концепція** (лат. *conceptio* – «сприйняття») – цілісний, хоч і не позбавлений внутрішніх суперечностей образ власного «Я», формування якого відбувається поетапно аж до самосвідомості.

97. **Я-образ** – остаточне уявлення про себе, результат роботи над пізнанням себе, осмислення своєї ролі на кожному життєвому етапі; особистість у єдності всіх аспектів її буття, відтворених у самосвідомості.

ІМЕННИЙ ПОКАЖЧИК

- А. Боурн, 62, 64, 80, 97, 156, 166, 188,
А. Браун, 62, 64, 80, 97, 156, 166, 188
Б. Ліддл, 101
В. Спайс, 136
Г. Леддік, 151
Д. Пауелл, 103, 155
Дж. Бернард, 168
Дж. Гріндер, 199
Дж. Делворс, 154
Дж. Сміт, 137
Е. Уільямс, 127, 197, 198
Е. Наварре, 145
Е. Сайлес, 145
Е. Уільямс, 196, 198
З. Фрейд, 62, 99
К. Вагнер, 137
К. Логанбілл, 154
К. Спайс, 136
Л. Вард, 122
Л. Еструп, 127
М. Дорман, 104, 106
М. Ліддл, 102
М. Фрідлендер, 122
П. Хоукінс, 48, 71, 81, 91, 98, 128, 156, 170
Р. Гудеар, 168
Р. Руссель, 123
Р. Бандлер, 199
Р. Резник, 127
Р. Шохет, 13, 48, 71, 81, 98, 128, 156, 170
С. Теренс, 123
Я. Хард, 153
А. Brodsky, 213
А. Brown, 68, 115, 199
А. Hess, 95
А. Jones, 62
А. Kadushin, 62, 100, 203
А. McLean, 179
А. Mullender, 67, 115
А. Stern, 167
А. Stevens, 170
А. Webb, 107, 252
В. Freeman, 166
В. Humphries, 62
В. Kell, 101, 105
В. Liddle, 101
В. McNeil, 106
В. Tuckman, 115
С. Felthman, 180
С. Loganbill, 154
D. Whitaker, 115
E. Digest, 69, 70
E. Freeman, 95
E. Hardy, 106, 152, 154
E. Hillerband, 135
E. Holloway, 167
E. Navarre, 145
E. Sales, 145
E. Worllington, 167
F. Marton, 202
G. Getz, 234
G. Gibson, 69
G. Houston, 115
G. Leddick, 165, 167, 180, 196
Gardiner, 67
H. Burgess, 67, 201
H. Dye, 165, 166
H. Freudenberger, 213
H. Searls, 104
J. Benshoff, 134, 136
J. Bernard, 69, 70, 95, 123, 130, 133, 136, 168
J. Davenport, 202
J. Edelwich, 213
J. Grinder, 199
J. Hearn, 112
J. Marshall, 179
J. Mattinson, 203
J. Smith, 137
K. Ford, 62
K. Heap, 115
L. Borders, 101, 123, 165, 167, 180, 196
L. Bradley, 101
L. Danbury, 62
L. Rice, 95
L. Seligman, 137
L. Shulman, 115
L. Ward, 152, 236
M. Carroll, 98
M. Oliver, 170
M. Richards, 62, 179, 184, 191
M. Ronnestad, 96
M. Woodcock, 115
O. Stevenson, 67
P. Hawkins, 118, 184
P. Parsloe, 67, 108, 112
R. Bandler, 199
R. Goodyear, 70, 123, 130, 133, 136, 168
R. Saljo, 202
R. Shohet, 118, 184

Супервізія

C. Loganbill, 106, 152, 154
C. Payne, 112
C. Pritchard, 180
C. Spice, 135
C. Stoltenberg, 106, 152, 153, 154
C. Wagner, 137
D. Dell, 196
D. Gardiner, 62, 194, 202
D. Kurpius, 69
D. Petters, 62
D. Powell, 103, 153, 155
D. Ward, 67, 115
M. Davies, 68
M. Doehrman, 105, 106
M. Ellis, 104, 196
M. Friedlander, 152, 236
M. Hobdell, 107
M. Jensen, 115
R. Woody, 69
S. Knapp, 69
S. Moskowitz, 123
S. Ninfeldt, 196, 197
S. Page, 98
T. Douglas, 115
T. Morrison, 184
T. Skovholt, 96
U. Delworth, 106, 152, 153, 154
V. Greek, 69
V. Worthen, 106
V. Wosket, 98
W. Bauman, 100
W. Dryden, 180
W. Harrar, 69
W. Lanning, 166
W. Mueller, 101, 105
W. Schutz, 115
W. Spice, 136

І. В. Ушакова

СУПЕРВІЗІЯ

Навчальний посібник
для студентів вищих навчальних закладів

Редактор *Н. Засядько.*

Комп'ютерна верстка, технічний редактор *О. Безверха.*

Дизайн обкладинки *О. Безверха.*

Друк *А. Зонне.* Фальцювальню-палітурні роботи *Ю. Шаповалова.*

Підп. до друку 13.12.2011 р.

Формат 60x84¹/₁₆. Папір офсет.

Гарнітура «Times New Roman». Друк ризограф.

Умовн. друк. арк. 13,25. Обл.-вид. арк. 11,19.

Тираж 100 пр. Зам. № 3425.

Видавець і виготовлювач: ЧДУ ім. Петра Могили.

54003, м. Миколаїв, вул. 68 Десантників, 10.

Тел.: 8 (0512) 50-03-32, 8 (0512) 76-55-81, e-mail: vrector@kma.mk.ua.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3460 від 10.04.2009 р.