

Міністерство освіти і науки України
Чорноморський національний університет імені Петра Могили

Астремська І. В.

**СУПЕРВІЗІЯ:
ПРОФІЛАКТИКА ТА КОРЕКЦІЯ
ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ
ПРАЦІВНИКІВ
ПРОФЕСІЙ ДОПОМОГИ**

Монографія



Миколаїв – 2024

*Затверджено до друку вченою радою Миколаївського національного університету імені
В. О. Сухомлинського (протокол № 16 від 20 березня 2023 р.).*

Рецензенти:

Асєєва Ю. О., доктор психологічних наук, доцент, завідувачка кафедри мовної та психолого-педагогічної підготовки Одеського національного економічного університету;

Кононенко О. І., доктор психологічних наук, професор, завідувачка кафедри соціальної роботи Одеського національного університету імені І. І. Мечникова,

Цільмак О. М., доктор юридичних наук, кандидат психологічних наук, професор, завідувачка кафедри психології Національного університету «Одеська юридична академія»

Карсканова С. В., кандидат психологічних наук, старший викладач, в.о. завідувачки кафедри спеціальної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

А 91

Астремська І. В. Супервізія : профілактика та корекція емоційного вигорання працівників професій допомоги : монографія / І. В. Астремська. – Миколаїв : Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2024. – 132 с.

ISBN 978-966-336-418-6

У монографії узагальнено психологічний зміст та систематизовано концептуальні підходи, що розкривають механізми реалізації супервізії. Виокремлено специфічні особливості та сучасні вимоги до впровадження супервізії: ролі та стилі супервізора, фокуси та функції супервізії. Визначено супервізорські відносини та відповідальність, такі як сетинг, форми, види та методи. Основна задача монографії – залучення до того досвіду, що вже є в зарубіжній та починає з'являтися у вітчизняній практиці психологічної роботи: оволодіння знаннями щодо основних теоретико-методологічних положень супервізії, історії її виникнення та розвитку; основних теоретико-емпіричних моделей, стилів, факторів супервізії; етичних та юридичних принципів, базових цінностей; надання необхідних базових навичок проведення супервізії, і, перш за все, – професійного розвитку, процесу, який допомагає усвідомити свої сильні сторони і обмеження, визначити зони росту і взагалі цікаво та продуктивно існувати в своїй професії.

Наведено класичні моделі супервізії та запропоновано авторську модель супервізії, яка пройшла апробацію та довела свою ефективність у вирішенні проблеми емоційного вигорання працівників професій допомоги.

Монографія має значну науково-теоретичну базу і ґрунтується на репрезентативному обсязі фактичного матеріалу, що забезпечує об'єктивність та достовірність отриманих результатів.

Адресовано науковцям, викладачам і студентам навчальних закладів, психологам-практикам, соціальним працівникам, педагогам та іншим фахівцям професій допомоги, а також усім, хто цікавиться іноваційними методами розвитку емоційної стійкості особистості, проблемами збереження психологічного здоров'я та професійного довголіття.

УДК 159.98-051:159.944]:005.963

ISBN 978-966-336-418-6

© Астремська І. В., 2024

© Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2024

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ СУПЕРВІЗІЇ.....	5
1.1 Узагальнення психологічного змісту та систематизація концептуальних підходів, що розкривають механізми реалізації супервізії.....	5
1.2 Специфічні особливості та сучасні вимоги до впровадження супервізії: ролі та стилі супервізора, фокуси та функції супервізії.....	14
1.3 Супервізорські відносини та відповідальність: сетинг, форми, види та методи.....	29
1.4 Моделі супервізії: специфіка, структура, методики та технології.....	41
Висновки до першого розділу.....	63
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ СУПЕРВІЗІЇ ЯК МЕТОДУ ПРОФІЛАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ПРАЦІВНИКІВ ПРОФЕСІЙ ДОПОМОГИ.....	65
2.1 Професії допомоги як професії вищого типу просоціальної активності з найвищими емоційними навантаженнями.....	65
2.2 Емоційне вигорання як вид та причина професійної деформації.....	70
2.3 Емоційне вигорання: зміст, симптоми, причини, моделі.....	79
2.4 Професійні ризики в професіях допомоги: реакція супервізора на стрес і травму.....	91
Висновки до другого розділу.....	102
ПІСЛЯМОВА.....	104
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	106
ДОДАТКИ.....	121

ПЕРЕДМОВА

Діяльність психолога, медика, педагога, соціального працівника являє собою одну з найбільш багатопланових та трудомістких видів професійної діяльності у сфері «людина – людина», належить до найважчих «професій допомоги». Ці професії за своєю суттю мають справу з особистим горем людини та соціальними і фізичними стражданнями, функціональними обмеженнями, пригніченням, бідністю, стресом, насиллям, депривацією тощо. Задля ефективної допомоги людям, працівники мусять розділяти з клієнтами частину цього лиха, безпорадності та люті; повинні розуміти емоції, що впливають на їх почуття.

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 відчує необхідність стримувати почуття та почне працювати більш бюрократично й менш емпатично, а відтак менш ефективно; а другий – це те, що рівень стресу зростатиме, оскільки не буде можливості знизити психічне напруження під час супервізії, зростатиме можливість виникнення професійної деформації та психічних розладів.

У зв'язку з цим систематичне здійснення супервізії професійної діяльності фахівців допомагаючих професій набуває особливого значення.

Супервізія є досить малодослідженою сферою психологічної діяльності у нашому суспільстві. Відомо, що людина, яка обирає професію, спрямовану на допомогу іншим людям, має розуміти і вміти працювати й з власними проблемами, а також повинна періодично звертатися за допомогою до своїх колег. Для повного розуміння будь-якого процесу необхідна присутність, участь іншого професіонала, супервізора, інакше спеціаліст потрапляє у замкнене коло власних думок і почуттів, що може призвести до нервового зриву, чи серйозного психічного розладу.

Супервізія – необхідний напрямок у професійній діяльності, і у нашій країні йому є куди розвиватись. У нас досі немає інституту супервізорства, і супервізорів у нас не готують. Існують лише професійні тренінги та програми, за якими підготовують супервізорів-психологів, ще рідше – супервізорів-соціальних працівників.

У світовій практиці супервізія – необхідний елемент підготовки кваліфікованих фахівців-психологів. Серед досліджень проблем супервізії варто виділити значну кількість російсько- та україномовних праць, присвячених розгляду супервізії як практичної психологічної підготовки, зокрема, І. Д. Булюбаш, Д. Вінера, К. Вітакера, С. Гледдінга, Р. Р. Грінсона, Д. Джейкобса, П. Девіда, С. Зонненберга, О. Калітєвської, Б. Д. Карвасарського, М. Кокс, Р. Кочюнаса, К. Краутер, С. О. Кулакова, С. Лазара, А. Левченко, В. М. Лейбіна, Д. Дж. Мейєра, О. В. Немиринського, а також Е. Уільямса, Р. Урсано, Б. Уортон, Дж. Хейлі, П. Ховкінса та Р. Шохет, Д. Якобса тощо.

Велика кількість дослідників (О. Ф. Бондаренко, Н. І. Пов'якель, О. П. Саннікова, Л. І. Уманець, Н. В. Чепелева, Т. С. Яценко) наголошують, що під час навчання майбутній психолог повинен проходити терапевтичні сесії як клієнт. Тоді він добре знатиме свої захисні реакції, типові форми прояву переживань та актів поведінки в ситуаціях, що актуалізують його власні проблеми, буде здатний відстежувати свої проєкції, усвідомлювати їх і самостійно коригувати взаємодію з іншими. В ідеальному варіанті особистість психотерапевта має бути звільнена від непродуктивних захистів, а продуктивні – мають перебувати у зоні усвідомлення, тобто бути під контролем.

Відмітимо, що останніми роками почали з'являтися дослідження, пов'язані з розробкою концептуальних ідей теорії супервізії в напрямку проблем сучасної освіти: Л. В. Вороніна, А. В. Карандєєва, А. В. Ковалевська, Л. В. Моїсєєва, А. В. Моложавенко, Т. Н. Страбахіна, В. А. Фокін та ін.

Так, традиційно супервізія адресується фахівцям так званих «допомагаючих» професій, до яких, до речі, відносяться професії, пов'язані з освітою. Проте в цій сфері супервізія досі не зайняла гідного місця, незважаючи на серйозні успіхи її реалізації в інших областях: психіатрії, медицині, менеджменті, соціальній роботі та ін.

Основоположниками дослідження проблеми супервізії вважаються Дж. Вінер, П. Девід, Р. Майзен, К. Рудестам, С. Г. Фоукс, З. Фройд, А. К. Хесс, К.-Г. Юнг та ін. У сучасній вітчизняній науці ця проблема вивчається А. А. Говоровим, Г. В. Залевським, І. О. Кириловим, С. А. Кулаковим, В. Ю. Меновщиковим, А. Б. Орловим, Є. А. Руських та ін.

Недостатня розробленість на психологічному рівні проблеми супервізії з метою профілактики професійної деформації представників професій допомоги не відповідає сучасному соціальному замовленню, внаслідок чого виникає потреба у її розв'язанні в аспекті розробки такої моделі супервізії, яка буде найбільш оптимальним, ефективним методом профілактики та корекції професійної деформації, емоційного вигорання фахівців професій допомоги.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СУПЕРВІЗІЇ

1.1 Узагальнення психологічного змісту та систематизація концептуальних підходів, що розкривають механізми реалізації супервізії

Необхідність надання психологічної допомоги представникам професій допомоги в Україні на даний момент обумовлена високою затребуваністю послуг фахівців цього типу професій і, часом, обмеженістю їх особистісних ресурсів, що призводить до виникнення напруги. Вони постійно знаходяться в ситуації тривалого стресу, тому що інтенсивно комунікують та зобов'язані постійно себе контролювати. Супервізія, яка може розумітися як звернення до внутрішніх ресурсів спеціаліста, самоцінності і дозволяє визначити опорні індивідуальні живі точки професійної самосвідомості (особисті та професійні можливості, потреби та тривоги, домагання та очікування, ступінь насиченості емоційного внутрішнього життя, здатність довіряти собі і т.д.) та зробити особистість фахівця гнучкішим та відкритим новому досвіду.

У зв'язку з цим систематичне здійснення супервізії професійної діяльності фахівців професій допомоги набуває особливого значення.

Супервізія є досить малодослідженою сферою психологічної діяльності у нашому суспільстві. Вона з'явилася в 30-ті роки XX століття в рамках психоаналітичної підготовки. У наш час супервізія є обов'язковим елементом додаткової професійної освіти психотерапевтів і психологів у багатьох країнах й у більшості психотерапевтичних напрямків [89, с.29].

З. Фройд вважається родоначальником не тільки психоаналізу, а й супервізії у психотерапії. Він першим використав обговорення одиничних випадків з колегами з метою підвищення ефективності терапії. Першим прикладом дослідники вважають випадок, коли З. Фройд аналізував, здебільшого, через переписку, поведінку дитини. Це був маленький син його знайомого колеги-психоаналітика. Батько описував особливості поведінки хлопчика, а З. Фройд надавав рекомендації щодо того, як її потрібно розуміти та поводитись із дитиною [24], [236].

Так, практика супервізії почала розвиватися в результаті кризи у сфері психоаналітичної освіти, обумовленої, з одного боку, різким збільшенням числа тих, хто навчався психоаналізу, і, з іншого боку, необхідністю більшої структурованості процесу навчання [283].

У міру усвідомлення необхідності тривалого клінічного стажування майбутніх психоаналітиків, постало питання про супервізорський контроль за такого роду стажуванням. Починаючи з 1924 року, супервізія була офіційно визнана необхідною складовою частиною підготовки кандидатів в психоаналітичних інститутах. І, хоча організаційно у Берлінському психоаналітичному інституті супервізія була відокремлена від курсу психоаналізу, який проходив кандидат, по своєму змісту вона залишалася формою навчання психоаналізу. Згодом у більшості психоаналітичних інститутів почала застосовуватися саме ця педагогічна (віденсько-берлінська) модель супервізії, в якій особистий психоаналіз і робота під керівництвом супервізора були відокремлені один від одного в якості різних етапів і форм навчання психоаналізу. Розробниками цієї моделі супервізії виступали такі відомі психоаналітики як К. Хорні, Ф. Александер, К. Абрахам, Г. Зіммель та ін.

Одночасно з віденсько-берлінською моделлю супервізії отримує розвиток будапештська (угорська) модель, в якій основною функцією супервізора є не навчання, а психотерапія. На відміну від своїх колег, С. Ференці та О. Ранк вважали, що супервізорський аналіз є природним продовженням особистого психоаналізу стажистів.

Необхідно відмітити, що у рамках психоаналізу дискусія між адептами двох цих моделей супервізії, двох різних підходів до проведення супервізії (дидактичного, авторитарного і психотерапевтичного, колегіального) триває аж дотепер, що обумовлено принциповим неспівпадінням завдань супервізора як навчаючого психоаналітика і супервізора як психоаналітика-психотерапевта [283], [438].

Розділення власне аналізу і супервізії в історії юнгіанського напрямку зайняло більш тривалий час. У 1920-1930 роках для юнгіанців «підготовка» означала проходження особистого аналізу у К. Г. Юнга з паралельним відвідуванням його семінарів і консультацій із приводу окремих клінічних випадків, що ми можемо розглядати як неформальну супервізію. Питання про «готовність стажиста до проходження клінічної практики вирішував сам К. Г. Юнг» [285].

У 1958 році була заснована Міжнародна асоціація аналітичної психології (МААП) і тільки у 1962 були прийняті правила, що вимагали від її членів проходження супервізії упродовж 18 місяців. У 1971 році було введено нову вимогу, згідно з якою супервізія повинна була складати 50 годин, а в 1983 – 100 годин [283].

Так, «рішення аналітичних співтовариств про розділення аналізу і супервізії призвело до розділення відповідальності супервізорів та аналітиків. Загальна позиція, яку займають супервізори, – в обмірковуванні емоційного впливу клієнта на супервізованого» [438].

Щодо сучасних уявлень про супервізію, то еkleктична (комплексна) модель стосунків у рамках супервізії, в якій об'єднувалися різні функції і рольові позиції супервізора, бралися до уваги пацієнт, терапевт, супервізор і організація, у рамках якої вони діяли, була створена Р. Екштейн і Р. Валлерштейн [221].

Нині еклектична модель супервізії стала пануючою [263], [283] що, зокрема, знаходить своє вираження в сучасних дефініціях супервізії в спеціальній літературі.

Число публікацій, присвячених проблемам, пов'язаним з супервізією, що росте в останні два десятиліття, свідчить, з одного боку, про зростаючий інтерес до вказаної теми [262], [265], [417], [438], з іншого боку, що досі відкриті питання про можливість побудови єдиної (нееклектичної) теорії супервізії і про суть супервізорського процесу як такого [262], [265], [283], [438].

У цьому зв'язку помітно, що фактично в усіх публікаціях, жанр яких вимагає від авторів певного рівня узагальнення, тема супервізії психотерапевтичної роботи фактично ігнорується [28], [90], [148].

Росте не тільки кількість публікацій із проблеми супервізії в контексті психологічних та психотерапевтичних знань, а й розширюється сфера застосування супервізії. Найбільш широко модель супервізії впроваджується в соціальну роботу, психологію та педагогіку, й цей процес вже має свою історію.

Вивчаючи *історичний аспект розвитку педагогічного супервізорства*, метою якого є допомога людині у вирішенні проблем, пов'язаних з вибором напрямку свого подальшого розвитку, Ю. Бушамма, М. Гігуер і Д. Ейпріл [176] виокремлюють три періоди в еволюції супервізорства, які пов'язані з наступними трьома історичними парадигмами: премодерн (традиційне суспільство), модерн (індустріальне суспільство), й постмодерн (постіндустріальне суспільство). Перші зареєстровані випадки використання терміну «супервізорство» відносяться до процесів директивного управління, контролю та нагляду. Фактично супервізорство стає синонімом слова «інспектування», характеризується як щось дуже далеке від сучасних принципів демократії, як директивна інспекція освіти, стає домінантним методом.

Так, в період премодерна (з 16 ст. до 20-х років 20 ст.) супервізорство характеризується авторитарними інспекційними практиками та оцінкою праці вчителя як малоефективної та невиробничої. Починаючи з періоду модерна (з 1920-х років) супервізорство з директивного, авторитарного поступово трансформується в альтернативне, демократичне, стає високотехнологічним у своєму використанні. Воно забезпечує допомогу вчителям через різні інструкції та розпорядження, а також шляхом підходів, орієнтованих на рішення задач через психологічну практику, групи розвитку або тренінги. Але, якщо говорити про діалогічне супервізорство, то воно починається тоді, коли вчитель сам бажає конструктивної підтримки, заснованої на довірі. Постмодернізм відрізняється колегіальністю, відсутністю оціночних суджень та директивності, уникає експертного супервізорства; на його зміну приходить колегіальне супервізорство [176]. Але згідно з постмодерністськими поглядами, як вважає Д. Гленз, модернізм душить індивідуальну автономію [358].

К. Вірінг виокремив чотири етапи розвитку супервізії в соціальній роботі: 1) початковий етап (1870-1900 р.р.) – супервізією вважається групова бесіда про проблемну ситуацію, змістом якої є підготовка, консультування, оцінка практичної діяльності фахівця соціальної установи; 2) етап психологізації (1900-1960 р.р.), який проходив під впливом розвитку психоаналізу (фрейдизму) та індивідуальної супервізії З.Фрейда; 3) етап соціологізації (1960-1970 р.р.) – соціальний працівник та його взаємодія з клієнтом, проекти стають об'єктом супервізії, формуються форми групової супервізії, які доповнюють парну; 4) етап спеціалізації та диверсифікації (з 1970 р.) – розповсюдження супервізії у різних сферах діяльності, розвиток форм супервізії міждисциплінарного характеру. На цей розвиток вплинули такі психологічні концепції як: теорія поля, психоаналіз та глибинна психологія, поведінкові теорії, гуманістична психологія, комунікативна теорія [443].

В 1904 р. виходить у світ перша наукова праця «Супервізія в освіті та добродійній діяльності» Дж. Р. Брекета, яка започаткувала формування супервізорства як інституту соціальної роботи. В 1960 році супервізія розглядається як супровід професійної діяльності фахівця соціальної сфери, а з 1970 року починається підготовка супервізорів [100].

У США й країнах Європи *історія супервізії в соціальній роботі* має вже більш ніж столітню історію [89, с.31-36].

С. Карвінен-Ніїнікоскі досліджує практику соціальної роботи та підготовку соціальних працівників, в якій існує давні традиції супервізорства над починаючими спеціалістами. В 40-50-ті роки супервізія проводилася в соціальних агентствах та школах соціальної роботи більшості країн Заходу на спеціальних сесіях, у ході яких аналізувалися обрані записи бесід соціального працівника та клієнта. В 60-70-ті роки минулого століття супервізія стала більш відкритим процесом, адже стали широко використовувати аудіо- та відеозапис, одностороннє дзеркало. Зараз для цілей супервізії використовують спостереження за клієнтом та соціальним працівником за допомогою веб-камер та інших сучасних можливостей [291].

Вивчаючи досвід супервізії в соціальній роботі Німеччини, Н. Беларді [163], дійшла висновку, що для того, щоб відповідати високим міжнародним стандартам, необхідно вивчати досвід інших країн. У соціальних службах багатьох країн світу, у тому числі й у Німеччині, уже давно діє інститут супервізорства, що став однією зі значимих форм професійного консультування для співробітників служб і студентів. Соціальний нагляд, на думку автора, прийшов до Німеччини із США після 1950 року. З 1970-х років він розвивався там зовсім інакше, ніж його англо-американське коріння. Нагляд у німецькомовних країнах частково став новою професією; він пропонує свої послуги соціальній роботі, системі охорони здоров'я, педагогічним послугам, адміністрації та навіть комерційній сфері.

На даний час у Німеччині склалася наступна ситуація, що стосується супервізії в соціальній роботі. Існують установи, де працюють соціальні працівники і установи, де працюють супервізори. Якщо соціальним

працівникам потрібна допомога сторонніх осіб, «погляд збоку» на їхню проблему, то в установу запрошується (наймається на визначений строк за договором) супервізор, що проводить роботу зі співробітниками установи (опитування, бесіда, анкетування) з метою вирішити проблему, яка виникла. Супервізор допомагає соціальним працівникам вирішити проблеми зі складними клієнтами, тому що не завжди соціальний працівник здатний розібратися в ситуації, з якою він і його колеги ніколи раніше не зіштовхувалися. Також часті випадки, коли в соціальній установі виникає конфлікт між керівником і персоналом (team), або серед самих співробітників.

Щоб стати супервізором, бажаючи самі оплачують відповідні курси підвищення кваліфікації. Необхідно, щоб у слухача був досвід або освіта в гуманітарній сфері. Він може залишитися в цьому навчальному закладі після закінчення курсів для того, щоб передавати досвід наступним поколінням слухачів курсів, а також із цих закладів можна наймати супервізорів у свої установи за договором.

У німецьких вузах, в яких студенти вивчають соціальну роботу (на прикладі академії м. Філінгена – Швеннінгена), існує дисципліна «Супервізія в соціальній роботі», що вивчається на 2 курсі. Дисципліна повністю практична, проводяться «круглі столи», на яких студенти й викладачі діляться досвідом й обговорюють випадки із практики. Цю дисципліну викладають самі практикуючі, досвідчені супервізори, які можуть розповісти про власну роботу [163].

Умовою ефективності професійної підготовки соціальних працівників в країнах Британської Співдружності (Великобританія, Австралія, Канада і Нова Зеландія) та США стали також розробка і реалізація технологій навчання, що будуються на створенні ситуацій досвіду, роздумів, пошуку рішень, поступової трансформації знань в активний процес проектування освітнього контексту, побудованого на основі принципу «навчання через діяльність» (learning by doing) [308].

У всіх вищих навчальних закладах країн Британської Співдружності підготовка соціальних працівників передбачає навчання з поєднанням трьох компонентів: базового теоретичного навчання (його називають також академічним рівнем), теоретико-практичного і практичного рівнів (виробнича практика). На першому рівні студенти оволодівають знаннями суспільних наук (соціальна політика, економіка, філософія, соціологія, загальна антропологія), психології (загальної і спеціальної); медико-гігієнічних і правових наук, а також вивчають спеціальні курси (програми) за обраним напрямом. Другий рівень включає в себе знання теорії, концепції і моделей соціальної роботи; загальних і спеціальних методів, прийомів, форм і організації менеджменту соціальної роботи (включаючи обрані напрямки). Цей рівень має виключно важливе значення для формування професійно-особистісних якостей майбутнього фахівця в галузі соціальної сфери діяльності. Тут активно використовуються інтегративні курси і форми навчання, які поєднують у собі теорію і практику і готують студентів до третього рівня навчання – практичну підготовку безпосередньо на робочому місці [317].

Пейн Малкольм вважає, що супервізія в країнах Британської Співдружності часто розглядається як одна з форм професійного консультування працівників соціальної сфери. Це унікальна форма підвищення професіоналізму, яка розвиває здатність рефлексувати власні професійні дії. Необхідно підкреслити, що супервізія – це інструмент розвитку професійної саморефлексії у співробітників і керівників в соціальних і психотерапевтичних сферах діяльності. Вона однаково добре підходить як для підвищення компетентності ще недостатньо кваліфікованих співробітників, так і для підтримки високопрофесійних фахівців. Жоден інший метод не враховує настільки інтенсивно-суб'єктивні компоненти професійної взаємодії. Крім того, рефлексії піддаються почуття, які супроводжують взаємодію і установки щодо ставлення до клієнтів, колег і самого себе.

Наступна умова ефективності професійної підготовки соціальних працівників у країнах Британської Співдружності – тісний взаємозв'язок теоретичної і практичної підготовки, яка багато в чому залежить від супервізора (керівника практики). Контроль над практичною діяльністю студента виконує такі функції: виховна, консультативна і функція управління.

Так, говорячи про супервізію, в соціальній роботі в країнах Британської Співдружності перш за все мають на увазі певний метод отримання досвіду професійної рефлексії.

Науковець П. Малкольм визнає, що супервізія може стати і частково вже стала цілком реалізованим і застосовуваним способом вдосконалення підготовки соціальних працівників. В якості однієї з форм підвищення професіоналізму вона могла б розвиватися також в рамках системи безперервної освіти працівників соціальної сфери. Це дуже перспективний і, на жаль, рідко використовуваний у нас напрямок [317].

Ряд досліджень присвячено вивченню організації системи *післядипломної освіти психологів у Європі та США*. Одним з важливих європейських документів міжнародного рівня, що визначає критерії професійної якості для психологів, є диплом Енго Psy, запропонований європейському професійному співтовариству психологів в 2005 році [224]. В документі прописані стандарти підготовки психологів в Європі, які сприяють однаковому розумінню професійних компетенцій, які необхідні для надання якісних психологічних послуг [173], [194], [207].

Мінімальні вимоги до обсягу навчання тут сформульовані щодо трирівневої підготовки психологів: бакалавр-магістр-супервізорська практика. Перший і другий рівень пов'язані з академічною підготовкою, а третій – з освоєнням практичних навичок професійної діяльності. Цей рівень, організований як робота під керівництвом досвідченого супервізора (наставника), визначає готовність спеціаліста до незалежної самостійної професійної діяльності. Місцем проходження супервізорської практики є установи, де працюють досвідчені професійні психологи, вони можуть здійснювати супровід молодого спеціаліста (є спеціальні програми для супроводу).

В США, після закінчення коледжу, бажаючи стати шкільними психологами, вступають до університету на факультет психології. Частка студентів проходить курс на звання магістра (2 роки). Студенти також повинні

пройти інтернатуру (школу випускників) після завершення магістерського курсу з психології, тоді вони отримують право працювати інтернами під наглядом психолога-клініциста, що має ліцензію і ступінь доктора [259].

Для отримання звання доктора психології необхідно пройти як мінімум трирічну програму. Академічні заняття поєднуються з річної практикою в клініці під керівництвом психолога-клініциста, що має відповідну ліцензію. По завершенні курсів докторант з психології приступає до річної інтернатурі на повній ставці (40 годин на тиждень) під керівництвом психолога-клініциста. Для отримання докторського ступеня також необхідно представити об'ємне дисертаційне дослідження [345].

При намірі приступити до самостійної практики психолог-клініцист повинен два роки пропрацювати під керівництвом дипломованого колеги, перш ніж отримати право на складання іспиту для отримання ліцензії [352].

Науковці наголошують на наявності проблеми забезпечення системи освіти кваліфікованою психологічною допомогою та пропонують програму післядипломного супроводу молодих фахівців, яка представляє собою супервізорську практику. Сутність її в тому, що досвідчені наставники (супервізори) з числа практичних психологів, працюючих в різних типах і видах установ освіти, допомагають молодим фахівцям подолати початкові професійні труднощі

У зарубіжних системах професійної підготовки фахівців сфер охорони здоров'я, освіти, психологічної та соціальної роботи супервізії відводиться значна роль [223], [228], [259], [271], [287], [340], [356], [442]. В її основі – ідея активного застосування успішного практичного досвіду, тому функції супервізора виконує фахівець, який має високу кваліфікацію і авторитет в професійній сфері. Зміст поняття «супервізія» варіюється залежно від професійної спеціалізації, але в цілому під супервізією розуміють підтримку, яку в професійному контексті отримують індивід, група або організація з метою поліпшення якості професійної діяльності [152], [252].

Для нашого дослідження кожне визначення залишається важливим.

Поняття «супервізії» належить до найбільш суперечливих тлумачень у сучасній психології. Очевидно, що на сьогодні єдиного загально визнаного підходу до визначення поняття «супервізія» немає.

Дефініція «Супервізія» (supervision) перекладається з англійської мови як «нагляд, спостереження, завідування, керівництво» або означає «здатність погляду углиб» [98, с. 212].

Одне з перших визначень супервізії в психоаналізі належить таким дослідникам, як Р. Екштейн і Р. Валлерштейн (R. Ekstein та R. Wallerstein), які під супервізією розуміли навчання або вивчення процесу взаємодії між пацієнтом, терапевтом та супервізором, де супервізор відіграє сполучну роль між сторонами [221].

О.В.Павлова вбачає джерело походження терміну «супервізія» від латинського «supervidere», хоча погоджується з думкою, що, в широкому розумінні, даний феномен прийшов з англійської мови, де він означав «нагляд», а з останньої третини 19 століття використовувався в Англії для позначення «директора, споглядача, керівника» [99, с.113]. Науковець вважає, що феномен «супервізія» відображає різні аспекти діяльності, такі як психолого-педагогічне супроводження, допомога, захист, а не тільки наставництво, кураторство, нагляд [99, с.118].

Так, у зарубіжних системах підготовки соціальних працівників супервізія займає важливе місце, тоді як у вітчизняній системі навчання майбутніх соціальних педагогів така технологія відсутня.

О. В. Павлова [99, с.118-119] зауважує, що в Україні досі термін «супервізія» вживається як професійний неологізм, вчені дискутують щодо доцільності його вживання, пропонуючи близькі поняття – «нагляд», «кураторство», «наставництво». «На відміну від інших країн, супервізія як важливий елемент професії соціального працівника фактично проігнорований», тоді як «у США розробкою теоретичних підходів до здійснення супервізії займаються як окремі вчені, так і цілі наукові школи. На факультетах соціальної роботи працюють відділення супервізії, а у соціальних агентствах – професійні супервізори», – вважає дослідниця. «Супервізія – сучасна високоефективна технологія, що дозволяє забезпечити нову якість освітніх результатів в процесі реалізації такої моделі практикоорієнтованого навчання, в якій основним досягненням стане здатність студента побудувати свою професійну діяльність відповідно до норм професійного стандарту». Супервізорство у сучасних умовах являє собою технологію удосконалення різних аспектів діяльності соціального працівника.

П. Бьондал, П. Матісен [431] вважають, що сучасне супервізорство засноване на конструктивістських уявленнях про активність людини в продукуванні знань.

Класичне визначення супервізії дав Д. Пауелл: «Супервізія – це упорядкований процес наставництва, в якому принципи трансформуються у практичні навички з чотирма частково співпадаючими фокусами: адміністративним, оціночним, клінічним та підтримуючим» [383, с.141].

Б. Е. Беннетт, П. М. Бріклін, Е. Гарріс, С. Кнапп, Л. ВандеКрік, Дж. Н. Янгтрен, Б. К. Бур'ян та А. Слім розуміють супервізію як процес взаємодії (консультування й навчання) двох професіоналів з метою підвищення кваліфікації менш досвідченого з них, а також процес керівництва співробітником установи студентами-практикантами [156], [185].

Е. Х. Уайз, К. А. Штурм, Р. Л. Натт, Е. Родольфа, Дж. Б. Шаффер, Ч. Вебб вбачають в супервізії інноваційний підхід до супроводу професійного розвитку студентів та «один з методів теоретичного та практичного підвищення кваліфікації спеціалістів» [442].

Т. Р. Бернс та А. А. Сінгх визначають супервізію в двох аспектах – як процес керівництва працівниками бази практики групою студентів-практикантів для виконання програм практик, так і процес навчання та консультації цих працівників з питань керівництва цими студентами [188].

Дж. Сноумен, Р. Р. Маккоун, та Р. Білер, досліджуючи супервізію як *педагогічний феномен*, вважають, що супервізія носить локальний характер, який визначається мірою вирішення проблеми підготовки супервізованого до надання будь-якого роду допомоги іншій людині. Супервізор може мати формалізований статус, але виконувати завдання консультаційного плану і тільки для тих, хто безпосередньо здійснює дію на особу, що формується. Супервізія ґрунтується на принципах добровільності супервізованого і довіри до супервізора, в результаті взаємодії яких збагачується практичний досвід кожного.

Так, нині супервізія є самостійним видом педагогічного супроводу, має хороший потенціал для реалізації в освітньому процесі і підлягає подальшому осмисленню, апробації і поширенню в масовій практиці [412].

Д. Гленз вважає, що супервізорство може торкатися різних проблем демократичного суспільства. Так, використання супервізорства для вирішення проблем *в освіті* стає необхідною реальністю та впроваджується у школи Америки [358].

М. Коїмбра, А. Перейра, А. Мартінс, К. Баптіста визначають педагогічне супервізорство як діалогічний педагогічний процес, заснований на міжсуб'єктній рівності в діалозі, рівноправних конструктивних взаємовідносинах між супервізором і супервізованим, що базуються на гуманних цінностях і розумінні один одного з метою спільного вироблення особистого унікального знання в конкретній педагогічній ситуації і особового росту обох сторін.

Супервізію в освіті можна розуміти як процес навчання, який є наданням професійної консультативної допомоги в робочій ситуації (проблемі) за допомогою її аналізу, дослідження і обробки для певної мети (підвищення професійної компетентності, вирішення конфліктів, поліпшення виробничих стосунків, надання емоційної підтримки) [199].

К. В. Шкуро, вивчаючи у педагогічній супервізії дієвий метод профілактики емоційного вигорання, вважає його методом «підготовки викладачів, метою якого є підвищення професійності кадрів, їх кваліфікації, а також задоволеності власною працею», який «передбачає виявлення консультативної допомоги педагогу в галузі подолання професійних труднощів» [145].

Для Е. Унгуру та А. Санду, супервізія – спостереження за роботою персоналу *соціальних служб*, соціальних працівників або студентів з боку викладача, керівника практики або консультанта [428].

Ю. Бушамма, М. Гігуер и Д. Ейпріл [176] та інші розглядають супервізію як метод професійного консультування з метою підвищення кваліфікації. Супервізія в соціальній роботі – це вдосконалення змісту роботи з метою підвищення ефективності діяльності фахівця і організації.

Для О. В. Павлової супервізія – це «інноваційна технологія», «багатофункціональний за змістом феномен, який впливає на вирішення професійних та життєвих проблем супервізованого» [99, с. 123].

В. Уайт, Д. Квінер вважають супервізію «рефлексивно-управлінською технологією професійно-особистісного розвитку соціального працівника», зміст якої полягає в тому, що метою спільної діяльності супервізора й студента стає розвиток в останнього здатностей до саморегуляції, самоорганізації, самоврядування, саморозвитку, самокорекції в учбово-професійній діяльності. На її думку, саме супервізія є провідним методом, засобом практичної підготовки, який дозволяє формувати професійні компетенції в галузі соціальної роботи.

Відбиток на процес розвитку майбутнього фахівця накладає не тільки його власний практичний досвід роботи із клієнтом, але, особливо, знання й уміння, придбані ним у результаті співробітництва з більш досвідченим, кваліфікованим професіоналом, здатним допомогти розібратися в складній ситуації, навчити використати нові ефективні методи й технології роботи [418].

Так, супервізія є «ключовим елементом у персональному професійному розвитку соціального працівника» та «частиною процесу надання допомоги, спрямована на забезпечення стандартів якості і підтримку (...) у щоденній діяльності» [119, с. 119].

Н. Гусак, Н. Кобаченко, В. Назарук та ін. описують зміст супервізії в теоретичних знаннях, навичках та професійних діях; проблемах саморозуміння та саморозкриття; стосунках соціального працівника з іншими; труднощах, що виникли в роботі з конкретним отримувачем послуг; емоціях та відчуттях працівника соціальної сфери щодо проблем отримувача соціальних послуг. Науковці вважають супервізію механізмом підтримки працівників, які систематично стикаються з «великою кількістю стресових ситуацій, переживанням страждань, горя, болю та безпомічності багатьох своїх отримувачів», вимушені «приймати термінові рішення та діяти в ситуаціях, які є непередбачуваними», що може «спричинити психологічну шкоду для працівника» [128, с.84].

Д. Діксон зауважує, що використання цього терміну в соціальній роботі припускає цілеспрямовану професійну взаємодію супервізора з починаючим спеціалістом соціальним працівником, студентом. В ході цієї взаємодії починаючий спеціаліст розповідає супервізору про свою роботу з клієнтом, ділиться планами, задає питання, а супервізор допомагає йому знайти відповіді, підтримує колегу, ділиться своїми знаннями та вміннями. Це унікальна, творча технологія навчання соціальній роботі, що базується на традиціях усної передачі знань. Супервізор – спеціально навчений співробітник соціальної служби, який виконує в ній роль «психотерапевта» для починаючих спеціалістів чи студентів. Головне в діяльності супервізора – вміти організувати роботу в колективі, щоб кожний незалежний співробітник був здатний максимально реалізуватися в роботі [213].

В методичних рекомендаціях МСП України щодо проведення супервізії у соціальних службах та супервізії працівників, які надають соціальні послуги, супервізія визначається як професійна підтримка. Мета такої підтримки в подоланні професійних труднощів, аналізі та усуненні недоліків, вдосконаленні організації роботи, стимулюванні мотивації до професійної діяльності, дотриманні стандартів надання соціальних послуг та етичних норм, запобіганні виникненню професійного вигорання, забезпеченні емоційної підтримки. Важливою вимогою до супервізора є наявність досвіду проведення супервізії та практичної роботи у соціальній сфері. В наказах містяться рекомендації щодо частоти проведення супервізії, змісту, методів проведення, вимоги до організаційно-технічних та етичних умов, структури, алгоритму сесії, оформлення документації [106], [107].

Пітер Хоукінс та Ейслінг Макмехон, досліджуючи питання підвищення ефективності професійної діяльності персоналу соціальних служб, що займаються проблемами сім'ї і дитинства, вважають необхідною умовою їх діяльності введення психологічного супроводу. Співробітники служб соціальної допомоги, особливо працюючі з неблагополучними сім'ями, дітьми і сиротами, потенційно відносяться до групи ризику, тому що мають загрози здоров'ю і професійної деформації. Для виконання службових обов'язків при збереженні як свого здоров'я, так і організаційної культури, кадрової спадкоємності в установі їм потрібна професійна і психологічна підтримка.

Психологічне забезпечення професійної діяльності фахівців припускає їхній підбір і адаптацію, навчання і мотивацію, включає психодіагностичні, психопрофілактичні і тренінгові технології роботи з персоналом. У таку роботу часто включаються організаційні заходи, спрямовані на формальне і неформальне спілкування, взаємодію різних фахівців, обговорення робочих ситуацій і обмін досвідом. Саме така форма підвищення кваліфікації найбільш затребувана керівниками і фахівцями дитячих соціальних установ.

Одним з можливих варіантів організації взаємодії фахівців, який дозволяє одночасно вирішувати завдання адаптації, навчання, мотивації і психологічної підтримки персоналу є супервізія. Обмін досвідом фахівців допомагаючих професій з метою професійного розвитку і профілактики професійного вигорання і може бути реалізований у формі впровадження в діяльність соціальних установ постійної супервізорської практики.

Дослідники вважають, що термін «супервізія» (буквально переводиться як «дивитися поверх») для допомагаючих професій не цілком коректний, оскільки в даному випадку більше потрібний погляд не згори, а збоку. Особливістю супервізії для таких професій, з їхньої точки зору, є її підтримувальна спрямованість.

В процесі вільного обміну досвідом колег, супервізор, використовуючи відому техніку психологічного консультування, створює особливу атмосферу безпеки і захищеності, свого роду заповідну зону, яка сприяє вільному обговоренню професійних складнощів, усвідомленні і прийнятті різноманітних почуттів (включаючи негативні), супроводжуючих професійну діяльність, народженню нового знання і формуванню позитивного відношення до професії. Процес індивідуального розвитку фахівця допомагаючих професій повинен включати усвідомлення і прийняття негативних емоцій чи професійних невдач як природних і закономірних етапів професійного росту.

Супервізія – це такий вид психологічного консультування, при якому відбувається корекція і регуляція емоційно-вольових процесів, а також збагачуються знання і уміння професіонала. Так, супервізія не лише ефективна форма професійної допомоги, заснована на рефлексії і усвідомленні особових труднощів у спілкуванні з клієнтом, але і психологічно адекватний спосіб підвищення кваліфікації і професійного розвитку фахівців допомагаючих професій. Супервізія – це така форма практичного навчання і психологічної підтримки для фахівців, працюючих з людьми, яка не може бути замінена іншими навчальними і психотерапевтичними технологіями [261].

У психологічній літературі поняття супервізії має неоднозначне трактування. Так, у Оксфордському довіднику з освіти та навчання в галузі професійної психології поняття супервізії К.А. Фалендером та Є.П. Шафранським розглядається як один із методів підготовки та підвищення кваліфікації в галузі психотерапії та як форма консультування психотерапевта в ході його роботи із більш досвідченим, спеціально підготовленим колегою, що дозволяє психотерапевту систематично бачити, усвідомлювати, розуміти та аналізувати свої професійні дії, свою професійну поведінку [227], [228].

П.Б. Педерсен відмічає, що супервізору увесь час доводиться вибирати між двома позиціями. З одного боку, супервізія – навчання, учбова ситуація, а з іншого боку – терапевтична, тому що увесь час йде робота в особистісному контексті. Супервізія – це не терапія і не особистий аналіз, хоча, безумовно, здатна виконувати і певні терапевтичні, коригуючі функції [362].

Специфічною формою «консультування терапевта досвідченішим колегою», метою якого є «вдосконалення знань і професійних навичок психотерапевта» вважають супервізію Л. Ф. Бурлачук, О. С. Кочарян, М. Е. Жидко [28]. Від консультування супервізія відрізняється постійним характером базування на поведінковій зворотній реакції.

Н. Пеньковська вказує, що супервізію також можна розглядати як зворотний зв'язок від психолога-консультанта до супервізора, метою якого є надання своєрідної оцінки консультативного процесу, а також як процес супроводу розвитку, як післядипломну освіту, як консультацію на тему консультування або тренінгу [100]. Тобто, супервізія виступає своєрідним фундаментом для розвитку професійно-практичних навичок та є найбільш ефективним процесом в особистісному та професійному зростанні практика.

Спрямованість супервізії на зміну уявлення консультанта про свою професійну ситуацію визначають Г.Б. Пепінський та П.Н. Пепінський, зауважуючи, що це робить аналіз механізмів її роботи цікавим науковим завданням [364].

Основним засобом, за допомогою якого визначений установою супервізор полегшує роботу персоналу, індивідуально й колективно, та забезпечує стандарти роботи є супервізія для Браун А. та Боурн А. Метою супервізії є допомога супервізованим якнайефективніше виконувати їхні завдання, зазначені в посадових обов'язках. Регулярно організовані зустрічі супервізора і супервізованого(их) формують процес виконання завдань супервізії. Супервізований є активним учасником цього процесу взаємодії. Поняття супервізії визначається через моделі аналізу і компетентного розв'язання ситуацій, що виникають у взаємодії із клієнтами [24, с.17].

Предметом супервізії для Д.Б. Юрман і Б.А. Фарбер виступає аналіз усвідомлюваних і неусвідомлюваних потенційних можливостей фахівця. «Супервізорство – новий напрям роботи з майбутніми, починаючими, досвідченими педагогами-професіоналами, який сприяє розвитку їх професійної компетентності» [448].

На можливості супервізії (індивідуальної або групової) щодо здійснення глибокої корекції й формування її професійних установок в процесі надання консультативної допомоги в подоланні професійного утруднення наголошують В. Е. Вортен, та М. Дж. Ламберт [446].

Л. Форрест, Н. С. Елман, С. К. Хупріх, Дж. К. Вейє, С. К. Джейкобс та Н. Дж. Каслоу визначають супервізію як «професійне консультування й супровід фахівця більш досвідченим фахівцем, що виключає формальний контроль й оцінку, спосіб створення психологічно комфортних умов для суб'єктів професійної діяльності, лікування «професійних хвороб» і виправлення професійних помилок» [233].

Описуючи методологічні та лікувальні аспекти клінічної супервізії, М. Керрол вважає супервізію терапевтичним процесом, зосередженим на внутрішньо- та міжособистісній динаміці консультованого та його відносин з клієнтами, колегами, супервізорами та іншими значущими людьми.

Супервізія – це діалог, зустріч двох аутентичних людей, скоріше експеримент, ніж інтерпретація, їх відносини носять скоріш горизонтальний, ніж ієрархічний характер. Супервізія слугує особистісному та професійному росту, досліджує перенос та контрперенос, захисти, аналітичний процес і використовує себе (в якості емоційної сили) в ході лікування. Науковець звертає увагу, на те, що «супервізія подібна до терапії не тому що супервізор проводить терапію, а тому що терапевт проводить супервізію». Він виводить загальне правило, яке стає ще більш важливим, якщо супервізор є начальником консультанта, то «супервізор не зобов'язаний та зазвичай не повинен проводити особистісне консультування супервізованих, адекватною буде адресація до зовнішнього терапевта» [193].

Дж. Вінер, Р. Майзен, Дж. Дакхем, аналізуючи дане питання, вважають, що «супервізія являє собою настільки усталену частину аналітичної роботи. Потреба у супервізії досягається інтуїтивно. Супервізія є проявом внутрішнього процесу, невід'ємного від роботи його складових частин» [438]. Так, Угорське аналітичне співтовариство вважало, що аналітик практиканта є і його супервізором.

Для Р. Кочюнас «супервізія – це універсальна форма навчання психологів, що дозволяє їм сфальцьованим поглядом подивитися на труднощі в роботі із клієнтами, а також розділити частину відповідальності за цю роботу з іншим, більш досвідченим професіоналом. Головне її завдання – допомогти фахівцеві-психологові стати більш успішним в практичній роботі із клієнтами, розвинути його професійну компетентність, одержати професійну оцінку проведеної сесії, проробити причини виниклих труднощів, розширити теоретичну й методичну базу [66].

Д.Мілн вважає супервізію основним засобом вивчення професійної самосвідомості практикуючого психолога та необхідним інструментом успішної практики. На думку дослідниці, рівень супервізії визначається метою супервізії, співвідноситься з рівнем професійної підготовки супервізованого: починаючи фахівці потребують практичного навчання виконання прийомів роботи та особистісно-професійній підтримці (навчальний рівень), а практикуючі спеціалісти – в аналізі якості роботи та зворотному зв'язку більш кваліфікованого спеціаліста (сертифікаційний рівень). Для професійного самоусвідомлення досвідчених психологів властиві наявність відчуття задоволеності та впевненості у собі, рівень досягнень, прийняття себе, це екстраверти, але не яскраво виражені, мають певний рівень активності, достатньо комунікабельні, але емоційні реакції стримані тощо [339].

Аналіз численних наукових статей і вивчення досвіду ВНЗ в розвитку супервізорської практики показують, що у ряді ВНЗ у рамках напряму психолого-педагогічної освіти «здійснюється навчання студентів основам діяльності супервізора. Воно здійснюється в процесі освоєння учбових дисциплін, в зміст яких включена інформація про супервізію, її можливості, методи, форми. Ці дисципліни дозволяють сформулювати цілісне уявлення про супервізію в соціально-педагогічній діяльності, її структуру і принципи, допомогти в освоєнні знань, теоретичних основ сучасних технологій супервізії, соціально-педагогічної діяльності, опанувати уміння, необхідні для ефективної організації учбового-виховного процесу в умовах соціокультурної ситуації, що змінюється. Завдання застосування супервізії спрямовані на формування педагогічного мислення студентів, розвиток умінь рефлексувати явища соціально-педагогічної дійсності, обґрунтовувати соціально-педагогічні проблеми, технологічно грамотно підходити до їх рішення [292].

Так, в області професій допомоги сьогодні практично відсутні організаційні умови для професійної супервізії. Виключенням є лише психотерапевтична практика, де супервізія є обов'язковою умовою навчання і подальшого професійного становлення фахівця. Вже з'являються організації, керівники яких усвідомлюють необхідність і економічну доцільність створення умов для супервізорської практики своїх фахівців.

К. Е. Боднер вважає, що регулярні супервізії – це константа в професії психолога. Проходження супервізії забезпечує підтримку колегам-початківцям і відповідну якість роботи при допомозі людям, а також є деякою квінтесенцією професії, філософією практики [173].

К.Білодо, Р.Савар та К.Лекомт, працюючи над питанням телефонного консультування, визначає супервізію як «найбільш розповсюджену форму оцінки ефективності служб та окремих консультантів» [172].

Д.Л. Дрессель, А.Д. Консолі, Б.С. Кім та Д.Р. Аткинсон враховують етнопсихологічний фактор в супервізії, визначаючи складність його місця і ролі в даному процесі, наголошують на необхідності етнопсихологічної підготовки спеціаліста в аспекті супервізії, яка характеризує «загальну можливість спеціаліста толерантно себе поводити у відношенні до інших» [217].

З точки зору К.С. Кітченер, «супервізія розуміється та реалізується як місце зустрічі науки, практики та освіти, вона здатна допомогти не тільки окремому консультантові в його професійних труднощах, але й долати розщеплення теорії та практики, здатна піклуватися про професійну долю не тільки окремого консультанта, але й бути ревалентним місцем самоосмислення, «точкою росту» того чи іншого методу психотерапії, всієї психологічної практики». Так, «супервізія – це простір зустрічі не тільки супервізора та терапевта, але й зустрічі науки та практики, в результаті якої теорія оживає, отримує втілення, а практика стає осмисленою» [297].

К. Ф. Ньюмен дає наступне формулювання супервізії – це діяльність, спрямована на надання допомоги психологічними засобами фахівцям, які професійно надають допомогу психологічними засобами клієнтам при рішенні професійно-особових або особово-професійних проблем [349].

«Супервізорська діяльність – це найважливіша форма професійної взаємодопомоги і професійного вдосконалення, яка вимагає спеціальних знань, навичок і досвіду». Працюючи над проблемою супервізорства у сфері освіти, Родні Гудіер визначає її спрямованість на «рішення труднощів, що виникають в процесі діяльності педагогів. Її позитивна роль очевидна, оскільки метод дозволяє надати професійну допомогу, сприяє особистісному розвитку педагогів, а також може стати основою для успішної трудової діяльності і соціалізації молодих педагогів» [248].

П. Ховкінс та Р. Шохет [260] вважають, що в останні десятиліття минулого століття у рамках досліджень змісту, якості, форм і способів допомоги фахівцям допомагаючих професій широко обговорювалося і продовжує обговорюватися використання можливостей супервізії («надвидіння») як універсальної форми підтримки і супроводу. Вона дозволяє людині сфокусованим поглядом подивитися на свої труднощі в роботі, а також розділити частину відповідальності за цю роботу з іншим, досвідченішим професіоналом.

У цьому змісті ми спираємося на висновки Э. Уільямса, П. Ховкінса, Р. Шохета більш ранніх досліджень, які визначають супервізію як насичену партнерську взаємодію в спільності навчаючого і того, хто навчається [262], [401], [439].

Супервізія – це взаємодія, побудована у відповідності з правилами, необхідними для підготовки спеціаліста. Супервізія забезпечує спеціалістів необхідними знаннями та досвідом в професійній галузі, встановлює стандарти поведінки, етичні принципи, забезпечуючи захист клієнта від непрофесійних дій [262].

Під час досить насиченої взаємодії в супервізії відбувається безпосередня передача професійного досвіду [310].

Супервізія спрямована на збільшення здібностей до рефлексії, усвідомлення особливостей реалізованої практичної діяльності, вплив, здійснюваний клінічним психологом на пацієнта, підвищує його рівень відповідальності [267].

Так, А. К. Хесс визначає супервізію як «насичену міжособистісну взаємодію, основна мета якої полягає в тому, щоб одна людина, супервізор, зустрівся з іншою, супервізованим, і спробував зробити останнього більш ефективним у допомозі людям» [цит.по:262], [269].

Дане визначення співпадає з визначенням К. Логанбілл: супервізія: «це інтенсивні відносини міжособистісної спрямованості, що відбуваються один на один, у яких одна людина покликана сприяти розвитку професійної компетенції іншої» [262], [313].

Вінтеровд, К. Л., Адамс, Е. М., Мівілл, М. Л. та Мінц, Л. розглядають супервізію як метод професійного консультування з метою підвищення кваліфікації [441].

У даних визначеннях робиться акцент на професійному розвитку супервізованого, підвищенні його компетентності, а також підкреслюється інтенсивність взаємодії учасників.

Якщо звернутися до наступного визначення: «Супервізія – це інтервенції, здійснювані більш досвідченим професіоналом стосовно менш досвідченого. Такі відносини мають певну тимчасову довжину, припускають оцінку й ставлять своєю метою поліпшення професійного функціонування, а, крім того, мають на меті моніторинг якості професійного обслуговування клієнта. При цьому супервізор відіграє роль «воротаря на вході в особливу професію» [171], то в ньому, крім уже згаданих аспектів супервізії, відзначається відмінності в професійній досвідченості супервізора й супервізованого, тривалість відносин, оцінка, відстеження якості допомоги клієнтові, а також функція допуску в професію. Так, супервізор діє в значній мірі як консультант, орієнтований на особистість супервізованого. Одна із цілей супервізора полягає в тому, щоб сприяти росту супервізованого в ролі консультанта. Зокрема, супервізор полегшує самопізнання супервізованого й допомагає йому виявити особистісні проблеми й зони розвитку.

Отже, у літературі супервізія розглядається і як освітній процес – свого роду навчання навичкам і розвиток професійної компетенції.

М. Керролл [193] трактує супервізію як метод керування, підготовки фахівця й консультування, спрямований на забезпечення ефективності і якості професійної роботи. Це один з методів підвищення теоретичної й

практичної кваліфікації фахівців не тільки в психотерапії, але й у соціальних науках, профвідборі й у багатьох інших областях знань

Д. К. Норкрос, Д. Д. Гай та К. Дж. Осборн вважають супервізію формою «підтримки психолога або психотерапевта, у рамках якої він обговорює свою роботу з більш досвідченим колегою, психологічним співтовариством. Головна мета супервізії – надання допомоги і просування в професійному розвитку психолога, розбір важких ситуацій, розміщення крапок росту та ін.». Науковці зауважують на той факт, що супервізія є важливою частиною розвитку компетентного фахівця, введення супервізії як обов'язкової умови психологічної підготовки й перепідготовки психолога може сприяти не тільки підвищенню його професійної впевненості, але й профілактиці професійного вигорання [228], [350], [355].

Е. В. Фарбер, аналізуючи зміст та ефективність схеми супервізії, яка застосовується для підготовки спеціалістів гуманістично-екзистенційної психотерапії, доходить висновку, що супервізія є ефективним способом підготовки і підвищення кваліфікації працівників з гуманістично-екзистенційної психотерапії психотерапії. Терапевтичні задачі, що подаються на супервізію, містять в своїй основі внутрішній конфлікт. Тому супервізія, поряд з освітнім аспектом (знання і навички), включає психологічний аспект (емоційна підготовка).

Зв'язок між супервізією і психотерапією здійснюється за рахунок позитивного перенесення. Відносини супервізор – психотерапевт стають моделлю для побудови відносин психотерапевт – пацієнт, в свою чергу, пацієнт засвоює і успішно застосовує елементи цієї моделі у своєму житті.

В процесі супервізії відбувається розвиток емоційної зрілості психотерапевта. Це дозволяє психотерапевту успішно застосовувати теоретичні знання на практиці: більш конструктивно будувати терапевтичні відносини і коригувати фактори емоційної зрілості пацієнта, швидше домагаючись глибоких терапевтичних змін. Так, супервізія ефективно сприяє поліпшенню якості допомоги [229].

Супервізія є центральним компонентом будь-якої професійної підготовки, а зі зростанням необхідності контролю та оцінки якості роботи психологів, консультантів, розвитком системи менеджменту якості (СМЯ) вона (супервізія) стає найважливішою частиною безперервного професійного розвитку для всіх супервізорів та супервізованих. По-третє, супервізія є на сьогоднішній день найбільш ефективним інструментом практичного навчання та розвитку фахівців (навчання в діяльності) [438] хоча б ще й тому, що професійна підготовка консультантів є високоякісною методологічно продуманою та реалізованою, а практична складова – відсунутою на другий план. Тому фахівцю, що особливо вперше виявився віч-на-віч з клієнтом, доводиться буквально з нуля набиратися досвіду і «використовувати» його як «експериментальний майданчик», що неминуче призводить до професійних помилок і складнощів у професії. У зв'язку з цим окремого опрацювання вимагають опис та формалізація етичних норм та основних правил супервізорського процесу, технології, варіантів та форм супервізії, документації супервізора, системи показників (визначальних та непрямих) та критеріїв ефективності супервізії.

Так, супервізія – це інструмент розвитку професійної саморефлексії у співробітників і керівників, які працюють у допомагаючих сферах діяльності. Вона однаково добре підходить як для підвищення компетентності ще недостатньо кваліфікованих співробітників, так і для підтримки професійних фахівців. Жоден інший метод не враховує настільки інтенсивно суб'єктивні компоненти професійної взаємодії. Крім того, рефлексії піддаються почуття, які супроводжують взаємодію і установки по відношенню до клієнтів, колег і самого себе. Супервізія – це такий вид психологічного консультування, при якому відбувається корекція і регуляція емоційно –вольових процесів, а також збагачуються знання і уміння професіонала.

Таким чином, на сьогодні існують такі основні тенденції розуміння супервізії в рамках психологічної науки:

- 1) як практикоорієнтовної підготовки спеціалістів допомагаючих професій (П. Бьондал та П. Матісен; К.А. Фалендер та Є.П. Шафранське; Н.М. Пеньковська; Дж. Вінер, Р. Майзен, Дж. Дакхем; О.В.Павлова; К.С.Кітченер; М.Керрол; К.Л. Вінтеровд, Е.М. Адамс, М.Л. Мівілл та Л.Мінц; Р. Кочунас; П.Б. Педерсен; Д.Мілн; П. Хоукінс і Р. Шохет; Е.Фарбер; П. Хоукінс, Е. Макмехон, Р.Шохет; Д.Л. Дрессель, А.Д. Консолі, Б.С. Кім та Д.Р. Аткінсон);
- 2) як самоаналіз та рефлексія професійної поведінки супервізованого (К.А. Фалендер та Є.П. Шафранське; П. Бьондал та П. Матісен; П. Кейсмент; Пітер Хоукінс та Ейслінг Макмехон);
- 3) як форма підвищення кваліфікації (Т.Р. Бернс та А.А. Сінгх; А.К. Хесс; К. Логанбілл; Д.Б. Юрман і Б.А. Фарбер; Н. М. Пеньковська; К.А. Фалендер та Є.П. Шафранське; Л.Ф. Бурлачук, О. С.Кочарян; М.Є. Жидко; К.С. Кітченер; М. Керрол; Е.Фарбер; Пітер Хоукінс та Ейслінг Макмехон);
- 4) як оцінка консультаційного процесу (діяльності супервізованого) через зворотній зв'язок супервізора (Н. Пеньковська, Дж. Вінер, Р.Майзен, Дж. Дакхем; Д.Мілн);
- 5) як зміна уявлень про свою професійну ситуацію (Г.Б. Пепінський та П.Н. Пепінський);
- 6) як засіб засвоєння норм професійних стандартів (Дж. Вінер, Р. Майзен, Дж. Дакхем; О.В.Павлова; Д.К. Норкрос, Д.Д. Гай та К.Дж. Осборн; А. Браун та А. Боурн; П. Хоукінс і Р. Шохет; Б.Л. Льюїс; М.Керрол; Н.Б.Бондаренко, І.М.Грига, Н.В.Кабаченко);
- 7) як форма емоційної підтримки та профілактики професійного вигорання (Д.К. Норкрос, Д.Д. Гай та К.Дж. Осборн; Пітер Хоукінс та Ейслінг Макмехон; Н.Гусак, Н.Кобаченко, В.Назарук та ін.);
- 8) як професійний супровід (А. Браун та А. Боурн; Т.Р. Бернс та А.А. Сінгх; К.Ф.Ньюмен; П. Хоукінс та Е. Макмехон; Л. Форрест, Н.С. Елман, С.К. Хупріх, Дж.К. Вейє, С.К. Джейкобс та Н.Дж. Каслоу; О.В.Павлова);

- 9) як контроль та оцінка професійних навичок (Дж. М. Бернард, Р.К. Гудієр; К.Білодо, Р.Савар та К.Лекомт);
- 10) як вид допомоги в професійних утрудненнях (В.Е. Вортен, та М.Дж. Ламберт; К.Е. Боднер; П. Хоукінс, Р.Шохет; О.В.Павлова);
- 11) як технологія професійного усвідомлення та особистісного самопізнання (Д. Мілн; Ю. Бушамма, М. Гігуер и Д. Ейпріл);
- 12) як засіб усвідомлення власних почуттів та формування емоційної зрілості (Е.Фарбер; ; П. Хоукінс та Е. Макмехон; Д.К. Норкрос, Д.Д. Гай та К.Дж. Осборн);
- 13) як метод «лікування» професійних хвороб та виправлення професійних помилок (Л. Форрест, Н.С. Елман, С.К. Хупріх, Дж.К. Вейс, С.К. Джейкобс та Н.Дж. Каслоу).

Супервізія в освіті розуміється як професійний супровід, підтримка, вдосконалення (О.В.Павлова; Родні Гудієр; Дж.Сноумен, Р.Р. Маккоун, та Р. Білер); допомоги в подоланні професійних труднощів (Р.Гудієр; К.В. Шкуро); вироблення особистого унікального знання (М.Коїмбра, А.Перейра, А.Мартінс, К.Баптіста; Р.Гудієр); підвищення кваліфікації (Е.Х. Уайз, К. А. Штурм, Р.Л. Натт, Е. Родольфа, Дж. Б. Шаффер, Ч. Вебб; К.В. Шкуро); практичного навчання (практика студентів, педагогічна інтернатура) (Т.Р. Бернс та А.А. Сінгх; Е. Х. Уайз, К. А. Штурм, Р. Л. Натт, Е. Родольфа, Дж. Б. Шаффер, Ч. Вебб); профілактики емоційного вигорання та формування задоволеності власною працею (К. В. Шкуро).

В соціальній роботі супервізія знаходить собі місце та трактується як засіб контролю якості послуг (Е. Унгуру та А. Санду); особистісно-професійного розвитку фахівця та формування професійних компетенцій (В. Уайт, Д. Квінер; Д. Діксон); розвитку саморегуляції та допомоги в професійних ускладнень (Д. Діксон; В. Уайт, Д. Квінер).

Отже, прослідковується тенденція до побудови еkleктичної, комплексної, моделі теорії супервізії та розуміння сутності супервізорського процесу як такого. Відповідно до трактування дефініції супервізії через призму даної моделі, можемо запропонувати робоче визначення супервізії, яке відповідає меті та завданням нашого наукового доробку. Супервізія – унікальний та ефективний метод професійного супроводу працівників (керівників та підлеглих, високопрофесійних та початківців) професій допомоги, спрямований на формування навичок практичної діяльності (знань та умінь професіонала) через рефлексію суб'єктивних компонентів професійної взаємодії і установок у відношенні до клієнтів, колег та самого себе, при якому відбувається корекція та регуляція емоційно-вольових процесів.

1.2 Специфічні особливості та сучасні вимоги до впровадження супервізії: ролі та стилі супервізора, фокуси та функції супервізії

Концепція супервізії (лат. *super* – зверху, *visio* – бачення) виникла та широко використовується у психологічному консультуванні, галузі охорони здоров'я, у соціальній роботі. Супервізор є куратором та наставником, який дає поради та спрямовує [327].

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 сфери. Вони поєднують глибоке теоретичне розуміння змісту своєї діяльності з досвідом практичної роботи реальних ситуаціях, нерідко беруть участь у моніторингу й оцінюванні ефективності реалізації проектів. Супервізори – це спеціально підготовлені фахівці, для яких супервізія є професією [129, с. 68].

На думку К. Мансона, супервізія – це особливе втручання, ефективний метод корекції та профілактики емоційного вигорання працівників (особливо при роботі із конкретними проблемами та групами населення, включаючи домашнє насильство, зловживання психоактивними речовинами та алкоголем, а також лікування дітей та підлітків), а відтак потребує особливих вимог до фахівця, який її здійснює. Тому супервізор повинен мати багаторічний досвід у практичній діяльності, володіти знаннями всіх напрямів соціально-психологічного консультування; вміти досліджувати свою автентичність та вибудовувати відносини довіри, відкритості, безпеки; дотримуватися етичних норм та правил. Особливу увагу слід звернути саме на дотримання етичних норм, адже це не тільки сприяє підвищенню професійного рівня, а й підтримує професійний престиж та корпоративну культуру. Також автор розглядає проблему впливу керованої допомоги на зміни планування лікування, практичні протоколи, документацію та інші аспекти роботи спеціалістів цієї галузі [344].

Відповідно до Європейського стандарту підготовки психолога обов'язковим є проходження річної супервізії, що припускає організацію практичного навчання, що навчається під керівництвом висококваліфікованого викладача-фахівця психолога у відповідних профільних установах. Європейський стандарт (Кодекс етики й Практики Супервізорів Британської асоціації консультантів [98], Етичний кодекс Європейської асоціації психотерапії [42]) визначає, що супервізія здійснюється тільки спеціально підготовленим в області супервізії досвідченим колегою.

Супервізія – це важливий напрямок для професійної діяльності фахівця, та основний засіб, завдяки якому визначений установою супервізор полегшує роботу персоналу індивідуально та колективно, забезпечуючи стандарти роботи. Даний метод визначається через моделі аналізу та компетентного розв'язання ситуацій, які

виникли під час взаємодії із клієнтами. Тому супервізія розглядається як стосунки між однією людиною – це супервізор, та іншою – супервізованим.

Супервізор здійснює аналіз структури й етапів взаємодії. Одним із завдань супервізії є розвиток певних навичок і розширення розуміння можливостей супервізованого. Сполучення безлічі функцій у супервізії – це основа гарної практичної роботи [24].

Нами виокремлено універсальні вимоги до компетенції (як майбутніх, так і вже практикуючих) супервізорів:

- 1) уміння конструктивно й активно слухати;
- 2) здатність і готовність до рефлексії;
- 3) уміння бути в різних функціональних ролях відповідно до супервізованого колеги;
- 4) здатність до швидкої оцінки «зони найближчого розвитку» супервізованого колеги;
- 5) прагнення до систематичного й безперервного професійного росту;
- 6) здатність обговорювати етичні проблеми;
- 7) установка на пріоритет якості послуг, що надаються.

Перелік основних умінь і пов'язаних із цим критеріїв, які розглядатимуться як базові навички супервізора (M. Richards et al, 1990, [388]).

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 [230]; L. Borders & G. Leddick, 1987 [175]).

Необхідні для консультативної супервізії вміння можна розподілити за трьома категоріями:

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

Вплив на якість послуги (медико-психологічної допомоги) супервізія робить декількома можливими шляхами:

1. Підготовка (супровід) фахівців-практиків. Теоретичних знань недостатньо для початку професійної діяльності, адже робота консультанта містить у собі як задачі психологічної освіти, психогігієни й первинної психопрофілактики, так і завдання виходу родини з важкої кризи. Консультант зазвичай не знає заздалегідь із яким випадком він зітхнеться на прийомі, отже, «універсал»-практик повинен бути готовим до зустрічі з будь-яким пацієнтом і його родиною.

2. Допомога в подоланні «глухих кутів» і консультуванні важких випадків («швидка» супервізорська допомога). Досвід супервізора, з одного боку, дозволяє швидко зрозуміти ситуацію, запропонувати альтернативні гіпотези, навчити нових інтервенцій, з іншого боку – допомагає супервізованому колезі провести рефлексію випадку чи проаналізувати його «сліпі» зони, зрозуміти помилки й узагальнити унікальний досвід, отриманий при психотерапії «важкого» пацієнта.

3. Профілактика емоційного вигорання. Супервізія організує можливість обміну досвідом, розвиває культуру наставництва й зміцнює професійне співтовариство. Формування середовища підтримки й співробітництва на противагу конкуренції – одне із завдань супервізії.

4. Формування загальної мови для поліпрофесійних команд. Сучасний підхід до надання допомоги родині й дитині передбачає професійну роботу фахівців різного профілю. У зв'язку із цим супервізія становить інтерес для працівників організацій системи освіти, соціального захисту, охорони здоров'я, місцевих органів влади й інших фахівців, що здійснюють допомогу родині, дорослим і дітям, тому що служить рішенням загального завдання (медико-психологічної допомоги конкретному пацієнтові і його оточенню) для поліпрофесійних команд.

5. Безпосередній контроль і оцінка якості медико-психологічних послуг. Контроль й оцінка, реалізовані за допомогою супервізії, можуть проводитися адміністрацією, комісією з якості або іншою структурою медичної організації в очній формі або заочно шляхом аналізу відеозаписів, аудіоматеріалів, протоколів супервізії [227].

М. Керролл, М. Гілберт [194] вважають, що супервізор діє як консультант, орієнтований на особистість супервізованого. Одна з цілей супервізора у тому, щоб сприяти зростанню супервізованого у ролі консультанта. Зокрема, супервізор полегшує самопізнання супервізованого, допомагає йому виявити особистісні проблеми та зони розвитку.

Супервізор – це викладач, який несе безпосередню відповідальність за те, щоб полегшити навчання і професійну підготовку студента в процесі виробничої практики. Ця людина також оцінює виконання студентом роботи і дає рекомендації університету. У функції супервізора входять практичне навчання соціального працівника, контроль якості його роботи, робочі консультації з важкими випадками і консультування психотерапевтичної спрямованості для психологічної підтримки фахівця і зняття його емоційної напруги.

Так, супервізор може в значній мірі сприяти підвищенню індивідуальної ефективності, допомагаючи соціальному працівнику на всіх етапах його професійного становлення і розвитку. У ролі супервізора зазвичай виступає не просто професіонал своєї справи, але людина, яка пройшла спеціальну для цього підготовку на основі

різних форм підвищення кваліфікації. Саме супервізор є центральною фігурою в забезпеченні поступовості і якості соціальної роботи, а також у підтримці працездатності і в розвитку персоналу [291].

Т.В. Семигіна, В.В. Покладова, І.М. Грига та ін. [46, с.125-127] вважають, що супервізор повинен володіти конкретними навичками та вміннями професійного спілкування навичками дослідника, навичками управління процесом супервізії, використовувати різноманітні комунікаційні техніки; керуватися певними принципами у своїй роботі (тримати «межі», не давати порад, допомагати мобілізувати ресурси тощо.

У зарубіжних системах професійної підготовки представників професій допомаги супервізії відводиться істотна роль. Її основу складає ідея активного використання досвіду, накопиченого в процесі практичної роботи, тому супервізором зазвичай виступає фахівець, що має вищу кваліфікацію, має авторитет у фахівців (М. Пейн, Г.Роджерс, П. Ховкінс та ін.) [361], [390], [263].

Існує й більш сучасний підхід до супервізії тренера, в якому припускається, що є набір компетенцій, що забезпечують його ефективність при виконанні конкретної роботи. Цей підхід опирається на поведінкові прояви тренера. Залежно від специфіки роботи тренера йому можуть знадобитися різні компетенції, щоб бути успішним. Прикладом може служити The Competent Trainer Standard, розроблений International Board of Standards for Training, Performance and Instruction [281]:

- Analyze course materials - визначати потреби групи в навчанні й адаптувати матеріали курсу з їх врахуванням, а також специфіки роботи компанії;
- analyze learner information - знати аудиторію і її очікування;
- assure preparation of the instructional site - переконатися, що все необхідне для навчання є в наявності, перебуває в робочому стані;
- establish and maintain instructor credibility - встановлювати довірливі стосунки з аудиторією, викликати довіру групи;
- manage the learning environment - управляти навчальним процесом, тобто управляти дискусією, відслідковувати групову динаміку й т.д.;
- demonstrate effective communication skills – мати навички ефективного спілкування;
- demonstrate effective presentation skills – мати навички ефективною самопрезентації (особлива увага – «язику тіла»);
- demonstrate effective questioning skills and techniques – здатність «схопити суть», уміння чітко формулювати думку;
- respond appropriately to learners' needs for clarification or feedback -заохочувати діалог і зворотний зв'язок;
- provide positive reinforcement and motivational incentives – викликати ентузіазм, спонукувати супервізованих мислити позитивно, надихати на застосування знань;
- use instructional methods appropriately – уміння використати й сполучати різні способи (міні-лекції, дискусії, кейси, письмові вправи) і інструменти навчання (відеосюжети, сучасні ділові ігри);
- use media effectively – уміння користуватися оргтехнікою: PC PowerPoint, проектором, мультимедійним проектором, відеоманітофоном, відеокамерою;
- evaluate learner performance – здатність до аналізу: здатність оцінити, наскільки успішно супервізовані справляються із завданнями;
- evaluate delivery of instruction – здатність оцінювати точність настановних формулювань до завдань для супервізованих, послідовність викладу, визначати, чи вдається досягати цілей навчання;
- report evaluation information – здатність максимально точно й коректно, представляти інформацію, отриману під час підготовки й проведення тренінгу, у письмовому або усному виді.

До особистісних і професійно-важливих якостей супервізора варто віднести: гуманістичну спрямованість особистості, товариськість, емпатію, відповідальність, оптимізм, доброзичливість, педагогічний такт, рефлексію, прагнення до професійного вдосконалювання й саморозвитку, ІКТ- компетентність, уміння працювати зі студентською аудиторією й багато інших якостей [276].

З точки зору Г. Лемко, до супервізорської діяльності можна віднести і діяльність викладача ВНЗ, що допомагає студентам вирішувати проблеми і труднощі професійного становлення.

Функції викладача-супервізора в роботі з бакалаврами психолого-педагогічної освіти обумовлені необхідністю швидкої адаптації бакалаврів до учбового процесу педагогічного ВНЗ, надання допомоги в практичній діяльності.

Функції викладача-супервізора реалізуються при роботі як з групою бакалаврів, так і з окремими студентами. Особливості виконання тих або інших функцій залежать від змісту діяльності викладачів у ВНЗ і бакалаврів в загальноосвітній установі, а також від індивідуальних особливостей і переваг кожного, хто навчається.

Рефлексія супроводжує всі напрями роботи викладача-супервізора і етапи професійної підготовки бакалаврів психолого-педагогічної освіти. Рефлексія включає самодіагностику, самоспостереження, самопізнання, самоаналіз досягнутих результатів [68].

М. Камінська визначила п'ять критеріїв розвитку психологічної підготовки педагога, педагога-психолога і викладача психології педагогічного ВНЗ в системі безперервної освіти:

1. забезпечення цілісності та безперервності психологічної освіти педагога;

2. становлення й розвиток у педагога професійної самосвідомості, що задає цілісне формування рівня психологічної грамотності, що включає ціннісно-змістову й ідентифікаційну складові, що визначають вибір відповідного професійно-поведінкового стилю.

3. становлення й розвиток у педагога цілісного образу психологічно компетентного себе у власній підготовчій і професійній діяльності.

4. визначення педагогом необхідності професійного саморозвитку й самовдосконалення на рівні власне психологічної культури.

5. вибір носієм загальної психологічної культури ефективних технологічних засобів у професійній освітній діяльності.

Щодо становлення психологічної культури викладача психології в рамках після вузівської психологічної підготовки, М. Kaminska зазначає важливість супервізорської діяльності, яка повинна бути представлена не тільки як взаємовідвідування викладачами занять один одного, але і поетапним проходженням молодим фахівцем професійного становлення від супервізованого до супервізора.

В даному змісті рівень власне психологічної культури часто характеризують як мудрість. Професійна мудрість – мета супервізії, і вона повинна становити контекст нормального теоретичного і процедурного розвитку супервізованого.

Авторка доходить висновку, що супервізія повинна стати одними з основних інструментів психологічного розвитку і самовдосконалення педагога, що забезпечують ефективні взаємодію і вплив в системі його безперервного психологічного освіти [288, с. 36]

Уільямс Е. висуває такі вимоги до супервізора: 1) теоретичні знання; 2) практичний досвід і процедурні знання; 3) висока якість суджень; 4) проникливість [216].

Основною моделлю супервізії, як вважають П. Ховкінс і Р. Шохет [263], є модель розвитку. Відповідно до цієї моделі, супервізор повинен володіти спектром стилів і підходів, які модифікуються в міру того, як консультант набуває досвід і піднімається на наступний рівень розвитку. Зазначені вчені пропонують цілісну модель розвитку, що включає чотири основних рівні розвитку супервізованого.

Перший рівень характеризується залежністю супервізованого від супервізора. Супервізований може відчувати тривогу, відчуття небезпеки своєї ролі і сумніватися в своїй здатності реалізувати цю роль; він може відчувати брак розуміння, але при цьому бути високо мотивована.

На другому етапі супервізований долає початкову тривогу і починає рух між залежністю і автономією, а також між самовпевненістю і розгубленістю. У роботі з клієнтами супервізовані, що знаходяться на цьому рівні, діють менш спрощено і сфокусовані як на процесі розвитку клієнта, так і на своєму навчанні. На третьому рівні супервізовані вже більшою мірою здатні застосовувати свій підхід до клієнтів, щоб задовольнити їх конкретні індивідуальні потреби в даний момент. Супервізовані в змозі бачити клієнта в більш широкому контексті і розвивають те, що називається «вертолітними навичками» [263].

До моменту переходу на четвертий рівень супервізор стає «майстром» і «характеризується особистісною автономією, високим рівнем усвідомлення, упевненістю в собі, стабільною мотивацією і розумінням необхідності працювати над власними особистісними і професійними проблемами» [263]. На цьому рівні не відбувається засвоєння нових знань, відбувається їх швидке поглиблення і інтеграція до стану мудрості.

Якщо на першому рівні супервізор повинен вирішити для себе питання «Чи зможу я впоратися із цією проблемою?», то на другому рівні він вирішує питання «Чи зможу я допомогти клієнту?», на третьому – «Які наші з клієнтом взаємини?», на четвертому – «Як взаємозалежні процеси?» [263].

Дана модель є корисною для прояснення потреб супервізованих та допомагає зрозуміти завдання супервізованого як всередині цих стадій, так і поза ними. Вона підкреслює, що розвиток супервізованого становить природу супервізії.

Як справедливо відмічає С. Івашова, головним завданням супервізора являється «створення атмосфери довіри, безпеки, відкритості, в якій стає можливим щире пред'явлення запиту супервізору» [45].

Роль супервізора вважається повноцінно виконаною тільки тоді, коли він забезпечив живий і самостійний пошук рішення проблеми, відкрив напрям цього пошуку, а не декларував спосіб виходу з ситуації, що склалася, як експерт, думання якого не піддається ніякому сумніву або перегляданню [296].

На нашу думку [129], супервізор на початку своєї діяльності 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 (родина та навчання);
- досвід професійної практики;
- досвід перебування в ролі супервізованого;
- досвід перебування в ролі вчителя практики або наставника студентів;
- розвиток робочого та навчального стилів.

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. Так само

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 [388]). Так, 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 – цуратися будь-якої влади, наданої йому, та уникати її.

Навчання у школі. Далі йде вплив школи і тут мають особливе значення два чинники. Перший – 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 погоджуєтеся з чимось, то чи не використають це потім проти вас? Це також може позначатися на очікуваннях уже дорослої людини від супервізії та влади. Існує, звичайно, чимало видів зловживання владою та насиллям, 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 очевидно важливе значення. 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 [240]) та досвід учених переконує, що студенти сприймають роль учителя практики як дуже сильну і що на поведінку всіх, навіть найупевненіших у собі, це справляє неабиякий вплив.

Важливість 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 жакликий наставник, якого недоречно 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 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 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 [129].

Основні *професійні цінності*, які відносяться до Європейського стандарту підготовки психологів, наведені в Кодексі етики й Практики Супервізорів Британської асоціації консультантів та Етичному кодексі Європейської асоціації психотерапії [42]. В кодексі етики й Практики Супервізорів Британської асоціації консультантів наведено положення, які стосуються розуміння природи супервізії консультування, її антидискримінаційної практики, містить положення про конфіденційність, безпечність, ефективність, компетентність, відповідальність, вимоги до організації супервізії та контракт тощо. Етичний кодекс Європейської асоціації психотерапії має такі принципи як: моральні та законодавчі норми, благополуччя клієнта, професійні відносини, публічні заяви, техніки асесмента, дослідницька діяльність тощо.

В супервізії соціальної роботи нами виокремлено базові етичні та юридичні принципи, а саме такі як: 1) компетентність (експертна оцінка не тільки знань і навичок супервізованого, але і його особистої готовності взяти на себе професійну відповідальність [299]; відповідальність за кваліфіковану допомогу клієнту, яку надає супервізований [258]; 2) інформована згода (у консультуванні) [167]; захист супервізора і супервізованого від судового переслідування з боку клієнта [445] на трьох рівнях.

Супервізор повинен впевнитися, що:

- супервізований проінформував клієнта про особливості консультації;
- клієнт усвідомлює ці особливості;

–супервізований поінформований про критерії оцінки супервізійного, процесу й інших аспектів ситуації [171];

–захист прав клієнта і молодого фахівця [210];

–конфіденційність;

–відповідальність.

П. Хоукінс та Р. Шохет визначають шість етичних, базових принципів супервізії:

1) баланс між повагою до самостійності супервізованого і відповідальністю за його роботу;

2) повага до автономії, захист супервізованого та турбота про його благополуччя;

3) діяльність в рамках своєї компетентності, при необхідності – звернення за допомогою;

4) вірність відкрито даним обцянкам, лояльність;

5) відсутність авторитарності, тиску;

6) відкритість зворотному зв'язку і критиці одночасно із зобов'язанням продовжувати навчання [263].

Таким чином, супервізором може бути не просто досвідчений психолог, який має теоретичні знання з проведення супервізії, а й наділений повноваженнями колега, що представляє професійне співтовариство з його стандартами діяльності. Вимоги до особистісно-професійних якостей супервізора обумовлені специфікою його діяльності.

Серед основних особистісно-професійних властивостей супервізора більшість науковців виокремлюють: уміння конструктивно й активно слухати; здатність і готовність до рефлексії; уміння бути в різних функціональних ролях відповідно до супервізованого колеги; здатність до швидкої оцінки «зони найближчого розвитку» супервізованого колеги; прагнення до систематичного й безперервного професійного росту; баланс між повагою до самостійності супервізованого і відповідальністю за його роботу; повага до автономії, захист супервізованого та турбота про його благополуччя; діяльність в рамках своєї компетентності та відповідно до Етичного Кодексу та професійних стандартів професії; мати установку на пріоритет якості послуг, що надаються тощо.

Супервізор – це досвідчений, кваліфікований спеціаліст, який протягом своєї професійної діяльності досяг вершин професійної майстерності, пройшовши шлях від некваліфікованого супервізованого до кваліфікованого. Такий професійний шлях дозволив оволодіти уміннями усвідомлено перебувати в тій чи іншій супервізорській ролі, яка оптимально адекватна запиту та дає можливість максимально ефективно його задовольнити.

Супервізор під час проведення супервізорської сесії може випробовувати такі **ролі**, як «учитель», «фасилітатор» (терапевт) і «консультант» [175], [219], [222], що є основними, і такі додаткові ролі, як «експерт», «менеджер» і «адміністратор» [216].

Г. Рольф, Г. Глаус, Г. Бюрен-Детлев, Ліндау-Банк, С. Міллер [319], виокремлюючи ролі супервізора соціальної установи, крім «експерта», який допомагає супервізованому та «менеджера», що бере участь у вирішенні проблем, виокремлюють ще роль «лікар», основною функцією якої є постановка соціального діагнозу та допомога.

Кожна з ролей припускає наявність специфічних стратегій, які пропорційно використовуються у роботі з супервізованим.

У ролі вчителя (S. Ninfeldt et al., 1990) [347], [348]) супервізор має такі повноваження:

– оцінює взаємодії, що відбуваються під час консультативної сесії;

– обговорює з супервізованим гіпотези, пов'язані з клієнтом;

– визначає необхідні втручання (інтервенції), їх зміст та результативність;

– моделює, демонструє й навчає технікам втручань, сприяє відпрацюванню навичок;

– заохочує супервізованого до пошуку розумних пояснень специфічних стратегій та інтервенцій;

– пояснює істотні події, що відбуваються під час сесії;

– ставить завдання до наступних сесій;

– заохочує супервізованого до вивчення спеціальної літератури, підвищення фахового рівня та інших шляхів професійного удосконалення.

Під час виконання ролі терапевта, фасилітатора [358] супервізор:

– досліджує почуття супервізованого під час консультативної сесії з клієнтом;

– досліджує почуття супервізованого під час супервізорської сесії з компетентними соціальними працівниками-наставниками;

– досліджує почуття супервізованого з приводу певних технік та інтервенцій;

– спонукає супервізованого 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 [358] супервізор:

– фокусується на системі «супервізований – клієнт»;

– пропонує супервізованому альтернативні втручання і консультативні гіпотези;

– заохочує супервізованого до міркувань щодо консультативної стратегії і втручання;

– заохочує супервізованого до дискусії про проблеми мотивації клієнта;

- піклується про супервізованого під час супервізорської сесії;
- дозволяє супервізованому структурувати супервізорську сесію.

Як експерт [216] досвідчений супервізор:

- контролює досягнення цілей, сформульованих у супервізорському контракті;
- перевіряє, чи здійснив супервізований втручання, що обговорювалося на попередній сесії;
- відслідковує прогрес клієнта;
- дає зворотний зв'язок супервізованому щодо знання теорії, його особистісних якостей;
- допомагає супервізованому оцінити свої сильні і слабкі сторони;
- оцінює прогрес супервізованого;
- контролює дотримання етичних стандартів;
- за необхідності контролює супервізованого за певним матеріалом.

Як менеджер [216] супервізор 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 супервізора 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 супервізор підтримує розвиток і використання механізмів, що поліпшують якість роботи, здійснює кадрову роботу з орієнтації нових працівників, оцінки їх дій і проводить із 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, супервізор у якості адміністратора спостерігає за тим, щоб дії установи відповідали прийнятним стандартам та угодам [216].

Отже, виокремлюються такі *супервізорські ролі* як «учитель», «фасилітатор» (терапевт) і «консультант» (М. Ellis, D. Dell, 1986; L. Borders, G. Leddick, 1987), що є основними, і такі додаткові ролі, як «експерт», «менеджер» і «адміністратор» (M. Drawbaugh, J. Williams, E. Wang, 2019). Кожна з ролей припускає наявність специфічних стратегій, які пропорційно використовуються у роботі з супервізованим. Вміння гнучко використовувати ці функціональні ролі в залежності від запиту, робить процес супервізії більш ефективним.

Головні *стилі супервізора*. Допомагаюча діяльність є багатогранною системою за змістом, професійними ролями, функціями, напрямками та результатами. З однієї сторони це визначає необхідність комплексного підходу до управління такою діяльністю, а з іншого боку потребує диференційованого підходу, коли увага направлена на конкретні завдання, спеціалізацію професійної діяльності, реальний контекст втручання, спрямованість послуги. Саме супервізія в допомагаючій діяльності може виступати інструментом підвищення її якості, результативності та ефективності діяльності кадрів.

Ці характеристики супервізії в допомагаючій діяльності, загалом залежать від стилю взаємодії супервізора і супервізованого.

Стиль супервізора – сукупність специфічних прийомів взаємодії, пов'язаних з комунікативним змістом, який визначає її предмет та відбувається в певній манері. «Робочий стиль» – це важливе поняття, яке можна розуміти як особистий спосіб роботи, спілкування, навчання чи викладання (A. Brown, 1984 [179]). В усіх індивідуальних супервізорських стосунках сходяться разом два різних стилі і виникають різноманітні комбінації – від щасливої гармонії до повної несумісності.

Виділяють *три базові компоненти стилю*:

- стиль навчання/викладання;
- орієнтацію на завдання чи на процес;
- тактика спілкування [129].

Тактика спілкування. Існують три основні стилі спілкування: візуальний, аудіальний та кінетичний. Надання переваги у способі спілкування, ймовірно, закладене ще в дитинстві, і якщо ці способи у супервізора і супервізованого відрізняються, через це можуть виникнути труднощі. Досвідчений супервізор має допомогти супервізованому навчитися під час роботи з різними клієнтами швидко та інтуїтивно переходити на потрібний стиль спілкування.

Орієнтування на процес чи на завдання. Інша складова стилю пов'язана з тим, на що більше фокусуються супервізор і супервізований – на завдання чи на процес. Часто у супервізії виникають проблеми, а інколи навіть непорозуміння між орієнтованим на завдання супервізором, занепокоєним результатами, та орієнтованим на процес супервізованим, якого турбують засоби.

Важливо, щоб і супервізор, і супервізований знали позитивні сторони один одного, але супервізору потрібно чинним способом враховувати направилення клієнта на процес. Під час процесу супервізії важливості набуває

здатність супервізора поєднувати процес і завдання. Ці два аспекти мають велике значення, і надмірна увага до одного з чинників може не тільки знизити ефективність супервізії, але й надати супервізованому деструктивну модель поведінки.

Стиль навчання, викладання. Наскільки ми знаємо, однією з основних функцій супервізії є навчання або тренінг. Важливо, щоб супервізор та супервізований виявили й зрозуміли власні навчальні стилі, а також, як такі стилі впливають на процес супервізії [129].

Інформація щодо навчання має наступні наслідки для супервізії: якщо виходити тільки з професійних положень, а не брати до уваги тільки навички, що дозволяють однотипно дотримуватись вимог допомагаючої діяльності, то важливого значення набувають здатність супервізованого до активного навчання та вміння супервізора сприяти такому підходу.

Трапляється багато випадків, коли супервізований мусить приймати рішення під впливом стресової 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 активно навчати розумінню.

Автори Вісконсінського тренінгового проекту Л. Вард і М. Фрідлендер (Friedlander & Ward, 1984) [239] запровадили три основоположні *стилі роботи в супервізії*:

- стиль, направлений на вирішення проблеми (завдання), який є дидактичним, цілеспрямованим, ретельним конкретним, ясним, практичним, структурованим. За допомогою такого стилю відбувається ретельний розгляд задачі та її оцінка, пропонуються способи її рішення;

- міжособистісно-сензитивний стиль, що спрямовується на відносини між супервізором і супервізованим, коли супервізор опікується супервізованим, розуміє його, завжди знаходиться в процесі супервізії, творчий, має ресурси, добре розвинену інтуїцію, рефлексію;

- прихильний стиль, що можна охарактеризувати підтримкою і відкритістю, дружніми відносинами між супервізором і супервізованим. Супервізор комфортний у спілкування, відкритий, дружелюбний, позитивний, гнучкий, вселяє довіру, підтримує.

До числа нефективних стилів супервізора належать:

- Аморфний стиль супервізора (супервізор не здатний до аналізу ситуації, не підтримує і не допомагає).

- Непідтримуючий стиль відрізняється холодністю, відчуженістю, а іноді навіть ворожістю. Супервізор часто приписує проблеми процесу опору супервізованого, не зважає на свою участь у вирішенні проблеми. Супервізований, який відчуває дефіцит підтримки і надлишок критики, у відповідь починає проявляти захисну поведінку і демонструє різні форми опору. Відповідальність за регулювання відносин супервізії несе супервізор [175], [341].

- Терапевтичний стиль роботи супервізора, коли супервізор. виступає в ролі терапевта і надає процесу супервізії індивідуального характеру, тобто співвідносить його з особистими проблемами супервізованого [129].

Дослідники Р. Руссель і С. Теренс визначають такі індивідуальні стилі супервізора як підтримуючий, директивний, інструктивний, конфронтаційний та інтерпретаційний [24].

На нашу думку, через можливі суттєві відмінності у стилях, коли взаємодія супервізора із супервізованим має бути покращена, вони можуть перетворитися на чинник, що буде заважати здійсненню супервізії [129].

Були проведені ґрунтовні дослідження умов, за яких дорослі в цілому вчаться найефективніше і вчені узагальнили наступні п'ять умов (Н. Burgess, 1992 [183, р. 2], [184]):

- 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 [321]; D. Gardiner, 1989 [240]; J. Davenport & J. Davenport, 1988 [209]).

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 початку супервізорських стосунків незалежно від того, чи існують очевидні труднощі. З точки зору сприйняття супервізії як установалення 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 [129].

В усіх індивідуальних супервізорських стосунках сходяться разом два різних *стили* і виникають різноманітні комбінації – від щасливої гармонії до повної несумісності, яка унеможливує ефективний супервізорський процес.

Навіть просто використання неефективного стилю супервізором або неадекватне використання його відповідно до запиту весь процес супервізії зводить нанівець. Тому важливо мати теоретичні знання щодо супервізорських стилей, мати досвід та вміння їх гнучкого застосування під час проведення супервізії, усвідомлювати свій стиль спілкування на всіх стадіях супервізорського процесу, перевіряти його адекватність запиту та особистісним особливостям клієнта.

Супервізорський стиль нами розуміється як сукупність специфічних прийомів взаємодії, пов'язаних з комунікативним змістом, який визначає її предмет та відбувається в певній манері.

Сучасна наука виокремлює такі супервізорські стилі, які поділяє на **ефективні**:

- 1) стиль, спрямований на вирішення завдань (проблем);
- 2) міжособистісно-сензитивний стиль;
- 3) прихильний стиль;

неефективні:

- 1) аморфний;
- 2) невідтримуючий;
- 3) терапевтичний.

Стиль взаємодії супервізора та супервізованого містить три компоненти, такі як тактика спілкування; орієнтація на завдання чи процес; стиль навчання, викладання.

Також виокремлюються підтримуючий, директивний, інструктивний, конфронтаційний, інтерпретаційний супервізорські стилі.

Найважливіше завдання супервізії – це вибір *фокуса*, тобто визначення тематики взаємодії супервізора і супервізованого.

Звернемо увагу, що фокусування – це взаємодія супервізора і супервізованого, спрямована на формування запиту супервізії у відповідності до її цілей та завдань. Результатом фокусування є визначення фокусу супервізії.

Для ефективної супервізії і супервізованому, і супервізору важливо відповісти на такі два запитання.

Перше запитання стосується змісту запита і напрямку фокусу. Фокус у даному разі можна визначити як інтерес супервізованого до тієї категорії клієнтів, з якою він працює.

Рішення про фокус – це відповідальність супервізованого. При цьому супервізор відіграє допоміжну роль – роль професіонала, який допомагає супервізованому зорієнтуватися та визначитися з тією проблемою, яку він хоче досліджувати.

Відповідь на друге запитання допоможе зрозуміти, як саме даний фокус буде сприяти професійному та особистісному розвитку і росту «тут і зараз» даного конкретного супервізованого. Цьому й присвячена безпосередньо супервізія. Рішення супервізора стосується виділення тих аспектів супервізії, що будуть максимально корисними для даного супервізованого.

Так, можна виділити такі найважливіші моменти фокусування:

- 1) Стан супервізованого.
- 2) Контракт.
- 3) Робота з запитом.

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

- Прояснення.
- Схвалення.

– Обговорення контексту.

– Підтримка супервізованого. Підтримка супервізором дуже важлива для пошуку супервізованим більш успішного способу саморегуляції. Особлива увага приділяється можливості супервізованого звертатися за підтримкою до оточення (супервізора, групи). Професійна підтримка також може включати дидактичну допомогу, інструкції і практичні поради.

– Конфронтація.

Можна визначити чотири основні *стадії фокусування*:

1. Ухвалення контракту з супервізованим про необхідність професійної допомоги.

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

3. Ухвалення рішення супервізором відносно «зони професійного росту» супервізованого, тобто навичок та втручань, які будуть сприяти його професійному і особистому зростанню.

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

Автори Вісконсінського тренінгового проекту (Friedlander & Ward, 1984) [239] з клінічної супервізії вважають, що супервізор повинен переміщати фокус уваги з клієнта на супервізованого. Якщо супервізор концентрується цілком на клієнтові, з поля зору зникає джерело досвіду супервізованого. У такому випадку супервізор «закидає» супервізованого інструкціями з приводу роботи з 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) [386] в якості фокусів супервізії називають: особистісне функціонування клієнта, супервізованого і супервізора, теорії розвитку, теорії особистості і психотерапії, клінічну теорію, професійні, адміністративні і ділові аспекти взаємин.

Е. Уільямс [439] запропонував шестифокусну модель супервізії, засновану на двох системах (терапевтичній і супервізорській) і шести фокусах:

1). розповіді супервізованого;

2) діях супервізованого;

3). терапевтичному процесі;

4). стані супервізованого;

5). супервізорському процесі;

6). враженнях супервізора.

Терапевтична система:

1. Фокус на клієнті;

2. Фокус на супервізованому;

3. Фокус на процесі надання допомоги клієнту супервізованим.

Супервізорська система:

4. Стан супервізованого;

5. Супервізорський процес;

6. Враження супервізора.

Фокус на клієнті. Розповідь супервізованого про клієнта й історія самого клієнта. Загальні відомості про клієнта: вік, професія, родинний стан, релігія, характеристика мікросоціального оточення. Симптоми, їх значення, зміст, історія, метафори. Гіпотеза появи проблеми, запропонована клієнтом або членами його родини, розкриває внутрішньосімейні переконання, що відносяться до цієї проблеми, їх вплив на переживання й на методи рішення проблеми.

Фокус на супервізованому. Дослідження того, що супервізований робив з клієнтом, гіпотези, методи й техніки, інтервенції. Супервізор і супервізований розглядають процес надання допомоги клієнту. Вони дають оцінку здійснених інтервенцій, а також мотивів супервізованого в його застосуванні. Крім того, вони разом розробляють альтернативні стратегії і втручання. Працюючи в цьому фокусі, супервізор приділяє пильну увагу тому, як вчиться супервізований і які його професійні можливості. Супервізор демонструє або навіть моделює техніки інтервенцій, пояснює підстави певних стратегій і інтерпретує значимі події сесії. З «просунутим» супервізованим, супервізор виступає переважно в ролі консультанта.

Фокус на процесі надання допомоги клієнту супервізованим. Дослідження взаємодії або динаміки на сесії. Фокус на системі «супервізований і клієнт». Супервізор займається усвідомленим і неусвідомленим аспектами терапевтичного процесу. Він, наприклад, вивчає початок і кінець сесії, образи сесії, що залишилися в супервізованого, динаміку взаємодії між супервізованим і клієнтом або родиною. Тобто, у центрі уваги перебуває система, яку становлять ці дві сторони. Супервізований запрошується «стати поза» процесом, у який він був залучений, і проаналізувати цей процес.

Стан супервізованого: цей фокус супервізії концентрується на стані супервізованого під час сесії, у тому числі на переживанні їм «блоків» і дистресі. Супервізований як би «несе в собі» клієнта, і його стан говорить про те, що відбувається в терапії. Друга перевага цього фокусування пов'язана із процесом розвитку

самого супервізованого – з його поступовим прогресом у розумінні зв'язків своїх особистісних проблем із проблемами клієнтів.

Супервізорський процес: дослідження відносин між супервізором і супервізованим, а також імовірності «клонування» системи (паралельного процесу).

Враження супервізора: «підозри», дивні почуття або ідеї супервізора, пов'язані із супервізованим або клієнтом, трансформуються в міркування на теми, що не знайшли вираження в розповіді або стані супервізованого.

Так, якщо у фокусі перебуває розповідь про клієнта, супервізор і супервізований зосереджують увагу на уявленнях супервізованого про клієнта (батько/дитина) та його описі. Другий фокус – дослідження дій самого супервізованого, 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 – в процесі супервізії супервізований представляє систему взаємодії супервізованого та клієнта і друга – усвідомлення супервізованим зв'язку його особистих проблем і проблем клієнта, а також того, як це впливає на відносини супервізованого і 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 супервізованого та його стану в процесі супервізії, що не знайшли свого вираження.

П. Хоукінс і Р. Шохет [263] 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 проходить і супервізія, і процес взаємодії супервізованого і клієнта. Супервізор несе відповідальність перед організацією, у якій працює він сам і його супервізований. Потреби організації, її вимоги до виконання роботи супервізованого також повинні перебувати у фокусі супервізії.

Крім фокусів виділяють ще чотири сфери, до яких звертається супервізор (Lanning & Freeman, 1994) [302]:

1) особистісне усвідомлення – здатність супервізованого бачити себе або свої афекти як частину процесу надання 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 супервізованим, розпізнати теми, що повторюються з сесії до сесії.

Супервізор разом із працівником аналізує проблеми у кожній із таких систем, зв'язки між ними: між практикою і працівником (професійний аспект), між командою та установою (управлінський аспект) тощо. Так, під час супервізії менеджером увагу може бути зосереджено на спільному обговоренні ними обома особових справ клієнтів; на аналізі проблем, що з'являються у процесі роботи; узгодженні робочого плану; керівництві та підтримці супервізованого з боку менеджера; обговоренні особистих проблем, які можуть впливати на ефективність спільної роботи; створенні можливостей для самостійної роботи супервізованого на основі консультацій з менеджером; оцінюванні компетентності супервізованого та ефективності його роботи.

Обговорення проблем, планів, досвіду між супервізованим і менеджером (керівником) під час супервізії має бути конфіденційним. Супервізія повинна відбуватися за заздалегідь складеним планом, в обумовлений час, в окремому приміщенні і має бути захищеною від втручання сторонніх осіб, її слід проводити принаймні раз на місяць. Крім персонального наставництва супервізованого 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 країнах заходу існують спеціальні центри, що спеціалізуються на консультаційних і тренінгових супервізіях. Доволі успішними були спроби створення таких 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 [129, с. 69-71].

Отже, вибір фокусу та подальше його уточнення, завдяки з'ясуванню мети, дає можливість окреслити шлях супервізорської сесії від невизначеності (запиту проблеми) до визначеності (рішення проблеми). Від того, наскільки вірно сформульовано запит (визначено фокус), залежить результат супервізії.

На сучасному етапі розвитку психологічної науки, найбільш відомою, класичною, вважається шестифокусна модель Е. Уільямса [439], заснована на двох системах (терапевтичній і супервізорській) і шести фокусах:

- 1) розповіді супервізованого;
- 2) діях супервізованого;
- 3) терапевтичному процесі;
- 4) стані супервізованого;
- 5) супервізорському процесі;
- 6) враженнях супервізора.

Терапевтична система:

1. фокус на клієнті;
2. фокус на супервізованому;
3. фокус на наданні допомоги клієнту супервізованим.

Супервізорська система:

4. стан супервізованого;
5. супервізорський процес;
6. враження супервізора.

П. Хоукінс і Р. Шохет до цих шести фокусів додають ще сьомий – фокусування на широкому контексті [263].

Крім фокусів, В. Леннінг та Б. Фрімен виокремлюють ще чотири сфери, до яких звертається супервізор [302]:

1. особистісне усвідомлення – здатність супервізованого бачити себе або свої афекти як частину процесу надання 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 супервізованим, розпізнати теми, що повторюються з сесії до сесії.

Після визначення фокусу супервізор і супервізований спільно формують *мету даної супервізії*. В супервізії близьким до поняття «фокус» є поняття «мети», але, на нашу думку, поняття мети є більш вужчим, воно конкретизує фокус супервізії.

Важливою *метою* супервізії вважається надання допомоги в узагальненні знань, отриманих в різних галузях науки, завдяки оволодіння якими досягається професійна ідентичність [228].

Метою супервізії є допомога супервізованому (им) більш ефективно виконувати завдання, визначені в посадових обов'язках через розвиток емоційної зрілості. Завдання супервізії – задоволення організаційних, професійних та особистих потреб. Супервізія може здійснюватися як на рівні організації або групи, так й на індивідуальному рівні [24].

Н.Гусак, Н.Кобаченко, В.Назарук та ін. вбачають мету супервізії в забезпеченні якісного виконання посадових обов'язків і завдань працівниками, дотриманні ними стандартів, полегшенні їхньої роботи, запобіганні виникненню професійного стресу та вигорання, підвищенні їхньої професійної кваліфікації та профілактиці конфліктів тощо» [128, с. 84].

Для О.В. Павлової [99] мета супервізії полягає в збільшенні «цілеспрямованості професійних дій, підвищенні кваліфікації та підвищенні ступеня задоволеності своєю роботою».

С. Столтенберг описує три традиційні цілі супервізії [414]: забезпечення професійного розвитку психолога-практика; стимуляція розвитку спеціальних навичок і компетенцій для підвищення якості роботи; експертиза професійної діяльності фахівця сфери психологічної допомоги, збільшення відповідальності фахівця з відношення до стандартів професійної психологічної допомоги.

Процес супервізії може здійснюватися через реалізацію спеціальних, властивих лише супервізії, функцій.

Науковці виділяють різні *функції супервізії*, але великим різномайттям вони при цьому не вирізняються. Деякі, маючи різні назви, є досить близькими по змісту, що дозволяє окреслити загальні тенденції у їх виокремленні.

М. Мушкевич [89, с.16-18] наводить такі функції супервізії: освітня, фасилітаційна, нормативна та консультативна. Реалізація освітньої функції передбачає формування професійної компетентності, де основна увага приділялася розвитку компетенції співвіднесення наявних знань з цілями, умовами і способами практичної діяльності. Здійснення фасилітаційної функції орієнтоване на підтримку в ситуації емоційної напруженості, на створення психологічної комфортної атмосфери; на розвиток професійної мотивації; на підвищення впевненості у власних силах. Нормативна функція у рольовій позиції супервізора – це функція контролю над дотриманням морально-етичних вимог, над відповідністю реалізації практичної діяльності з урахуванням стандартів освітньої організації та правил професійної діяльності. Виконання супервізором консультативної функції полягало в спільному обговоренні і пошуку шляхів вирішення різних питань, що виникають під час проходження практики.

До основних функцій супервізора нами відносять [129, с.69]:

- 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 наснаження; 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; рекомендації літератури і навчальних курсів; підтримка професійного зростання; розвиток кар'єри; мобілізація ресурсів).

А. Браун [24] вважає супервізію досить результативною, оскільки вона дозволяє реалізувати ряд таких важливих функцій як: організаційна (формулювання проблем і стимулювання пошуку засобів їх рішення, організація рефлексії ускладнень), освітня (розширення робочих знань, навичок, здібностей студента, навчання ефективним способам рішення завдань), консультативна (аналіз конкретних важких випадків, допомога у виробленні позиції, плануванні роботи), профілактична (профілактика емоційного згорання, професійних деформацій особи), підтримуюча (допомога студентів у ситуації емоційної напруженості, стресу, мобілізації внутрішніх ресурсів для ефективного виконання роботи).

О. М. Савчук та І.В. Міргородська виділяють наступні функції супервізії: модераторну; консультативну; психотерапевтичну; корекційну; дидактичну. На думку науковців, супервізія здійснюється, як правило, в двох формах: індивідуальній і груповій. Кожна з цих форм має свої переваги і недоліки. Індивідуальна супервізія відрізняється особливою мірою довірчості. Вона здатна не лише діагностувати труднощі особистісно-професійного самовизначення і запропонувати персональні суб'єктно-завдані способи рішення виникаючих проблем з індивідуально розрахованою калькуляцією відповідних ресурсів і енерговитрат, але і значною мірою виконує психологічні і психотерапевтичні функції [116].

М. Ричардс та ін. додають таку функцію як посередництво/медіація [388].

В науковій літературі найбільш розповсюджені три головні функції супервізії: освітня (формує, що включає в себе розвиток професійних навичок, вмінь та здібностей); підтримуюча (тонізуюча, тобто, спрямована на формування стійкості до впливу зі сторони проблем клієнтів); спрямовуюча (нормативна), яка включає контроль клієнта над своєю особистістю (сліпі плями, недоліки, осуд) [17, с. 265], [129, с. 60].

П. Ховкінс та Р. Шохет, виокремлюючи навчальну, підтримуючу й спрямовуючу функції та зазначають, що супервізор повинен сполучити в собі роль учителя з роллю того, хто надає підтримку, і в більшості випадків представляє погляд з боку на його клієнтів.

Освітня або формуєча функція супервізії «має на меті розвиток умінь, розуміння і здібностей супервізованих. Вона здійснюється через аналіз і дослідження роботи супервізованого зі своїм клієнтом».

Спрямовуюча або «нормативна» функція супервізії, безумовно, важлива на перших етапах як функція контролю якості засвоєння отриманих знань і умінь, заповнення прогалин освіти. Групова супервізія із завданням оцінки та контролю, повинна бути організована з великою акуратністю, так як надання випадку на суд «групи товаришів» може сприйматися супервізованим дуже болісно. В умовах роботи групи особливу увагу тут приділяється правилам надання зворотнього зв'язку та безпечній груповій атмосфері. По суті, основним завданням супервізора є організація партнерської взаємодії. Підтримуюча функція супервізії є свого роду спосіб боротьби зі стресом і вигоранням супервізованого. Вона може бути пов'язана з полегшенням переживань наслідків глибоко залученості в роботу з клієнтом, переживань професійних невдач, значущих подій професійного шляху.

Ці три функції – навчальна, підтримуюча й спрямовуюча – не завжди добре уживаються разом [264].

Функціональне різноманіття супервізії між освітою, адміністративними завданнями та терапією давно відоме. А.Кадушин наводить опис таких суттєвих функцій супервізії, що охоплюють широкий спектр сфер професійної діяльності [287].

Освітня (навчальна, розвиваюча) функція: професійна підготовка, навчання, виховання, передача знань та умінь, тренінг (вправа методів та способів), вказівки до саморефлексії, конструктивний зворотний зв'язок, професійна соціалізація, розвиток професійної ідентичності тощо.

Адміністративна (контрольна, експертна) функція: оцінка (експертиза, забезпечення) якості, оптимізація та покращення діяльності фахівців, які допомагають професії (соціальних працівників, психологів, психотерапевтів) або оптимального «функціонування» установи, збереження етично-професійних принципів, контроль законодавчих або відомчих приписів захист пацієнтів тощо.

Підтримуюча (консультативна) функція: емоційна підтримка у випадках важких професійних ситуацій, супровід або розвантаження, допомога при необхідності справлятися зі стресом на роботі, створення самозахисту проти перевантажень, особиста психогігієна, профілактика «burnout» (емоційного згорання), професійно-особистісної деформації.

Через особливі навантаження у своїй професійній діяльності багато психологів і психотерапевтів пов'язують супервізію з бажанням отримати емоційну підтримку і розвантаження, тобто віддають перевагу підтримуючій її функції, яка в такому випадку спрямована виключно на профілактику «синдрому емоційного вигорання/згорання» (burn-out) або його еквівалентів – в британській армії це називають «кульовий шок» (shell

shock), а в американській – «виснаження битвою» (battle fatigue), а зрештою це називають «професійною деформацією».

Здійснення підтримуючої функції в умовах роботи групи відбувається за рахунок факторів, сформульованих і названих І. Яломом [447] «лікувальними факторами групи». Дані фактори були виділені для терапевтичної групи, однак їх вплив проявляється і в супервізії. Найбільш суттєвими факторами в супервізії (груповій) є такі.

1. Універсальність. Усвідомлення того, що труднощі супервізованого не є чимось унікальним, що багато учасників групи в тій чи іншій мірі потрапляли в схожі ситуації, відчували аналогічні стану, створює відчуття розділеності власних унікальних (але вже не таких і унікальних) труднощів з іншими, що викликає відчуття підтримки і полегшення.

2. Альтруїзм. Все те, що учасник групи може зробити щось корисне для інших, «відновлює і підтримує його самоповагу» [447]. Таким корисним, по перше, є зворотний зв'язок, що надається кожному супервізованому учаснику групи.

3. Імітаційна поведінка. Підтримкою тут є спостереження за роботою з супервізованих зі схожим поєднанням проблем. Ялом І. називає це «замісною» терапією, що дозволяє застосувати щось, знайдене для іншого в своїй практиці. Можливо, згодом це виявиться не потрібним, не властивим, чужим. Як пише І. Ялом, важливіше тут допомогти людині «розморозитися», експериментуючи з новими формами поведінки» [447].

4. Повідомлення інформації. Вже одне те, що супервізований розуміє, кваліфікує власні труднощі, приносить полегшення. Більш того, кваліфікація передбачає можливі виходи із ситуацій, що створює у людини надію на можливість змін. В тій чи іншій мірі в практиці роботи групи супервізії проявляються і інші лікувальні фактори – навіювання надії, розвиток соціалізуючих технік, інтерперсональний вплив, групова згуртованість і катарсис. Усі зазначені вище функції розподілу ролей є значущими (не всі одночасно); вони спочатку не є ні «хорошими», ні «поганими», а мають бути узгоджені з відповідними потребами. Наприклад, для супервізованого, пацієнт якого вчинив суїцид, показана підтримуюча роль супервізора; після подолання гострого емоційного стану може домінувати роль «вчителя», якщо в наступних зустрічах йтиметься про повідомлення супервізованому певних умінь поводитися з пацієнтами з ризиком суїциду. При порушеннях етично-професійних правил слід посідати ясну адміністративну позицію та втручатися як «контрольна інстанція».

Вирішальним у зв'язку з цим для супервізора є процесуальне питання: «Яка функція в конкретний момент найправильніша для супервізії?» Далі питання супервізора можуть бути такими: «До якої моєї функції явно чи неявно звертаються супервізовані?» і «Які функції я можу, хочу чи повинен взяти на себе?».

Усі ці аспекти не існують окремо, а у більшості випадків поєднуються один з одним [447].

Я. М. Бернард та Р. К. Гудієр виділили наступні функції супервізії в груповому форматі.

1. Когнітивна перебудова уявлень про свою професійну ситуацію.

2. Соціально-емоційна підтримка – група здатна при вмілому керуванні створити безпечну для змін атмосферу, підтримати психолога-консультанта в плані як емоцій, так і соціальних ресурсів.

3. Навчання різним моделям взаємодії із клієнтами – у групі будь-який учасник може спостерігати за тим, як працюють із консультантом-психологом інші учасники й супервізор. За рахунок цього він може навчитися або легалізувати для себе нові способи взаємодії із клієнтами, нові техніки й прийоми роботи, нові способи поведіння.

4. Освітня функція – на супервізії будь-який учасник може одержати нові для себе знання по теорії терапії, тонкостям діагностики або відомості із суміжних областей [169].

Отже, «освітню» («дидактичну», «навчальну») функцію виокремлюють М. Мушкевич, А. Браун, О. М. Савчук О. М., І. В. Миргородська, І. В. Ушакова, П. Ховкінс та Р. Шохет, Я. М. Бернард та Р. К. Гудієр. Причому Я. М. Бернард та Р. К. Гудієр розділять «освітню» функцію на окремі дві функції «навчальну» та «освітню»; «підтримуючу» («фасилітаційну», «функцію соціально-емоційної підтримки») функцію виокремлюють М. Мушкевич, О. М. Савчук О. М., І. В. Миргородська, І. В. Ушакова, П. Ховкінс та Р. Шохет, Я. М. Бернард та Р. К. Гудієр; «нормативну» («спрямовуючу», «модераційну», «контрольно-вимірювальну») М. Мушкевич, О. М. Савчук, І. В. Миргородська, І. В. Ушакова, П. Ховкінс та Р. Шохет; «консультативну» М. Мушкевич, А. Браун, О. М. Савчук О. М., І. В. Миргородська; «організаційну» («менеджерську», «адміністративну», «функцію управління персоналом») – А. Браун, І. В. Ушакова.

Так, найбільш розповсюджені такі три основні функції супервізії як:

1) освітня (дидактична, навчальна);

2) підтримуюча (фасилітаційна, соціально-емоційної підтримки);

3) нормативна (спрямовуюча, модераційна, контрольно-вимірювальна). Достатньо уваги приділено організаційній («менеджерська», «адміністративна», «управління персоналом») функції та «консультативній».

Ці три функції – навчальна, підтримуюча і спрямовуюча не завжди добре уживаються разом [262].

Також заслуговують на увагу профілактична (А. Браун) функція, психотерапевтична та корекційна (О. М. Савчук О. М., І. В. Миргородська) функції та когнітивної перебудови уявлень про свою професійну ситуацію (Я. М. Бернард та Р. К. Гудієр).

1.3 Супервізорські відносини та відповідальність: сетинг, форми, види та методи

Значення супервізорських відносин та відповідальності у професійній діяльності супервізованого є вагомим. Сьогодні більшість учених одноставно стверджують, що супервізійний процес – це не лише компонент супервізії, але й передумова продуктивної професійної діяльності супервізованого.

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 [269] ; E. Freeman, 1992 [235]; A. Hess, 1980 [268]).

Вивчення питання супервізорських стосунків залежить від різноманітних чинників, зокрема:

- характеру завдань соціального працівника, в тому числі від того, наскільки важливою в цих завданнях є ідея стосунків. Наприклад, існує суттєва відмінність в обсягу 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 й 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 [170]) та забезпечувати задоволення потреби недосвідчених соціальних працівників у навчанні та підтримці (M. Ronnestad & T. Skovholt, 1993 [394]).

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»/трансфер є базовою психодинамічною концепцією, 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 супервізований 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 «слабких» груп більш владними та авторитетними людьми.

Для супервізорських відносин важливе 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 супервізованим створюють усні або письмові контракти, які чітко прописують відповідальність обох сторін.

З цього видно, що супервізорські стосунки можуть бути надзвичайно складними. Тому американські дослідники А. Браун та А. Боурн [24] пропонують під час проведення супервізії використовувати певний текстовий шаблон (див. табл. 1), суть якого полягає в тому, що супервізор і супервізований на перших заняттях одночасно заповнюють таблицю, а потім обмінюються записами та порівнюють думки один одного.

Таблиця 1.1

Приклад структури перегляду стосунків

Фактори	Супервізор	Супервізований
Попередні факти/передумови		
Поточні стосунки		
Почуття		
Думки		
Дії		

На початку навчання супервізованим необхідно використовувати рекомендації та інструкції супервізора, що ґрунтуються на таких базових принципах, навичках та рисах:

- супервізовані 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.

Для деяких супервізорів ці відносини і є шляхом супервізії 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, а супервізор рівною мірою відповідає за успіх або невдачу при проведенні супервізії. У процесі роботи супервізор несе відповідальність за супервізованого, яка, на думку П. Хоукінса та Р. Шохет [263] включає:

- виокремлення основних практичних питань та кола проблем, над яким необхідно працювати фахівцю;
- усвідомлення організаційних угод, що впливають на молодих фахівців та їх клієнтів;
- 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 супервізованого із клієнтом. Контракт у супервізії припускає обговорення її основних правил, границь, відповідальності кожного учасника, очікувань і відносин, формату сесій тощо (S. Page & V. Wosket [357], 1994; M. Carroll, 1996 [191]).

Отже, аналізуючи вищесказане, можна зробити висновок, що значення супервізорських відносин та відповідальності у професійній діяльності супервізованого досить вагоме.

Психодинамічна, гуманістична, структурна теорія та теорія систем допоможуть більш ґрунтовно зрозуміти значення та особливості супервізорських відносин, розглянути ситуацію різносторонньо і таким чином збільшать варіанти для розв'язання самої проблеми.

Сьогодні більшість вчених одноставно стверджують, що супервізійний процес – це не лише компонент супервізії, але й передумова продуктивної професійної діяльності супервізованого. Цей термін визначає манеру спілкування та взаємодію досвідченого супервізора і молодого фахівця, а також те, як вони працюють разом для досягнення особистісних і професійних цілей.

Неможливо уявити якісну супервізорську сесію та високопрофесійного супервізора, який добре не володіє теоретичними знаннями та практичними навичками з сетингу.

У психоаналізі термін «сетинг» використовується, щоб визначити споконвічні установки (необхідні й достатні умови й обмеження для проходження сеансу психотерапії). Сетинг (від англ. setting – «приміщення», «установка», «обстановка») – середовище, у якому відбувається взаємодія клієнта та психотерапевта.

Число й назва цих установок є строго регламентованою: час – періодичність (частота) і тривалість сеансів; місце – комплексне поняття, що визначає територіальне місце розташування, внутрішній інтер'єр і розміщення меблів, розташування клієнта й психотерапевта відносно один одного (віч-на-віч, на кушетці, спиною до психотерапевта), положення клієнта в процесі консультації (сидячи, напівлежачи, лежачи) та ін.; оплата – розмір, спосіб і періодичність оплати послуг психотерапевта встановлюється на настановчому сетингу (первинної консультації). Передбачається, що внесення оплати не тільки сприяє стабільності відвідування, але задає вмотивованість клієнта на позитивний результат від процесу психотерапії дозволяє налагодити ефективну взаємодію, самоорганізує клієнта, а також і самого психотерапевта тощо [104].

Поняття «сетинг» виникло в психоаналітичній терапії. З. Фройд був першим, хто описав роль психоаналітичного сетингу, як базову платформу для лікування [104]. Під сетингом у психоаналізі розуміється час, місце й оплата психотерапії. Дані умови виконують безліч функцій у терапії й дозволяють налагодити найбільш ефективну взаємодію для досягнення лікувального ефекту.

Автори класичного підручника «Психоаналітична терапія. Теорія і практика» Гельмут Томе, Горста Кехеле [127, с.308-312] визначають сетинг як організацію аналітичної ситуації, що включає частоту й тривалість сесій, можливість телефонних дзвінків і ведення аудіозаписів, обстановку в кабінеті терапевта, використання кушетки й т.д.

О. Кернберг [295] трактує поняття «психоаналітичної рамки» як про регулярність сеансів, часову й просторову організацію зустрічей, правила вільних асоціацій пацієнта й технічну нейтральність аналітика.

Так, вплив сетингу на протікання терапевтичного сеансу є безперечним, навіть коли він не завжди усвідомлюється, причому не тільки клієнтами, але іноді й терапевтами.

З точки зору Г. Голдсмита [245] сетинг описує базову домовленість, необхідну для проведення лікування, він розглядається, як усього лише структурна або фізична передумова, плюс контракт про лікування й кодекс

поводження для пацієнта й терапевта, без подальшого його уточнення. Сетинг є присутнім скрізь, у різних сферах і ситуаціях.

Дж.Е., Барнетт, Дж.А. Корніш Еріксон, Р.К. Гудіер, Дж.В. Ліхтенберг та Дж.Т. Томас вважають, що не може бути випадковим порушення сетинга пацієнтом, це свідчить про наявність глибинних несвідомих проблем пацієнта, які повинні стати предметом аналізу; особливо важливим є встановлення сетинга для пацієнтів з асоціальними тенденціями, тому що в даному випадку сетинг несе в собі яскраво виражений терапевтичний ефект [160], [425].

З різними категоріями клієнтів залежно від використовуваної методики й стадії психотерапевтичного процесу може бути використаний різний сетинг [336], [425].

Підписання контракту теж є одним із ключових елементів сетингу, де в письмовій формі фіксуються зобов'язання сторін, рамки, в яких будуть проходити супервізорські сесії. В 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.

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.

Інший важливий аспект досягнення домовленості пов'язаний із взаємообміном очікуваннями щодо мети та того, що має виноситися на супервізію. Якщо ключові очікування супервізора й супервізованого не з'ясовані від самого початку, то можуть виникнути серйозні непорозуміння.

А. Браун та А. Боурн [24] розробили свої ключові елементи контракту, які належним чином адаптовані до різних ситуацій в контексті соціальної роботи та соціального забезпечення, в якому працюють як супервізори, так і соціальні працівники.

Основними елементами контракту є: тип супервізії; відповідальність (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'язано не тільки з плануванням того, як працювати разом (хоча це також дуже важливий момент), але й з початком встановлення стосунків, заснованих на взаємній довірі та повазі. 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 супервізованого. Ці перші повідомлення (особливо у нових стосунках) можуть суттєво вплинути на подальшу роботу. Потрібно, аби цей обмін досвідом відбувся так, щоб можна було врахувати отриману інформацію при укладанні контракту.

І. В. Ушакова зауважує, що інший важливий аспект досягнення домовленості пов'язаний із взаємообміном очікуваннями щодо мети та того, що має виноситися на супервізію. Якщо ключові очікування супервізора й супервізованого не з'ясовані від самого початку, то можуть виникнути серйозні непорозуміння [129].

Домовленості щодо *тривалості, частоти та гнучкості* супервізорських сесій (консультацій) видаються настільки простими практичними питаннями, що повз них можна легко проскочити. Однак, ці чинники нерідко мають неабиякий вплив на розвиток та якість супервізорських стосунків.

Питання, щодо *частоти* зустрічей супервізора та супервізованого є надзвичайно важливим та актуальним в процесі їхньої взаємодії. Досить часто, з огляду на виникнення певного тиску й криз, зустрічі постійно переносяться, що інколи має серйозні наслідки. Процес супервізії має бути надійним, регулярним, постійним та таким, що не зашкодить в подальшій діяльності, для того, щоб супервізований почувався достатньо комфортно, аби міг працювати з впевненістю та використовувати супервізійні стосунки як джерело сили.

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

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

Іноді може виникати така проблема: супервізований торкається питання, яке викликає стрес та напруження, майже наприкінці зустрічі («синдромом ручки дверей»). Навіть якщо це не є актуальним питанням, супервізор має обміркувати на майбутнє стиль поведінки та моделі, які необхідно використати в таких ситуаціях.

А. Браун та А. Боурн [24] вважають, що 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 відіграв 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

Підготовка, визначення порядку денного, методи та навички, ведення записів. Потрібно встановити право обох учасників формувати порядок денний, зокрема, впливати на пріоритетність розгляду питань. Корисно

задалегідь 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, аби робота молодого спеціаліста соціальної роботи обмежувалась складеним супервізором порядком денним.

Всі методи, що будуть в супервізії, з точки зору І. В. Ушакової [129], треба обговорити: 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. Варто обговорити на етапі досягнення домовленості, щоб обидві сторони могли поділитися своїми навичками та почуттями стосовно використання різних методів в діяльності, адже нав'язана техніка навряд чи буде продуктивною посилити бажання молодого соціального працівника відкриватися.

Під час супервізійської сесії супервізований має право на цілковиту увагу. Однак коли перед зустріччю є трохи часу для переорієнтації та налаштування, коли ми спроможні утримувати концентрацію уваги впродовж усієї зустрічі, супервізований, 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 й усіх прийнятих рішень, що обговорювалися. 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 супервізійської сесії).

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 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 супервізованим щодо меж супервізії. Супервізований, на початку своєї професійної діяльності, 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 супервізійських стосунках. Із самого початку вони повинні розуміти, що слід включати до супервізійської сесії, а що необхідно залишати для іншої діяльності.

Сьогодні існує небезпека перетворення супервізії на синонім слова «менеджмент». Оскільки супервізор до якоїсь міри несе управлінську відповідальність за діяльність супервізованого, тенденція перетворення супервізійських сесій на індивідуальні управлінські зустрічі може бути спотворюючою супервізійський процес. 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. Розподіл часу супервізійських сесій (консультування) таким чином: третина часу – на робочі справи, третина – на 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 вчений П. Хоукінс [263], котрий приділив свою увагу певному напруженню, яке виникає між системами управління, клієнта та працівника. У працівників соціальної служби стан стурбованості виникає частіше, ніж у супервізорів. Супервізор може прямо назвати проблему, заохочуючи молодого соціального працівника спробувати висловити свої почуття та переживання.

Отже, сетинг визначається як середовище, у якому відбувається взаємодія клієнта та психотерапевта. У психоаналізі термін «сетинг» використовується, щоб визначити споконвічні установки (необхідні й достатні умови й обмеження для проходження сеансу психотерапії).

Число й назва цих установок є строго регламентованою: час – періодичність (частота) і тривалість сеансів; місце – комплексне поняття, що визначає територіальне місце розташування, внутрішній інтер'єр і розміщення меблів, розташування клієнта й психотерапевта відносно один одного (віч-на-віч, на кушетці, спиною до психотерапевта), положення клієнта в процесі консультації (сидячи, напівлежачи, лежачи) та ін.; оплата - розмір,

спосіб і періодичність оплати послуг психотерапевта встановлюється на настановчому сетингу (первинній консультації).

Важливим елементом сетингу є **контракт**, який письмово засвідчує відповідальність сторін та регламентує, структурує, узгоджує взаємодію сторін в супервізорському процесі на формальному рівні. 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. 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.

Інший важливий аспект досягнення домовленості пов'язаний із взаємообміном очікуваннями щодо мети та того, що має виноситися на супервізію. Якщо ключові очікування супервізора й супервізованого не з'ясовані від самого початку, то можуть виникнути серйозні непорозуміння.

Супервізія спрямована на рішення як професійних, так й особистих проблем, що впливають на якість діяльності. Починаючи супервізорську сесію, супервізору треба бути готовим стикнутися з *механізмами психологічного захисту* супервізованих, опором, тривожністю тощо.

Згідно з точкою зору З. Фрейда, *психологічний захист (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 випливають 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 супервізований охороняє себе від загрози, яку відчуває. Сучасна психологічна література характеризує психологічний захист (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 супервізованого 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 супервізованого;
- розходження в теоретичній орієнтації;
- особистісно-демографічні розходження.

Опір у супервізії часто набуває форми ігор, за допомогою яких супервізований усвідомлено або неусвідомлено намагається маніпулювати чи здійснювати контроль над супервізорським процесом (А. Kadushin, 1968 [286]).

Учені та дослідники виділяють в основному чотири категорії ігор:

- ігри, де супервізовані маніпулюють рівнем вимог, запропонованих їм (використання лестощів, селективної інформації, щоб вплинути на оцінку супервізора);
- ігри, де супервізовані 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, 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 вищеописаних іграх зустрічаються в основному п'ять типів опору (W. Bauman, 1972 [162]):

1. Супервізований вдається до покірності – поводить себе так, ніби супервізор мав відповіді на всі питання.
2. Тактика відволікання уваги супервізора різноманітними питаннями.
3. Гра «Я поганий» використовується, коли супервізований демонструє свою неспроможність відволікти супервізора від своїх хворобливих проблем.
4. Гра в безпорадність і залежність. Тобто, супервізований із вдячністю «поглинає» всю інформацію від супервізора.
5. Тактика самозахисту – гра, у якій супервізований звинувачує 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 [177]). Позитивні супервізорські відносини суттєво впливають на протидію опору (L. Borders, 1989 [174]; W. Mueller & B. Kell, 1972 [342]).

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 [311]) 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 [311] радить відкрито обговорювати різні конфлікти та зосереджуватися на джерелі тривоги супервізованого. Крім того, супервізор повинен переконати супервізованого відмовитися від ігор, стимулюючи його усвідомлення, а також усвідомлення внутрішньої невиласливості 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 супервізованого;
- супервізор допомагає ідентифікувати відповідь клієнта на поведінку супервізованого;
- супервізор стимулює супервізованого використовувати альтернативну поведінку;
- супервізор допомагає супервізованому підготуватися до зміни поведінки;
- супервізорські цілі ставляться в позитивному напрямку;
- повинні відзначатися навіть малі кроки супервізованого 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 супервізованого.

Робота супервізора з опором у супервізованого 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.

Фахівець із супервізії Д. Пауелл (D. Powell, 1993 [381]) 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. «Сендвіч» – розташування неприємної інформації між приємними коментарями до роботи.

Отже, супервізія спрямована на рішення як професійних, так й особистих проблем, що впливають на якість діяльності. Починаючи супервізорську сесію, супервізору треба бути готовим стикнутися з *механізмами психологічного захисту* супервізованих, опором, тривожністю тощо.

Згідно з точкою зору З. Фройда, психологічний захист (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 та можуть заважати ефективному досягненню цілей супервізії. За для цього важливо вміти «бачити» ознаки опору, як відкритого, так й прихованого, визначати його типологію; володіти прямими стратегіями подолання опору та стратегіями зворотного зв'язку для супервізованих.

Форми та методи супервізії. М. І. Мушкевич [89, с.25], виокремлює такі види супервізії, як наставницька, навчальна, спрямовуюча та консультуюча.

Г. І. Слованська виділяє наступні типи супервізії, спираючись на те, що супервізія може здійснюватися як на індивідуальному рівні так і на рівні групи або організації:

- один на один (завчасно спланована зустріч для обговорення та оцінювання роботи);
- групова супервізія (працівники у колективі разом обговорюють та оцінюють роботу один одного, обмінюються досвідом та знаннями);

– неформальна супервізія (незапланована консультація, яка відбувається віч-на-віч або по телефону);
– кризова супервізія (незаплановане обговорення ситуації, яка, на думку працівника, спричинила кризу, що відбувається одразу після роботи з клієнтом) [118, с.156].

Цікаво дослідити, які методи супервізії пропонують науковці в рамках впровадження основних форм супервізії – індивідуальної і групової.

Дж. Арлоу виокремлює такі методи супервізії в індивідуальному форматі як: прояснююче спостереження (з'ясування суті і причин проблем в практичній діяльності), екземплярно-подієвий метод (зіткнення супервізора з індивідуальним труднощами конкретного практиканта) і фокус-аналіз (всебічне вивчення особистості клієнта). Автор має досвід застосування таких методів групової супервізії: супервізія, концентрована на супервізорі, де він «грав» детермінуючу роль в організації та управлінні груповою взаємодією; супервізія, концентрована на учасниках групи; інтервізії – колегіальна супервізія, що припускає виконання ролі супервізора учасниками групи [155].

Г. К. Гедиман до методів групової супервізії відносить: 1) супервізію, концентровану на супервізорі: супервізор зберігає визначальну роль в організації групової взаємодії і в управлінні і роботі; 2) супервізію, концентровану на учасниках групи: підвищення міри самостійності учасників в пошуку і рішенні професійних завдань; 3) інтервізію – колегіальну супервізію, засновану на поперемінній грі в ролі супервізора учасників групи [243].

Р. Лангс та ін. також виокремлюють як основні методи індивідуальної супервізії прояснююче спостереження, екземплярно-подієвий методи і фокус-аналіз [301].

Джоан Халфакри дослідив проблему індивідуального консультування кадрів як засобу досягнення гендерної рівності в колективі й прийшли до висновку про необхідність використання індивідуальної супервізії у менеджменті для оцінки глибини впливу гендерної проблематики на характер будови міжособистісних взаємин, яка дає можливість побачити додатковий прошарок виникнення конфліктів в групі. Вони наголошують на ефективності методу фокус-аналізу, який «сприяє всебічному вивченню особистості працівника, що виступає в ролі клієнта, самого випадку, з яким він звернувся, а також сукупності контекстних умов, які цей випадок супроводжують. Крім того, фокус-аналіз може включати різні додаткові елементи, наприклад фокус на клієнті, коли з'ясовуються особливості його професійної біографії, характер його особистих емоційних переживань із приводу ситуації професійного утруднення, специфічні особистісні риси, які впливають на професійну діяльність, що дозволяють зробити вирішення утруднення більше ефективним».

Менеджер-супервізор спонукає працівника своєї організації до висловлювань у формі «Я-послань», у яких могли б бути відбиті як особистість самого працівника, так і його професійні ускладнення. В умовах, коли фокус буде зроблений на іншій особистості, особливо коли мова про конфліктну ситуацію й необхідно з'ясувати уявлення клієнта про свого опонента, у менеджера з'являється можливість «побачити» образ проблеми його очима.

Роблячи фокус на проблемі, менеджер як супервізор докладно з'ясовує характер професійного ускладнення працівника, причини виникнення його ситуації, що турбує, склад її учасників, а також образ очікуваного результату. Незамінним є ще один аспект цього виду індивідуальної супервізії – контекстний фокус, коли в центрі уваги супервізора виявляються зовнішні умови та обставини, які або визначили ситуацію, або супроводжують неї. Якщо культуру спілкування в колективі, наявність/відсутність корпоративного духу, тип керівництва й інше традиційно відносять до цих факторів, то гендерні стереотипи не завжди знаходять своє вираження при оцінці причин, що приводять до утруднень у колективі. Перевага того, що менеджер сам виступить у ролі супервізора для кожного працівника, у тому, що він буде посередньо включений у ситуацію розробки моделі виходу з утруднень. Співробітництво, співпереживання, взаємодія – три кроки, що сприяють прояву менеджером – супервізором орієнтації на формування у своєму колективі умов як для поваги права працівника на вибір моделі поведінки (виконавської/домінантної), так і вироблення зразків гендерно нейтрального поводження персоналу організації незалежно від того, хто є керівником – жінка або чоловік, гетеро – або гомогенен колектив. [256].

І. В. Астремська також виокремлює внутрішню, зовнішню, взаємну (за ознакою участі супервізора як штатного, запрошеного або обраного).

Ми вивчали особливості включеної та невключеної супервізії в структурі вищої освіти соціальних працівників [157], застосовувані в стратегічному й короткострокових системних підходах у консультуванні соціальної сфери. Визначено, що до невключеної супервізії відносяться ситуації, коли супервізований, опираючись на свої записи, обговорює із супервізором конкретний випадок і/або дає супервізору відео- або аудіозаписи сеансу. Під включеною супервізією розуміється проведення супервізованим консультацій з клієнтом у кімнаті з відеокамерою зі спостереженням супервізора, який направляє хід психологічного консультування по телефону або за допомогою вставленого у вухо мікрофона або викликає супервізованого для обговорення конкретних моментів.

Існує точка зору П. Хоукінса та Р. Шохет, згідно з якою власне супервізією (супервізією *par excellence*) є тільки включена супервізія, що припускає явну участь супервізора в психотерапевтичній ситуації; усі інші форми і різновиди супервізії, що склалися до теперішнього часу, не є супервізією в точному значенні слова [263].

Науковці виокремлюють дидактичну супервізію, трактуючи її як супервізію переживання власної професійної позиції. Так, Н. Д. Володарська стверджує, що прояв консультативної практики є у дидактичній супервізії. Це

стосується питань щодо організації терапії, оплати, часу, місця проведення, терапевтичного контракту, запізнь тощо [30, с.19].

Аллен К. Гесс та інші, вважаючи специфічним зміст супервізії (надання допомоги тим, хто допомагає), визначає такі особливі форми роботи: тренінг, консультування, майстер-клас, бесіда, демонстрація власного або продуктивного досвіду, гра, інструктаж та ін. [269].

Науковці, вбачаючи в супервізії традиційний захід профілактики та корекції синдрому вигорання, спираються на індивідуальні і групові форми супервізії. Що стосується форми власне індивідуальної супервізії, то усе більш або менш зрозуміло. Групові форми діляться на директивні (керовані) і недирективні (колегіальні), гетерогенні і гомогенні, статусні гомогенні і статусні ієрархічні.

У супервізорській практиці спеціальних педагогів можна використати наступні моделі.

– Індивідуальна супервізія в груповому контексті. Зовнішній супервізор працює з групою з 3-6 супервізованих над випадками кожного з них або індивідуальними супервізорськими проблемами. Фокус роботи найчастіше зосереджений на супервізії випадку окремих членів групи в присутності або за підтримки іншої частини групи; при необхідності використовуються інтерактивні або групо – динамічні процеси.

– Групова супервізія в прямому розумінні. Це робота з групою супервізованих – соціальною системою або робочою командою. Тут особлива увага надається інтерактивним і/або груподинамічними процесам. Разом з супервізією випадків тут йдеться, як правило, про проблеми взаємодії і комунікації членів команди між собою і команди з іншими частинами більшої соціальної спільності (наприклад, установи).

Тут слід розрізняти два варіанти:

1. колегіальна супервізія в групі: постійна група супервізує себе без участі супервізора. Ця модель супервізії підійде для практиків у пізніші роки їх професійної діяльності. При цьому колеги надають один одному підтримку у формі діади, тріади або у великих за чисельністю групах;

2. зовнішня супервізія групи: група запрошує супервізора з боку, щоб здолати, наприклад, внутрішні конфлікти або комунікативні бар'єри. Метою в цьому випадку є відновлення функціонально дієздатної групової структури, щоб група була в змозі виконувати свої завдання. Групова супервізія може переходити в консультування установи і ставати частиною заходів, що розвивають організацію.

Супервізія випадку робить супровід безпосередньої роботи супервізованого з випадком («що мені робити з клієнтом Х?»). У пошуках нових рішень необхідно розширити функціонально-системний аналіз як на особу супервізованого (компетентність/дефіцитарність, індивідуальні установки і конфліктні сфери і т. д.), так і контекстні впливи (стимулюючі і перешкоджаючі чинники системи) [204], [408].

А. Браун та А. Боурн виокремлюють індивідуальну, групову та колегіальну форми супервізії, окремо виділяють в груповій супервізії такі її різновиди як обернена та заміщена [24].

Отже, науковці вважають основними формами супервізії індивідуальну та групову. Колегіальна супервізія розглядається як різновид групової супервізії. Кожна форма має свої сильні та слабкі сторони, які докладно описано А. Браун, А. Боурн та інші науковці. Але більше уваги науковці приділяють дослідженню групової супервізії, не оминаючи індивідуальну.

У літературі [263] відзначається, що групова супервізія, на відміну від індивідуальної, має ряд переваг. По-перше, перевага групової супервізії полягає в тому, що в групі створюється сприятлива атмосфера, у якій новачки можуть поділитися своєю тривогою з більш досвідченими колегами й зрозуміти, що ті у свій час стикалися з подібними труднощами. По-друге, перевага групової супервізії випливає з більш широких можливостей одержання зворотного зв'язку й іншої інформації від своїх колег, а не тільки від супервізора. Це дозволяє уникнути надмірного домінування супервізора. Третя перевага – існування умов для перевірки емоційних й інтуїтивних реакцій супервізора на представлений матеріал, за рахунок відстеження реакцій членів групи на той же матеріал. Четвертою перевагою є те, що в групі представлений широкий спектр життєвого досвіду, і тому більше ймовірності, що хто-небудь у групі виявить емпатію й до супервізора, і до супервізованого. Група забезпечує більш широкий емпатичний спектр не тільки за рахунок статі, національності й віку, але також й у наслідок розмаїтості особистісних типів [263].

Група створює формат для здобуття соціалізації і допомагає навчанню через досвід. У такому форматі від ведучого необхідні навички роботи з групою та знання групових процесів. У ракурсі групової роботи відбуваються осмислення ситуацій, дидактичні презентації, особистісний розвиток, відносини між супервізором і супервізованим, організаційні питання [168].

Супервізійна група з 5 – 8 осіб зазвичай збирається раз на тиждень по 1,5 – 2 години щоразу, що дає можливість для розвитку групи. У цю групу можуть входити початківці експерти з рівнем розвитку та досвіду, а також люди, які можуть відрізнитися за цими параметрами. Учасники визначають фокус, домовляються про зручний робочий час, обирають пріоритети роботи та важливі процедурні питання. Програму можна змінювати відповідно до мікроклімату групи.

Різновидом групової супервізії є колегіальна супервізія. Така група колег не має ієрархії, а її члени не мають ні цілей, ні належної кваліфікації, щоб оцінити чиєсь навички консультування. Колегіальна форма використовується, коли супервізований не має можливості отримати кваліфіковану особисту супервізію, але має можливість отримати її від групи колег з приблизно однаковим досвідом і здібностями. Одним з варіантів роботи групи може бути колегіальна консультація, у якій акцентується увага на критичному та підтримуючому

зворотному зв'язку, тоді як оцінка не схвалюється. Важливою рисою такої консультації є прийняття або відкидання пропозицій інших колег [170].

Колегіальна супервізія цінна тим, що зменшує залежність від ролі супервізора як експерта; новачки несуть відповідальність за оцінку власних професійних навичок і навичок колег, а також відбувається структурування професійного досвіду; росте впевненість у собі, самоконтроль та незалежність, довіра до себе; формуються навички консультанта та супервізора; є можливість вибору колег, часу [181].

Основним положенням колегіальної супервізії є ідея про те, що будь-який член групи, який розвиває свої вміння, може іншим допомогти розвивати ці ж вміння більш ефективно [166].

В. В. Дударьов [40, с.30] вважаючи, що однією з форм групової супервізії є балінтовська група, визначає мету й завдання балінтовських груп – підвищення компетентності в ході професійного міжособистісного спілкування, розширення уявлень про можливості телефонного консультування.

Основним принципом формування такої групи є добровільність участі професіоналів. Учасники групи зустрічаються 1 – 2 рази на місяць. Тривалість одного заняття, присвяченого аналізу одного дослідження – 1,5 години. Керівник групи обирається учасниками. Ведучий повинен бути досвідченим фахівцем в області консультування, знати технологію балінтовської групи, принципи групової динаміки, уміти управляти групою, слідкувати за станом оповідача й блокувати небезпечні зворотні зв'язки у випадку неготовності «пред'явника» приймати їх. Предметом аналізу в групі є обговорення проблемної ситуації [40, с.30].

Л. Ормонт [354] в дослідженні, присвяченому зміні уявлень консультанта про професійну ситуацію в процесі групової супервізії, виділяє у *груповій* супервізії три статуси: учасник групи, супервізор і консультант – замовник, що виносить свою проблемну ситуацію для обговорення. Відповідно виділено й аналізовано автором чотири площини роботи групи супервізії: площа п –учасника, консультанта-замовника, супервізора й площа групової роботи. Фактично це можна назвати «відбиттям» процесу обговорення в кожному з його учасників, площин завжди стільки ж, скільки людей у групі плюс загальна групова площа, що не представляє при цьому суму всіх площин учасників дискусії.

Найбільше меті та цілям нашого дослідження відповідає групова супервізія і особлива її форма – *командна*, тому що вона найкраще підходить до роботи з колегами, що працюють в одній організації.

Для використання в супервізії *командного підходу*, супервізоріві, 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.

Існує кілька способів *класифікації команди*. Одна з найкращих класифікацій ґрунтується на спортивній аналогії, на порівнянні з футбольною, тенісною та атлетичною командами [420]. 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 [359] 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;
- 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 невеликими 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 старшістю, 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. 1.2

Таблиця 1.2

Класифікація типів команд за двома характеристиками

Різновиди команд		Ступінь відмінності у формальній владі		
		Вирівняна	Делегована	Ієрархічна
Ступінь взаємозалежності членів команди	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 [424], 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 ([359]; [360]) 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 непригнічуючим 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 непорозуміння 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.

Існує кілька *варіантів (форматів) 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 застосовуваний 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.

Групові супервізії. Супервізор зустрічається з усіма або з кількома супервізованими в 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 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. Інколи для окремих членів команди організовують консультації з тим, хто не має жодного відношення до організації, щодо деяких аспектів їхньої роботи або їхнього персонального чи професійного розвитку. Різниця між консуль-туванням 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.

Розмір та склад команди. Дослідженню групи та групової роботи присвячено низку наукової літератури [180], [182], [215], [266], [277], [278], [343], [406], [410], [427], [437], [444].

Супервізори, особливо ті, хто не є керівниками команди, зазвичай не контролюють безпосередньо розмір і склад команди. Авторитетні керівники команди мають значно більше можливостей, аніж 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 пропонують вважати командою підрозділ не більше як із 12-ти 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 домінантними, 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 відрізняється від бодай ще одного члена команди, так і різнопланову суміш сумісних між собою особистостей. Звісно, таке малоімовірно у реальному житті; в 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.

Науковці схильні розглядати питання стосунків у команді таким чином, неначе вона є закритим утворенням. В дійсності на команду та динаміку супервізії тиснуть багато зовнішніх чинників, особливо стрес, що виникає в ході роботи з користувачами послуг.

Інколи справжніми джерелами 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.

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 в 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, так і 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 [262]. 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.

Отже, науковці виокремлюють наставницьку, навчальну, консультуючу та спрямовуючу супервізії (М. І. Мушкевич), наставницьку, навчальну/тренінгову, менеджерську та консультативну (П. Ховкінс, Р. Шохет) на підставі її функціональних ознак; індивідуальну, групову та командну (підтипи командної супервізії: орієнтовану на вивчення конкретного випадку та орієнтовану на процес роботи); індивідуальну та групову виділяє більшість дослідників (Г.І. Слозанська, А. Браун та А. Боурн, І. В. Астремська, Р. Лангс тощо). Командна супервізія є особливою формою групової та відрізняється від неї тим, що її використовують колеги, які працюють в одній організації, а колегіальна – такий різновид групової супервізії, в якій супервізором може бути будь-який учасник групи серед рівних за статусом, рівнем освіти та досвідом колег (А. Браун, А. Боурн; І. В. Астремська, І. В. Ушакова). І. В. Астремська також виокремлює внутрішню, зовнішню, взаємну (за ознакою участі супервізора як штатного, запрошеного або обраного); включену та невключену (за ступенем включеності супервізора в процес роботи з клієнтом в режимі реального часу наживо) різновиди групової супервізії, обернену (досвідчений супервізований практично забирає роль у супервізора) та заміщену (заміщення відсутнього досвіду вирішення проблеми, досвідом учасників групи).

Серед основних методів індивідуальної супервізії: прояснююче спостереження (з'ясування суті і причин професійних проблем), екземплярно-подієвий метод (зіткнення супервізора з індивідуальним професійним утрудненням конкретного клієнта) і фокус-аналіз (всебічний аналіз особи і її професійного ускладнення).

До методів групової супервізії відносять: 1) супервізію, концентровану на супервізорі: супервізор зберігає визначальну роль в організації групової взаємодії і в управлінні і роботі; 2) супервізію, концентровану на учасниках групи: підвищення міри самостійності учасників в пошуку і рішенні професійних завдань; 3) інтервізію – колегіальну супервізію, засновану на поперемінній грі в ролі супервізора учасників групи (Г. К. Гедиман).

У. Шилдс, Г.Кори, П. Калланан, Дж. Майк Рассел та інші розуміють супервізію як традиційну форму профілактики та корекції синдрому емоційного вигорання, наголошує на ефективності групових форм роботи та поділяє їх на директивні (керовані) – недирективні; гетерогенні – гомогенні; статусні – статусно-ієрархічні; виокремлює колегіальну та зовнішню супервізію групи.

Як індивідуальна, так і групові форми супервізії мають свої переваги та недоліки, не є універсальними, а потребують гнучкого використання в залежності від умов та запиту.

Найбільше меті та цілям нашого дослідження відповідає групові супервізія і особлива її форма – командна, тому що вона найкраще підходить до роботи з колегами, що працюють в одній організації.

1.4 Моделі супервізії: специфіка, структура, методики та технології

Супервізія є «парадним» прикладом (Schmelzer, 1997 [404]) наявної прірви між теорією і практикою. Ще багато моделей супервізії не задовольняють претензіям як наукові теорії і ледве підтримуються результатами емпіричних наукових досліджень, не є для деяких авторів підставою для занепокоєння, оскільки вони виходять з позиції «типових практиків»; при цьому інтуїція та особистий досвід виступають на перший план, а академічні теорії стають не обов'язковими – аж до відкритої ворожості до науки.

На сьогоднішній день існує досить багато моделей супервізії. В зарубіжній науці існують спроби класифікувати таке різноманіття за різними підставами [170].

Д. Шмельцер [404] пропонує, наприклад, наступну, дещо спрощену, але, на наш погляд, зручну класифікацію для початкової орієнтації: «шкільні» (у рамках психотерапевтичних шкіл) моделі; розвиваючі моделі; функціонально- та процес-орієнтовані моделі супервізії.

Список «шкільних» і «позашкільних» супервізій та їх описів становить нині щонайменше півсотні. Але весь цей список переконливо свідчить про те, що існуючі моделі, концепції чи теорії супервізії не є теоріями супервізії як такої. Вони є скоріше моделями, теоріями або концепціями для супервізії.

У підтвердженні цієї думки посилаємося на деякі висловлювання, як наприклад: супервізія в гештальт-терапії заснована на тих же концепціях, принципах, цінностях, що й сама гештальт-терапія [191]. Має місце нероздільність супервізії та аналізу. Важко довести, що супервізія є якоюсь формою діяльності, по суті, окремою від аналізу [438].

Сьогодні справедливою є думка Е. Холівея і Р. Джонстона (Holloway&Jonston, 1985 [273]) про те, що, незважаючи на деякі спроби, все ще відсутня задовільна рамкова концепція супервізії.

З супервізією відбувається приблизно те саме, що з консультативними та терапевтичними підходами. Існує плюралізм, який часом пояснює лише частину проблем. Німецьке суспільство супервізії в соціальній роботі, в якому представлені різні напрями супервізії, не є прихильником спеціальної змістовно-теоретичної концепції супервізії, але виступає за певні стандарти, що дозволяють здійснювати кваліфіковану підготовку та проведення супервізії (Belardi, 1998, [164]).

Так Г. Леддік [305] пропонує наступну класифікацію:

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

Вісконсінський тренінговий проект з клінічної супервізії (Friedlander & Ward, 1984 [239]) розглядає:

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

Д. Шмельцер описує такі «шкільні» (у рамках психотерапевтичних шкіл) моделі або специфічно-орієнтовані та відносить до них: психодинамічну, поведінкову, модель (сфокусована на рішенні); роджеріановську модель (орієнтована на аналіз практики того виду терапії, яка використовується) [404].

Психоаналітична супервізія: один раз на тиждень супервізований робив звіт, потім було обговорення, наприкінці якого заключну промову вимовляв сам З. Фройд. Так, в той час З. Фройд був єдиним наставником чи супервізором. Його «супервізорська діяльність», так мало освітлена в літературі, носила, в основному, неформальний характер і не мала встановлених меж.

Психоаналітично орієнтована групова психотерапія. Обговорюваний випадок представляє завжди терапевт-супервізований. У центрі уваги перебуває робота супервізованого зі своїми клієнтами, особливо аналіз пов'язаних із випадком дзеркальних феноменів, як і «допуск і опрацювання впізнаваної контрпереносом участі супервізованого в патологічній системі клієнта». Важливим засобом для цього є вільне, «спонтанне» повідомлення супервізованого про свого пацієнта і про те, що відбувається між ним та пацієнтом. При цьому суть не в докладному та точному викладі змісту, а скоріше в формальних аспектах презентації. Решта групи слухає з «рівномірно-плаваючою увагою», вона покликана реєструвати власне сприйняття без оцінювання. Під уважним керівництвом групового керівника у групі проводиться дискусія у манері «що кому спаде на думку».

Гештальт-супервізія претендує, найчастіше, на філософську основу так званої «гуманістичної» психології, яка охоче комбінується з феноменологічними чи герменевтичними моделями. Особливий акцент ставиться на суб'єктивність, сприйняття, особистісну свідомість («awareness»), переживання та досвід. При цьому емоції мають мати пріоритет перед когніціями.

Структурна сімейно-терапевтична супервізія особливу звертає увагу на ієрархії, сили, межі, коаліції та збіг обставин; директивно-стратегічні підходи ставлять у центр розпорядження, парадоксальні інтервенції, рішення тут і тепер тощо; психодинамічні сімейно-терапевтичні концепції підкреслюють особистісний (і особливо сімейний) розвиток супервізованих, при цьому на багато поколінь вперед; а при орієнтованій на розвиток сімейної терапії йдеться, перш за все, про реалізацію базисних припущень Вірджинії Сатир [400].

Поведінково-терапевтична супервізія. Слухачі у процесі супервізії отримали можливість обговорення власних проблемних випадків. Кожен із найактивніших слухачів протягом 15-20 хвилин представляв свій випадок. Інші могли брати пасивну участь. В процесі супервізії треба рухатися в бік реальної практики: пасивне спостереження, рольова гра, пасивна участь у сеансах (sitting-in), етап безпосереднього асистування на сеансі супервізора, за допомогою так званої «кнопки в вусі-процедури» («bug-in-the ear») та обговорення аудіо-або відеоматеріалів власної терапії. Поряд з технікою тренувалися та інтерперсональні вміння (емпатія, сенситивність, інтерес до клієнта тощо).

Супервізія на основі *когнітивно-поведінкової психотерапії* [316] вважає загальний процес важливішим специфічних технік. Головні цілі супервізії полягають у тому, що супервізовані навчаються: а) працювати відносно без страху; б) будувати гіпотези про поведінку клієнта на основі спостережень та вербальних повідомлень та на цій основі підбирати ефективні техніки змін. Відрізняється супервізія для психотерапевтів-початківців (тобто супервізія під час навчання) від супервізії для вже практикуючих фахівців:

— Супервізія в навчанні: роз'яснюються певні рольові ознаки (включаючи загальне та відмінне між терапією та супервізією), перенесення/контрперенесення і «паралельний процес» (при цьому супервізія повинна слугувати

поясненню, а не елімінації цих процесів), а також установки щодо терапії (особливо проблематичні/ірраціональні переконання).

– Супервізія в практиці систематизована в наступній послідовності:

- 1) Супервізований представляє важкі конфліктні аспекти у близькій до поведінкової, описовій формі;
- 2) на основі теорії навчання дискутуються висунуті гіпотези про функцію проблемної поведінки;
- 3) обговорення емоцій та когнітивних самовербалізацій супервізованого;
- 4) виходячи з (1-3) відбувається аналіз питання: «Які терапевтичні підходи або які специфічні техніки були б доречні?»;

5) супервізований рекапітулює дискусію та інформацію (ефекти пізнання).

М.М. Лінеган [312] також описує широкий підхід до ПТ-супервізії, який спирається на тривимірну модель:

- 1) мети навчання;
- 2) методи/способи;
- 3) форми застосування (наприклад, сетинги, типи клієнтів, проблемні поля).

Поряд із підкресленням специфікації терапевтичної компетентності на класичних трьох рівнях поведінки цей підхід намагається перенести ПТ-принципи на тренінг кандидатів у супервізори. Лише коротко торкаючись теми «навчального перенесення» та «оцінки» супервізії, вона висловлюється досить ґрунтовно по конкретним базисним терапевтичним умінням (про теоретичні знання, про переробку інформації, про формування клінічного судження, діагностику, терапевтичні методи, аж до поводження з емоційними реакціями під час терапії), а також про найважливіші методи супервізії (вирішення проблем, «skills training» тощо).

Б. Васик та Дж. Фішбеїн [435] запропонували модель «вирішення проблем-супервізія» (Wasik & Fishbein, 1982) сильно збігається з новими ПТ-підходами. Класичні стадії вирішення проблеми (D'Zurilla & Goldfried, 1971) перенесені на процедуру супервізії. При цьому використовуються шість ступенів для структурування загального процесу супервізії:

- 1) ідентифікація проблеми;
- 2) генерація альтернативного рішення;
- 3) оціночне рішення;
- 4) прийняття рішення;
- 5) реалізація рішення;
- 6) експертиза результатів.

На підставі соціальної теорії навчання А. Бандури, розроблено [158] модель Р. Хосфорда та Б. Бармена (Hosford & Barman, 1983 [275]) до супервізії. Проблеми супервізованих у разі розуміються психотерапевтом як усунення дефіциту навчання. Завдання супервізора полягає в тому, щоб допомогти супервізованим придбати знання і вміння, що бракують. Їх базова модель супервізії орієнтується на кроки щодо вирішення таких проблем:

- а) ідентифікація потребують зміни способів поведінки;
- б) визначення робочих цілей;
- в) вибір та застосування адекватних інтервенцій, щоб досягти цих цілей;
- г) оцінка кроків навчання.

Дж. Понтеротто та Т. Зандер [378] сформулювали на основі «широкоформатної ПТ» А. Лазаруса мультимодальну модель супервізії.

При цьому акронім «BASIC-ID» (behavior, affect, sensation, imagery, cognition, interpersonal relations, diet-drugs) служить основним орієнтиром, як показчик пошуку (Suchraster) можливих труднощів, що супервізуються в окремих сферах, так як і задана мета навчання, і допомога при плануванні можливих інтервенцій під час супервізії. Наступні кроки розглядаються як суттєві:

а) поведінкова діагностика на основі «BASICID» (для конструювання індивідуального «профілю модальностей та цілей навчання»;

б) флексибільність процедури (на базі «селективного технічного еkleктизму» специфічно для супервізованого передбачені інтервенції);

в) неприривне відстеження та оцінка просування супервізованого (у тому числі, модифікація/ревізія модального профілю);

г) акцент на супервізований супервізор-відносини (з підкресленням «освітньої функції»);

В результаті аналізу описує «шкільних» (у рамках психотерапевтичних шкіл) моделей, Д. Шмельцер доходить висновку, що «супервізію можна зрозуміти, як:

1) процес навчання та навчання, який є професійно-орієнтованою позицією допомоги, особливо для «працівників відносин», сконцентованої на вимогах професійної робочої ситуації (на противагу особистісної терапії).

2) за допомогою педагогічно-виховних та консультативнотерапевтичних засобів систематичним методичним чином здійснюється аналіз, рефлексія та обробка проблемних професійних ситуацій/інтеракцій, які можуть служити багатьом цілям:

- а) оволодіння;
- б) здійснення/збереження;
- в) поліпшення професійної операційної компетентності;
- г) вирішення міжособистісних конфліктів або поліпшення виробничих відносин у командах чи організаціях;
- д) гарантії якості та захисту пацієнтів від неділового поводження;
- е) емоційну підтримку у скрутних ситуаціях тощо.

3) цей вплив здійснюється відповідно до постановки завдань, перспектив, орієнтації та спрямованості школи разом з іншими центрами тяжкості, концепціями, формами та підходами.

Супервізори/супервізовані приймають при цьому різні ролі, де супервізори мають певну перевагу, як правило, завдяки досвіду та компетентності, яку вони використовують конструктивно та з етичною відповідальністю при супроводі супервізованих. При цьому значна роль відводиться рамковим умовам та робочому полю [404].

Розвиваючі моделі супервізії виходять з того, що психотерапевти (представники будь-якої професійної групи, що особливо працюють або допомагають людям) не народжуються самі по собі, але проходять певні стадії розвитку, які починають із засвоєння простих, конкретних компетенцій і як сходами рухаються у бік оволодіння дедалі комплекснішими, узагальненими одиницями. Цей напрямок розвитку при нормальних умовах необоротно; кожен ступінь утворює основу для наступного ступеня (секвенційна структура).

У літературі з цієї теми найчастіше посилаються на модель розвитку, запропоновану С. Столтенбергом та У. Делвортом [415], «розвиток» розуміється тут як «навчання».

«Інтегративна модель розвитку супервізії» С. Столтенберга та У. Делворта ґрунтується на роботах попередників і включає три рівні розвитку (від «початківця» до «просунутого»), три так звані «структури» (мотивація/автономія/напрямок уваги), а також вісім змістовних сфер розвитку (від інтервенційних умінь до професійної етики). При цьому супервізору рекомендується варіювати свій стиль супервізії в залежності від стану розвитку та потреб супервізованих [415].

К. Лонганбілл та Дж. Делворс у своєму дослідженні [313] описує інтегративну модель розвитку, що використовується спеціалістами різних орієнтацій та включає в себе три рівні (стадії) розвитку супервізованого з відповідними характеристиками кожної стадії, а також три рівні робочих проблем супервізора у відповідності до стадії розвитку супервізованого, з яким він працює.

Змішана модель, по своїй суті теж є розвиваючою, заснована на особистісному та професійному розвитку супервізованого, дозволяє давати оцінку навичкам та вмінням супервізованого. Складається з семи базових положень, які відносяться до можливостей особистісних та професійних змін:

- 1) під керівництвом «провідника змін» люди можуть змінюватися;
- 2) люди не завжди знають, що для них є добре, вони бувають сліпі в своєму опорі та можуть не бачити існування проблеми;
- 3) ключ до росту – це зміщення інсайтів та поведінкових змін в потрібній кількості та потрібний час;
- 4) зміни з'являються та стають постійними;
- 5) в супервізії, як і в терапії «провідник змін» концентрується на тому, що є змінним;
- 6) немає необхідності знати про причини проблем, щоб вирішити їх;
- 7) існує багато способів роздивлятися світ. Провідник змін не знає всіх шляхів до змін та не повинен обманювати інших ригідними догмами чи ієрархічним мисленням, що він знає правильний шлях [380].

Достатньо відомою є *процесуальна семимірна модель супервізії* П. Ховкінса та Р. Шохета (початкова назва авторів - модель «подвійної матриці» [264]. Перший вимір – зміст супервізорської сесії. Завдання супервізора – допомогти супервізованому усвідомити, що насправді відбувалося під час сесії. З опису місця супервізії, клієнта, короткого змісту сесії зазвичай починалася демонстраційна супервізійна сесія. Цей етап важливий у плані приєднання, створення екологічної ситуації.

Другий вимір – це фокусування на стратегіях та інтервенціях. Супервізор фокусується на інтервенціях, здійснюваних терапевтом під час роботи з клієнтом, у тому, як і чому вони робилися, і навіть інших можливих варіантах інтервенцій.

Третій вимір – це фокусування на терапевтичних відносинах. У центрі уваги система, яка створена обома сторонами, терапевтом та клієнтом, у вигляді усвідомлених та неусвідомлених взаємодій між ними. Відбувається дослідження переносів клієнта та паралельних процесів у його житті. Це нерозривно пов'язано з наступним виміром, у якому досліджуються контрперенос і паралельні процеси з життя терапевта, тобто, за зауваженням Ж-М Делакура «як його особиста та імпліцитна концепція людини проникає в терапевтичний процес без його відома» [38].

Четвертий вимір – фокусування на процесі терапевта. Фокус супервізії знаходиться на процесах, що відбуваються всередині терапевта, та їх вплив на терапію. Маючи власну феноменологію терапевту необхідно ідентифікувати тип перенесення відповіді клієнту. Це може бути почуття, перенесені безпосередньо на клієнта ситуації, чи перенесені з паралельного процесу з минулого. Почуття та думки, що виникають з ролі, перенесеного на нього клієнтом або почуття, думки та дії терапевта, що використовуються проти перенесення клієнта. Нарешті, почуття терапевта, що відбивають проєктивний матеріал клієнта, який приймається терапевтом на соматичному чи психічному рівні. Тут необхідна феноменологічна перспектива, яка припускає, що все, що терапевт безпосередньо спостерігає під час зустрічі з клієнтом, є важливим у взаємовідносинах з його власним усвідомленням. А це вимагає від терапевта, щоб він відставив убік свою власну залученість до теми, суб'єктивні припущення та розуміння, щоб уникнути прив'язки їх до свого клієнта та його історії. Усвідомлений контрперенос – дієвий терапевтичний інструмент, може стати ключем до розуміння клієнта [264].

П'ятий вимір – фокусування на відносинах супервізії. Супервізор концентрує свою увагу на тому, як терапевтичні відносини впливають на відносини в супервізії та відбиваються в них. Феномен паралелінгу полягає в неусвідомленій демонстрації в процесі супервізії терапевтом поведінки клієнта, що є проблемною зоною в терапії. Ця проблемна зона може бути усвідомлена терапевтом і, отже, об'єктивно описана ним, але може бути

помічена супервізором і розглянута спільно. У феномені паралелінгу процеси, що відбуваються в відносинах між клієнтом та терапевтом, розкриваються через своє відображення в відносинах між терапевтом та супервізором. Відносини супервізії можуть ставати предметом дискусії з метою моделювання нових способів взаємодії. Ідентифікація паралельних процесів потребує постійного усвідомлення. Інтервенції щодо паралельних процесів важливі для фасилітації росту та самосвідомості терапевта. Проте, слід бути обережним, дотримуючись меж супервізії та терапії [264]. Це дуже непростий процес, у якому може допомогти діалогічна позиція супервізора, що спирається на присутність, включеність та саморозкриття супервізора та терапевта.

Е. Уільямс у роботі з паралельним процесом радить озброїтися системним поглядом на речі та розглядати паралельний процес як присутню всередині системи тенденцію виникнення аналогічних один одному форм, що поширюються в системі подібно до вірусу, який важко виявити. Нейтралізатором цього вірусу є спонтанність. У роботі з паралелінгом у супервізії Е. Уільямс рекомендує дотримуватись двох кроків. Перший крок супервізора – усвідомити самому; другий – інтерпретувати себе, що супервізується, а не його собі [439]. Це те, що може просувати обох у творчому процесі супервізії.

Вимір шостий – фокусування на процесі супервізора. У цьому вимірі фокус знаходиться на відображенні терапевтичних відносин у внутрішньому переживанні супервізора [264]. Це контрпереноси супервізора та його паралельні процеси, пов'язані з відносинами і з терапевтом, і з клієнтом.

Вимір сьомий – фокусування на широкому контексті. Фокус на контексті, де відбувається і терапія, і супервізія. Виходячи з розуміння Фрітца Перлза про те, що будь-який живий організм, включаючи і особистість, не може бути зрозумілий через просте спостереження за ним, він повинен бути вивчений з урахуванням його оточення, у його контексті, як частина поля, контекст та ситуація багато в чому визначить супервізійний процес [366]. Це питання ситуації та створення терапевтичного та супервізійного простору. Контекст і умови супервізії визначають її ефективність по досягненню поставлених навчальних цілей. Це одне з найважливіх завдань у навчанні супервізії. Ж.-М. Делакура підкреслює необхідність присутності супервізора таким чином, щоб супервізований спочатку встановив свою базову безпеку і свою довіру до нього у своїй здатності встановити терапевтичний зв'язок і керувати терапевтичним процесом [38].

А.Е. Уільямс розглядає супервізорське середовище як контейнер не тільки для емоційних бур, дистресу, розпачу з приводу людства та власної персони, а й як середовище для тверезого планування та жорсткої взаємної оцінки [439].

Нами теж докладно вивчалось питання моделей супервізії, в результаті наших наукових пошуків [15], [16], [17], [129], ми дійшли висновку, що 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.

До *специфічно орієнтованих моделей* віднесено психодинамічну модель, поведінкову модель, модель, спрямовану на рішення, Роджеріанську модель тощо.

Модель розвитку вмінь. Вісконсінський тренінговий проект з клінічної супервізії відносить модель розвитку вмінь скоріше до поведінкової моделі супервізії і розглядає проблеми супервізованого як проблеми навчання, а також вибору відповідних методів навчання [239].

Модель супервізії в сімейній терапії тяжіє до залежності від терапевтичної моделі, що використовується в сімейній терапії (підходи С. Мінухіна, Дж. Хейли, Б. Ліддла тощо). Тому вона не може бути описана як виключно супервізорська [255].

Роджеріанська модель супервізії. Найбільш важливим аспектом супервізії для роджеріанської моделі є створення необхідних і достатніх станів емпатії, природного і безумовного прийняття [392].

Розвиваючі моделі. *Модель розвитку* ([313], [382], [414]) заснована на уявленні про готовність індивіда до змін. Зміну статусу супервізованого розділено на дві стадії, які були послідовними та ієрархічними. Розвиток супервізованого може бути умовно розділений на три стадії [415]: початкову, проміжну і «просунуту». В середині кожної стадії мають місце дві тенденції: 1) діяти твердим, поверхневим та імітаційним шляхом; 2) рухатися в напрямку більшої компетентності, упевненості в собі. Особлива увага на цих стадіях приділяється усвідомленню себе та інших, мотивації та автономії.

Модель розвитку за К. Столтенбергом [414] складається з чотирьох рівнів розвитку супервізованого. Перший рівень характеризується залежністю від супервізора, недовікою 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 [313]), що складається з трьох специфічних стадій (неусвідомлення/стагнація – розгубленість – інтеграція) і восьми навичок:

- 1) компетентність – здатність використовувати навички й 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 достатньо 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.

Змішана модель запропонована Д. Пауелом [382] у 1983 році і за своїм змістом є також розвиваючою моделлю.

На нашу думку, цікавою також є описана нами [15], [16], [17], [129], модель супервізії, для практики розробили та запропонували науковці А. Браун та А. Боурн [24], 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 (рис.1.1).

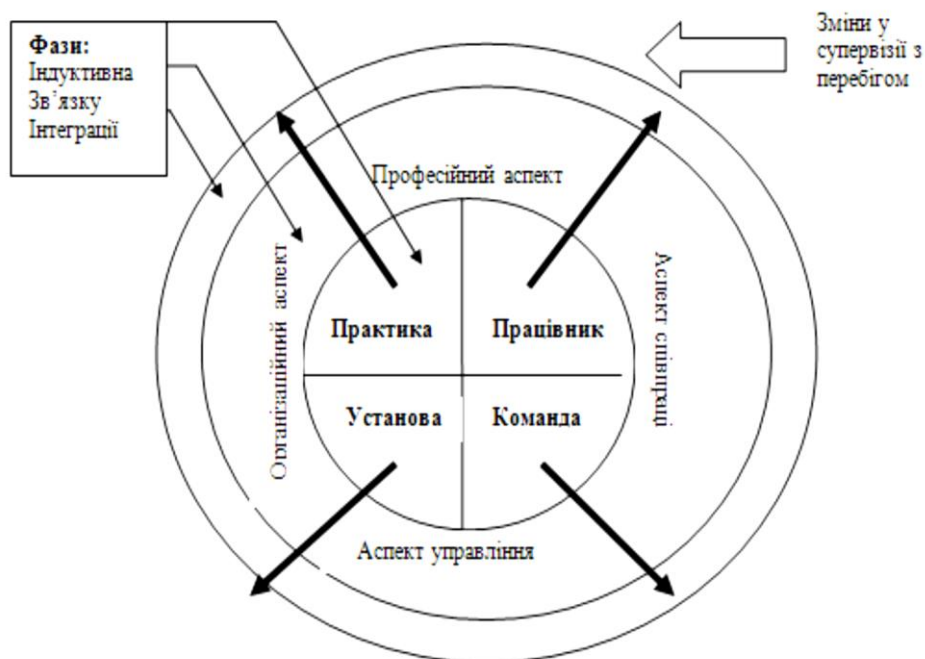


Рис. 1.1 Модель супервізії для практики А. Браун та А. Боурн

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.

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.

Грунтуючись 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) [24].

Під час *фази індукції* персонал часто має конкретні та нагальні потреби, 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. 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.

Можна очікувати, що під час *фази інтеграції* супервізовані будуть обмірковувати перспективи свого професійного росту.

Професійний аспект: взаємодія практики й працівника (фаза зв'язку). Під час фази зв'язку супервізор має справу 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 в 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.

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. В таких випадках питання балансу обов'язків, належної комунікації та робочих стосунків набувають надзвичайної ваги.

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). 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 пригніблюючі. В 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.

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 спеціалісти діють, спираючись на більш інтуїтивний та засвоєний набір правил, кожне з яких стає гнучким при застосовуванні загальних принципів до конкретних випадків. Супервізору необхідно визнати, що він повинен тільки підштовхувати супервізованого до самостійного її знаходження рішень; а також враховувати те, що в багатьох випадках супервізовані є більш компетентними у своїй сфері. Це призводить до подальших змін у відносинах між супервізором і супервізованим. Найвідповіднішим методом навчання на цьому етапі може стати консультування в стилі «рівний – рівному» [15], [16].

З'являються спроби збудувати мультипарадигмальні моделі. А. Шрейог (Schreyoegg, 1994 [405]) запропонувала метатеоретичну модель (інтегративна модель для супервізії). В цій моделі на загальному теоретичному рівні знаходяться всі доступні системи, перевірені на можливість їх використання та узгодженості із заявленими постулатами, як, наприклад, психоаналіз, гештальттерапія, психодрама, групова динаміка, організаційні теорії, групова терапія, балінтівська група.

Інтегративна структура для супервізії має 4 рівні знань: праксеологічний, супервізорсько-теоретичний, теоретичний, мета-модельний.

- Праксеологічний рівень – це вказівки про те, які методичні заходи та процесуальні правила має застосувати супервізор.

- Супервізорсько-теоретичний рівень: це рівень цілей, форми реконструювання, впливу, стилю взаємодії, а також вказівки на дії у різних ситуаціях.

- Теоретичний рівень – це використання соціально-наукових теорій для структурування практичних тем та супервізорських ситуацій.

- Рівень мета-модельний – це рівень антропологічних позицій, тобто, певний погляд на людину, це пізнавально-теоретичні позиції, розуміння людини важливо як тілесно-душевно-духовного суб'єкта. Супервізорська робота не може бути виключно центрована на одному з цих аспектів, але розглядати супервізовану як цілісну людину [405].

Так, список «шкільних» і «позашкільних» супервізій та їх описів становить нині щонайменше пів сотні (Д. Шмельцер [404]). Але весь цей список переконливо свідчить про те, що існуючі моделі, концепції чи теорії супервізії не є теоріями супервізії як такої. Вони є, скоріш за все, моделями, теоріями або концепціями для супервізії.

Для підтвердження цієї думки пошлемося на деякі висловлювання, наприклад: супервізія в гештальт-терапії заснована на тих же концепціях, принципах, цінностях, що й сама гештальт-терапія [191]. Має місце нероздільність супервізії та аналізу. Важко довести, що супервізія є якоюсь формою діяльності, по суті, окремою від аналізу [438]. І сьогодні справедлива думка Е. Холівея і Р. Джонстона (Holloway&Jonston, 1985 [273]) про те, що, незважаючи на деякі спроби, все ще відсутня задовільна рамкова концепція супервізії.

Одним із перспективних шляхів створення теорії чи теорій супервізії – це спроби, які спонукаються ідеєю створення «інтегративної психотерапії» і, відповідно, «інтегративної супервізії». При цьому великі труднощі існують оскільки, по-перше, наперешкоді стають уявлення про «неавтономність супервізії» від психотерапії взагалі і «шкільної» зокрема, по-друге, відбувалося, зазвичай, «застрягання» на методичному рівні і запропоновані моделі залишалися насправді еkleктичними чи «змішаними». Конструктивними можуть бути ті зусилля, які йдуть через спроби інтегрувати різні теорії, а інтегруючим чинником розглядається сам клієнт, пацієнт і супервізований. Елементи такого підходу ми знаходимо в роботах Г. Петцольда (H. Petzold, 1993 [368], [369]) і А. Шрейога (Schreyoegg, 1994, [405]), в основу якого покладена, перш за все, холістично-антропологічна орієнтація, згідно з якою «людина принципово розуміється як тілесноду суб'єкт (als Koerper-Seele-Geist-Subjekt). Ця орієнтація близька нам у зв'язку з цілісно-ціннісною парадигмою і біопсихосоціоетичною моделлю людини, що розвиваються нами, зміцнення і порушення її здоров'я.

Отже, Д. Шмельцер (шкільні, розвиваючі, функціонально-орієнтовні, процесуально-орієнтовні моделі), Г. Леддик (розвиваюча, клінічна, специфічно-орієнтована модель), Віконсінський тренінговий проект з клінічної супервізії (M.L. Friedlander, L.G.Ward: психодинамічна, модель розвитку вмінь, модель сімейної терапії, модель розвитку).

Таким чином, ми запропонували базову класифікацію моделей супервізії, які, по суті, можна об'єднати в три загальні групи: специфічно-орієнтовані («шкільні») моделі супервізії, розвиваючі та інтегративні.

До великої групи специфічно-орієнтованих моделей відносяться абсолютно всі моделі, що належать до різних психотерапевтичних шкіл, при чому, навіть декілька з кожного психологічного напрямку може бути розроблено, наприклад: поведінково-терапевтична супервізія, когнітивно-поведінкової психотерапії, широкий підхід до ПТ-супервізії (Linehan, 1980), модель «вирішення проблем-супервізія» Б. Васик та Дж. Фішбейн відносяться до поведінкової психології, біхевіоризму.

Розвиваючі моделі: інтегративна модель розвитку С. Столтенберга та У. Делворта включає в себе модель розвитку за С. Столтенбергом (C. Stoltenberg, 1981 [414]) та варіант моделі розвитку К. Лонганбілла, Е. Харді і Дж. Делворса (C. Loganbill, E. Hardy& U.Delworth, 1982 [313]); змішана модель Д. Пауела [382]; модель для практики А. Браун, А. Боурн [181] тощо. Інтегративні моделі: метатеоретична модель А. Шрейога [405]; процесуальна модель П. Хоукінса та Р. Шохета (Hawkins, P. and Shohet, R. (1989) [264]) тощо.

Супервізія є *структурованим процесом*. Оптимальне представлення можна знайти в роботах Kanfer, Reinecker, Schmelzer [289].

На основі якісного аналізу даних спостереження й моделі групового прийняття рішень, авторами [439] розроблено модель роботи групи супервізії із професійною ситуацією консультанта, що містить наступні етапи й відповідні їм групові динамічні ролі учасників обговорення (це ролі пов'язані з етапом і площиною роботи групи супервізії):

Етап 1. «Орієнтація в ситуації». На цьому етапі консультант-замовник виступає в ролі «орієнтуючий у ситуації». Він описує ситуацію, що сприймається ним як проблемна. Супервізор й учасники сприймають

ситуацію, виділяючи для себе ключові моменти, налаштовуючись на подальше обговорення, готуючи свої питання.

Етап 2. «Формування цілей і структури роботи». На цьому етапі в даній групі супервізії відбувається формування цілей, відбувається вибір алгоритму роботи й розподіл групових ролей.

При груповому обговоренні консультант-замовник відповідає на питання групи й обговорює разом з ними проблемну ситуацію. Учасники на цьому етапі не беруть участь активно в обговоренні, активна взаємодія відбувається між супервізором у ролі «працюючий із запитом» і консультанта-замовника в ролі «формулюючий запит». Запит – це чітке, конкретне питання до групи, ціль групової роботи. У ролі «працюючий із запитом», супервізор допомагає консультантові-замовникові визначитися з його дійсним запитом.

Етап 3. «Побудова моделі ситуації». Через специфіку групи супервізії, третій етап можна умовно розділити на три частини: спочатку група одержує інформацію від консультанта, потім учасники дискусії обмінюються інтерпретаціями, а іноді група транслює консультантові нове бачення ситуації.

1. У першій частині 3-го етапу, супервізор й учасники виступають у ролі «добувач інформації», а консультант-замовник у ролі «джерело інформації», фактично консультантові-замовникові задається ряд питань, для того щоб створити загальну поділовану модель ситуації, сформувані загальне бачення. У ролі «добувач інформації» учасники й супервізор можуть працювати в трьох різних напрямках, у кожному напрямку можуть бути свої різні форми питань і тверджень, але функція їх буде однакова.

Так, учасники групи можуть:

- збирати фактичну інформацію про випадок;
- перевіряти адекватність ставлення консультанта-замовника до випадку (використання питань, спрямованих на рефлексію щодо стану консультанта-замовника, його відносин із клієнтом і т.д.);
- знаходити недопрацьовані моменти.

У ролі «джерело інформації» консультант-замовник прагне дати групі як можна більше повної інформації про випадок, щоб сформувані найбільш повну модель ситуації і уникнути помилок при її побудові через недолік фактів.

2. У другій частині 3-го етапу, на основі отриманої інформації будується загальна модель ситуації за рахунок інтерпретацій від учасників групи й супервізора. Супервізор й учасники можуть виступати в ролі «формулювальник інтерпретацій», супервізор також має специфічну роль: зміна подання консультанта про професійну ситуацію в процесі груповий супервізії «модератор процесу інтерпретування». Консультант-замовник виступає в ролі «верифікатор інтерпретацій». Через двоїсте положення консультанта-замовника (він одночасно – і замовник, і учасник дискусії) він може й сам виступати в ролі «формулювальник інтерпретацій».

У ролі «формулювальник інтерпретацій» учасники групи й супервізор можуть виконувати певні дії:

- пропозиція інтерпретацій (створення різних варіантів моделей ситуації, пошук різних варіантів пояснення);
- верифікація запропонованих інтерпретацій (добір найбільш адекватних моделей ситуації).

Суть специфічної ролі супервізора як модератора процесу інтерпретування полягає в керуванні процесом формулювання інтерпретацій. Супервізор організує процес на змістовному рівні, прагне домогтися того, щоб інтерпретації були максимально зрозумілими і повними, заохочує учасників розвивати їхньої інтерпретації, або навпаки коректує їхньої інтерпретації. Супервізор може структурувати інтерпретації, виділяючи в них «опорні крапки» для консультанта-замовника, розставляючи акценти на найбільш важливих елементах.

У ролі «верифікатор інтерпретацій» консультант-замовник фактично перевіряє відповідність отриманих інтерпретацій від групи й своєї проблемної ситуації.

Консультант-замовник також може виступати в ролі того, хто «формулює інтерпретації». Це може відбутися тоді, коли він починає разом із групою висувати власні інтерпретації, розвивати їх і доповнювати. Відмінна риса цієї ролі – те, що в цій ролі консультант-замовник перебуває «усередині» групи, а не «зовні».

3. Третя частина 3-го етапу складається в роботі групи з опором консультанта-замовника.

Одна зі специфічних функцій групи супервізії – робота з опором консультанта-замовника. Це пов'язане з тим, що проблемним елементом ситуації може бути сам консультант, коли основною проблемою виступає не складність случаючи й клієнта, а те, що консультант бачить і розуміє ситуацію не такий, яка вона є насправді. Це пов'язано зі специфікою роботи консультанта взагалі, тому що основний інструмент його роботи – він сам, а знання й технології – лише допоміжні інструменти. Робота консультантом не скасовує того, що він – тяж людина, і на нього також діють психологічні закони й закономірності, у тому числі стосовні до охорони власного Я за допомогою психологічних захистів. Тому, якщо в процесі обговорення проблемної ситуації група виходить на те, що проблемний елемент, або один із проблемних елементів – це сам консультант-замовник, він може почати пручатися групі.

Таке поводження було виділено в окрему групову динамічну роль – роль «опорний», і тому що процес роботи групи змінюється в той момент, коли виникає ця роль, були також виділені ролі учасників – «борець із опором» і супервізора «терапевт». Фактично в той момент, коли консультант-замовник починає пручатися групі, група переходить на форму роботи, яка більше схожа на терапію, ніж на обговорення ситуації, на перший план виходить особистість консультанта.

Етап 4. «Генерація й оцінка варіантів рішення». На цьому етапі модель ситуації сформована й тепер метою роботи групи стає генерація варіантів дозволу проблемної ситуації, воно може містити в собі як подальші напрямки в роботі консультанта, так і технології роботи. Учасники й супервізор виступають у ролі «генератор варіантів», супервізор має ще й специфічну роль «модератор процесу генерування варіантів», а консультант-замовник може виступати в ролі «верифікатор варіантів» або «генератор варіантів».

У ролі «генератор варіантів» учасники й супервізор можуть: пропонувати варіанти рішення; контролювати варіанти рішення.

У ролі «модератор процесу генерування варіантів» супервізор регулює процес добору й створення варіантів рішення щодо сформованої моделі ситуації. Супервізор управляє пошуком варіантів рішення приблизно так само, як він управляє процесом інтерпретування. Консультант-замовник на цьому етапі виступає в ролі «верифікатор варіантів», це його основна роль на четвертому етапі. Він відбирає найбільш підходящі, на його погляд, варіанти рішення. У ролі «генератор варіантів», консультант-замовник може сам пропонувати можливі варіанти рішення або розвивати варіанти, запропоновані іншими учасниками.

Етап 5. «Формування в консультанта готовності діяти». На цьому етапі в досліджуваній групі активна взаємодія відбувається тільки між консультантом-замовником і супервізором. У деяких ситуаціях консультантові-замовникові може не вистачати впевненості, сміливості почати діяти, завдання супервізора – допомогти йому ухвалити рішення щодо реалізації запропонованих варіантів. Супервізор виступає в ролі «формууючу готовність», а консультант-замовник – у ролі «реалізатор». Супервізор мотивує консультанта-замовника різними способами, указуючи на позитивні й негативні наслідки його дій. Також він може використати експертне вселяння, щоб додати впевненості в своїх силах консультантові-замовникові або легалізувати раніше неприйнятний для консультанта-замовника варіант рішення.

У ролі «реалізатор», консультант-замовник може демонструвати готовність прийняти, але проявляє такі бачення ситуації або недостатню готовність до дій, що показує його сумніви й невпевність [439].

Х. Аргеландер пропонує організацію супервізії за таким типом [154].

У склад групи входять студенти, які проходять інтернатуру в одному чи декількох навчальних закладах. До групи можуть входити 6-15 чоловік, оптимально 8-10. Бажано, щоб основна частина учасників була постійною. В групі реалізується принцип рівного, толерантного та довірливого відношення між учасниками. Робота ведеться в колі, де кожен учасник може бачити іншого, що створює рівне положення відносно один одного. Предметом аналізу можуть бути «складні» чи «невдалі» випадки із практики, які викликають у студентів занепокоєння; гіпотетичні педагогічні ситуації, можливість яких хвилює студентів. Також в групі може обговорюватися досвід педагогічного впливу на різних учнів різними методами [154].

Андерс Кур та Хольгер Хьойлунд [206] описуючи структуру поліфонічної моделі супервізії, використовують ідею сценарію, що реалізується у певній тимчасовій послідовності, за фазами чи актами, тим більше що за своїм жанром поліфонічна супервізія це «свого роду шоу, можливо, навіть театральне». Отже, фази чи акти:

1) Нульовий акт або попередня фаза підготовки супервізорського кейсу в ході заочної супервізії, результатом якої буде концептуалізація випадку та план його подання на супервізії, або публічна робота зі стоп кадром очна супервізія;

2) Перший акт чи основна фаза супервізії, результатом якої є подання проблеми для супервізії, опис випадку, та формулювання та конкретизація запиту в ході його розбору з супервізором та обговорення проблеми з екстравізором;

3) Другий акт чи рефлексивна фаза, результатом якої є обговорення роботи запрошеними експертами, які представляють різні підходи, та іншими учасниками супервізії;

4) Третій акт чи факультативна фаза театральної вистави художнього відгуку на обговорення випадку командою супервізора режисера та його асистента (залежить від наявності часу та складності та випадку).

За часом процес займає один або два дні, залежно від кількості етапів, тому що для художнього відгуку супервізорам-режисерам потрібно в середньому близько 25-30 годин для підготовки спектаклю.

Процес супервізії. При описі конструкція виявляється досить складною, багаторівневою, де кожен елемент важливий. Давайте коротко опишемо сам процес, приділивши увагу кожному суб'єкту.

У першому акті (пропустимо нульовий акт) провідний супервізор веде консультативну бесіду з супервізованим, його завдання вести консультативну супервізорську бесіду, слідуючи різним ролям і фокусуванням, представленим в аналізі загальноприйнятих моделей супервізії. Супервізор може при цьому перебувати у різних ролях (вчитель, фасилітатор, методолог, експерт, менеджер) і може займати різні позиції. Що робить екстравізор? Він присутній у цьому груповому процесі і виконує кілька функцій: по-перше, він займає «позицію позаприсутності» в відношенні до оповідання. По-друге, намагається одночасно слухати розповідь супервізованого, що відбувається на супервізії, бесіду з провідним супервізором, намагаючись утримувати смислову цілісність того, що відбувається, тобто пов'язувати ці рівні оповідання між собою і працює з трьома просторами спостереження та рефлексії:

1. Світ Клієнта – життя клієнта як воно представлена в оповіданні супервізованого терапевта, що є переказом розповіді самого клієнта в процесі терапії,

2. Світ Терапії – на супервізії консультант розповідає про те, як працював із цим клієнтом, які труднощі в нього виникали, що він думав, які гіпотези, якими були взаємодія, переноси, контрпереноси тощо.

3. Світ Супервізії – те, що відбувається тут і тепер між супервізором та терапевтом, як клієнт відображається в їхній взаємодії, що з ними відбувається, які контрпереносні реакції та паралельні процеси тощо.

Поліфонічна модель нагадує семифокусну модель П. Ховкінса та Р. Шохета, яка задіює два простори та вибудовує сім фокусувань у цьому просторі, пов'язаних між собою, але при цьому ускладнюється третім простором – Світом Клієнта.

Провідний супервізор, слухаючи розповідь терапевта, повинен подумки утримувати якийсь «багатоповерховий будинок», що є досить складним завданням. Тому, по-третє, екстравізор намагається утримувати три простори і вибудувати між ними кордони, замальовуючи те, що він чує з оповідань і всього, що відбувається у всіх трьох світах. Іноді ми можемо бачити цих малюноків схожість процесів і зв'язків трьох просторів випадку. Описані простори є предметом уваги екстравізора, який періодично може робити «стоп-кадр» у цьому процесі, втручаючись у роботу терапевта та супервізора, щоб сказати як він бачить загальну картину на даний момент. По суті екстравізор працює свого роду «перекладачем», особливо коли необхідно інтегрувати думку експертів у процес, оскільки експерти – це не лише психологи, а й представники інших професій, що допомагають.

Експерти виходять на перший план у другому акті. У всіх фазах супервізії важливим завданням екстравізора є адміністративна функція, саме робота з великою аудиторією, щоб процес був загальний, діалогічний. Необхідно утримання уваги групи на процесі та регулювання її мотивації за допомогою режисури всієї дії.

Аудиторія теж відіграє важливу роль як учасник усіх етапів (крім нульового) і є співучасником процесу, що займає позицію ко-супервізорів. При використанні даної моделі можна розбити аудиторію на рефлексивні команди.

Також на супервізію запрошуються особливі учасники – супервізори-режисери, завданням яких може бути художня інтерпретація процесу різними засобами, у тому числі за допомогою театру тіней. Такий спосіб може використовуватися для зворотного зв'язку для терапевта, оскільки творчість дозволяє завуалювати зворотний зв'язок і зробити більш безпечним. Вистава, таким чином, є останньою фазою супервізорської сесії.

Підсумовуючи, можемо сказати, що поліфонічна модель належить до груповим видам проведення супервізії і є інтегративною моделлю. Ця модель досить широко дає змогу використовувати різні рівні рефлексії по відношенню до процесу супервізії, дозволяє показати «внутрішню кухню» складного супервізорського процесу, розвиває професійне мислення психологів-консультантів [206].

Т. В. Черепанова пропонує проводити групову супервізію в мінігрупах. Мінігрупа є стійкою в часі малою групою з трьох (чотирьох) чоловік – учасників довгострокової програми по профілактиці синдрому емоційного вигорання.

Кожен учасник в процесі роботи виступає в ролі «соціального працівника», «клієнта» і «спостерігача».

Існують два підходи до організації роботи мінігруп. Згідно з першим з підходів в трійці формуються стійкі ролі «соціальний працівник – клієнт – спостерігач». Згідно з другим підходом ролі впродовж однієї зустрічі міняються, тобто не існує постійних пар «соціальний працівник – клієнт». У кожного підходу є свої плюси і мінуси. Так при першому підході учасники набувають досвіду довгострокових супервізорських стосунків, вони навчаються бути поряд з клієнтом. При реалізації другого підходу до плюсів можна віднести можливість роботи з різними фахівцями, по-новому поглянути на звичні теми, пропрацювати складні, конфліктні стосунки.

Організація теоретичної і практичної підготовки соціального працівника у формі мінігруп має під собою ряд підстав, головним з яких є поетапне оволодіння майбутнім соціальним працівником власною професійною позицією. Так, фахівець, знаходячись в ролі «клієнта», набуває здатності усвідомлювати, переживати і розмішувати почуття, що сигналізують про актуальні потреби. Знаходячись в ролі «соціального працівника», окрім попередньої здатності, учасник програми навчається відстежувати, як ті або інші реакції, слова, жести, інтервенції, інтенції впливають на контакт з клієнтом, формують або руйнують довірчі стосунки. В ролі «спостерігача» соціальний працівник відстежує феномени, що відбуваються в контакті соціального працівника і клієнта, намагається помітити реакції, інтенції, що залишаються поза полем усвідомлення соціального працівника.

Використовуючи термінологію психоаналізу, роль «спостерігача» схожа з роллю спостерігаючого «его» соціального працівника. В результаті довгострокової роботи в мінігрупі ролі «клієнта», «соціального працівника» і «спостерігача» інтеріоризуються соціальним працівником і є складовими його професійної позиції. Таким чином, у фокусі уваги працюючого соціального працівника знаходяться три області актуальної взаємодії: переживання і почуття клієнта, власні переживання і реакції, що впливають на актуальний контакт, «польові феномени».

Супервізія роботи учасників мінігрупи є необхідним компонентом профілактики психічної деформації соціального працівника і повинна здійснюватися регулярно. Вона спрямована на рішення ряду завдань: професійно-особистісний ріст кожного учасника трійки; усвідомлення психотравмуючої дії контактів з клієнтами; розвиток навичок саморегуляції і зняття емоційної напруги; дозвіл феноменів групової динаміки (учасники в реальному часі і просторі вчаться прояснювати стосунки, вирішувати конфлікти).

Так, супервізорська робота в міні-групі, де ролі соціального працівника, клієнта і спостерігача розподіляються між учасниками, розкриє суть тих, що відбуваються у буденній практиці соціального працівника процесів і конфліктів, чітко розкриє механізми травматизації допоміжного суб'єкта тощо. Одним з важливих результатів супервізії в соціальній роботі є підвищення рівня усвідомлення. Супервізія сприяє навчанню соціального

працівника, передусім контролю за власним психічним здоров'ям, саморегуляції емоційних процесів, розумінню закономірності своїх психічних реакцій [137, с.75].

Супервізія діє як підтримуюча система, об'єднуючи професіоналів та служить інструментом профілактики професійної деформації вихователя.

З точки зору Дж. Бенсхоффа, цінний досвід супервізовани мають змогу отримати в результаті професійних комунікацій членів групи, що включають зворотний зв'язок, підтримку і мотивацію (J. Benshoff, 1992) [165]. Крім цього, члени групи отримують досвід професійного суперництва як природної частини будь-якого групового досвіду. Вони можуть дізнатися про існування конкуренції й повернути енергію в позитивне русло, що розвиває креативність і згуртованість.

При підготовці до групової сесії супервізора рекомендується обговорити із супервізованими декілька важливих питань про те, як використовувати груповий процес із користю для себе.

Рекомендації звучать наступним чином:

1) оскільки групове навчання збільшує здатність до слухання і вербального залучення, аналізуйте та висловлюйте свої почуття і думки;

2) знижуйте свою особистісну фрустрацію шляхом аналізу конкретних моментів з членами групи, що їх хвилюють;

3) спостерігайте за схожістю того, як сприймає взаємодію з членами групи і з клієнтами (дітьми, батьками, тощо). Порівнюйте, аналізуйте подібність та відмінності;

4) рухайтесь вперед від динаміки свого особистісного розвитку до професійної динаміки, коли представляєте свій випадок.

Д. Дрісколл [218], рекомендує для використання метод супервізії, який передбачає такі п'ять етапів: спостереження (розповідь про випадок), інвентаризація (аналіз утруднень – актуальних здібностей, базового конфлікту, проблем), ситуативне заохочення (прояву альтернативного досвіду), вербалізація (дослідження змісту та джерела контрпереносу та захисних реакцій, що заважають на практиці), розширення цілей (розширення уявлень про спектр робочих гіпотез).

Виконане М.Керролл дослідження показало, що в процедурному плані робота супервізора включає декілька інваріантних етапів.

1. Констатуючий етап супервізії:

- діагностична бесіда про проблеми супервізованого суб'єкта;
- декомпозиція цілей супервізорської взаємодії;
- знайомство з практикою і досвідом вирішення проблеми супервізованим;

2. Проектно-гіпотетичний етап супервізії: розробка способів рішення проблеми;

- визначення ресурсного забезпечення кожного способу рішення;
- обґрунтування можливостей і ризиків кожного способу рішення;

3. Практичний для верифікації етап супервізії:

- спостереження за реалізацією способів рішення проблеми;
- контроль і фіксація продуктивного досвіду вирішення проблеми;

4. Етап рефлексії супервізії:

- оцінка результативності отриманого досвіду;
- узагальнення отриманого досвіду;
- підготовка до поширення досвіду вирішення проблеми.

Таким чином, результатом діяльності супервізора є новий досвід, отриманий супервізованим з його допомогою, сформованість дефіцитних компетенцій, рішення виникаючих проблем, що забезпечують, розуміння можливостей особового або професійного просування і упевненість у власних силах. При цьому дуже важлива саме остання позиція [191].

Г. Шиптон [409] пропонує простий і широкий спосіб роботи супервізорської групи – це обговорення в групі. Консультант розповідає про свою проблемну ситуацію, про своє ускладнення в певній ситуації, формує запит, учасники й ведучий проясняють почуття консультанта, ставлять запитання, стосовні ситуації, а також взаємин консультанта й клієнта, звертаючи увагу на теперішній стан клієнта.

Завдання супервізора на цьому етапі – помічати зміни запиту консультанта, тимчасово задавати йому питання, як трансформувалось бачення проблеми й на чому зараз йому важливо зробити наголос. У кінці цього етапу ведучий робить підсумок, формулюючи головні питання. Консультант обирає головне питання або декілька питань, які відрізняються. Потім учасники групи мають можливість поділитися своїми реакціями, пропозиціями. Групове обговорення може бути самостійною формою роботи супервізорської групи і складовою частиною роботи з конкретною ситуацією.

Діяльність супервізорської групи може проводитися у формі рольової гри. В такому випадку консультант бере на себе роль клієнта, а хтось із учасників групи виступає в ролі консультанта. Перебування в ролі клієнта дає консультанту нове бачення ситуації. Крім того, діяльність «консультанта» у рольовій грі й наступний зворотний зв'язок від членів групи дають багато різних способів роботи в складній ситуації. Але рольова гра не може замінити обговорення, а виступає лише прологом до нього. Після як гра закінчилась та із зворотного зв'язка проясняється істинний запит консультанта, і далі обговорення йде за схемою, яка вже описана вище.

Супервізія в парі: протягом 20-ти хвилин в центрі кола працюють супервізор і вихователь-супервізований. Потім учасники, які спостерігали дають супервізору «фідбек» про процес ведення супервізії, відбувається обмін думками та подальше обговорення. Після цього учасники завершують обговорення конкретної ситуації, яку представив консультант.

Процедура розбору ситуації на супервізорській групі часто виконує принципи «міланської школи» сімейної психотерапії й зроблена таким чином. Протягом 20 хвилин здійснюється парна супервізія на групі. Потім – п'ятнадцятихвилинна перерва, протягом якої випадок аналізують спостерігачі. Якщо в групі більше десяти осіб, спостерігачі можуть розподілитися на дві або три менші групи, не більше восьми осіб в кожній. Група спостерігачів працює за методом «мозковий штурм», тобто без критики пропонуються будь-які рішення, ідеї, асоціації, думки, образи, метафори, що мають відношення до випадку клієнта, взаємодії клієнта й консультанта, консультанта й супервізора. При цьому консультант і супервізор не беруть участь в процесі, але можуть ходити від групи до групи й слухати, що відбувається в обговореннях спостерігачів.

Кожна група записує або запам'ятовує запропоновані ідеї, потім розповідає їх у великому колі. Після цього вихователів і супервізору дається ще десять хвилин на те, щоб закінчити ситуацію. Якщо цього часу виявляється замало, можна виділити додатковий час для завершення обговорення у великому колі.

Так, можна побачити наступну структуру: Перший крок – парна супервізія на групі. Другий крок – «мозковий штурм» в малих групах. Консультант і супервізор мовчки приєднуються до різних груп. Кожна з малих груп ділиться у великому колі своїми ідеями, фантазіями й метафорами. Третій крок – завершення роботи в парі вихователь – супервізор.

Науковець рекомендує також використовувати для проведення супервізії форму роботи «Акваріум», особливістю якої є поділ групи на два кола – мале (6-7 чоловік) та велике. Активна фаза супервізії відбувається в маленькому колі, спостерігачі з великого кола надають зворотній зв'язок роботі супервізора та ситуації супервізованого при необхідності [409].

Авторська модель групової супервізії як методу корекції емоційного вигорання. Звичайна кількість учасників групи 6-10 до 12 чоловік оптимально, зустрічаються, зазвичай, щотижня на 1,5-2 години, що забезпечує можливості для групового розвитку. До її складу можуть входити вихователі 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. В якості супервізованого на сесії (за певним графіком) виступає один з членів групи.

Загальна тривалість циклу групової супервізії до 9 місяців, кожна зустріч структурована фазами роботи (контроль над структуруванням часу і цілеспрямованістю роботи здійснює супервізор).

Авторська модель структури супервізорської сесії представлена на рисунку 1.2:

Матеріалом для супервізії є усна доповідь супервізованого про один випадок, ситуацію, які емоційно негативно вплинули на нього (викликали інтенсивні відчуття образи, гніву, тривоги тощо). Доповідь адресується супервізору і іншим учасникам групи.

Фази роботи групової супервізії.

Фаза 1. Початкове орієнтування

Мета – зорієнтуватися у виборі теми, запиту: привітання один одному. Вправа «2×3» будь хто будь кому може задати до трьох особистих та трьох професійних питань перед початком супервізії, відповідач вправі давати відповідь на свій розсуд.

– Хто і що хоче винести на обговорення?

За наявності багатьох питань і охочих:

– Що нині є найважливішим або терміновим? Що може ще почекати? Що ми вибираємо для сьогоднішнього обговорення? У якому порядку? З чого ми розпочнемо? Як багато часу ми маємо намір цьому присвятити?

– Є ще важливі теми, питання, що мають потребу у відповіді, або ми можемо вже починати?

Фаза 2. Кейс (довідь супервізованого).

Мета – визначення бажаних станів і формулювання проблеми і цілей.

Довідь супервізованого і формулювання їм запиту; тривалість 10-30 хв.

– Про яку проблему точніше йде мова? Можете Ви навести типовий приклад у зв'язку з нею?

– У чому, власне кажучи, справа/що сталося?

– Що робить ситуацію/процеси проблемою?

– Що є причиною того, що ситуація зберігається?

– Хто має вигоду від цього стану речей?

– Які особисті установки і досвід грають роль в цьому випадку?

– Які системні чинники мають місце?

– Як Ви самі собі пояснюєте цю проблему?

– Чи йде мова про принципово змінювану проблему або про безповоротний факт?

– Коли це краще? Коли це не представляє проблеми? А що є інше?

– Що вже робилося, а що ні; з яким ефектом?

Визначення бажаних станів і формулювання проблеми і цілей:

– Що має бути/стати? Як повинно бути «Ок»? Як повинно бути ідеально?

– Якій має бути ситуація, щоб Ви були задоволені?

- Як повинно бути, щоб і інші особи, що беруть участь, були задоволені?
- Коли наша супервізія була б вже не потрібна?
- Йде мова про досяжні або недосяжні цілі?
- Що Ви хочете зберегти або залишити так, як воно є?
- Чого б Ви хотіли досягти, змінити, чому навчитися?
- Що Ви повинні добре або погано прийняти, з чим все-таки погодитися?

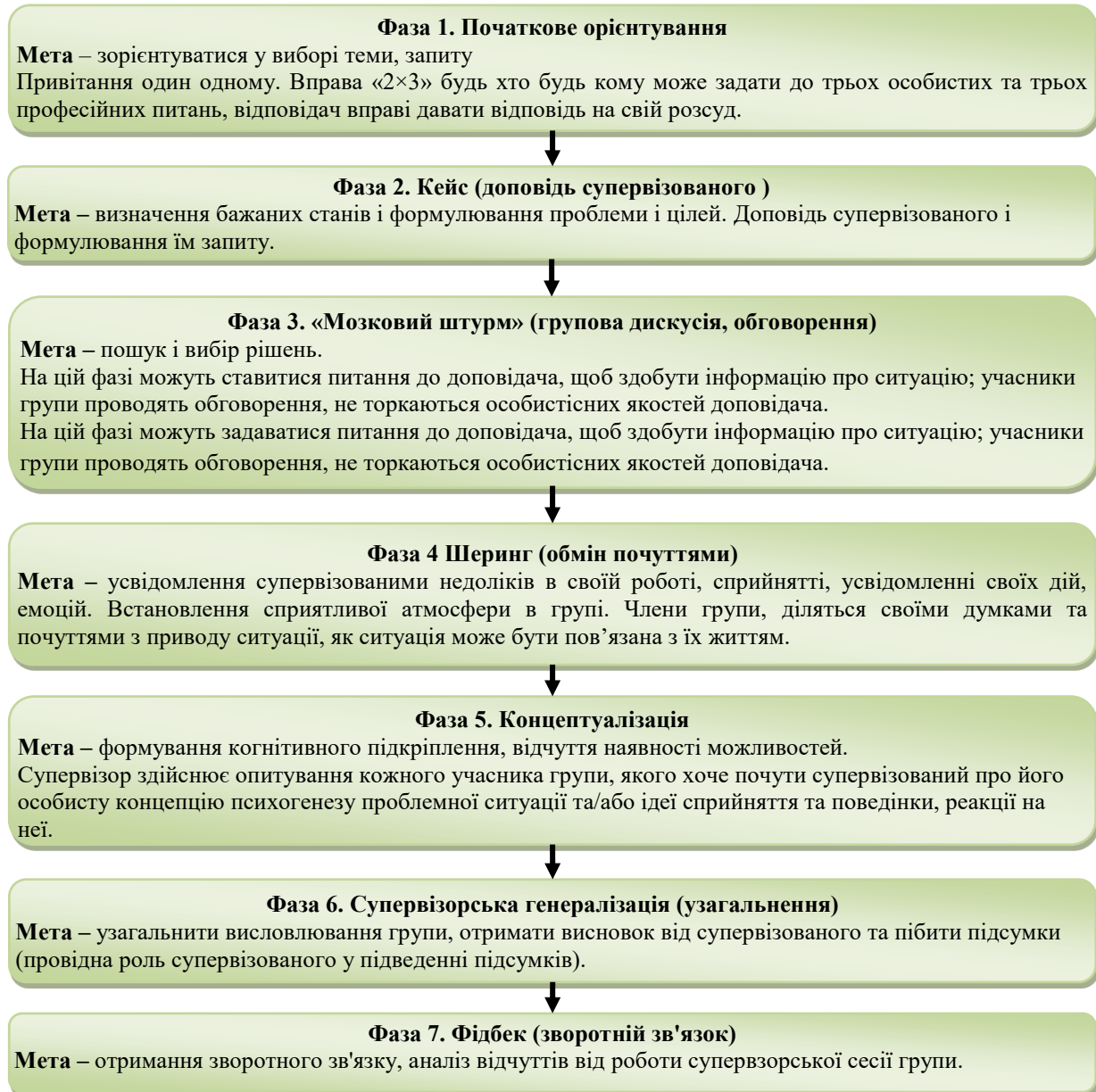


Рис. 1.2 Структура супервізорської сесії

Фаза 3. «Мозковий шторм» (групова дискусія (15 хв)): учасники групи проводять обговорення, погоджуючись зі сприйняттям ситуації, реакцією на неї або відкидаючи їх, не торкаються особистісних якостей доповідача.

Мета – пошук і вибір рішень. На цій фазі можуть задаватися питання до доповідача, щоб здобути інформацію про ситуацію.

- 1) Кожен учасник задає супервізованому питання на з'ясування будь-яких подробиць.
- 2) Учасники думають над гіпотезами (за бажанням можуть їх намалювати на аркуші ватману).
- 3) Висловлювання своїх гіпотез учасниками групи при мовчанні супервізованого.
- 4) Носій проблеми говорить про своє ставлення до висловлених гіпотез.

Фаза 4. Шеринг (обмін почуттями): члени групи, краще спонтанно, діляться своїми думками та почуттями з приводу ситуації, як ситуація може бути пов'язана з їхнім життям.

Мета – усвідомлення супервізованими недоліків в своїй роботі, сприйнятті, усвідомленні своїх дій, емоцій. На цю фазу слід зробити наголос для створення сприятливої атмосфери в групі. Тривалість фази – 15 хв.

Фаза 5. Концептуалізація.

Мета – формування когнітивного підкріплення, відчуття наявності можливостей. Супервізор здійснює опитування кожного учасника групи, якого хоче почути супервізований про його особисту концепцію психогенезу проблемної ситуації та/або ідеї сприйняття та поведінки, реакції на неї. Думки та слова не знецінюються і не засуджується супервізором чи іншими учасниками групи, дискусії на цій фазі не потрібні.

На даній фазі можливе використання доречних, адекватних, заявлених супервізованим, проблемі методик, технік, вправ тощо з метою ефективного її вирішення. Фаза триває до 45 хв.

Фаза 6. Супервізорська генералізація (узагальнення супервізора). Тривалість фази – 15 хв.

Мета – узагальнити висловлювання групи, отримати висновок від супервізованого та підбити підсумки (провідна роль супервізованого в підведенні підсумків). Супервізор узагальнює і в короткій формі висловлює запропоновані тактики роботи, поведінки та реагування на стресову, проблемну ситуацію та передає право вибору та, одночасно, підведення підсумків, супервізованому:

- Який з можливих маленьких кроків слід зробити спочатку?
- Що Ви конкретно будете робити в найближчий час, коли ми закінчим?
- Хто/що може допомогти при безпосередньому застосуванні рішень?
- На підставі чого Ви судитимете про те, що цей крок був успішним? Що говоритиме про неуспіх?
- Що Ви отримали на сьогоднішній сесії?
- Що з цього при необхідності може бути перенесено в інші ситуації?
- На яку іншу тему ви повинні звернути увагу?
- Можемо ми на цьому закінчити?

Фаза 7. Фідбек. Мета – отримання зворотнього зв'язку, аналіз відчуттів від роботи супервізорської сесії групи.

Розроблена структура супервізорської сесії (рис. 1.2) в контексті впровадження супервізорського супроводу профілактики емоційного вигорання фахівців професій допомоги є змістовною частиною структурно-функціональної моделі супервізії, репрезентована на рис. 1.3:

Розроблену модель визначено як структурно-функціональну, оскільки вона відображає причинно-наслідкові зв'язки між елементами моделі та їхнє функціональне значення.

Представлена модель включає такі блоки: концептуальний, змістовно-технологічний, критеріально-результативний.

Концептуальний блок репрезентує мету та методологічні засади структурно-функціональної моделі супервізії, спрямованої на профілактику емоційного вигорання фахівців професій допомоги.

Мета розробленої моделі полягає в профілактиці емоційного вигорання, завдання – обґрунтування етапів, механізмів та технологій здійснення досліджуваного процесу.

Методологічними засадами розробки моделі супервізії, спрямованої на профілактику емоційного вигорання визначено психологічні детермінанти досліджуваного процесу (емоційна зрілість, розвиток емоційної сфери); методологія системного підходу до розуміння особистості (Г. О. Балл, Л. Ф. Бурлачук, З. С. Карпенко, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, В. О. Моляко та ін.); основні положення про зв'язок свідомої та несвідомої сфер психіки (Ф. В. Бассін, Н. Ф. Каліна, С. Д. Максименко, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко, З. Фрейд, К. Юнг та ін.); базові принципи особистісної психокорекції психологів у процесі професійної підготовки (О. Ф. Бондаренко, Л. Ф. Бурлачук, В. Г. Панок, В. А. Семиченко та ін.); основні положення діалектики про роль діяльності у розвитку людини (М. Каган, В. Кремень, Г. Шукіна) та психології щодо механізмів соціалізації особистості і груп (О. Леонтьєв, К. Роджерс, Г. Олпорт, С. Рубінштейн, Б. Скіннер, Д. Фельдштейн, К. Юнг); дослідження проблеми супервізії (О. Ф. Бондаренко, І. Д. Булюбаш, Н. Ю. Волянчук, Р. Р. Грінсон, П. Девід, Д. Джейкобс, Б. Д. Карвасарський, Р. Кочюнас, Д. Дж. Мейер, Р. Шохет, П. Ховкінс, І. Ялом та інші), психологія регуляції та саморегуляції навчально-професійної діяльності (Е. Десі, Л. Г. Дика, О. А. Конопкін, С. Б. Кузікова, М. А. Кузнецов, В. І. Моросанова, В. О. Олефір, О. К. Осницький, О. О. Сергієнко, Н. В. Підбуцька, Р. Райан, К. І. Фоменко, Т. Д. Щербань); базові положення релевантних предмету дослідження наукових підходів, зокрема таких як *регуляційний, психофізіологічний, структурний, соціокультурний, автономний, системний*.



Рис. 1.3 Структурно-функціональна модель супервізорської сесії

Регуляційний підхід (Ю. Блудов, В. Бодрова, Л. Гримак, К. Гуревич, В. Куніцина, А. Леонова, К. Маслач, В. Медведєв, В. Небиліцин, В. Орел, Б. Перлман, К. Платонов, В. Пономаренко, В. Русалов, Х. Фрейденбергер, Д. Механік, Х. Вольф та ін.) дозволяє розглядати питання регуляції емоційної сфери особистості в двох аспектах: 1) емоційна сфера як механізм самоуправління діяльністю і поведінкою особистості та як механізм саморегуляції; 2) механізми саморегуляції емоційної сфери можуть мати як емоційний, так і позаемоційний характер – зумовлені інтелектом, цінностями, рефлексією, мотивацією та ін. чинниками. На думку вчених, сприяють самореалізації та підтримують самооцінку особистості внутрішні ресурси, які відносяться до факторів соціального середовища (Л. Гримак, В. Куніцина, В. Пономаренко, Д. Механік). Л. Терстоун вбачає підтримку емоційної регуляції в адаптивному потенціалі й енергетичних ресурсах організму людини, наголошуючи на важливості психологічної підтримки близького соціального оточення. Ю. Александровський, А. Вальдман, Е. Мілерян, Б. Перлман та ін. віддають перевагу особистісним факторам, таким як віра, осмисленість поведінки і діяльності, відчуття сенсу життя; керування своїм життям; усвідомлення приналежності до певної соціальної групи; ставлення особистості до себе та інших, довіра до інших тощо.

У вивченні емоційного розвитку людини відіграють значну роль концептуальні положення Ю. Александровського, А. Вальдмана та В. Лебедева; Е. Мілеряна про емоційну регуляцію як проблему бар'єра психічної адаптації, про здатність до контролю емоцій і емоційну стійкість, Н. Данилова про здатність до витримування великих навантажень й успішного вирішування завдань в екстремальних ситуаціях.

В контексті *структурного підходу* (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, А. Зак, К. Левін, Н. Лейтес, В. Мільман, С. Рубінштейн та ін.), процес емоційного реагування та власне емоційна сфера розглядається як структура певних елементів, що є невід'ємною частиною функціонування емоцій. Науковцями були здійснені спроби виокремлення структурних компонентів емоційної сфери та процесу емоційного реагування, розробки класифікації емоційних проявів, які відрізнялися структурною організацією. Емоційна сфера є своєрідною ієрархічною структурою з послідовними та взаємообумовленими рівнями. Структурними компонентами емоційного реагування, окрім емоційних, ще є компоненти, які відносяться до близьких сфер: оцінка, сприйняття, усвідомлене управління, використання і прояв емоцій для покращення ефективності діяльності й мислення, кращого розуміння емоцій інших людей, здатність аналізувати власні емоції; емоційну виразність і емоційну чутливість; соціальний контроль і соціальну виразність; соціальну адаптацію тощо.

В межах *психофізіологічного підходу* (П. К. Анохін, Г. Борягін, К. Валуєв, П. Екман, Д. Елькін, Л. Єрмолаєв-Томін, І. Ільїн, Р. Лазарус, А. Лурія, Н. Наєско, О. Овчиннікова, А. Ольшанникова, С. Писаренко, Я. Пономарьов, Л. Путляєв, П. Сімонов, Н. Скрябін, У. Фрізен та ін.), емоційне реагування проявляється через процеси відновлення та порушення психологічної рівноваги, в яких приймають участь всі механізми життєзабезпечення від подразливості до свідомості, є фізіологічним станом людини. При порушенні рівноваги актуалізується потреба, що детермінує виникнення емоційних реакцій – емоції незадоволення та є стимулом для пошуку шляхів забезпечення такої потреби. В рамках даного підходу зосереджується увага на емоційному реагуванні як психофізіологічному процесі, якій є складною реакцією, в якій задіяно особистісну сферу та певні системи організму людини. Виникнення емоцій супроводжується змінами фізіологічних параметрів, об'єктивних показників, що діагностують наявність певного емоційного стану. Науковці вбачають причину виникнення емоцій у фізичному впливі зовнішніх подразників на нервову систему, а наявні фізіологічні зміни при виражених емоційних переживаннях розглядаються ними як емоційні стани.

На тлі положень *автономного підходу* дослідники (А. Маслоу, Д. Рапапорт, А. Розман та ін.) розглядають емоційний розвиток як особливе психічне явище, що детермінує інші прояви людини, а емоції – як енергетичну основу функціонування психіки особистості, її свідомості й волі, її поведінки та інтелектуальної діяльності.

В межах зазначеного підходу, науковці схильні розглядати емоції не як окрему від інших психічну сферу, а самостійний психічний феномен; емоційне реагування вважають повноцінним психічним реагуванням особистості на все, що відображається в підсвідомості.

В контексті *соціокультурного підходу* (В. Андрущенко, А. Ахієзер, І. Бех, І. Зязюн, В. Кремень, О. Сухомлинська та ін.), емоційна сфера розглядається як процес трансформації особистості внаслідок проходження нею соціалізації, входження в соціум і культурно-референтну групу. В підґрунті підходу є рефлексивність людини, здатність до самоаналізу та усвідомлення. Емоційна сфера в контексті даного підходу характеризується як система оцінки задоволеності актуальних потреб людини, що виникають, розвиваються та реалізуються в конкретних соціальних умовах.

Для представників *системного підходу* (А. Бодальов, І. Войціх, П. Друкер, І. Лисенкова, Б. Ломов, І. Матійків, К. Платонов, Г. Саймон, Ю. Юдін) емоційна сфера – сукупність елементів, які мають динамічні взаємозв'язки як між собою, та включає активну взаємодію між внутрішніми і зовнішніми чинниками.

Серед детермінантів емоційного розвитку І. Лисенковою визначаються:

1) внутрішньоособистісні (автентичність як перебування у контакті зі своїми бажаннями та почуттями, адекватні стосунки з собою, задоволення життям відчуття щастя);

2) міжособистісні (адаптивність – навички знаходження балансу між власними намірами і цілями та зовнішніми умовами; гармонійні відносини з оточенням).

В структуру емоційного розвитку І. Матійків включає такі компоненти, як: рівень суб'єктивного контролю; життєва позиція; управління своїми емоціями; тип мотивації; тип мислення; самооцінку; рефлексивні уміння; тип

поведінки; комунікативний потенціал, а І. Войціх – п'ять базових компонентів: діяльнісний, когнітивний, особистісний, мотиваційний, соціальний.

Так, системний підхід досліджує емоційну сферу через вивчення її складових та зв'язків між ними, охоплюючи динамічну взаємодію як між внутрішніми (внутрішньосистемними елементами) та іншими системами, які пов'язані міжсистемними зв'язками. Науковці трактують емоційну сферу як достатньо складну динамічну самоорганізовану систему психічного реагування на внутрішні впливи, що з'являються внаслідок різних чинників.

Структурно-функціональна модель супервізії ґрунтується на низці відповідних **принципів**: загальних (розвитку, діяльності, єдності свідомості і діяльності, системності, системного структурно-динамічного вивчення, якісного аналізу, цілеспрямованості, послідовності, доступності, верифікованості) [131, с.90-106], [135], [76] специфічних (партнерства (супервізор-супервізований), розподілу відповідальності (супервізор-супервізований-організація), конфіденційності [46], [128, с.85], [88, с.19-20], взаємоповаги та толерантності [128, с.85], клієнтоцентрованості, антидискримінації та ін.[46, с.112]).

Змістовно-технологічний блок умовно поділяється на змістовну та технологічну складові. Змістова частина складається з 7 фаз, які мають чітку послідовність, визначену метою та задачами фази (рис.1.2). Організаційний модуль блоку включає першу фазу «Орієнтування», яка допомагає вирішити організаційні завдання початку супервізії, моніторинговий модуль містить останню фазу «Фідбек», що спрямована на отримання зворотнього зв'язку, рефлексію, дає можливість «промоніторити» свій стан на початку та наприкінці супервізорської сесії. Технологічна частина представлено такими компонентами: сетинг, функції, фокус, методи та технології (прийоми, засоби) супервізії, які забезпечують реалізацію структури супервізорської сесії. Фази проведення супервізії виокремлено з урахуванням принципів темпоральності, стадіальності, нелінійності.

Супервізорський процес має будуватися на механізмах становлення емоційного зрілості (розвитку), а саме: інтеріоризація; ідентифікація; інтерналізація; рефлексія; аутопоезіс; емоційна включеність; діалогічне спілкування (в т.ч. внутрішній діалог).

Реалізація зазначених механізмів забезпечується дотриманням сетингу (визначення умов та обмежень супервізорської сесії) час проведення, тривалість, частота, місце, правила роботи тощо (див. підрозділ 1.3); визначенням фокусу та функцій на початкових фазах супервізії. Вибір фокусу та подальше його уточнення, завдяки з'ясуванню мети, дає можливість окреслити шлях супервізорської сесії від невизначеності (запиту проблеми) до визначеності (рішення проблеми). Від того, наскільки вірно сформульовано запит (визначено фокус), залежить результат супервізії. Ми брали до уваги класичну шестифокусну модель Е. Уільямса, але на практиці в супервізії найкраще себе зарекомендувала чотирьохфокусна модель В.Леннінга і Б.Фрімена [302]: особистісне усвідомлення – здатність супервізованого бачити себе або свої афекти як частину процесу надання послуг; професійна поведінка – моніторинг юридичних і етичних аспектів роботи супервізованого з клієнтом; консультативні навички – практичні і технічні навички; концептуалізація клієнта – уміння побачити широкий контекст того, що відбувається під час роботи з супервізованим, розпізнати теми, що повторюються з сесії до сесії.

Основними функціями нашої моделі супервізії були супервізії як профілактична, підтримуюча (фасилітаційна, соціально-емоційна), корекційна, посередництва/ медіації, когнітивної перебудови уявлень про професійну ситуацію нормативна (спрямовуюча, модераційна, контрольовано-вимірювальна), освітня (дидактична, навчальна), сутнісні характеристики яких представлено в підрозділі 1.2.

Критеріально-результативний блок представленої моделі репрезентовано такими компонентами, як рівні, критерії та результат емоційного вигорання та його чинників (факторів) особистості фахівців професій допомоги.

Ефективність структурно-функціональної моделі супервізії, спрямованої на профілактику емоційного вигорання особистості фахівців, оцінювалися згідно таких критеріїв:

- рівня емоційного вигорання В. В. Бойка (напруження: переживання психотравмуючих обставин, незадоволеність собою, «загнаність у кут», тривога і депресія; резистенція: неадекватне вибіркове емоційне реагування; емоційно-моральна дезорієнтація; розширення сфери економії емоцій, редукція професійних обов'язків; виснаження: емоційний дефіцит, емоційне відчуження, особистісне відчуження (деперсоналізація), психосоматичні та психовегетативні порушення);
- особистісних властивостей (невротичність, спонтанна агресивність, депресивність, дратівливість, комунікабельність, врівноваженість, реактивна агресивність, сором'язливість, відкритість, екстраверсія-інтроверсія, емоційна лабільність, маскулінізм-фемінізм);
- задоволеності професійною діяльністю;
- способів долаючої поведінки (конфронтаційний копінг, дистанціювання, самоконтроль, пошук соціальної підтримки, прийняття відповідальності, втеча-уникнення, планування рішення проблеми, позитивна переоцінка
- загальної самоефективності;
- задоволеності життям;
- індексу життєвого стилю (витіснення, регресія, заміщення, заперечення, проєкція; компенсація, гіперкомпенсація, раціоналізація);
- стилю саморегуляції поведінки (планування, моделювання, програмування; оцінювання результатів, гнучкість) та загальний рівень саморегуляції;

– базисних переконань (доброта людей, справедливість світу, контрольованість світу, випадковість як принцип розподілу подій, цінність власного «Я», ступінь самоконтролю (контролю над подіями, що відбуваються), ступінь удачі, або везіння; загальне ставлення до прихильності навколишнього світу; загальне ставлення до свідомості світу, тобто контрольованості і справедливості подій; переконання щодо власної цінності, здатності управління подіями і везіння);

– соціального самоконтролю;

– життестійкості (залученість, контроль, прийняття ризику);

– суб'єктивного благополуччя (напруженість і чутливість; ознаки, що супроводжують основну психоемоційну симптоматику, зміни настрою, значимість соціального оточення, самооцінка здоров'я, ступінь задоволеності повсякденною діяльністю);

– ціннісних орієнтацій (термінальні цінності: активне діяльне життя (повнота та емоційна насиченість життя), життєва мудрість (зрілість суджень, здоровий глузд як наслідки життєвого досвіду), здоров'я (фізичне та психічне), цікава робота, краса природи та мистецтва (переживання прекрасного в природі та мистецтві), кохання (духовна та фізична близькість з коханою людиною), матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів), гарні і вірні друзі, суспільне визнання (повага оточення), пізнання (можливість поглиблення власної освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуального розвитку), продуктивне життя (максимальне використання своїх можливостей, сил і здібностей), розвиток (робота над собою, постійне фізичне та духовне зростання), розваги (приємне проведення часу, відсутність обов'язків), свобода (самостійність, незалежність суджень і вчинків), щасливе сімейне життя, щастя інших (розвиток та вдосконалення інших, усього народу, людства), творчість (можливість творчої діяльності), упевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх суперечностей, сумнівів); інструментальні цінності: охайність, здатність тримати речі в належному вигляді порядок у справах; вихованість (гарні манери); високі запити (високі вимоги до життя, високі домагання); життєрадісність (почуття гумору); виконавська дисципліна; незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче); непримиримість до недоліків у собі та в інших; освіченість (широта знань, висока загальна культура); відповідальність (почуття обов'язку, здатність тримати); раціоналізм (уміння логічно мислити, приймати обдумані раціональні рішення); самоконтроль (стриманість, самодисципліна); сміливість у захисті власної позиції; розвинена воля (здатність наполягати на своєму, не пасувати перед труднощами); терпимість (до поглядів і думок інших, уміння пробачати іншим їх помилки); широта поглядів (уміння зрозуміти позицію іншого, поважати смаки, звичаї, звички інших); чесність (щирість, правдивість); ефективність у справах (працелюбство, продуктивність у праці); здатність до співпереживання (турботливість);

– рівня домагань (внутрішній мотив, пізнавальний мотив, мотив уникнення, мотив змагання, мотив зміни діяльності, мотив самоповаги, значущість результатів, складність завдання, вольове зусилля, оцінка рівня досягнутих результатів, оцінка власного потенціалу, намічений рівень мобілізації зусиль, очікуваний рівень мобілізації, закономірність результатів, ініціативність);

– локусу контролю (загальна інтернальність, інтернальність у сфері досягнень, інтернальність у сфері невдач, інтернальність у сімейних стосунках, інтернальність у сфері виробничих відносин, інтернальність стосовно здоров'я та хвороби);

– рефлексивності (ретроспективна рефлексія діяльності, рефлексія реальної діяльності, розгляд майбутньої діяльності, рефлексія спілкування і взаємодії з іншими людьми).

Результатом реалізації розробленої структурно-функціональної моделі, упровадження відповідної програми виступає позитивна динаміка за показниками критеріїв емоційного вигорання та його чинників фахівців професій допомоги їхня здатність до реалізації функцій феномена емоційної зрілості.

Досвід групової супервізії в рамках впровадження авторської моделі дозволив нам розробити такі методи, як: групова дискусія; робота в малих групах, тріадах або діадах; структуровані вправи та ігри; проєктивні вправи (наприклад, створення скульптур, малювання тощо).

Також заслуговують особливої уваги методи:

– Дебрифінг.

– Метод дослідження центральної теми конфліктних відносин (CCRT/ ДТКВ).

– Дослідження загрозливих наслідків («декатастрофізація»).

– Описово-образні, емотивні прийоми.

– Робота з дискурсом.

– Моделювання.

– Дидактичні інструкції.

– Сократичний метод.

– Рефлексивні питання.

– Деконструктивні питання.

– Контекстуальний вплив на переконання, досвід, почуття, установку.

– Питання, що відкривають простір, питання розвитку історії, питання, що зв'язують минуле, сьогодення і майбутнє.

– Заохочення і дозвіл.

– Роз'яснення [17].

Отримано досвід ефективного застосування таких компактних та розгорнутих технік:

а) Компактні методи

1. *Віньєтка*. Для прояснення проблемної ситуації протагоніст один або за допомогою інших учасників програв одну коротку сценку. Це доцільно, коли, наприклад, у його оповіданні не вистачає ясності.

2. *Порожній стілець*. Супервізованому пропонується посадити на порожній стілець якесь значуще (уявне) обличчя і уявити, що воно скаже. В наступній розмові супервізор намагається виявити виниклі в ході конфронтації з уявною особою думки та почуття. Як допоміжні засоби можуть використовуватися прийоми «обмін ролями» та «двійник».

3. *Статуя*. Супервізований представляє картину, що є у свідомості, у формі скульптури. Важливо постаратися передати жести, міміку, близькість, дистанцію, співвідношення.

4. *Скульптура*. Схоже на 3, можна вносити зміни, можливий також обмін ролями.

Одного з учасників просять уявити існуючу систему відносин як скульптуру. Таким чином, можна швидко проникнути в суть комплексної проблеми, що супервізується. Учасники висловлюють почуття, близькість, дистанцію, тілесні затиски, контакт очима. Можна внести деякі зміни та подивитися, що змінилося.

5. *Соціальний атом*. Супервізований збирає навколо себе інших учасників: притягує одних та відштовхує інших. Виникає сітка, соціальний атом. Тут, як і в попередніх вправах, важливо звертати увагу на ступінь близькості, жести, положення вгорі-вниз, розгалуження. Можна використовувати ляльки, фігури, дерев'яні кубики і т.д. Далі слід провести аналіз збудованої сітки: де має місце тяжіння/відштовхування, кількість напружених та ненапружених відносин, ключові персони тощо. Наприклад, у відносинах між співробітниками можуть бути розкриті протиріччя між системою виробничих та особистих відносин.

6. *Жива соціограма*. Це групоцентризований прийом, який дозволяє побачити приховані, замасковані відносини між учасниками групи. По органограмі вибудовується соціограма: позитивні та негативні лідери, пари, трикутники, ланцюги, зірки, ізолювані, знедолені.

7. *Спектрограма*. Супервізор позначає два полюси, наприклад: «я працюю за планом – я працюю спонтанно» або «мені подобається брати участь у супервізії – мені не подобається брати участь у супервізії». Супервізовані повинні знайти своє місце на прямій лінії між цими полюсами.

8. *Соціометрична карта*. Супервізовані повинні передати за допомогою символічного розміщення у просторі близькість/віддаленість різних професій, утворень, робочих місць, аспектів певної теми (можна вставати самим, позначати символами тощо). Кожне нове позиціонування може змінювати інші позиціонування. Слід зазначати збільшення кількості позицій, процеси сегментування та ізолювання, зв'язку тощо.

9. *Рольовий атом*. Супервізовані представляють різні рольові відносини.

Кожен складає список ролей, які він хотів/не хотів би грати. Ролі можуть бути представлені у формі скульптур, можна використовувати ляльки, фігури, символи.

10. *Колективна рефлексія*. Колектив розділяється на дві підгрупи: робочу та спостережну. Перша підгрупа обговорює ситуацію, а друга спостерігає та повідомляє про свої спостереження, розвиває рішення, висловлює альтернативні думки.

11. *Погляд через четверо окуляр*. утворюється чотири підгрупи:

- група дурнів: намагається уявити проблему у смішному світлі, провокує, зухвало висловлює правду;
- група мудреців: намагається у формі казки передати суть проблеми, враховуючи всі протиріччя та наявні можливості розв'язання;
- група справедливих: стежить за тим, щоб у розрахунок бралися думки всіх учасників, застерігає від зловживання владою, підтримує найслабшу партію, насамперед ставить запитання;
- група помічників: підтримує супервізованих, де це потрібно, звертає увагу ресурси, доброзичливо вказує супервізованим на висловлені під час дискусії можливі рішення.

Після опису випадку групи видаляються на нараду, потім подають свої повідомлення, які в жодному разі не повинні стати приводом для дискусії. Вправа дуже ефективна, вона дозволяє знайти баланс між творчими, конфронтуючими та підтримуючими елементами.

12. *Картки*. складна ситуація графічно зображується на дошці чи великому аркуші паперу. Супервізор, а краще супервізований, намагається за допомогою цієї карти роз'яснити стан справ. Споріднені чи комунікативні відносини учасників представляються у формі генограм або соціограм. Карта багато скаже і про те, хто її представлятиме.

б) Розгорнуті методики

1. Психодраматичне інсценування;

2. Рольова гра;

3. Експромти;

4. Соціодраму;

5. «Чарівний магазин».

1. Техніки дослідження:

– Інтерв'ю.

– Соціометричний аналіз (виходить за межі супервізії).

– Рольовий аналіз.

2. Техніки впливу:

а) техніки, центровані на процесі:

- Максимізація (перебільшення, посилення, піднесення).
- Конкретизація («серце пішло в п'яти» – вираз символічного сенсу слова чи висловлювання).
- Варіації темпу (грати швидше чи повільніше, щоб почуття стали чіткішими).
- Стоп-кадр (переривання процесу з метою усвідомлення).

б) техніки, центровані на особистості

– Монолог (супервізований розповідає про свої думки, наприклад, про порожнечу в голові, або говорить від імені двійника).

– Обмін ролями (протагоніст змінюється роллю з партнером і продовжує грати як це він).

– Зміна ролей

– Дзеркало (протагоніст замінюється іншим учасником і збоку спостерігає за тим, що відбувається на сцені).

– циркулярні питання (питання про передбачувані наслідки різних варіантів рішень; можуть задаватися гіпотетичні питання, питання про пріоритетність і про тимчасову послідовність).

– «Зміна знака» (супервізований записує на аркуші 3-10 коротких речень і в короткий час переформулює їх так, щоб вони набули позитивного змісту)

3. Техніки інтеграції:

– Зворотній зв'язок: часники психодраматичної дії розповідають протагоністу про свої почуття та думки у процесі виконання призначеної ролі.

– Шеринг: учасники, які мали подібний досвід, поділяють із протагоністом його почуття.

– Образне резюме: пропонується супервізованим після закінчення роботи у формі статуї, віньєтки, нового жесту, символічного подарунка.

– Аналіз процесу: в завершенні роботи супервізор та супервізовані розповідають про своє бачення процесу роботи, аналізують та зіставляють різні точки зору.

Як різновид методів та техніки, у супервізії можуть застосовуватися сценотести та використовуватися різні виразні засоби.

а) Застосування сценотексту

Німецькі супервізори розробили цю проектну методику для діагностики порушень процесу інтеракції дитини зі значущими іншими та їх динаміки. Випробовуваний отримує завдання побудувати за допомогою ляльок, фігурок тварин або інших іграшок сцену та, по можливості, прокоментувати її. Інтерпретація здійснюється із позицій глибинної психології. В даний час цей тест широко застосовується у супервізії. Виробнича ситуація зображується за допомогою сцено-матеріалів, краще, якщо учасники сидітимуть на підлозі. Робота організується у кілька етапів:

1. Побудова

2. Вербальний опис

3. Промовляння від імені ляльок найважливіших моментів

4. Опис побудованої сцени у певному ракурсі

5. Опис побудованої сцени з погляду спостерігачів.

Тест ефективний при роботі з регресивними тенденціями у випадках, коли тематика складна, задіяно багато людей та їх взаємодія залишається дифузною.

Можливі варіанти: учасники знаходять собі ляльок, складається композиція і кожен говорить від імені обраної ляльки (за потреби використовується порожній стілець).

Можна ввести в композицію начальника, відтворити сцени або вислови, що були насправді.

Супервізор надає допомогу, що супервізується, при поясненні або пропонує пофантазувати про те, що могло б статися. Можна говорити про те, що заважає (наприклад, про зловживання), але краще зображувати звичайну ситуацію, оскільки неусвідомлена критика виявиться однаково.

б) Використання виразних засобів

Робота з реконструкції у супервізії організується за допомогою знаків, носіїв інформації. Прийнято розрізняти:

– особисті кошти (зовнішній вигляд супервізора, його постава, голос, фантазія тощо);

– засоби-дії (рольова гра, рух тощо);

– матеріальні засоби (олівці, крейди, дошки, дощечки, папір, глина, кубики, кнопки, ляльки, фігури тварин, приміщення, меблі тощо)

Не кожен засіб може бути використаний у конкретній супервізійній ситуації. Кожен засіб має служити досягненню мети супервізії. Деякі засоби (глина, ляльковий театр, звичайні ляльки, іграшкові тварини) застосовуються підтримки регресивних процесів. Ці засоби хороші, коли потрібно прояснити сенс нестандартних тлумачень.

У супервізії рекомендується використовувати такі *засоби*:

Фантазування. Дозволяє пережити минулі чи несвідомі ситуації, дає можливість уявити майбутнє, і навіть переробити негативні переживання, розглянути їх із боку, переформулювати чи пов'язати коїться з іншими почуттями (застосовуються техніки НЛП – візуалізація чи роботу з внутрішніми образами).

Ляльки, іграшкові тварини. Сприяють фантазії. Важливо відстежувати, з якою іграшкою ідентифікує себе супервізований. За допомогою ляльок можуть бути виражені почуття, почуття, емоції. Можна розігрувати сцени, провести сценотест.

Маски. З маскою можна сміливо спробувати нову роль або навпаки сховати те, що не хочеться показувати. Маска акцентує певну роль. Це сама особистість, її окрема сторона. Супервізор відстежує, що підкреслює маска, чи пов'язане її значення з професійними вимогами, якщо так, то як.

Малювання. Через малюнок (наприклад, на фантазійну тему) може бути отримана інформація, яку не можна отримати іншими засобами. Почуття та внутрішній стан знаходять своє вираження у виборі кольору, форми тощо. Супервізований може розглядати свій твір, додавати нові деталі, робити висновки та приймати рішення.

Глина. Хороший засіб для роботи з регресивними процесами. Думки та почуття набувають пластичного виразу. Щось матеріалізується і може бути розглянуто з різних боків. Ліплення дозволяє також пережити почуття, що витіснялися раніше, і емоції.

Казки. Служать для метафоричного, образного уявлення ситуації.

Метафори. Супервізор просить групу знайти метафори або образи для описаної ситуації, сім'ї, певної поведінки та використовує їх при подальшій роботі.

Кубики. Допомагають уявити структуру пластично: організації з відділами та підрозділами, відносини співробітників між собою.

Монети/гудзики. Також служать для пластичного відображення структур, які у них відносин (почуття, близькість/дистанція), ступеня значимості окремих елементів.

Простір. Для просторового зображення структури. Звертають увагу на елементи, що займають центральну частину, протяжність, відносини над-під, далеко-близько.

Звуки та ритми. Незалежно від нашого бажання ми сприймаємо шуми, звуки та ритми. Музика викликає у нас емоції, фантазії, пробуджує рухи.

Шахівниця. Допомагає пластично зобразити організації, структури, відносини (почуття, близькість/дистанція), ступінь важливості окремих елементів.

Сімейна дошка. Допомагає пластично зобразити структуру сім'ї, відносини (почуття, близькість/дистанція), ступінь важливості окремих елементів.

Комунікаційний процес. Існують різні рівні комунікації, які потрібно брати до уваги.

– Слід працювати над тим, що найбільше актуально для учасників супервізії в даний момент (залежно від цього супервізор змінює свої плани).

– Заохочувати самостійність учасників, поступово відходити другого план.

– Говорити мовою клієнта (враховувати його інтелектуальний та комунікативний рівень).

– Розділяти особистість, поведінку та професійну роль (відхиляти можна способи поведінки, але не особистість).

– Зворотний зв'язок можна давати лише з приводу поведінки у конкретній ситуації.

– Насамперед працювати з тим, що заважає працювати.

– Обговорювати лише реалізовані цілі.

– Супервізовані мають право ставити будь-які питання та мають право відмовлятися відповідати.

Таким чином, на основі аналізу структури (меделей) супервізії, таких як модель роботи групи супервізії із професійною ситуацією (А.Вільямс, Дж. Скайф), модель роботи супервізорської мінігрупи (Черепанова Т. В.), парна супервізія та групове обговорення (Г. Шиптон), п'ятиетапна модель супервізії (Д. Дрісколл.), поліфонічна модель супервізії (Андерс Кур та Хольгер Хьойлунд), тощо, розроблена та апробована авторська семифазова модель групової супервізії для корекції емоційного вигорання.

Запропоновано найбільш ефективні методики, техніки, засоби супервізії, деякі рекомендації щодо комунікативного процесу.

Висновки до першого розділу

Теоретичний аналіз проблеми слугував підґрунтям для виокремлення теоретико-методологічних підходів до опису концептуальних підходів, що розкривають механізми реалізації супервізії.

На сьогодні існують такі основні тенденції розуміння супервізії в рамках психологічної науки:

- як практикоорієнтовної підготовки спеціалістів допомагаючих професій;
- як самоаналіз та рефлексія професійної поведінки супервізованого;
- як підвищення кваліфікації;
- як оцінка консультативного процесу (діяльності супервізованого) через зворотній зв'язок супервізора;
- як зміна уявлень про свою професійну ситуацію;
- як форма підвищення кваліфікації;
- як засіб засвоєння норм професійних стандартів;
- як форма емоційної підтримки та профілактики професійного вигорання;
- як професійний супровід;
- як контроль та оцінка професійних навичок;
- як вид допомоги в професійних утрудненнях;
- як технологія професійного усвідомлення та особистісного самопізнання;
- як засіб усвідомлення власних почуттів та формування емоційної зрілості;
- як метод «лікування» професійних хвороб та виправлення професійних помилок.

Так, прослідковується тенденція до побудови еклектичної, комплексної, моделі теорії супервізії та розуміння сутності супервізорського процесу як такого. *За результатами теоретичного аналізу уточнено зміст дефініції «супервізія» через призму даної моделі, можемо запропонувати робоче визначення супервізії, яке відповідає меті та завданням нашого наукового доробку. Супервізія – унікальний та ефективний метод професійного супроводу працівників (керівників та підлеглих, високопрофесійних та початківців) професій допомоги, спрямований на формування навичок практичної діяльності (знань та умінь професіонала) через рефлексію суб'єктивних компонентів професійної взаємодії і установок по відношенню до клієнтів, колег та самого себе, при якому відбувається корекція та регуляція емоційно-вольових процесів.*

Виокремлено специфічні особливості та сучасні вимоги до впровадження супервізії: ролі та стилі супервізора, фокуси та функції супервізії:

- описано такі основні супервізорські ролі як «учитель», «фасилітатор» (терапевт) і «консультант», що є основними, і такі додаткові ролі, як «експерт», «менеджер» і «адміністратор». Кожна з ролей припускає наявність специфічних стратегій, які пропорційно використовуються у роботі з супервізованим. Вміння гнучко використовувати ці функціональні ролі в залежності від запиту, робить процес супервізії більш ефективним.

- описано такі *супервізорські стилі*, які умовно можна поділити на ефективні: стиль, спрямований на вирішення завдань (проблем); міжособистісно-сензитивний стиль; прихильний стиль та неефективні: аморфний; невідтримуючий; терапевтичний. Також виокремлюються підтримуючий, директивний, інструктивний, конфронтаційний, інтерпретаційний супервізорські стилі. Стиль взаємодії супервізора та супервізованого містить три компоненти, такі як тактика спілкування; орієнтація на завдання чи процес; стиль навчання, викладання.

- відзначено, що розуміння фокусу в супервізії спирається на шестифокусну класичну модель Е. Уільямса, засновану на двох системах (терапевтичній і супервізорській) і шести фокусах: 1) розповіді супервізованого; 2) діях супервізованого; 3) терапевтичному процесі; 4) стані супервізованого; 5) супервізорському процесі; 6) враженнях супервізора. Терапевтична система: фокус на клієнті; фокус на супервізованому; фокус на наданні допомоги клієнту супервізованим. Супервізорська система: 4. стан супервізованого; 5. супервізорський процес; 6. враження супервізора. П. Хоукінс і Р. Шохет до цих шести фокусів додають ще сьомий – фокусування на широкому контексті. Крім фокусів, Lanning & Freeman виділяють ще чотири сфери, до яких звертається супервізор: особистісне усвідомлення – здатність супервізованого бачити себе або свої афекти як частину процесу надання послуг; професійна поведінка – моніторинг юридичних і етичних аспектів роботи супервізованого з клієнтом; консультативні навички – практичні і технічні навички; концептуалізація клієнта – вміння побачити широкий контекст того, що відбувається під час роботи з супервізованим, розпізнати теми, що повторюються з сесії до сесії.

- в сучасній психологічній науці найбільш розповсюджені такі три основні функції супервізії як: освітня (дидактична, навчальна); підтримуюча (фасилітаційна, соціально-емоційної підтримки); нормативна (спрямовуюча, модераційна, контрольно-вимірювальна). Достатньо уваги приділено організаційній («менеджерська», «адміністративна», «управління персоналом») функції та «консультативній». Також заслуговують на увагу профілактична функція, психотерапевтична та корекційна функції, функція посередництва/ та когнітивної перебудови уявлень про свою професійну ситуацію.

Визначено супервізорські відносини та відповідальність: сетинг, форми, види та методи:

– в дослідженні *сеттинг* визначається як середовище, у якому відбувається взаємодія клієнта та психотерапевта. У психоаналізі термін «сеттинг» використовується, щоб визначити споконвічні установки (необхідні й достатні умови й обмеження для проходження сеансу психотерапії).

– констатовано тенденції до виокремлення наставницької, корекційної, консультативної та експертної супервізії, навчальної/тренінгової, менеджерської; індивідуальної, групової та командної (підтипи командної супервізії: орієнтовану на вивчення конкретного випадку та орієнтовану на процес роботи); директивної (керованої) – недирективної; гетерогенних – гомогенних, статусної ієрархічної. Командна супервізія є особливою формою групової та відрізняється від неї тим, що її використовують колеги, які працюють в одній організації, а колегіальна – такий різновид групової супервізії, в якій супервізором може бути будь-який учасник групи серед рівних за статусом, рівнем освіти та досвідом колег. Нами також виокремлюється внутрішня, зовнішня, взаємна (за ознакою участі супервізора як штатного, запрошеного або обраного); включена та невключена (за ступенем включеності супервізора в процес роботи з клієнтом в режимі реального часу наживо) різновиди групової супервізії, обернена (досвідчений супервізований практично забирає роль у супервізора) та заміщена (заміщення відсутнього досвіду вирішення проблеми, досвідом учасників групи).

– серед основних методів індивідуальної супервізії виділяються: прояснююче спостереження (з'ясування суті і причин професійних проблем), екземплярно-подієвий метод (екземплярно-событийний) (зіткнення супервізора з індивідуальним професійним утрудненням конкретного клієнта) і фокус-аналіз (всебічний аналіз особи і її професійного утруднення). До методів групової супервізії відносять: 1) супервізію, концентровану на супервізорі: супервізор зберігає визначальну роль в організації групової взаємодії і в управлінні і роботі; 2) супервізію, концентровану на учасниках групи: підвищення міри самостійності учасників в пошуку і рішенні професійних завдань; 3) інтервізію – колегіальну супервізію, засновану на поперемінній грі в ролі супервізора учасників групи. Так, супервізія – форма профілактики та корекції синдрому емоційного вигорання, найбільш ефективним різновидом якої є групові форми роботи. Найбільше меті та цілям нашого дослідження відповідає групова супервізія і особлива її форма – *командна*, тому що вона найкраще підходить до роботи з колегами, що працюють в одній організації.

Виокремлено та описано моделі супервізії: специфічно-орієнтовані, розвиваючі моделі; шкільні, розвиваючі, функціонально-орієнтовні, процесуально-орієнтовні моделі; еволюційні, моделі специфічної орієнтації, інтегративна модель; розвиваюча, клінічна, специфічно орієнтована модель; психодинамічна, модель розвитку вмінь, модель сімейної терапії, модель розвитку. Поведінкові моделі Г.В.Залевського, по суті, можна об'єднати зі специфічно -орієнтованими, тому що вони відносяться до біхевіоризму як напрямку практичної психології; еволюційні моделі О.С. Кулікова можна віднести до розвиваючих, спираючись на їх трактування автором; клінічну модель Г.Леддик поєднати теж зі специфічно-орієнтованими за близькістю змісту тощо. Таким чином, ми запропонували базову класифікацію моделей супервізії, які, по суті, можна об'єднати в три загальні групи: специфічно-орієнтовані («шкільні») моделі супервізії, розвиваючі та інтегративні.

На основі аналізу структури (моделей) супервізії, таких як модель роботи групи супервізії із професійною ситуацією, модель роботи супервізорської мінігрупи, парна супервізія та групове обговорення, п'ятиетапна модель супервізії, поліфонічна модель супервізії, метатеоретична тощо, *розроблена та апробована авторська 7-фазова модель групової супервізії для корекції емоційного вигорання*.

Запропоновано найбільш ефективні методики, техніки, засоби супервізії, деякі рекомендації щодо комунікативного процесу.

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ СУПЕРВІЗІЇ ЯК МЕТОДУ ПРОФІЛАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ПРАЦІВНИКІВ ПРОФЕСІЙ ДОПОМОГИ

2.1 Специфіка діяльності та психологічні характеристики представників допомагаючих професій

Як відомо, професії, спрямовані на допомогу та підтримку людини у важкій ситуації із закладеними в них традиціями та принципами діяльності, що допомагає, існують з найдавніших часів. Однак у сучасній науковій психологічній літературі термін «допомагаючі професії» виник нещодавно. Вже з назви зрозуміло, що йдеться про професії, представники яких покликані надавати допомогу ближньому. Таким чином, представники професій, що допомагають, здійснюють просоціально мотивовані дії.

Предметом праці представників професій «людина – людина» є постійна взаємодія з іншими людьми. Для успішного виконання своїх професійних обов'язків, фахівці, представники допомагаючих професій, повинні мати спеціальні знання, схильність до подібних видів роботи, мати навички комунікації, стресостійкість. Оскільки представники професій, що допомагають, мають справу з людьми, вони також повинні мати відповідні психологічні знання. Логічно, якщо вчитель розуміє психологію учнів, а лікар – психологію пацієнтів тощо.

Досягти успіху в професії таким фахівцем буде простіше, якщо вони мають такі психологічні характеристики, як здатність до емпатії, чуйність, доброзичливість, толерантність тощо. Все це необхідно для досягнення порозуміння з тими, хто потребує їх допомоги.

Допомагаючі професії, згідно з класифікацією Є.А. Клімова, відносяться до системи «людина-людина», та до групи професій соціального типу, згідно з класифікацією Дж. Голланда.

Аналіз наукової літератури про допомагаючі професії показав, що до цього професійного типу віднесені сфера освіти (вчитель, вихователь, тренер тощо), сфера медичного обслуговування (лікар, медична сестра тощо), сфера правового захисту (юрист, поліцейський тощо), сфера побутового обслуговування (офіціант, продавець, перукар тощо). Крім зазначених сфер, до професій, що допомагають, відносять окремі сфери діяльності (психологічна допомога, психіатрична допомога, соціальна робота тощо), тому що їх діяльність також пов'язана з наданням допомоги людям (психолог, логопед, дефектолог тощо).

У цьому підрозділі обґрунтовується ідея про те, що допомагаючі – це професії, представники яких здійснюють діяльність з надання допомоги іншим, виявлення та вирішення їх проблем. Мета даного підрозділу – виявити загальні характеристики представників професій, що допомагають, які відрізняють їх від представників інших професій; проаналізувати психологічні характеристики та розглянути специфіку їх діяльності; удосконалити визначення поняття «допомагаючі професії».

К. Роджерс вводить поняття «helping relations» для визначення відносин, у яких хоча б одна із сторін намагається сприяти іншій у покращенні життя, особистісному зростанні, налагодженні взаємовідносин з іншими [391], Л. М. Браммер і Г. Макдональд [178] виокремлюють два види допомагаючої діяльності – структуровану (професійна діяльність, де потрібні спеціальні навички, вміння, знання) та неструктуровану (суспільство, родина, дружба тощо).

У наукових дослідженнях з психології, соціальній практиці все частіше зустрічається таке поняття, як «допомагаюча професія» Причини такого інтересу до представників допомагаючих професій пов'язані з соціально-економічними проблемами і, як наслідок, з постійно зростаючим рівнем стресогенності умов життя, що підвищує значимість допомагаючих професій, а також з посиленням вимог до професіоналізму фахівців різних професій, а зокрема до представників спеціальностей соціономічного типу [88].

М. Підгурська, П. Пиріг зробили спробу уточнити поняття «соціономічна професія» як у наукових, так і в практичних цілях та запропонували наступне визначення – «це ті професії, що вирішують професійні завдання, які пов'язані із соціальними стосунками в суспільстві, зміст яких зосереджений на розвитку, регуляції, дослідженні соціальних закономірностей і тенденцій, збереженні, трансформації історично визначених і прийнятих у суспільстві форм культури й традицій на всіх рівнях соціальної взаємодії (психолог, педагог, соціальний педагог, соціальний працівник, журналіст, політолог, соціолог, юридичне спрямування)» [101].

Особистісні особливості представників допомагаючих професій, з одного боку, визначають вибір такої професійної діяльності, а з іншого – в результаті такої діяльності формуються, саме ці особистісні особливості, що забезпечують ефективність їх професійної діяльності.

У своєму найзагальнішому розумінні поведінка людини, яка допомагає, належить до категорії просоціальної активності. Просоціальна активність забезпечує розвиток самоповаги, задоволеності життям, відчуття його цінності і повноти [63].

В основі мотивів допомагаючої поведінки лежать моральний борг та альтруїстичні емоції (такі як симпатія, співчуття, емпатія). Як відомо, термін «альтруїзм» був придуманий Огюстом Контом, основоположником

соціологічної науки, для протиставлення поняттю «егоїзм». Введення поняття альтруїзму відкрило дорогу науковим дослідженням про соціальні аспекти поведінки людини [200]. «Альтруїстична поведінка людини з мотивом морального обов'язку полягає в тому, що альтруїзм проявляють задля підвищення самооцінки, самоповаги, гордості, допомога має жертвний характер. Співчуття людини виражається в розумінні почуттів і думок іншої людини, наданні моральної підтримки її прагненням і готовності сприяти їх здійсненню...» [60].

Так, допомагаюча діяльність є альтруїстичною, припускає емпатію, підтримку людині, яка потребує допомоги у важкій ситуації та безкорисливий інтерес до неї. Таку точку зору підтримує Наталія Корчакова, на думку якої просоціальність, що лежить в основі сприяючої поведінки особистості, «обумовлює широкий спектр дій, спрямованих на користь іншої людини, є джерелом альтруїстичних тенденцій особистості» [63].

Як пише відомий американський психолог Девід Майерс, просоціальна поведінка – це соціальна поведінка, яка приносить користь іншим людям чи суспільству в цілому. (цит. за: [31]). Таким чином, «просоціальна поведінка спрямована, передусім, на збереження, захист, полегшення функціонування та розвитку соціальних спільнот (іншої людини, колективу, громадської організації, культурної норми тощо). Зважаючи на це, загалом просоціальність передбачає будь який вид допомоги на користь іншої людини чи соціальної спільноти» [39].

Згідно із класифікацією, запропонованою Є. О. Клімовим, професії, що припускають постійну взаємодію, спілкування з людьми відносяться до системи «людина – людина». Це такі професії як лікар, медсестра, вихователь, гувернер, тренер, вчитель, продавець, провідник, офіціант, юрист, дільничний інспектор та інші. Але окремо в цій групі Є. О. Клімов виділяє людей «допоміжних професій», тобто лікарів, психологів, логопедів, учителів – сфер діяльності, що пов'язані з наданням допомоги людині, групам людей [92, с.16].

Допомога як вид професійної діяльності. Відповідно до класифікації Є.О. Клімова [51] до професій типу «людина-людина», які потребують постійної роботи з людьми, належать професії: вчитель, лікар, психолог, юрист, продавець та інші. Саме серед представників цих спеціальностей виділяються професії, спрямовані на надання допомоги людям у складних життєвих ситуаціях, що вимагають підтримки. До спектру «допомагаючих» належать професії, пов'язані з психологією, медициною, соціальною роботою і викладанням. Об'єднує всіх працівників такий спектр діяльності, що ґрунтується на допомагаючих відносинах.

Деякі дослідники, ґрунтуючись на критеріях аналізу професій, які використовує О.О. Клімов, описують професії, які допомагають, з урахуванням того, що предметом діяльності в цих професіях є культура. Вона визначається як цілісний динамічний простір значень, носієм якого є співтовариство або окрема людина. На рівні окремої людини – це особистість. З цього визначення видно, що професії, що допомагають, відповідають описаному Є. О. Клімовим типу професій під назвою «людина – людина» [20].

Засоби діяльності у професіях, що допомагають, як і в більшості професій цього типу, мають переважно внутрішній, функціональний характер [92, с.16].

Інакше кажучи, засобом є сама людина, її психічні чи особистісні властивості та здібності. Інша особливість засобів у цього типу професій є в тому, що операціональна сторона діяльності представлена й професіоналові й оточуючим згорнуто: забезпечити, організувати та висувати особливі вимоги до індивідуально-творчого процесу реалізації діяльності.

Як вважає І. Томаржевська, «Зміни соціально-економічної ситуації країни, актуалізація нових цінностей в освіті сформували запит суспільства на фахівців соціономічного профілю, представників «допомагаючих професій» нового типу. Суспільство потребує фахівця високої культури, здатного до рефлексії, корекції власних дій і вчинків, здатного не тільки говорити, але й слухати, розуміти іншого. Все це пов'язано із духовністю, із пізнанням цінностей особливого, іншого, з установкою на розуміння, з прагненням допомогти кожному, захистити слабких» [125].

З цієї точки зору цікаві загальні індивідуально-психологічні особливості студентів, які опановують професії, що допомагають: соціальна направленість, орієнтування на професійну діяльність, прагнення до безкорисливої діяльності на благо інших людей; переважаючі цінності – здоров'я, упевненість у собі, воля та матеріально забезпечене життя; у великій кількості студентів представлення про специфіку своєї спеціальності формується протягом першого року навчання, а найважливішими якостями хорошого фахівця професії, що допомагає, є професіоналізм, компетентність, терпимість, відповідальність; при цьому є впевненість у відповідності своїх особистісних характеристик вимогам професії [111, с.20].

Дослідники навчально-професійної мотивації студентів виділяють такі соціальні мотиви: широкі соціальні мотиви прагнення бути корисним суспільству; вузькі соціальні (позиційні) мотиви бажання посісти певне місце в соціальній ієрархії, заслужити авторитет; мотиви соціального співробітництва – прагнення до усвідомлення, аналізу способів і форм свого співробітництва з оточуючими, до постійного вдосконалення цих форм [111, с.20].

Умови діяльності у професіях, що допомагають, за термінологією Є. О. Клімова, пов'язані з внутрішньою відповідальністю за будь-які свої вчинки. Звідси зрозуміло, що це є наслідком особливої ролі, що приділяється професіоналам такого типу в суспільстві – ролі, що включає в себе етичні та моральні вимоги до особистісних особливостей професіонала. Поряд з цим – це результат особливостей результатів діяльності в соціальній області.

Цілі та результати у професіях, що допомагають, відрізняються трьома основними особливостями. По-перше, у більшості випадків результат праці в цих професіях задається не визначено, а у вигляді загального уявлення. Часто передбачуваний продукт описується лише через необхідні наслідки: треба зробити щось, щоб, наприклад, людина відчувала себе краще. По-друге, у професіях, що допомагають, продукт – це певною мірою «особистісний

внесок», тобто його існування невіддільне повністю від особистості, від автора. Особистість як би є присутньою в реалізованій справі, в цьому випадку діяльність виступає як авторська. І, нарешті, продукт праці у професіях, що допомагають, дуже важко об'єктивно оцінити і це дає можливість у різну годину, різними людьми оцінювати його по-різному. Це дозволяє зробити висновок про максимальну частку внутрішнього контролю за професійною діяльністю та «правильного» представлення професіонала про її предмет, засоби і т. д.

А. С. Шафранова [139] допомагаючі професії за типом відносить у своїй класифікації до «вищого типу» професій. Вона вважає, що результат допомагаючої діяльності залежить та визначається суб'єктом діяльності – його властивостями та особливостями особистості; він сам є інструментом своєї допомагаючої діяльності. Такий діяльності притаманне творче начало з почуттями постійної новизни, необхідністю в адаптації, самовдосконаленні.

Реалізується допомагаюча діяльність через процес комунікації, тому потрібні розвинені комунікативні навички, орієнтація на співбесідника як на рівного, самокритичність, адекватна самооцінка тому що це діяльність високої моральної відповідальності за характером взаємодії та результатами.

Заслугує на увагу структура професійної самосвідомості, яку Є. О. Клімов у загальному вигляді характеризує наступними положеннями: усвідомлення людиною того, що він належить до певної професійної спільноти; думка, знання про ступінь відповідності професійним еталонам, про своє місце у системі професійних «ролей», на «шкалі» громадських становищ; знання людини про ступінь його визнання у професійній групі; врахування оцінки себе як висококваліфікованого фахівця з боку колег; знання про свої слабкі та сильні сторони, шляхи саморозвитку, імовірні зони невдач і успіхів, знання власних індивідуальних способів успішної дії, свого найуспішнішого «почерку», стилю в роботі; думки про себе та свою роботу в майбутньому («я в майбутньому») людей [92, с.16].

Науковці відмічають, що робота представників професій типу «людина-людина» вимагає фізичних і психологічних витрат, що ведуть до емоційного перенапруження, а згодом до емоційного, фізичного та розумового виснаження, що є основою для появи захворювань та розладів. Як вважає І.В. Томаржевська, «одним з найважливіших принципів цієї роботи є не тільки надання різних видів допомоги (як-то психологічна, соціально-економічна, соціально-правова та ін.), але і мобілізація внутрішніх ресурсів людини для вирішення власних проблем. Виходячи з цього можна стверджувати, що для фахівця даного профілю важливими є не лише суто професійні знання та уявлення про особливості та методи роботи з людьми; більш важливими є спеціальні знання, що необхідні для організації власного мислення і уміння розібратись у ситуації, що включає осмислення життєвих задач, а також задач специфічних, котрі постають перед людьми через виникнення проблем» [126].

Звідси виходить, що до сильного стресу серед представників допомагаючих професій схильні такі фахівці, до яких відносяться педагоги, медичні працівники, психологи, соціальні працівники, священники, рятувальники тобто ті фахівці, від чиєї праці та готовності прийти на допомогу залежить ефективність цієї роботи в цілому. Всі ці професії соціономічного типу об'єднані допомагаючим характером діяльності, який базується на допомагаючих відносинах.

П. Хоукінс та Р. Шохет серед допомагаючих професій виокремлюють такі, як соціальна робота супервізорів в основних сферах професій, що допомагають: соціальна робота та соціальна робота та опіка в громаді, медичні та медсестринські професії, психотерапія, консультування та наставництво для менеджерів («helping professions: social work and community care, the medical and nursing professions, psychotherapy, counselling and mentoring for managers») [264], [260], [192].

На думку дослідників, представники цих професій, які мають справу з людськими проблемами і зумовленими ними стражданнями, якоюсь мірою «беруть на себе цей негатив». Як висловився К. Чернісс, у професійній сфері існують професії, «створені для вигорання» (цит.за: [59, с.40]).

Невдоволення професією, зниження якості праці, загальної психічної стійкості, що супроводжують зтяжну дію стресу, позначаються не лише на якості професійної допомоги, але і на соціальному здоров'ї в цілому. Т.А. Колтунович підкреслює, що «найбільш схильні до вигорання педагоги, котрі є трудоголіками і невротичними перфекціоністами, яких відрізняє загострене прагнення до досконалості, як особистісної, так і професійної, категоричне неприйняття усього, що не відповідає їхнім стандартам досконалості, що нівелює задоволення від праці (хоча інші можуть оцінювати її як бездоганну), їх переслідує постійне відчуття неповноцінності та вразливості, що утворює стресогенне ревербераційне коло саморуйнівних надмірних зусиль, акцентований прояв прагнення до самоактуалізації в професії, хронічний суб'єктний дискомфорт, сприятливий щодо психосоматичних і невропатичних розладів» [59, с.40].

Також, як зазначають фахівці, «професійний стрес може привести до такого психологічного феномену, як «втома співчувати». Психолог Чарльз Фіглі визначає втому від співчуття як «стан виснаження і дисфункції, біологічної, фізіологічної та емоційної, в результаті тривалого впливу стресу співчуття. Втома від співчуття виникає, коли спроби допомогти іншому виявляються безуспішними, залишаючи допомагаючого фахівця з почуттями провини і професійної невдачі. Це особливо актуально для початківців фахівців, оскільки багато хто вступає на професійне поле з завищеними очікуваннями та амбіціями» [74].

Особлива вразливість представників допомагаючих професій виражається специфікою професійної діяльності, що розглядається сучасною психологічною наукою в різних аспектах.

Психологічні характеристики представників допомагаючих спеціальностей. Допомагаюча діяльність зводиться не тільки до використання деяких методичних засобів, скільки у власній залученості.

Особистість, яка допомагає, є основним чинником впливу та в якості якого лежить поняття «я як інструмент». Даний «інструмент» повинен бути організований так, щоб сформувати особливі відносини з людиною, котрій надається підтримка.

Дослідники наводять відомості про те, що дії допомагаючого спеціаліста досягають цілі тільки тоді, коли він утворює атмосферу довіливості та відкритості, безпечне середовище, в якому людина, що одержує допомогу, може вирішити власні проблеми, особистісно розвиватися і рости [391].

Для цього допомагаючий спеціаліст повинен мати саме такі якості, як наприклад: соціабельність, комунікабельність, готовність до співробітництва та надання допомоги, гнучкість, толерантність, щирість, демократичність, чутливість, доброта, гуманізм та милосердя. У нього повинні бути розвинені словесні здібності, сформовано здатність чути людину, усвідомлювати її духовні та моральні переконання. Однак найважливішими характеристиками особистості допомагаючого спеціаліста, які є водночас і підтримувальними, і цілющими для людини, що одержує допомогу, є приймання особистісних спрямувань, а також індивідуальних рис іншого, емпатія та безоцінність.

«Безумовне», «приймаюче» спілкування, здатність сприймати іншу людину такою, якою вона є, без осуду, основане, на положенні про самоцінність людини, що дозволяє людині, яка отримує підтримку, не приймати втручання у власне життя, як негативну інтервенцію, але разом шукати перспективу змінити ситуації. Саме у такому випадку, допомога, яка надається спеціалістом, дозволяє людині, яка одержує цю допомогу, виявити власні здібності, реалізувати та розкрити власний потенціал, реалізувати власні права на самостійний розвиток, забезпечує відчуття незалежності при рішенні життєвих задач.

Як зазначають дослідники, «приймаюче» ставлення допускає гуманістичне спрямування: високий рівень мотивації до праці, переважання альтруїстичних та пізнавальних мотивів, оптимістичний та позитивний настрій, віра у перспективу змін людини, що отримує допомогу.

Емпатія є здатністю до переживання емоцій, які виникають у іншій людині під час комунікації, занурення у внутрішній світ іншої людини [161]. Емпатія – це здатність представити себе в становищі іншої людини, мати відношення до його переживань. Емпатія, разом із співчуттям та симпатією, є виявленням альтруїзму, механізмом співчуття і співпереживання, який можна визначити як емпатично-ідентифікаційний. Допомагаючий спеціаліст порівнює власний стан із станом іншої людини, якій надає свою допомогу. Відбувається союз між двома «Я» на деякий час.

Здатність до емпатії можливо має випереджаючий характер, коли одна людина не тільки співпереживає іншій, а й співпереживає майбутньому покращенню якості життя іншої людини. Дане емпатичне випередження являє собою особливе значення для допомагаючих спеціалістів, через що спонукає надавати підтримку та допомогу.

Розвинений хист до емпатії, який стирає межі між власним «Я» та «Я» іншої людини, вимагає від допомагаючих спеціалістів уміння захищати та зберігати власні межі.

М. М. Рубінштейн при аналізі педагогічної праці, дійшов до висновку про необхідність «примірятися до чужої психіки та навіть перевтілюватися, але не допускати того, щоб розчинитися в ній» [113]. Уміння «не розчинитися» допускає розвинену суб'єктивність: прийняття себе як фахівця, висока міра самосвідомості, ясна Я-концепція, саморозуміння, рефлексивність, самоповага, а також уміння виражати власне ставлення і емоції.

Аналізуючи подані вище основні особливості особистості фахівця допомагаючої професії, деякі дослідники роблять висновок про їх материнські чи жіночі підстави. Допомога, як піклування та увага до іншої людини, співпереживання та співчуття – це засоби існування, які в більшій мірі притаманні жінці. Вони звертають особистість всередину, налаштовують на її власний внутрішній світ.

Допомагаюча діяльність, яку відносять до гуманітарного типу роботи, є повністю особистісною. Діяльність, об'єктом якої є світ людських відносин, не може бути відділена від діяча. Особистість допомагаючого спеціаліста є засобом діяльності, у такий спосіб оволодіти засобами своєї діяльності для допомагаючого спеціаліста означає, що він може опанувати себе. Саме через це найважливішими якостями допомагаючих фахівців класики в напрямі гуманістичної психології (К. Роджерс, А. Маслоу та ін.) цінували конгруентність щодо себе, прагнення до самовдосконалення та самоактуалізації.

Допомагаючому спеціалісту потрібно розвивати власні особистісні характеристики не лише для їх ефективного застосування у діяльності, К. Роджерс підкреслює [391]: «Якщо я повинен сприяти особистісному зростанню інших у стосунках зі мною, то я повинен зростати сам; і хоча це часто болісно, але дуже збагачує».

Продукт діяльності допомагаючого спеціаліста є «особистісним вкладом», який повністю є авторським. У даному значенні, допомагаюча діяльність є діяльністю творчою, що охоплює життєвий досвід допомагаючого спеціаліста, що вимагає розвиненої креативності та інтуїції, а також відкритості до незнайомого досвіду [139].

Відсутність конкретних критеріїв у діяльності, нездатність повністю прогнозувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію вимагає від психологів, лікарів, соціальних працівників та учителів толерантності до неясності. Допомагаючий спеціаліст, натрапляючи на проблемну ситуацію, найчастіше змушений діяти в умовах браку інформації, він вимушений брати на себе відповідальність за вибрані способи діяльності, що вимагає від працівників даного профілю відповідальності, дисциплінованості, стресостійкості та мужності.

Важливе значення у фаховій діяльності допомагаючих спеціалістів грає здатність визнавати власні помилки, самокритичність, вміння не боятися невдач, які невідмінно трапляються у роботі з високою когнітивною складністю при міжособистісному спілкуванні.

Професійна діяльність допомагаючого спеціаліста характеризується енергетичними затратами на регулювання власних емоційних станів, емоційною насиченістю та емпатичним слуханням.

До того ж психологи, соціальні працівники, лікарі у своїй діяльності працюють з людьми, що потрапили у проблемну ситуацію, з якою вони неспроможні впоратися, з «homo patiens», або інакше з «людиною що страждає» [132]. Наштовхуючись на негативні переживання, спеціалісти постійно знаходяться поряд з ними і безперервно перебувають у зоні ризику для особистої емоційної стійкості, що потребує великого розвитку внутрішнього контролю, резервів самовладання, навичок емоційної саморегуляції.

У такий спосіб, професійна діяльність допомагаючих спеціалістів потребує розвитку і посилення певних характеристик особистості. Проте надмірний розвиток даних характеристик супроводжується видозмінами в структурі особистості спеціаліста, що впливають на неї як негативно, так і руйнівно.

Впливає певною мірою на особистість допомагаючого спеціаліста і високе емоційне навантаження, і стресогенність праці, що відчувається вчителями, лікарями, психологами та соціальними працівниками. Дослідники зазначають, що саме фахівці даного профілю найбільш схильні до професійної деформації. На сьогоднішній день в психології описано велику кількість факторів, що призводять до виникнення професійної деформації особистості допомагаючих спеціалістів.

Вищевикладане дозволяє зробити наступні висновки. В системі професій «людина – людина» (Е. О. Клімов), яка припускає постійну взаємодію і спілкування з людьми, виокремлюються сфера професій допомоги, в основі яких лежить допомагаюча поведінка – просоціальна активність. Просоціальна активність – це діяльність, яка приносить користь іншому.

Основним у професійній діяльності у професіях, що допомагають, є сама особистість фахівця. І запорукою його ефективної професійної діяльності є зрілість його професійної самосвідомості. Важлива умова існування професій даного типу – їх соціальна значущість.

Предметом допомагаючої діяльності є культура як «цілісний динамічний простір значень» людини/співтовариства (В. В. Мілакова). Умови діяльності пов'язані з підвищеною моральною відповідальністю. Цілі та результати задаються невизначено, тісно пов'язані з «автором» та реалізуються через нього, їх практично неможливо об'єктивно оцінювати. Засобом діяльності є сама людина.

Допомагаюча діяльність може бути структурованою і неструктурованою (Л. М. Браммер і Г. Макдональд). Структурована діяльність являє собою професійну допомагаючу діяльність, яка має певну мотивацію (морального боргу), супроводжується альтруїстичними емоціями та вимагає цілеспрямованості, усвідомлення застосування спеціальних знань, вмінь та навичок (О. П. Корабліна, Л. О. Колчанова).

Професії допомоги відносяться до професій «вищого типу» (А.С.Шафранова) у зв'язку з високою моральною відповідальністю за характер взаємодії та результатів, вимагає розвинених комунікативних рис, здатності до самокритики, самооцінювання, рівноправних стосунків з клієнтами (В. В. Мілакова).

Серед професійно важливих якостей також виокремлюються такі: комунікабельність, вміння слухати; соціабельність; готовність до співпраці та надання допомоги, психологічної підтримки; демократичність; толерантність; гнучкість; щирість; доброта; чутливість; милосердя; гуманізм (Є. П. Корабліна), безумовне прийняття людини (В. О. Вінокур), емпатія (К. Д. Бетсон, О.Є. Насіновська), уміння «не розчинятися» (Т. В. Чернікова), конгруентність до себе та прагнення до саморозвитку, самоактуалізації (К. Роджерс, А. Маслоу), творчість (А. С. Шафранова), стресостійкість, толерантність до невизначеності, відповідальність (В. В. Мілакова).

В останній час науковці відмічають зростання інтересу до допомагаючих професій (В. В. Болучевська, О. П. Корабліна), який пояснюють активними соціально-економічними змінами, постійно зростаючим рівнем «стресогенності умов життя» (В. В. Мілакова) та посиленням вимог до працівників професій (О.П. Корабліна, О.І.Вішняков). У зв'язку з цим працівники допомагаючих професій відчувають великі психологічні та фізіологічні витрати, емоційне перенапруження, а згодом й емоційне, фізичне, розумове виснаження, яке у деякого закінчується формуванням психосоматичної симптоматики (С.П. Безносов, Н.В. Грішина, К. Маслач).

Особливо схильні до професійного стресу медичні працівники, психологи, соціальні працівники, педагоги (В. В. Болучевська, В.О. Вінокур, В.В. Мілакова) – саме ті, від допомоги яких залежить в цілому, ефективність роботи.

Така уразливість обумовлена специфікою професійної діяльності (О. Ю. Райкова), засобом якої є сама особистість. Допмагаюча діяльність вимагає розвитку певних якостей, надмірний розвиток яких супроводжується деструктивними змінами в структурі особистості, що негативно впливає на особистість, зумовлює формування деструктивних рис особистості.

Удосконалено визначення поняття «професії допомоги», які розглядаються як професії соціономічного типу, базовою характеристикою яких є просоціальна активність особистості на основі морально-етичних принципів стосовно об'єкта праці; предметом праці – постійна особлива взаємодія з людьми (домагаюча поведінка), які потребують допомоги; метою діяльності – досягнення гуманістичних та суспільних ідеалів, таких як висока якість життя, розвиток особистості, здоров'я тощо.

Отже, в можемо запропонувати робоче визначення професій допомоги – це професії, теорії, дослідження та практика яких зосереджуються на допомозі іншим, виявленні та розв'язанні їхніх проблем і розширенні знання щодо подальших людських можливостей у цьому відношенні. До цього класу належать медицина (у широкому розумінні), психіатрія, клінічна психологія та різноманітні спеціалізовані галузі, як-от освітня та шкільна психологія, соціальна робота, дослідження мовлення та слуху тощо.

2.2 Емоційне вигорання як вид та причина професійної деформації

Сучасне українське суспільство потребує успішних фахівців, здатних до ефективної реалізації професійних завдань. Проте обставини діяльності, які мають зв'язок з браком стабільності, високими вимогами, що висуваються до особистості, сприяють виникненню професійних деструкцій та скорочення дієвості професійної діяльності. Для профілактики професійних деструкцій і вдосконалення професійного навчання фахівців, кваліфікація яких відповідає часу, необхідне розуміння специфіки цих професійних деструкцій і динаміки їх розвитку.

У працях Л. С. Виготського, А. Р. Лурія, Б. В. Зейгарник, С. Я. Рубінштейна та інших представлена провідна думка порушень в психічному розвитку в онтогенезі (що отримало назву дизонтогенеза).

Проблема впливу професії на особистість традиційно розглядалася у радянській психології в рамках діяльнісного підходу (С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв, Б. Г. Ананьєв, Б. М. Теплов). Згідно з цим підходом, свідомість та психіка не тільки проявляються, але й формуються в діяльності. Діяльність людини обумовлює формування його свідомості, його психічних процесів та властивостей, які здійснюючи регуляцію людської діяльності, є умовою її адекватного виконання. Суб'єктом такої діяльності є людина, індивід, особистість в непорушному зв'язку з іншим оточенням [397].

Саме в діяльності особистість формується, стає індивідуальністю, виробляє систему відносин зі світом, з соціумом, з собою. Серед багатьох видів діяльності особливе місце займає професійна, яка утворює основну форму активності суб'єкта. Їй присвячена значна частина життя людини. «Для переважної більшості саме цей вид діяльності надає можливість задовольнити всю гаму їх потреб, розкрити свої здібності, здобути певного соціального статусу» [91].

Я. Рейковський, визначаючи сутність професіоналізації, вважає, що це цілісний безперервний процес становлення особистості фахівця, який починається з моменту вибору та прийняття професії і закінчується, коли людина йде на заслужений відпочинок, тобто на пенсію. Найінтенсивнішим періодом професіоналізації є навчання у ВНЗ. Це дозволяє зробити висновок, що важливим завданням університетської освіти, крім передачі знань та вмінь, має стати формування особистості професіонала, сприяння розвитку зрілої професійної самосвідомості. Особливого значення це набуває при підготовці фахівців допоміжних професій [112].

С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв, Б. Ф. Ломов та ін. досліджували загальнопсихологічні проблеми діяльності, розвиток уявлень про її механізми регуляції та будови.

Б. Ф. Ломов виокремив ряд утворюючих компонентів системи діяльності: «мотив, ціль, планування діяльності, опрацювання поточної інформації, оперативний образ (концептуальна модель), прийняття рішення, дії, перевірка результатів та корекція дії на підставі аналізу та узагальнення результатів досліджень, які значно вплинули на розуміння психологічної природи діяльності» [71].

В. Д. Шадріков розробив концепцію системагенезу професійної діяльності, згідно з якою діяльність закладається в цілому, але в нерозвиненій формі, а згодом, будь-яка складова діяльності набуває розвитку певного рівня, який є достатнім (не максимальним) для певного етапу оволодіння діяльністю [138].

С. Л. Рубінштейн заклав теоретичні основи розгляду поняття «суб'єкт» в праці «Принципи творчої самодіяльності» у 1922 році. Науковець вважав, що «суб'єкт в своїх діях, в актах своєї творчої самодіяльності не тільки виявляється та проявляється; він в них твориться та визначається. Тому тим, що він робить, можна визначити те, що він є; спрямуванням його діяльності можна визначити та формувати його самого» [114].

Мають наукову цінність трактування суб'єкту діяльності К.О. Альбуханової-Славської [2], Б. Г. Ананьєва [8], але для нашого дослідження найбільш вагоме значення має трактування суб'єкта діяльності в працях Б. Ф. Ломова. Відповідно до його точки зору, при вищому рівні психічного відображення, різні функції психіки (когнітивна, регулятивна, комунікативна) переростають у властивості суб'єкта. Когнітивна функція реалізується в різних діяльностях суб'єкта та визначає їх рівень самодетермінації, саморегуляції, самоорганізації й т.д., а також становлення самого суб'єкта діяльності. Регулятивна функція на рівні свідомості проявляється як довільність та реалізується у вольовій регуляції діяльності, визначає процес розвитку суб'єкта самосвідомості та діяльності. Комунікативна функція при вищому рівні психічного відображення реалізується через розвиток якісно своєрідних форм людського спілкування [71, с.183-186].

Р. Ходсон і Т. Салліван [272], опрацювавши проблему професійного самовизначення, доходять таких висновків:

- 1) професійне самовизначення – це вибіркове відношення індивіда до світу професій в цілому та до конкретної обраної професії;
- 2) ядром професійного самовизначення є усвідомлений вибір професії з врахуванням своїх особливостей, вимог професійної діяльності та соціально-економічних умов;
- 3) професійне самовизначення здійснюється протягом всього життя;

4) актуалізація професійного самовизначення особистості ініціюється різного роду подіями: закінчення школи, атестація, звільнення тощо;

5) професійне самовизначення є важливою характеристикою психологічної зрілості особистості, її потребою у самореалізації та самоактуалізації.

Виконання професійної діяльності вимагає певної підготовленості. Ступінь та вид підготовленості має назву кваліфікації. Отримання кваліфікації відбувається у процесі професійної підготовки та професійної освіти. Професійна підготовка спрямована на прищвидшене набуття знань, вмінь та навичок, а також досвіду, необхідних для виконання певної роботи. Професійна освіта – науково обґрунтований процес та результат освоєння певного виду професійної діяльності, що супроводжується оволодінням знаннями, вміннями та навичками, а також формування компетентностей, компетенцій та метапрофесійних якостей (реалізується в закладах початкової, середньої та вищої освіти).

Професійна адаптація – входження в професію, активне її засвоєння та пошук себе у виробничому колективі. Результатом адаптації є освоєння нової професійної діяльності, набуття досвіду її виконання, включення в професійне співробітництво. Наступає стадія первинної професіоналізації та становлення спеціаліста [272].

Систематичне підвищення кваліфікації, вироблення власної технології виконання діяльності, розвиток індивідуальної професійної позиції, висока продуктивність та якість праці призводять до переходу особистості на другий рівень професіоналізації, на якому відбувається становлення професіоналу. Лише частина робітників, що володіють творчим потенціалом, розвиненою потребою в самоздійсненні та самореалізації переходить на наступну стадію – професійна майстерність та становлення акмепрофесіоналів [272].

Професійна діяльність виступає одним із вагомих чинників впливу на життєдіяльність особистості. Адже обрана професія може впливати як позитивно на особистісний розвиток людини, так і негативно, що, у свою чергу, є причиною вигорання та професійних деструкцій.

Р. Грановська зазначала, що професійна діяльність має великий вплив на особистість та може змінювати її. Адже, коли людина виконує певну професійну роль, яка є важливою для неї та виконується протягом тривалого часу, це впливає на її ціннісні орієнтації, відносини з іншими людьми, мотиви діяльності тощо [34].

Л. Ф. Бурлачук визначає деформацію як процес та результат зовнішнього впливу на об'єкт, що змінює його параметри, характеристики та подальшу життєдіяльність. Деформація має неминучий прояв у різних сферах діяльності та активності особистості та проявляється у відхиленні від певного соціального орієнтира, що призводить до змін у поведінці особистості [27].

М. В. Говорун визначає професійну деформацію через зміну якостей особистості (характер, поведінка та спосіб спілкування, ціннісні орієнтації, стереотипи сприйняття), що виникають під час виконання професійної діяльності. Тому це має негативні наслідки для особистісного розвитку, взаємодії з іншими та продуктивності праці. У результаті особистість втрачає професійні вміння та навички, в неї формується професійна втома та знижується працездатність [32].

В. В. Шахов у своїй праці [140, с.209] наводить класифікацію рівнів професійної самосвідомості особистості фахівця.

Регулятивно-прагматичний. Виділяється ситуаційними аспектами самосвідомості, а саме тим, що фахівець прив'язаний до ситуації, виконує лише службову роль. Це дає шанс людині лише мінімально пристосовуватися до ситуації та керувати своєю поведінкою.

Егоцентричний рівень. Найпершим є зручність, особиста вигода, престижність. Інші моменти розглядаються як такі, що позитивно впливають на самовираження («зручні для мене»), або як ті, що перешкоджають («погані»), або як індиферентні («не заважають мені»). Такий фахівець не може вийти за межі егоцентричного рівня індивідуально-значеннєвої сфери.

Стереотипно-залежний рівень самосвідомості. На ньому життя та діяльність людини залежить від близьких або людей, яких вона ставить вище за себе. На даному рівні люди діляться на «своїх», що мають самоцінність, і «чужих» – позбавлених цінності. Результатом цього стає втрата творчого потенціалу і послідовне виникнення залежності від ціннісної орієнтації значущих інших. А це потім гальмує процеси глибокої рефлексії і не допомагає пошуку конструктивних способів подолання труднощів.

Суб'єктивно-універсальний рівень. Це найвища сходинка професійної самосвідомості. Внутрішня спрямованість людини на створення результатів, які принесуть добро іншим людям. Фахівець цього рівня будує стосунки з людьми, засновані на прийнятті їх як самоцінності і подібне ставлення складається в нього до себе, до своєї праці. Розвиває себе як особистість та як професіонал.

Є.О. Клімов одним з перших розробив професійно орієнтовану періодизацію [52], яка включала стадії оптації (підготовки до свідомого вибору професії, 12-17 років), професійної підготовки (оволодіння знаннями, вміннями та навичками майбутньої професії, 15-23 роки), розвиток професіонала (входження в систему міжособистих відносин в професійних спільнотах й подальшому розвитку суб'єкта діяльності). Згодом він її вдосконалив та запропонував такі фази: 1) фаза оптації, вибору професії; 2) фаза адепта, оволодіння професією; 3) фаза адаптації або звикання молодого спеціаліста до професії; 4) фаза інтернала, працівника, успішно виконуючого свої функції; 5) фаза майстерності, на якій працівник може виконувати й складні професійні задачі, має індивідуальний стиль діяльності та певні формальні показники кваліфікації; 6) фаза авторитета, якій відомий в своїх професійному колі й за його межами, має високі формальні показники кваліфікації; 7) фаза наставництва, на якій майстер своєї

справи має учнів, послідовників. Науковець зауважує, що фаза майстерності триває й далі, тоді як характеристики наступних фаз авторитета, а потім і наставника як би додаються до її характеристик.

Науковець зазначає: «Неясності, суперечності, незв'язаності в суб'єктивній картині професіонального життєвого шляху, незбалансованість уявлень людини про своє минуле, сьогодення і майбутнє може привести до кризових переживань, що відбиваються на побудові життєвого шляху. Компетентний самоаналіз кризових ситуацій і пошук виходу з них – це важливі умови розвитку професіонала. Корисно, зокрема, створювати для себе (та інших) змістовне, диференційоване (що включає яскраві деталі) і наповнене позитивними емоціями уявлення про ступені, фази професійного життєвого шляху. Наприклад, таких як адаптація до професії, включеність в неї в якості визнаного в своєму колі працівника, майстра, широко визнаного авторитету, наставника в широкому значенні слова – людини, у якого готові повчитися колеги» [52].

В. Т. Лозовецька у своїй праці [70, с.11; 16-17] наводить класифікацію стадій професійного становлення особистості, на кожній з яких відбуваються певні кризи:

- 1) стадія оптації (формування професійних намірів у віці 14-15 або 16-17 років), криза учбово-професійної орієнтації;
- 2) стадія професійної підготовки (16-18 або 19-21 рік), криза професійного вибору та починає відбуватися криза ревізії та корекції;
- 3) стадія професійної адаптації (18-20 або 21-23 роки), криза професійної експектації;
- 4) стадія первинної професіоналізації (3-5 років початку роботи, у віці 30-33 років), криза професійного росту;
- 5) вторинна професіоналізація (становлення професіонала, 38-40 років), криза професійної кар'єри;
- 6) стадія майстерності (48-50 років), криза соціально-професійної самоактуалізації;
- 7) вихід з професійного життя (55-60 років), криза втрати професійної діяльності;
- 8) соціально-психологічне старіння (після 60 років), криза соціально-професійної адекватності.

На думку Пітера Хокінса і Робіна Шохета випускник університету схильний до багатьох професійних ризиків, що часто призводять до стресових ситуацій. Чинниками стресу для нього є емоційне навантаження, необхідність діяти в непередбачуваній ситуації, невпевненість зрештою своїх дій, почуття розчарування. До цих об'єктивних чинників можуть додатися і суб'єктивні: загострене почуття відповідальності за себе і за інших, дуже глибоке співпереживання та ін. Стан стресу може бути тривалим і привести до нервового зриву, відбиваючись на поведінці молодого фахівця і негативно впливати на його здоров'я. Для вирішення проблем такого роду потрібна супервізія.

Молодому фахівцеві важливо бути упевненим, що він має офіційне право на час накопичення практичного досвіду.

Основна допомога з боку супервізорів полягає не лише в тому, щоб навчити молодих фахівців застосуванню методів і прийомів, збудувати адекватний запит до діяльності, навчити алгоритму діяльності, але і максимально підтримати упевненість у власних силах, дати вчасну пораду за рішенням складної ситуації. В цілому супервізор сприяє розвитку мотивації фахівця і утриманню в професії [264].

Т.М. Малкова у монографії [80, с.33-44] спирається на те, що детермінантами виникнення професійних деструкцій є конфлікти професійного самовизначення, кризи професійного становлення та професійна дезадаптація. Подолання психологічних дисфункцій критичних явищ професійного розвитку здійснюється як на свідомому, так й на несвідомому рівні. Несвідоме подолання психологічного дискомфорту забезпечується механізмами психологічного захисту, а свідоме подолання спирається на стратегії долаючої поведінки особистості.

Розвиток професійно обумовлених деструкцій залежить від активності особистості та ступеня усвідомленості проблем професійного розвитку. Здійснюючи пасивну стратегію поведінки в критичних ситуаціях, ігноруючи протиріччя в професійному розвитку, людина обирає деструктивний варіант професіоналізації, що призводить до негативних особистісних новоутворень. У зв'язку з цим велике значення набуває розробка конструктивних стратегій подолання кризових станів та професійних невдач [80, с.33-44].

Так, можна запропонувати наступне розуміння професійних деструкцій, які розуміються нами як негативний професійний факт, який є результатом дисгармонійного проходження нормативних криз розвитку особистості, що виникають внаслідок неконструктивного вирішення протиріччя між об'єктивно зміненими умовами професійної діяльності і ставленням особистості до цих змін.

Вперше професійну деформацію почали описувати у 60-х роках. Спочатку це була проблема функціональних можливостей людини (у США нею займалися Мічиганський та Каліфорнійський університети). Загальна мета була такою: вивчення професії на предмет її ефективності, залежності від соціального оточення.

Питання про існування професійної деформації більш спрямовано стало вивчатися завдяки дослідженням В. Ф. Моргуна, Н.Ю. Ткачевої [108] в результаті яких науковці дійшли наступних висновків:

- 1) існує професійна деформація в професіях «людина – людина»;
- 2) існують різні рівні кваліфікації та підготовки професіонала;
- 3) в професіях системи «людина – людина» повинен здійснюватися професійний відбір, тому що існує ідея професійної придатності.

Велику увагу проблемі професійної деформації приділяли Р. Конечний та М. Боухал, які вважають, що професійна деформація розвивається з професійної адаптації [61, с.210].

Відхилення і деформації індивідуальності людини в роботі зводяться до того, що під певним впливом умов праці або віку у людини ослаблюються деякі позитивні психічні людські риси, якості, наприклад, у вчителя послаблюється емпатія, співпереживання його учневі; спершу активізуються прикордонні психічні якості (наприклад, емоційне виснаження) і вже потім з'являються негативні показники, наприклад, емоційна втома, байдужість до учня; неодмінний особистісний профіль вчителя, він обов'язково містить емпатію, розпадається, якщо індивід перестає підходити професійним нормам фахівця. Деформація особистості може бути в тому, що людина припиняє бути відповідним соціальній професійній нормі (тобто вимогам професії щодо індивіда) або індивідуальної професійної вимозі (нормам людини перед самою собою), наприклад, якщо людина занадто цінить творчість в своїй роботі, а слідом за його станом здоров'я він вже не здатен здійснювати творчу діяльність, утворюється невідповідність планки тієї реальної професійної діяльності, яку індивід сам для себе вже визначив, виникає невдоволеність, пригніченість [136, с.146].

Вище вказані порушення і відхилення в професійному розвитку мають досить складну динаміку вияву в процесі роботи людини. Помічено, що виниклі невідповідні вимоги праці пробуджують негативні зміни відразу у професійній діяльності, поведінці. Після такого повторення важких обставин регресивні зміни «встають» в індивіда, приводячи до його до деформацій і в професійному спілкуванні. Також встановлено, що відразу виникають на деякий час негативні психічні стани та установки, потім втихають та начебто випадають позитивні якості. Крім того «загострюються» межові стани, а вже пізніше на цьому місці позитивних формуються деякі негативно психічні якості, що і перетворюють співвідношення ПВК і спрямування особистості працівника, саме в цьому профілі. За умови повторення ситуації негативний стан закріплюється і витісняє позитивні якості особистості, а цінність та значимість позитивних якостей йде на спад. Встановлюється стає викривлення конфігурації особистісного профілю фахівця, що саме і має значення деформації особистості. Коли ж ці порушення можуть оволодіти нервово-соматичною сферою, то це говорить про професійні неврози та професійні захворювання. Психічні функції що аналізуються, мають найбільше враження даною професією.

Переглянемо напрями, що були виділені нами, порушень в професійному розвитку (інакше кажучи тенденції в професійному дизонтогенезі):

- відставання, сповільнення професійного розвитку за порівнянням з соціальними та віковими нормами, для прикладу, спізнале професійне самовизначення (тобто вибір професії) внаслідок неблагополучних умов виховання;
- несформована професійна діяльність (професійне спілкування, професійний тип особистості), відсутність моральних професійних уявлень, що є необхідним, засобів і методів роботи; необізнаних професійним нормам; знижена продуктивність роботи та недостатній професіоналізм та кваліфікація;
- дефіцитарність, порушення в руховій, зоровій та слуховій сфері, що стають на заваді професійного розвитку;
- збіднення, ущільненість професійної діяльності (а саме професійного спілкування особистості), також тісноту мотивів праці, мотиваційну недостатність, нестача інтересів у праці та низька задоволеність працею;
- призупинення, пауза у професійній діяльності (професійному спілкуванні) за відсутність застосування наявних коштів роботи через психічних станів таких як: втома, напруженість, монотонність;
- дезінтеграція професійного розвитку, наприклад, дезорієнтація цінностей та втрачання моральних орієнтирів у роботі; руйнування професійної свідомості цілісності і вже як наслідок цілі що є нереалістичними, і що є не відповідними можливостям, також помилкові смисли роботи, професійні кризи;
- низька динамічність, застрягання, наприклад, відсутність змоги розлучитися з минулими застарілими орієнтирами цінностей; невміння підлаштовуватись під нові умови і виникнення дезадаптації; відсутність виходу з професійного образу та під позапрофесійною обстановкою, наприклад, відпочиваючи;
- диспропорційність, дизгармонічність, неузгодженість взятих окремо ланок професійного розвитку, в той час як одна сфера професійного зростання, наче забігає наперед, а інша безпідставно відстає; наприклад, професійна творчість є мотивованою, а самі здібності відсутні; мотивація до професійного росту присутня, але заважає недостатність цілісної професійної свідомості; професійні техніки, здібності є, а духовності й моральних орієнтирів немає; диспропорція насамперед планів професійного розвитку та отримання результатів цього розвитку на сьогоднішній день, в наслідок цього професійні кризи нереалізованості;
- ослаблення раніше булих професійних показників, наприклад, зниження професійних здібностей, зменшення швидкості реакції та професійних думок у критичних ситуаціях, зниження працездатності та зниження інтересу до роботи;
- втрата раніше набутих професійних, трудових навичок та умінь, повне випадання відокремлених ланок і операцій у професійному спілкуванні та професійній діяльності, руйнування професійної діяльності, втрата на сам перед наявного професіоналізму і кваліфікації, а також тимчасова втрата працездатності та різке зменшення ефективності роботи, відсутність задоволеності працею;
- спотворений професійний розвиток, присутність раніше відсутніх негативних характеристик, відхилення від індивідуальних і соціальних норм професійного розвитку, яка змінює профіль особистості; виникнення деформацій особистості (як приклад, емоційне вигорання та виснаження, а також невідповідна професійна позиція: владолубство, потреба маніпулювання людьми); негативні риси особистості, які є основою високого

професіоналізму (відсутність допомоги колегам, марнославство, себелюбство) деформація професійної свідомості; деформація людини при алкоголізмі;

– призупинення професійного розвитку через професійні захворювання, продовжувана чи постійна непрацездатність. Вище названі відхилення в професійному розвитку спричинюють як депрофесіоналізацію, так і десоціалізацію, тобто, випадання людини з соціального і вже, як наслідок, з професійного контексту.

Іншим несприятливим фактором у професійній діяльності є стан психічної напруженості особи, викликаний важкими умовами праці, частими конфліктами, прогнозом розвитку подій в неблагополучному фоні та супроводження відчуття тривоги, фрустрації, дискомфорту [136, с.147-148].

Одним із несприятливих факторів у діяльності людини є професійні кризи, які здатні проявлятися немало разів впродовж життя [5], зокрема і у високопрофесійного робітника.

Професійні кризи здатні виникнути на стику окремого періоду всередині зрілості, як приклад, на етапі згодом за отриманням освіти та насамперед початком професійної діяльності, вже на етапі градації на суміжну спеціальність професії, а при необхідності можливість перекваліфікуватися. Професійні кризи здатні траплятися і за повної нестачі зовнішньої ломки, і тільки за внутрішніх причин, коли людина істотно проаналізувала свої професійні мотиви та цінності (навіщо я працюю та заради чого?), коли особистість відчуває незадоволеність своїми прийомами роботи та способами, ніби то усвідомлюючи що різні компоненти професійної діяльності є неузгодженими. Також кризи виникають, коли в професійній праці щось старе вже не вдовольняє, а нове ще не було знайдено, тоді як творчі знахідки робітника приймають зовнішній спротив у професійному середовищі та ін. При кризі може спостерігатися зниження професійної самооцінки, також виникає відчуття вичерпаності своїх перспектив (синдром «кінцевої зупинки» Лоуренс Пітер (див. 4 ст 1.5), відсутність бажання ступати навіть якщо це виправданий ризик, загострення захисних мотивів, дефіцит інтересу до чергового зростання або ж, навпаки, велике бажання зайняти місце, не відповідним рівнем компетентності даної особистості.

Якщо ж людина не справляється з кризами, як уродженим супроводом професійного росту, то може виникнути особистісна деформація, тобто спотворення конфігурації профілю особистості за рахунок згорання позитивних установок та посилення негативних взаємозв'язків до себе або до оточення.

Виникненню професійних деформацій сприяє, в ряді випадків, особливо самої професійної діяльності. У пресі звернули увагу, що майже у п'ятій частині робітників соціальної сфери можна спостерігати синдром «жалісливої втоми», що виражається в депресії та байдужості. Ця професійна хвороба виникає в тих, хто працює зі стражданнями інших людей.

Другим проявом деформації особистості в певних умовах є країни, які розвиваються з емоційною опірністю та адаптацією (наприклад, лікарі) байдужість, цинізм, черствість.

Педагоги притягують певні професійні хвороби спілкування, а саме «вигорання», виснаження та герметизація і відхід до контактів, що являється наслідком духовної перевтоми і емоційного стилю викладацької діяльності в професійній сфері. На цій основі вкладаються деформації як в операційно-виконавчій сфері діяльності (тобто пропадає навичка оновлювати запаси своїх професійних прийомів і т.д.), так і в мотиваційній сфері особистості (тобто приглушення емоцій, відсутність гостроти почуттів та переживань, часте виникнення конфліктів).

Психотерапевти та психологи трактують деформацію особистості як стійке прагнення маніпулювати іншою особистістю, нав'язувати їй ту чи іншу картину світу, при цьому не враховуючи цілей та мотивів самої людини та порушуючи її суверенність. Деякі види професій, представники яких мають важко контрольовану владу (судді, вчителі, військові, поліцейські, медпрацівники) та відчуваючи, що саме від них залежить свобода, подальша доля, гідність та життя інших людей також можуть бути схильні до професійної деформації, до прогресивності таких якостей як, черствість, владність, бездушність та відчуття відгородженості від переживань іншої особи.

Іншим проявом деформації особистості є етично-професійні помилки, тобто, лікарські, судові помилки, помилки в діяльності вчителя та як за приклад, ятрогенія в медицині, де лікар проводить «негативну психотерапію», розповівши, без підготовки, пацієнтові невтішний діагноз, а також дидактогенія у школі, коли через авторитарні прийоми вчителя у учнів розвивається байдужість та антипатія до навчання. Ці професійно-етичні помилки найбільш широко виявляються за умов послаблення громадського контролю.

Відзначається [22], що представники професій типу «людина – людина» – ті, що постійно мають справу з людьми (педагоги, керівники, лікарі, працівники сфери обслуговування та співробітники правоохоронних органів) вони мають ризик піддаватися професійній деформації більше, ніж представники професії «людина – техніка» та «людина – природа». Як зазначає автор, це обумовлено тим, що саме спілкування з іншою особою повинно включати і його зворотній вплив на суб'єкта даної праці: спілкування з засудженими має вплив на співробітників міліції, а спілкування з пацієнтом впливає на особистість медпрацівника та ін. Неодмінний, на думку того ж автора, процес «вживання» в роль інших, необхідність мати змогу прожити частку життя іншої людини, як наслідок це не проходить безслідно для суб'єкта певної трудової діяльності, неодмінно впливає на особистість. Проявляючи емпатію, співпереживати іншій людині, суб'єктам деяких видів діяльності (керівникам, лікарям, акторам, співробітникам міліції і т.д.) засвоюються особливості особистості партнера за діловим спілкуванням. Здатність «вживатися» в образи безліч інших людей може уражати на небезпеку психічне здоров'я суб'єкта роботи. Також у працівників під професійним впливом з'являється одностороння професійна перцепція, а сприйняття інших відбувається перш за все саме з точки зору певної професії (як засудженого або пацієнта та ін.) А вже потім особистості, як людини. В таких професіях, як «людина – техніка» також існує ймовірність «вживання» суб'єкта праці в свій об'єкт діяльності, і потім виникає «технократичне мислення» [22].

Професійна деформація – це найпоширеніше явище серед професій «людина-людина». Тому сучасна психологічна наука виділяє представників «професій допомоги» як тих, хто відчуває на собі найбільший вплив професійної деформації. Через емпатію та співчуття фахівець переносить на себе проблеми та особливості свого клієнта. Таким чином, спілкування з різними людьми обов'язково впливає на фахівця, який надає допомогу. Як наслідок, професійна деформація має прояв через негативні зміни професійної діяльності та поведінки, та впливає на психічні характеристики індивіда.

На думку М.Є. Жидко, О. В. Журавської професійна деформація проявляється через два напрямки: 1) посилення та негативна видозміна якостей професіонала; 2) перенос та втілення якостей об'єкта діяльності на якості особистості працівника. За другим напрямом, через професійну деформацію може співпадати суб'єкт та об'єкт діяльності. Автори наголошують на тому, що професійна деформація відрізняється від емоційного вигорання тим, що формується поступово та проявляється на пізніших етапах професійного становлення [43, с.101].

В.П. Подвойський, досліджуючи проблему деформації керівників соціальних установ [102], дійшов висновку, що різноманітність проявів професійної деформації примушує відмовитися від пошуку чітко орієнтованих тестів і методик, які виявляють деформаційні аспекти діяльності керівника.

Автор виокремив найбільш розповсюджені типи керівників з чіткою професійною деформацією:

1. агресивно-тоталітарний тип («полковник»);
2. цинічний тип («хамелеон»);
3. пасивно-оборонний тип («слабак», зануда, нюня)

В. Подвойський професійну деформацію керівників соціальних установ пов'язує з особливостями поведінки особистості, виокремлює такі якості керівника, схильного до професійної деформації: прагнення зберегти владу, егоцентризм, відчуженість від колег, прагнення створити навколо себе сприятливий соціальний простір («зручні» люди), прагнення придушити будь-яку активність, творчість інших [102]. В результаті проведеного дослідження автор визначив наявність у досліджуваних чітко вираженого негативного відношення до роботи (почуття вини як постійне світовідчуття, непотрібність), яке виявляється в наявності таких рис, як: безсилля, безглуздість, нормативна дезорієнтація (використання соціально не схвальних засобів), заперечення прийнятих в спільноті цінностей; самвідсторонення [102].

Виділено три типи поведінкових позицій керівника: стимулююча розвиток службових відносин в організації; блокуюча розвиток службових відносин; руйнуюча службові відносини. При чому дві останні мало вивчені, але заслуговують особливої уваги [102].

Найбільш часто зустрічаються такі стратегії поведінки керівників: цільова стратегія; псевдотворча стратегія; стратегія постійного пристосування; церемоніальна стратегія. Їх аналіз показав широкий діапазон проявів професійної деформації. Загальне, що об'єднує ці стратегії – деструктивна поведінка, яка припускає вихід керівника за межі статусно-рольових норм, рамок службової діяльності (протиправна поведінка; адміністративно-управлінське, пов'язане з перевищенням прав та повноважень; зловживання службовим положенням; некомпетентність; невроз) [376].

Психічна деформація засвідчує про серйозні порушення особи, що негативно впливає на всі системи відносин з оточуючими (сімейні, виробничі, дружні відносини: страждають оточуючі та сама особистість) – це є формою психічної діяльності у екстремальних умовах.

О. Polyakova [376] вважає, що з'явилася необхідність введення в державний освітній стандарт навчального курсу «Психогігієна та психопрофілактика професійної деформації особистості» не тільки для педагогів, але й для психологів, тому що вони покликані надати психопрофілактичну та психокорекційну допомогу різним спеціалістам, особливо працюючим в типі «людина – людина» і самим собі».

У зміст дисципліни повинні ввійти такі питання: категорія «професійні деформації» в психології; складові професійних деформацій (емоційне та/або фізичне виснаження, деперсоналізація, редукція особистісних досягнень); фактори, що впливають на виникнення професійних деформацій; типові наслідки професійних деформацій; специфіка психогігієни, психопрофілактики та психокорекції професійних.

Однією з задач курсу є – досягти відносної рівноваги між середовищем професійної підготовки та професійною діяльністю, особистістю самого майбутнього або працюючого спеціаліста у відповідності з мінливими професійними умовами [376].

Головне – навчитися керувати своїми психологічними та фізіологічними станами, необхідними в професійній підготовці та професійній діяльності. Основний аспект робиться на психічній саморегуляції як одній зі сходинок регуляції активності спеціалістів, що проектує специфіку психічних засобів відображення та моделювання професійного середовища на саму професійну підготовку та професійну діяльність через здійснення рефлексії. Важливо єдності динамічних, змістовно-сміслових та енергетичних аспектів не тільки в розумінні проблеми професійних деформацій, але й реалізації отриманих знань в подальшій роботі.

Науковець доходить висновку, що «крім метода професійної проби, найбільш успішні у застосуванні методи: 1. Діагностичні (аналіз взаємодії, аналіз документів, аналіз результатів діяльності, асоціативний експеримент, бесіда, біографічний метод, внутрішньогрупово експертна взаємооцінка, вироблення угоди, гомеостатичний метод, вивчення продуктів творчості, контент-аналіз, спостереження, підсумок незалежних характеристик, порівняльний аналіз індивідуальної та групової діяльності, самоспостереження, тестування, експеримент); 2) психічної саморегуляції (арт-терапії, аутогенне тренування, ділова гра, медитації), метод установки, мозкова

атака, психодрама, самозвіт); 3) психофізіологічної саморегуляції (ароматерапія, ізотерапія, музикотерапія, рефлексотерапія, самомасаж, фізичні вправи, кольоротерапія)[376].

О. Polyakova [376] зауважує, що професійна діяльність представників соціономічних професій пов'язана зі спілкуванням як умовою її здійснення та потребою в ній, а також одночасно з конкретною діяльністю; вона виступає прикладом цілісності людської діяльності, являє єдність інтелектуального, творчого та виконавчого компонентів. Вона за своїм характером передбачає багатостороннього спеціаліста, всебічний його розвиток, його активність, потребу в самореалізації. В силу цього, людський фактор – це головна рушійна сила розвитку професійної діяльності.

Дослідниця стверджує, що «професійне середовище як сукупність предметних і соціальних умов професійної діяльності виступає складною в своїй структурно-змістовній характеристиці, багатохарактерно та багаторівнево представленою детермінантою виникнення професійних деформацій спеціалістів.

При цьому до основних організаційно-психологічних факторів відносяться: монотонність роботи, особливо якщо вона не потрібна; невизначеність кінцевих результатів; робота, яка вимагає виключної продуктивності та відповідно високої підготовки; високе робоче навантаження, багатогодинний характер роботи; відсутність необхідного інструментарію, перспективи особистісного й професійного зросту, повноцінного відпочинку (вихідні, відпустка та інтереси поза роботою), персонального робочого кабінету; стереотипізація організаційних процесів, суворе регламентування часу роботи (часовий дефіцит, час, що витрачається на роботу).

До основних соціально-психологічних факторів відносяться: дезорганізація взаємовідносин в трудових колективах по вертикалі та по горизонталі, невдала психологічна атмосфера професійної діяльності; інформаційні перенавантаження; неадекватність характеру керівництва змісту роботи, рівню підготовленості персоналу; приниження соціального статусу професії (у тому числі й матеріальному плані), її значущості; вкладання в роботу більших особистих ресурсів при позитивній оцінці й недостатності визнання цього.

Виявлення й обґрунтування характеру й особливостей дії професійно-деструктивних факторів в рамках чітко виділених груп – організаційно-психологічних факторів та соціально-психологічних – забезпечує умови вироблення стратегії зниження такої дії диференційовано, із врахуванням специфіки походження й умов розгортання професійної деформації [376].

Л. В. Лимар визначає наступні три основні чинники конфліктів в системі «лікар-пацієнт»:

1. Поведінка лікаря. Непрофесіоналізм лікаря, неврахування індивідуальних психологічних особливостей пацієнта при роботі з ним, професійна деформація і синдром професійного вигорання.

2. Поведінка пацієнта. Деякі психологічні особливості пацієнта, які можуть бути викликані захворюванням, станом нервової системи, типом темпераменту, особливостями сприйняття, різницею між очікуванням від лікування та отриманим результатом тощо.

3. Конфліктна ситуація, викликана переносом на пацієнта відносин з оточуючим середовищем [69, с.53].

Л. В. Лимар визначає професійну деформацію як «зміну результатів професійної діяльності та характеру лікарів, їх службових та позаслужбових відносин у колективі, зростання в духовному плані, негативно, морально-психологічних рис характеру. Професійна деформація поступово розвивається з професійної адаптації. Основним негативним елементом професійної діяльності лікаря автор визначає постійну зустріч лікаря з болем та стражданням, смертю [69, с.51].

Прояв професійної деформації особистості лікаря може виражатися в наступному:

- 1) певний професійний жаргон;
- 2) спілкування з пацієнтами з роздратуванням, демонстрацією зайнятості;
- 3) «навішування» на пацієнтів образливих ярликів.

Т. М. Малкова [110, с.33-44], досліджуючи психологічні механізми професійної деформації працівників поліції, робить висновок, що в реальній професійній діяльності правоохоронців моральні норми відіграють незначну роль. Професійні інтереси майже завжди виходять на перше місце. Тому більшість правоохоронців вважають за можливе йти на обман, іноді на шантаж, погрози, навіть насильство по відношенню до осіб, яких вважають винними у вчиненні злочинів. У випадках, коли мова йде про отримання бажаного для правоохоронців результату, моральні фактори виступають на задній план. Корпоративні інтереси в таких випадках ставляться понад усе. І така внутрішня мораль вітається як колегами, так і керівництвом.

В. С. Медведєв виділяє наступні основні зміни особистості працівника у процесі розвитку професійної деформації:

1. Трансформація важливо професійних рис у свою протилежність, їх гіпертрофія (впевненість – самовпевненість, вимогливість – підозрілість тощо).
2. Актуалізація та розвиток професійних рис, які є соціально негативними; домінування психічних станів, що сприяють неефективному виконанню службових обов'язків.
3. Суб'єктивне оцінювання професійних рис як другорядних або зайвих.
4. Неузгодженість, дисгармонія та викривлене співвідношення окремих рис та їх груп.

Вищезазначені зміни професійної деформації є індивідуальними для кожного працівника, та відрізняються темпами розвитку та часом виникнення [82].

Таким чином, професійна деформація вагомо впливає на особистісні риси працівників професій допомоги.

О. Polyakova вважає деперсоналізацію (depersonalization) складовою професійних деформацій особистості, при цьому вона виступає як один з трьох конструктів синдрому «психічного вигорання» [377].

Е. Хартман та Б. Пельман [365] вказували на те, що деперсоналізація – це один з трьох головних компонентів «вигорання», розуміється як виникнення байдужого, і то, негативного ставлення до особистостей, що обслуговуються за родом праці (контакти з людьми стають формальними, знеособленими; виникаючи негативні установки спочатку можуть мати прихований характер та виявлятися у внутрішнє затамованому роздратуванні, що з часом продирається назовні та призводить до конфліктів, схожі стани мають своє місце в замкнутих ділових колективах, виконуючих тривалий час (до пів року) сумісну діяльність).

Під деперсоналізацією (depersonalization) частіше розуміють деформацію відносин з іншими особистостями: або підвищення залежного стану спричинене іншими, або ж цинічності установок, підвищення негативізму та почуттів по відношенню до реципієнтів (пацієнтів, клієнтів, підлеглим, колегам тощо), при цьому деперсоналізація виступає як один з трьох конструктів синдрому «психічного вигорання» [329], [330]; байдуже, негативне відношення до людей (контакти стають знеособленими та формальними; негативні установки що виникають можуть сперш за все мати прихований характер та проявлятися у внутрішньо стриманому роздратуванні, яке з часом проривається назовні й призводить до конфліктів) [365]; зміна відношення або до клієнтів, або до себе [187].

О. Polyakova, досліджуючи проблему деперсоналізації як складової професійних деформацій та психологічний захист психологів та педагогів, дійшла висновку, що «основною передумовою виникнення деперсоналізації психологів та педагогів є рівень нижче середнього миролюбності, що за стратегією психологічного захисту у спілкуванні. Акценти в психопрофілактичній та психокорекційній роботі слід робити: на рівень нижче середнього деперсоналізації як складової професійної деформації особистості, соціальної фрустрованості, уникання та агресії як стратегій психологічного захисту у спілкуванні» [377].

Більшістю дослідників професійна деформація розуміється як зміна організації особистості та діяльності професіонала. Щодо співвідношення понять «професійні деструкції» і «психічне вигорання» в науковій літературі також не існує єдності. М. В. Сіцінська вважає професійне вигорання «одним з найбільш поширених різновидів професійної деформації» [117, с.7].

На думку, О.В. Громцевої професійне вигорання є особливим станом людини, який виникає в наслідок професійних стресів; «складний психофізіологічний феномен, який поєднує емоційне, розумове та фізичне виснаження через тривале емоційне навантаження, що виражається в депресивному стані, почутті втоми і спустошеності, не достатку енергії та ентузіазму, втраті здатності бачити позитивні результати своєї роботи, негативній установці щодо роботи і життя в цілому» [35].

У сучасній психологічній науці найбільш дослідженим серед представлених вище явищ є психічне вигорання.

Можна виділити кілька груп підходів до вивчення емоційного вигорання: вивчення джерел вигорання, його структури (структурний), процесу (процесний), підхід до опису вигорання з системних позицій (системний підхід).

Залежно від того, що виділяється дослідником в якості основних причин вигорання, існують чотири групи підходів до опису цього явища: індивідуальний (механізм виникнення вигорання пояснюється дією внутрішніх причин - втоми, невдалий пошук зміла життя і таке інше), інтерперсональний (причиною вигорання є асиметрія відносин професіонала і клієнта), організаційний (організаційне середовище розглядається як фактор формування вигорання) і інтегративний (вигорання викликається інтегративною взаємодією особистісних і організаційних чинників).

В зарубіжній психології розроблено одно-, дво- та багатофакторні моделі синдрому емоційного вигорання. А. Пайнс та А. Аронсон [371] запропонували однофакторну модель емоційного вигорання, відповідно до якої причиною його є виснаження фізичне, когнітивне, емоційне, викликане тривалими емоційними перенавантаженнями та є ознакою перевтоми. Двомірну модель розробили Д. Дирендонк, В. Шауфелі та Х. Сиксма [429] відповідно до якої, в якості специфічних причин вигорання виокремлено почуття соціальної незахищеності, несправедливості та залежності від клієнтів та керівництва; є наслідком поєднання двох факторів: емоційного виснаження та деперсоналізації. Перший фактор відноситься до суб'єктивного відчуття свого самопочуття (емоційного виснаження, перенапруги), є «афективним», тоді вже як другий фактор є «настановним» і свідчить про зміну ставлення до клієнтів та самого себе. К. Маслач і С. Джексон [332] запропоновано трифакторну модель, згідно з якою, емоційне вигорання включає емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень. Чотирьохфакторна модель має на увазі поділ одного з елементів (емоційне виснаження, деперсоналізація або зменшення персональних досягнень) на два окремих чинники (Р. Швалб, Дж. Мімс) [282]. Перша модель може мати місце не тільки у професіях типу «людина – людина», а навіть поза професійною діяльністю, тоді як друга та третя моделі властиві саме соціонімічним професіям.

На нашу думку, до вивчення цього феномену не можна підходити лише з позиції аналізу структури та факторів вигорання, тому що це інтегральне психічне утворення, яке вимагає його аналізу також з позиції динаміки розвитку симптоматики синдрому вигорання (динамічні концепції).

Так, Дж. Грінберг (представник процесуальної (динамічної) моделі) [249] запропонував п'ятиступеневу прогресуючу модель «вигорання» від фізично та психічного практично здорової людини (перша фаза) до критичного рівня фізичних та психологічних проблем (на останній фазі).

Отже, найбільш розповсюджені в сучасній психологічній науці наступні підходи.

Структурний підхід розглядає вигорання як конструкт, в структуру якого входять кілька компонентів. Структура психічного вигорання (на думку С. Maslach і S. Jacson) [331] містить в собі три складові: емоційне виснаження, деперсоналізацію (дегуманізацію досягнень (послаблення професійної самооцінки) [328]. Численні дослідження не тільки підтвердили правомірність такого уявлення про структуру вигорання, а й істотно розширили сферу їх застосування, включивши до переліку «ризиків вигорання» сфера застосування, не має зв'язку з міжособистісними контактами.

Процесуальний підхід розглядає вигорання як саме процес динамічний, що формується в часі і має певні фази. Найбільш популярною точкою зору в цьому підході є розгляд вигорання з позиції теорії стресу (С. Cherniss).

Аналіз досліджень з даної проблеми дозволив виділити деякі існуючі протиріччя. По-перше, відсутня чітка диференціація понять «професійні деструкції», «психічне вигорання» і «професійна деформація», з огляду на це не існує однозначного розуміння структури професійних деструкцій. По-друге, найбільш часто прояви професійних деструкцій, деформації та вигорання були досліджені у представників тільки соціальної сфери діяльності – вчителів, психологів, керівників, працівників правоохоронних органів та соціальних працівників, хоча деякими авторами ці явища розуміються як загальнопрофесійні [328].

Вище описані підходи до вивчення професійного емоційного вигорання та деформацій, відображено схематично на рисунку 2.4:

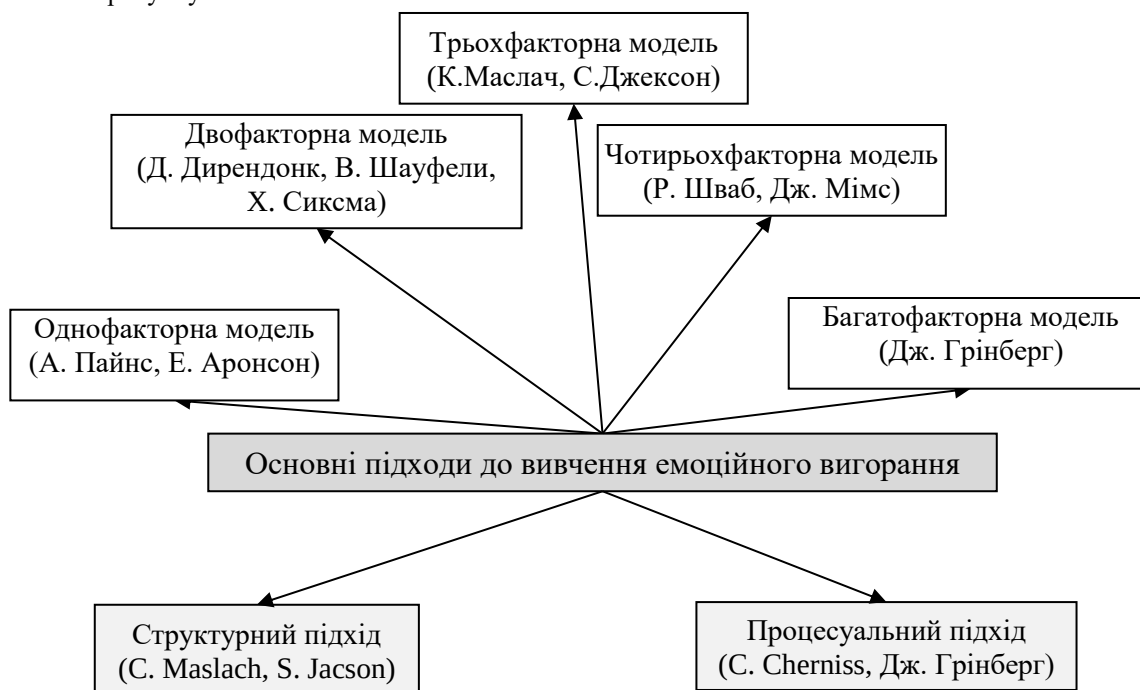


Рис. 2.4 Підходи до вивчення професійного емоційного вигорання

Відповідно до *концепції динаміки нормативної кризи* О. Л. Солдатової будь-яка нормативна криза розвитку, навіть і професійна, починається зі зміни об'єктивної складової соціальної ситуації розвитку. У професійній кризі таким пусковим механізмом може бути, наприклад, зміна професійного статусу або входження в нове професійне співтовариство, що призводить до змін в суб'єктивній складовій соціальної ситуації розвитку (фактично – в структурі особистості). Наприклад, зміни в цілях і цінностях тягнуть за собою зміни в самовідношенні і ставлять суб'єкта перед питанням про відповідність новим вимогам. Цю оцінку виробляє рефлексивна складова структури особистості, а саме его-ідентичність. Першій фазі нормативної кризи відповідає статус вирішеної ідентичності, у другій фазі криза посилюється і їй відповідає статус дифузійної ідентичності. У нормі в третій фазі здійснюється вихід з кризи і адаптація до нових вимог, формується досягнута его-ідентичність. У разі неконструктивного вирішення протиріччя між об'єктивно зміненими умовами професійної діяльності і ставленням особистості до цих змін через недостатню рефлексію, формується дисгармонічна его-ідентичність. Захисно-долаюча поведінка заміщає рефлексію і перешкоджає їй. Формування дисгармонійної ідентичності пов'язане з порушеннями в міжособистісних відносинах і запереченням громадських етичних норм (об'єктивні зміни), з несформованою системою цінностей, відсутністю життєвих цілей (зміна ставлення до діяльності). Дисгармонійна его-ідентичність є основою для формування психічного вигорання [96, с.150].

Синдром «емоційного вигорання» розглядають як одну з певних форм професійної деформації людини. Багаторічні дослідження М. Грабе, П. Г. Мазур, М.Д. Лінч надають можливість розширити сферу розширення феномену емоційного вигорання, долучивши в це коло професії, які з'єднуються з наданням допомоги.

Згідно з листом МОН України від 13.08.2015 р. №1/9-389 «Про проведення опитування» на виконання п. 4.10 плану заходів щодо розвитку психологічної служби на період до 2017 року, затвердженого наказом МОН України

«Про затвердження Плану заходів Міністерства освіти і науки щодо розвитку психологічної служби на період до 2017 року» від 06.08.2013р. № 1106 було проведено всеукраїнський моніторинг «Ефективність функціонування психологічної служби та ставлення учасників НВП до результатів діяльності». Згідно з розробленою процедурою у опитуванні взяли участь представники Вінницької, Волинської, Дніпропетровської, Житомирської, Запорізької, Івано-Франківської, Львівської, Сумської, Черкаської, Чернівецької, Чернігівської областей. Усього опитано 13042 респонденти. Серед них: керівників районних (міських) психологічних служб – 274 особи; практичних психологів і соціальних педагогів навчальних закладів – 2966 осіб; педагогічних працівників – 3100 осіб; учнів/студентів/вихованців – 3657 осіб; батьків – 3045 осіб. Термін: 13.08.2015-01.12.2015

Аналіз результатів моніторингу засвідчив, що проблемою залишається необхідність практичних психологів та соціальних педагогів навчальних закладів у професійній допомозі в наступних питаннях, серед яких супервізію/інтервізію потребують 29,7% та частково потребують 48,1%, не потребує лише 6,9% психологів, а не визначилися 15,2%, що на нашу думку скоріш за все вказує на необізнаність щодо змісту та можливостей супервізії/інтервізії. Також допомоги фахівці потребують у підвищенні кваліфікації (50,3%), методичній підтримці діяльності (38,8%), забезпеченості технічними (48,1%) та методичними засобами (23,7%). Супервізія у тій чи іншій ступені у змозі задовольнити потребу у допомозі при вирішенні й проблем у підвищенні кваліфікації, методичній підтримці діяльності тощо. С.9-10

У роботі з молодими спеціалістами служби керівники районних (міських) психологічних служб не практикуються такі форми роботи як наставництво, стажування, участь у роботі інтервізійної групи [7].

Отже, більшістю дослідників професійна деформація розуміється як зміна організації особистості та діяльності професіонала, що реалізується через «зміну якостей особистості людини, які з'являються в процесі тривалого заняття певною професійною діяльністю», до таких якостей науковці відносять авторитарність вчителя, використання професійного жаргону медичними працівниками, відношення хірурга до тіла пацієнта як до матеріалу, поява негативного ставлення до пацієнтів, які сприймаються як джерело хронічної психічної травматизації (емоційне вигорання) тощо.

Психічна деформація засвідчує про серйозні порушення особи, що негативно впливає на всі системи відносин з оточуючими (сімейні, виробничі, дружні відносини: страждають оточуючі та сама особистість).

Таким чином, у сучасній психології термін «професійні деформації» з'явився відносно нещодавно і зайняв чільне місце серед термінів, що позначають негативні професійні явища, такі, наприклад, як психічне вигорання і професійні деструкції. Незважаючи на інтерес до теми, існує неоднозначне розуміння цих явищ, адже на сьогоднішній день є різні погляди науковців щодо взаємозв'язку емоційного вигорання та професійної деформації. Так, одні розглядають ці поняття як подібні феномени, які різняться природою походження, інші досліджують емоційне вигорання як складову професійної деформації або як форму психологічного захисту від стресогенних факторів.

2.3 Емоційне вигорання: зміст, симптоми, причини, моделі

Поняття «вигорання» або ж, як ще його називають, «згорання» (burnout), вперше був уведений у 1974 році психологом Сполучених Штатів Америки Г. Фройденбергом. Даний термін був впроваджений у практику для характеристики психологічного стану здорових людей, які перебувають в інтенсивному і тісному спілкуванні з пацієнтами в атмосфері емоційного перенапруження в процесі надавання професійної підтримки. Ними є працівники системи «людина – людина», а саме: медичні працівники, юристи, священники, робітники соціальних служб і, головним чином, психологи, психіатри та психотерапевти.

Вони часто відчувають сильну емоційну напруженість, так як змушені під час своєї роботи постійно стикатись із негативним емоційним переживанням клієнта, мимовільно втягуючись в його психологічний стан. Г. Фройденберг визначив феномен згорання як «поразку, зношення або виснаження, яке виникає в індивіда через різке завищення вимог щодо власних сил та ресурсів» (Freudenberger, 1974) [238].

В іншому випадку цю ситуацію розглядають зі сторони «стану в якому індивід не передбачає винагороди за роботу, яку він робить, але навпаки – чекає покарання. Причиною цього є недостатня компетенція або недовік мотивованості та результатів, які ним контролюються» [337].

Згідно з методикою щодо вивчення феномену згорання розрізняють її такі головні симптоми: деперсоналізація, недовік почуттів особистих досягнень та емоційну виснаженість [325]; [331]; [411].

Емоційне виснаження – це відчуття емоційного спустошення та втоми, яке виникає в процесі власної роботи. Деперсоналізація являє собою скептичний погляд щодо роботи й об'єктів власної праці. У випадку суспільної сфери, деперсоналізація – це відчужена, байдужа та негуманна поведінка по відношенню до клієнта, який приходить з ціллю отримання лікування, консультування, одержання певного результату й подібних заходів допомоги. У такому випадку пацієнт сприймається неживою людиною і всі її турботи та проблеми, з котрими вона приходить до фахівця, здаються останньому благополучними для них.

Редукція професійних досягнень визначається як поява у спеціаліста певних негативних почуттів, таких як відчуття некомпетентності та усвідомлення невдачі у власній професійній сфері. Поняття «згорання», разом з його структурою, протягом останніх років стали більш видозміненими завдяки певним дослідженням. Тепер даний феномен визначають як професійну кризу, що поєднується не лише з міжособистісними відносинами, а й

із роботою загалом. Завдяки такому розумінню його основні складові такі як деперсоналізація, емоційне виснаження та професійна продуктивність також зазнали певної модифікації. Тобто, деперсоналізація, з таких позицій, набуває обширного значення і характеризує негативне ставлення не лише до пацієнтів, а й до роботи, його предмету [324].

Л.Х. Айкен, С.П. Кларк, Д.М. Слоун та ін. виокремлюють такі три фактори емоційного вигорання медичних працівників:

1) соціальні фактори (невизнання їхніх істинних досягнень; обмеженість прав лікарів щодо свободи вибору; морально-етичні домагання не відповідають реальності професії робочого місця; обмеження активності професіонала щодо оволодіння новими знаннями, перешкоди на шляху до впровадження нових технологій; недооцінення професійного соціального рангу; проблеми соціально-побутової сфери);

2) особистісні фактори (низька стресостійкість, ідеалізм, орієнтація на інших тощо);

3) фактор середовища (стосунки у колективі, умови роботи) [151], [373].

Серед симптомів дослідники визначають: втому, виснаження; психосоматичні проблеми; безсоння; негативне відношення до пацієнтів; стеріотипізація особистісної установки; агресивні тенденції; функціональне, негативне самовідношення; стани тривожності; депресія та песимістичний стан; почуття провини; негативне налаштування до роботи, що виконується тощо. Вони зауважують, що емоційне вигорання впливає на такі особистісні характеристики та професійну позицію лікаря як: авторитет, оптимізм, чесність та справедливість, слово лікаря та його гуманізм [373].

Безліч закордонних досліджень довели існування взаємозв'язку між емоційним вигоранням та віковими показниками індивіда (L.C. Dietzel, R. D. Coursey, E. S. Huebner, J. S. Oktay, C. Van Wijk (та ін.), чоловічою статтю (R.J. Burke, E. Greengalass), родинним станом (J. Daniel, I. Shabo, G. R. Gross, S. J. Larson, G. D. Urban, L. L. Zupan, C. Maslach, S. E. Jackson, M. P. Leiter), освітнім рівнем (W. B. Schaufeli, D. Enzmann), професійною задоволеністю (R. J. Burke, J. De Jonge).

А. В. Костюк [64, с.5] трактує емоційне вигорання у вигляді «складного психофізіологічного феномену, котрий можна визначити у вигляді емоційної, розумової та фізичної виснаженості в результаті тривалого емоціонального знесилання, яке здатне виражатись у формі депресивного стану, втомленості та душевного спустошення, недостатньої енергії, втрати вміння помічати результативність своєї роботи, негативної установки щодо праці та життя в цілому» [64, с.5;15]. По суті, емоційним вигоранням являється один із різновидів механізму психологічного захисту, вироблений особистістю, котрий протікає у формі вимкнення емоцій (їх енергетичного зниження) при взаємодії з психотравмуючими діями. У даному випадку взаємодія з людьми – це основна причина виникнення згорання та прояву його симптомів [64, с.15].

В ході аналізу зарубіжних досліджень щодо проблеми емоційного вигорання, А. В. Костюк, дійшов висновку, що «основні підходи акцентують свою увагу на глобальній невідповідності – між ресурсами робітника та вимогами, які йому пред'являються; між особистістю та її роботою; між індивідуальними, етичними принципами та професійними вимогами». Проте, в ньому немає глибокої психологічної інтерпретації та системної подачі інформації, що поєднує даний напрямок дослідження більшою мірою із соціологічним. Зазвичай вітчизняна психологія визначає синдром згорання у формі особливого стану особистості, котрий виникає внаслідок професійного стресу та адаптації, проте, протягом останніх часів проблема у вивченні даного поняття значною мірою розширюється, завдяки екзистенціальному підходу, поняттю психічного стану тощо. Інакше кажучи, психологічними наслідками емоціонального вигорання можуть стати чинники не лише в професійних взаємовідносинах, а й в особистій життєдіяльності людини, у різноманітних аспектах її існування» [64, с.15].

Деякі роботи закордонних дослідників виділяють індивідуальні умови для виникнення синдрому згорання, а саме R. T. Lee, N. Tollefson, C. M. Pierce, G. N. Molloy, B. E. Ashforth пов'язують його з особистісними стратегічними механізмами щодо опору стресогенним обставинам; дослідження F. C. Linenburg, K. Fuqua, B.M. Byrne, K. Couture виявили зв'язок з локусом контролю. Негативна кореляція прослідковується з самооцінкою у дослідженнях (W. B. Schaufeli, J.G. Rosse, A. E. Johnson, R. W. Boss, D. F. Crown, B. M. Byrne). R. McCrae і P. Costa розробили концепцію п'ятифакторної моделі особистості, яка дозволяє розглядати зв'язок вигорання з іншими особистісними характеристиками.

На думку А. В. Костюка, особистісні моделі дають найкращу змогу систематично досліджувати даний психічний феномен, проте головною, центральною методологічною основою є саме системно-структурний підхід, котрий відсутній у великій кількості закордонних досліджень, що, в свою чергу, значно знижує їхню результативність для науки.

А. В. Костюк пропонує структурну форму утворення емоційного згорання оперативних працівників у сфері психології, які працевлаштовані в системі ОВД, до якої входять такі причини:

1) соціально-демографічний (посада, сімейний стан та ін.);

2) стажовий (загальний стаж в ОВС, стаж основної посади, стаж роботи психологом в ОВС);

3) особистісний;

4) відношення до спеціальності та самого себе (задоволеність працею, соціальна та індивідуальна орієнтація, відчуття безперспективності, недостатньої лояльності, подолання тривоги за допомогою адикції та ін.) [64, с.17].

О.В. Хромцева вважає, що сучасна людина більшість особистісного часу (70%) проводить на роботі. Типова картина «робочої зношеності» спостерігається у вихователів, вчителів, соціальних педагогів, лікарів, юристів тощо. Науковець наводить такі моделі психічного вигорання:

1) Одновимірною моделлю характеризується фізичними і психічними порушеннями, викликані тривалими перенавантаженнями в професійно-значущих ситуаціях. Ця трактовка близька синдрому хронічної втоми. Емоційне виснаження виявляється в спустошеності й хронічній втомі.

2) Вигорання як двовимірний конструкт. Складається з емоційної спустошеності та деперсоналізації, що погіршує й ускладнює відносини з оточуючими. Деперсоналізація проявляється, з однієї сторони, в психологічній залежності, а з іншої – в негативізмі, цинічності установок й почуттів, наприклад, в байдужому й безособистісному відношенні до іншої людини. Зростає рівень образливості, конфліктності, чутливості до критики, деформує стан людини.

3) Трикомпонентна модель згорання у своїй основі має деперсоналізацію, емоційну виснажливість та спрощене ставлення щодо особистісних обов'язків.

Психологічне вигорання може трактуватися як професійна криза, пов'язана з напруженням в роботі та міжособових відносинах [279], [320].

«Невдача, знесилення чи зношеність, які відбуваються в людині внаслідок різкої завищеності власних домагань до ресурсів та сил» визначені американським психологом Г. Фройденбергером як синдром вигорання [238].

Серед характеристик вигорання науковець виокремлює наступні:

- 1) знижений фон настрою, який поєднується з тривожністю;
- 2) астения, постійна втоменість, емоціональна виснаженість;
- 3) відчуття незавершеності, незадоволеності контактом;
- 4) психосоматичні реакції: розлади сну, серцево-судинної системи тощо;
- 5) короткотривала психогенна реакція у формі постійних та нав'язливих думок, фобій, сумнівів після складних емоційно напружених ситуацій;
- 6) зміна відношення до своєї професійної діяльності, спад самооцінки, переживання професійної та особистої неспроможності, відчуття ніби все, що відбувається є безглуздом;
- 7) виникнення негативних емоцій в спілкуванні, переважання стереотипних навичок, формальне виконання обов'язків, відмова від творчої продуктивної діяльності. Отже, феномен згорання проявляється у вигляді психологічної та фізичної втоменості, викликаний емоційним перенапруженням при роботі з людьми.

На вигорання спеціалістів здійснюють вплив такі індивідуальні фактори як віковий період, освітній рівень, сімейний стан, стаж праці, локус контролю, витривалість, Я-концепція, форма опору, нейротизм (тривожність), екстраверсійність та організаційні фактори: умови роботи, робочі перенавантаженість, нестача часу, рівень тривалості робочого дня, суть праці, чисельність клієнтів та гострота їх проблем і глибина контакту з ними, співучасть в рішенні проблем, зворотній контакт.

К. Ахола, С. Топпінен-Таннер, Дж. Сеппанен [150], вважають доцільним враховувати всі фактори емоційного вигорання та пропонує застосовувати системний підхід для профілактики проблеми емоційного вигорання, використовувати «створення професійних спільнот, груп з організованою підтримкою спеціалістів. Така група може носити супервізорський характер, що передбачає організацію спостереження за роботою спеціаліста.

Супервізія – це співробітництво між двома або більше професіоналами (більш/менш досвідченим або ж рівними за досвідом), в ході якого один з них може розповісти про свою роботу в умовах повної конфіденційності. Це практичний метод підвищення кваліфікації спеціалістів, який дозволяє супервізорам навчитися розуміти та проаналізовувати власні дії та поведінку під час роботи. В процесі супервізії учасники обмінюються знаннями, емоційними переживаннями, рефлексивним досвідом, інтегруючи власні способи реагування на ситуацію в простір групи. Ключові питання учасників групи: Що я роблю? Як я це роблю? Навіщо я це роблю?

Супервізія не є способом контролю за професійною діяльністю, а являє собою навчання за допомогою консультування по різних проблемам, серед основних науковці Я. Йосип, П. Рункан, В. Дан, Б.Надолу, Р. Рункан, М. Петреску тощо виокремлюють:

1. Проблеми саморозуміння й самосприймання;
2. Теоретичні знання й професійні дії, процес самостійного розвитку знань в теорії та прикладних прийомів (усвідомлення того, які теоретичні, практичні, особистісні установки і особливості визначають позицію, чому використовуються або не використовуються);
3. Взаємні відносини з іншими (учасниками групи);
4. Формальні і організаційні питання практичної діяльності (взаємовідносини з адміністрацією, з колегами);
5. Відносини з клієнтом (проблеми відокремлення, ізоляції, залежності та інших аспектів професійної діяльності).

Індивідуальна супервізія. Позитивні сторони: високий ступінь ідентифікації, безпосередня включеність супервізора в аналіз роботи, однак існує ризик, що супервізор може стати залежним від супервізора. Групова супервізія – це робота одного супервізора з групою 5-10 чоловік. Переваги цієї форми в представленості групі більш широкого, різноманітного практичного досвіду; актуалізується необхідність зворотнього зв'язку, яка сприяє дієвій професійній ідентичності; сумісність особистих і професійних проблем учасників; можливість

варіанту неструктурованої групи (супервізорані виступають в ролі супервізора при достатньому досвіді практичної роботи в учасників і високому ступені самоконтролю).

Форми супервізорської практики можуть бути: 1. Керовані супервізором: а) сам на сам; б) один на двох; в) групове керівництво супервізора. 2. Змішана група: а) супервізор здійснює супервізію сумісно з групою. 3. Пари та «спеціаліст»: а) у групі – «спеціаліст» періодично долучається до неї (через проміжки часу, котрі завчасно обумовлюються) б) один на один – парна супервізія відбувається два рази на тиждень. 4. Взаємна супервізія між різно-статусними: а) сам на сам; б) в групі [280], [284], [326], [398].

В.-Т. Дан, Б.П. Бунк, В.Б. Шауфелі [284], [403], пропонують наступну структури супервізійної сесії. Робота групи і парної супервізії відбувається в наступному режимі: групова зустріч проходить раз на місяць, в певних проміжках часу пари щотижня зустрічаються та змінюються кожний місяць. Супервізор відслідковує хід подій, моделює процес супервізії, відповідає на запит супервізованого, допомагаючи відображати становище «тут і зараз». Супервізорська група організована аналогічно тренінговій групі. В першу чергу учасники повинні узгодити і домовитися про груповий контракт, який крім загальних правил (конфіденційності, «стоп», «Я-висловлювання», активність, щирість тощо) можуть бути прийняті особливі правила, обумовлені специфікою групи.

Головна мета супервізорських груп – розвиток особистих якостей і професійних умінь спеціалістів. Ведучому групи гнучко і еkleктично аналізує досвід супервізованого, використовуючи такі техніки як підтримка, інформування, відкриті запитання, рекомендації, інтерпретації, рефлексія, відображення почуттів, моделювання, представлення супервізорського випадку тощо. В якості процедур оцінки (контролю) застосовуються повідомлення, представлення випадків, опис професійної історії, рольові ігри, терапія, безпосереднє спостереження, аудіо- та відеоматеріали.

Методи групової супервізії: 1. Групова дискусія (структуровані – з заданою темою для обговорення, неструктуровані – теми обирають учасники, тематичними – обговорюються значущі проблеми, біографічними орієнтовані на минулий досвід, інтеракційними – матеріалом слугує будова та зміст взаємовідношень серед учасників). Найбільш розповсюджений метод роботи супервізорської групи – групове обговорення, коли учасник групи розповідає про свою проблему, конкретно формулюючи запит до супервізора. 2. Ігрові методи (гештальт-терапія, психодрама, трансактний аналіз) мають в своїй основі дидактичні, ситуаційно-рольові, організаційно-дійові, творчі, імітаційні та ділові ігри. 4. Методи, спрямовані на розвиток соціальної перцепції (розвиток вміння сприймати, розуміти та оцінювати інших людей, себе, свою групу) – вербальні техніки, невербальні техніки взаємодії. 5. Методи тілесної терапії. Спрямовані на фізичну та чуттєву релаксацію, уміння позбавлятися від зайвого напруження, стресових станів за допомогою розвитку навичок аутосугестії та закріплення способів саморегуляції. Основна задача супервізора – надання можливості супервізованому рефлексувати власні професійні вчинки та поведінку. Зміст роботи супервізора визначається розумінням процесу супервізії як форми консультування.

Якості супервізора визначають його майстерність: відкритість новому, готовність до власних змін, активність, здатність прийняття та емпатії, інтерес до світу іншого й в той же час можливість бути собою; високий рівень усвідомленої включеності [150].

Л. Тінг, Я.М. Якобсон, С. Сандерс та М. Каннігем, Д.Е. МакГрат, аналізуючи особливості діяльності соціальних працівників у сфері психічного здоров'я, виокремили зовнішні та внутрішні фактори, які провокують вигорання. Серед зовнішніх факторів:

1. Хронічність напруженої психоемоційної діяльності;
2. Нестабілізована організаційна робота (нечітке планування та організування своєї праці, неструктурована та нечітка інформація);
3. Підвищена відповідальність під час виконання обов'язків професії (режим постійного контролювання як зовнішнього, так і внутрішнього, особливо у вихователів, педагогів).
4. Несприятливість психологічної атмосфери в професійній діяльності (постійні конфлікти як по вертикалі так і по горизонталі).
5. Нелегкий контингент в психологічному плані.

Внутрішні фактори, які обумовлюють емоційне вигорання:

1. Схильність до емоційної ригідності (менш реактивні та сприйнятливі та більш емоційно стримані схильні до вигорання);
2. Інтенсивна інтеграція (сприймання та пережиття) ситуацій професійної діяльності (підвищена відповідальність стає результатом виникнення емоціонального вигорання);
3. Моральні дефекти та дезорієнтація особистості. Невміння розрізнити добро та зло, благо та шкоду тощо [208], [335], [426].

Автори підкреслюють взаємозв'язок між емоційним вигоранням та стресом. В результаті проведених досліджень, науковці доходять висновку, що 100% співробітники сфери психічного здоров'я (для 60% характерно неадекватне виборче реагування та економія емоцій, 40% переживають психотравмуючі обставини, які виражаються в тривозі, депресії, невдоволеності собою тощо) мають емоційне вигорання. На їх думку, вигорання не є неминучим, його можна уникнути, послабити або тимчасово вимкнути профілактичними заходами. Констатуючи наявність проблеми та одночасно відсутність комплексної програми, спрямованої на профілактику професійного вигорання працівників соціальних установ, дослідники вважають за потрібне «використовувати

нові технології, діагностики психічного та фізичного благополуччя, комплекс психологічних та психотерапевтичних процедур» [426].

Вчені виявили певні установки, які є чинниками щодо формування феномену згорання, що є специфічними для роботи консультанта в тому числі. Такими причинами є:

1) цілковита самовіддача в роботі, коли вона повністю замінює нормальне соціальне життя фахівця;

2) ілюзійне почуття грандіозності від зробленої роботи, що слугує «опорою» для самооцінки. Однак, коли в наслідку цього спеціаліст розуміє, що це не призводить до жаданого результату і праця не дає недостатніх для нього відчуття цінності та значимості, виникає синдром згорання [372].

Приводами також можуть стати професійна невизначеність та рольові суперечності, які виражаються, зокрема, за відсутності чіткої посадової інструкції. Отже, якщо узагальнювати вище сказану інформацію, то синдром вигорання можна сформулювати як дезадаптивну реакцію на професійний стрес.

Зарубіжна література по-різному описує цей синдром. Зосереджуючи увагу на основному, можна сказати, феномен «вигорання» – це людський стан, що визначається тривалою втомою, емоціональним виснаженням та спустошеністю. Як наслідок, рівень продуктивності роботи стає нижчим, а концентрація уваги на чому дається складніше. Взаємовідносини з оточенням також зазнають певних порушень – з'являються безперервні конфлікти, індивід стає надмірно уразливим та чутливим до критики. В такому випадку, при несвоєчасній допомозі, рівень описаних симптомів може збільшитись та виявляться вже на фізичному рівні у вигляді підвищеного травматизму та вразливого імунітету до хвороб. Також цей синдром описують у вигляді комбінації емоційного та фізичного знесилання. Це дезадаптивне реагування на робочі стресові ситуації та невміння долати внутрішній та зовнішній натиск в умовах професійної роботи.

У такий спосіб, емоційне вигорання можна описати як більш неоднорідну групу специфічних душевних станів, які здатні проявитись в здорових людей за умови високого емоційного напруження, особливо в процесі надання психологічної або психотерапевтичної допомоги. Відповідно до цього були представлені такі вираження емоційного згорання, що характерні для консультантів:

- астенізація – відчуття хронічної стомленості, нервово виснаження та загальна втома;
- легко виникаюча тривожність на тлі низького рівня настрою;
- безперервне відчуття провини та незавершеності контакту;
- порушений режим відпочинку, що може пов'язуватись із постійною зміною порядку роботи;
- психосоматичні ознаки, серцево-судинні порушення, мігрень, відчуття болю в серцевій області, збільшення або зменшення артеріального тиску, інколи це можуть бути проблеми пов'язані зі шлунково-кишковим трактом, ускладнення в неврології, особливо досліджувані порушення щодо поперекового радикуліту;
- у консультантів жіночої статі можливий збій в менструальному циклі;
- прояви короткотривалих психогенних реакцій, що представлені у вигляді постійних, нав'язливих думок та фантазій, побоювань та навіть фобій, що виникають в результаті складного та емоційно важкого випадку;
- переміна відношення як до себе, так і особистої фахової діяльності.

В консультантів, в процесі їхньої роботи, описують такі стани: знижений рівень професійної самооцінки, тривога щодо особистісної та спеціалізованої неспроможності, зневіра до себе, як до фахівця, який здатний розкривати дані види психологічної допомоги. Особистість відчуває невпевненість через те, чи потрібна та корисна її фахова діяльність для соціуму, вважає свою спеціальність безглуздою, тобто в цілому змінює думку про власну професію.

Можуть виникати типові думки: «всі мої старання нічого не варті, моя допомога нікому не потрібна і т. д.; позитивне ставлення до пацієнтів змінюється на негативне, як наслідок, консультант починає відчувати до клієнта небажані емоції, такі як гнів, невдоволення, злість, огиду та багато інших, тобто ті почуття яких раніше не було.

Наступним виявом, який може проявлятися як результат емоціонального згорання є такий негативний вираз у професійній діяльності, фахівець починає вести стандартизоване спілкування, застосовує у власній роботі стереотипні навички, однакові заготовлені методи. Інакше кажучи, замінює творчу продуктивну діяльність на формальне виконання обов'язків консультанта.

Окрім вище зазначених симптомів, до прямих проявів досліджуваного синдрому також можна додати наступні:

1) загострення взаємовідносин із значущими людьми та родиною [253];

2) зменшення рівня здатності справлятися із власними та професійними негараздами [203].

Інакшими проявами згорання є наступні:

3) безперервне почуття стурбованості щодо своєї роботи;

4) відчуття пустоти та важкості, пов'язане із діяльністю;

5) роздратування, що спрямоване на співробітників;

6) ставлення до роботи не як до спеціальності, що несе задоволення, а як до тяжкої необхідності. Різноманітні психофізіологічні явища на кшталт головного болю, безсоння і т. д., також можуть становити особливу групу симптомів.

Синдром вигорання протікає у декілька стадій:

1. Напруга: притуплюється рівень почуттів, емоції стають більш приглушеними, виникає почуття незадоволеності собою.

2. Резистенція: індивід відчуває себе ніби загнаним у клітку, проявляє негативне ставлення до клієнтів та колег, виражає неадекватність емоційних реакцій, які розуміються співробітниками як зневага до них, професійні обов'язки спрощуються, попри те, що навички та інтелект залишаються збереженими, присутній порожній погляд та холодне серце.

3. Виснаження: знижується рівень фізичної спроможності, сили волі, відсутні емоції. Тобто, в процесі діяльності діє лише один розум, робота відбувається «на автоматі», з'являється постійна озлобленість, різкість, осуд професійних цінностей минулого, самотність та відчуженість, що триває аж до повного відсторонення від близьких.

Першими психосоматичними симптомами є: головний та спинний біль, розлади сну (неспанья або просоночний стан), пригніченість, нудота, депресія або апатія, пізніше проявляються й інші психосоматичні реакції, приміром анорексія або булімія.

Більшість експериментів, що вивчають згаданий феномен, поділяють фактори сприяння вигоранню у дві великі категорії:

- організаційні чинники, тобто характеристика фахової діяльності,
- особливості самих фахівців [212; 402].

Окремі автори, при розгляді змістовних аспектів діяльності, як самостійних, виокремлюють ще й третю групу чинників [212].

Причини формування синдрому емоційного вигорання [327]:

Індивідуальні та соціально-демографічні:

- Вік
- Стать
- Рівень освіти
- Сімейний стан
- Термін роботи
- Індивідуальні особливості:
- Стійкість
- Локус контролю
- Самооцінка
- Стиль протидії
- Екстраверсія
- Нейротизм (тривожність)

Організаційні:

- Фізична та емоційна навантаженість
- Умови діяльності
- Нестача часу
- Кількість робочого часу
- Кількість клієнтів
- Процес праці
- Рівень складності проблем пацієнтів
- Глибина контакту з ним
- Співучасть у процесі прийняття рішень •
- Рефлексія.

Негативна співзалежність між віковим періодом і почуттям емоційного знесилення та відсутністю співзалежності між віковими факторами та сприйняттям особистих досягнень описується в роботах [149], [433].

Серед чоловіків найчастіше спостерігається відчуття деперсоналізації, в той час як у жінок – емоційне виснаження [333].

Така ситуація виникає через те, що чоловікам притаманні переважно інструментальні цінності, а жінки, за своєю суттю, є більш співчутливими і вони менш відчужені до своїх клієнтів. Від того наскільки функції, які виконують працівники, відповідають їх статевій орієнтації, залежить рівень вразливості щодо вигорання. Саме це було виявлено у дослідженні де чоловіки проявили вищий рівень чутливості з приводу стресових обставин, які змушували виражати суто чоловічі риси, себто фізична сила, мужність та відвага, емоційна стриманість, демонстрація власного успіху в роботі. Одночасно з цим жінки, в процесі виконання діяльності, що вимагала від них вираження співпереживання, підпорядковування та виховних навичок, виявили більший рівень сприйняття стресових факторів [419].

Більша кількість досліджень відзначає, що кореляція стажу роботи та вигоранням є відсутньою [211], [254] і лише деякі роботи вказують на заперечливу взаємозалежність між ними [346].

Експерименти, у яких вивчається присутність взаємозв'язку між згоранням та сімейним станом показують, що більш схильним до згорання є особи переважно чоловічої статі, що є неодруженими. До того ж розведені чоловіки є менш схильними до даного синдрому в порівнянні з холостяками. Швидше за все, це може зумовлюватись іншими факторами, що діють одночасно [323].

Також існують певні результати, які виявляють серед рівня освіти та мірою психічного згорання позитивне взаємовідношення. Причинами даного феномену може бути те, що індивіди з вищим рівнем освіти є більш вимогливими до себе. Проте, дана кореляція простежується лише відносно деперсоналізації, тоді як емоційне виснаження від даного фактору не залежить [323].

Зовсім іншу картину дає занижений рівень почуття фахової компетенції, випробувані із середнім показником досягають більшого значення ніж високоосвічені люди. Швидше за все, причина такого різного впливу ступеня освіти на складові згорання представлена наявністю зв'язку між ступенем знань та окремим видом діяльності [402].

В найменшому ступені вивчалася кореляція між вигоранням та іншими соціально-демографічними показниками, такими як расовою та етнічною приналежністю, соціально-економічним статусом, місцем проживання, рівнем заробітної плати [363].

Деякі дослідники вважають, індивідуальні особливості більшою мірою впливають виникнення симптому вигорання не лише в порівнянні з демографічними факторами, а й із характеристикою робочою сферою [242], [334].

Під терміном «Особистісна витривалість» розуміють здатність людини проявляти високу щоденну активність, контролювати життєві обставини та виявляти гнучкість до різних ситуаційних змін. Майже всі дослідники вказують на достатньо тісний зв'язок поміж витривалістю та всіма трьома складниками синдрому згорання.

Індивід з високим рівнем стійкості має не лише низькі показники емоційної втоми та деперсоналізації, а й високий рівень досягнень у власній спеціальності [351], [370].

Також встановлена кореляція між досліджуваним феноменом та особистісними стратегіями щодо її опору. З однієї сторони, люди з пасивною тактикою подолання стресу мають високі коефіцієнти згорання, а з іншої – активно протидіючи тривожності, показують низьку схильність до даного симптому [274]. Виявлено, що жінки є більш продуктивнішими у використанні стратегій уникнення стресових обставин, ніж чоловіки [251].

Підмічене тісне взаємовідношення між психологічним вигоранням та «локус контролем». Люди, для яких переважним є зовнішній «локус контроль», схильні до приписування всього, що з ними відбувається, або ж своїх успіхів зовнішнім обставинам чи до роботи інших. Навпаки себе поведуть індивіди із внутрішнім «локус контролем», вважаючи свої досягнення та навколишні ситуації особистою заслугою, наслідком своєї роботи, а також вмінням або готовністю до ризиків. У більшості досліджень вказується кореляція з позитивним показником між зовнішнім «локус контролем» та факторами згорання, в тому числі і з емоційною втомою та деперсоналізацією [189].

Якщо брати до уваги професійну активність, то можна побачити позитивний взаємозв'язок внутрішнього «локус контролю» та високої оцінки трудової ефективності, проте така тенденція властива лише для вибірки осіб чоловічої статі [250].

Негативна взаємозалежність була виявлена в дослідженнях з приводу феномену вигорання та високої самооцінки [189], [395].

Позитивна кореляція була знайдена між складовими досліджуваного синдрому та поведінкою типу «А»: люди, котрі демонструють даний вид поведінки, схильні до бурхливого темпу життя, часто долають труднощі, ведуть конкурентну боротьбу, та мають високу потребу в контролюванні ситуацій. [303], саме тому вони більше піддаються впливу стресових чинників і, що простежується в ряді досліджень, більшою мірою схильні до нейро-інфекційних захворювань. Також вбачається наявність статевих відмінностей. У чоловіків залежність між поведінкою типології А та коефіцієнтами згорання виражаються в меншій мірі, ніж у жінок [384].

Переважає кількість досліджень, котра розглядає кореляцію між вигоранням та індивідуальними характеристиками, має в своїй основі п'ятифакторну модель особистості, що була запроваджена П. Коста, Р. Маккре.

Вона містить п'ять головних особистісних характеристик: екстраверсія, нейротизм, співробітництво, сумлінність та відкритість досвіду [205].

Нейротизм має найтісніші зв'язки із всіма факторами вигорання, включаючи емоційну виснаженість та чинник досвідної відкритості. Деперсоналізація має найтіснішу позитивну кореляцію з нейротизмом, а зі співробітництвом навпаки – негативну. Почуття особистої ефективності, у свою чергу, негативно взаємопов'язане з чотирма чинниками п'ятифакторної моделі, до яких входять: екстраверсія, відкритість, нейротизм та сумлінність [402].

Близькими до досліджень, що були описані вище, є ті, котрі описують взаємозалежність між синдромом згорання та особливостями індивіда, типу тривожності, емоційної чутливості та подібними. В результаті, була виявлена присутність зв'язку із позитивним показником поміж згоранням та тривожністю й агресивністю, а показник групової згуртованості вказував на негативну кореляцію [346], [430].

Ряд досліджень підтвердив присутність ствердного контакту між феноменом згорання та емоційною сенситивністю та підкреслив опосередковану функцію емоційної сенситивності як провісника вигорання. Це

люди, котрі мають здатність емоційно впливати на інших та «заряджати» їх власною енергією, але не є чутливими до почуттів оточуючих, мають більший шанс «вигоріти», що в кінцевому результаті негативно відображається на їхній трудовій продуктивності [241].

Найбільш великою групою в сфері дослідження вигорання є *організаційні фактори*, до яких належать

- зміст роботи,
- вимоги матеріального характеру,
- психологічно-соціальні діяльнісні умови тощо [246], [293], [309], [385].

Розвиток вигорання головним чином стимулює понаднормова робота й підвищене навантаження. Такі ж результати були отримані з приводу тривалості робочої доби.

Позитивний ефект надають перерви на роботі, знижуючи ступінь можливості виникнення згорання, проте вони несуть короткочасний вплив.

Так, через два-три дні після повернення до професійної діяльності, рівень згорання частково збільшується, а повністю відновлюється вже через три тижні.

Неоднозначними є дані щодо кореляції між вигоранням та кількістю пацієнтів (число клієнтів обслуговуване за певний період), проте, в теорії можна припустити присутність зв'язку із позитивним показником між наведеними змінними, що підтверджується проведеними дослідженнями. Прикладом є робота П. Вієрік, де було показано, що процес згорання здатне з'явитись через довгочасний контакт із одним пацієнтом на протязі робочого періоду [432].

Пряме контактування із клієнтом та рівень тяжкості його проблем прямим чином сприяють вигоранню фахівця. Вплив даних чинників є найбільш очевидним в тому випадку, коли гострота запиту, з яким прийшла людина, поєднується з мінімальним успіхом в ефективності їх вирішення. Прикладом є допомога людям, котрі мають хронічні захворювання або невиліковні хвороби (рак, СНІД) і т. д.

Важливим фактором, котрий взаємодіє з вигоранням, є рівень незалежності та самостійності робітника у своїй діяльності та його вміння вирішувати важливі питання. Більша частина досліджень підтверджує наявність негативної взаємозалежності поміж даними змінними та синдромом згорання, хоча виокремлюється тіснішу кореляцію із останньою змінною.

Взаємовідносини в організації є найважливішим соціально-психологічним фактором вигорання по горизонталі та по вертикалі.

В цьому випадку вирішальну роль відіграє соціальна підтримка з боку працівників, колег, в тому числі й людей, котрі знаходяться вище по професійному та соціальному рангу, та інших особистостей (друзі, родина і т. д.). Однак, найбільш вагомим для фахівця є допомога супервізора та адміністрації. При цьому всьому, конфлікти, які виникають по горизонталі (тобто в групі працівників) є меншою мірою психологічно небезпечними, ніж суперечки з людьми, що займають вище професійне положення [399].

Деякі дослідження вказують на те, що суспільна підтримка може слугувати своєрідною «подушкою» між стресогенами та результатом їхньої діяльності.

Спеціалісти, котрі отримують психологічну допомогу, дають сильніший опір стресовому впливу і, як наслідок, меншою мірою піддаються вигоранню [214].

Соціальна підтримка впливає на всі чинники вигорання, але найтісніший зв'язок вона має із деперсоналізацією та емоційним знесиленням. У ряді досліджень показано, що вигорання має тісне взаємовідношення з інформаційною, інструментальною та емоційною підтримкою, насамперед в умовах великого об'єму роботи і рольового конфлікту [270].

Важливим фактором відзначається стимуляція працівників. Цю проблему розглядали у формі винагороди фахівців за їхню діяльність, себто матеріального та морального, виражаючи схвалення зі сторони адміністрації та подяки клієнтів. Майже всі вчені говорять про те, що при недостатній винагороді (грошовій або моральній) чи її відсутності виникає ризик виникнення досліджуваного феномену вигорання. При цьому, частина з них відзначає, що задля попередження згорання не такою важливою є абсолютна кількість винагород, як їхнє співвідношення із особистою роботою та діяльністю співробітників, що сприймається як справедливість у даному контексті. Є дослідження, в яких показано, що почуття робочої активності підвищується завдяки додатковим винагородам, а покарання навпаки – призводить до формування деперсоналізації [202].

Останнім фактором, котрий є тісно пов'язаним із вигоранням являється конфлікт та двозначність в рольовому прояві. Протиріччя між функціями фахівця, котрі він виконує визначаються як рольовий конфлікт. Така амбівалентність припускає в ефективному виконанні діяльності дефіцит важливої інформації. Між поданими ознаками та емоційним виснаженням було виявлено позитивний взаємозв'язок, в той час як професійна активність відзначається з ними негативною кореляцією [189].

Найтісніша взаємозалежність була виявлена кореляція між вигоранням та мірою задоволеності від праці. Такий параметр має позитивне співвідношення зі всіма факторами згорання, тобто із деперсоналізацією, емоційною виснаженістю та редукцією професійних успіхів [186].

Такі ж результати були отримані для ознаки власної ідентифікації із організацією (*organizational commitment*) в основі якої лежить сприйняття фахівцем цілей та цінностей своєї групи, виконання ним певних дій задля реалізації цих цілей, захист інтересів цієї організації та прагнення залишатись її членом [370].

Праця С. Maslach і М. Leiter є комплексним підходом до оцінення впливу різноманітних чинників на процес згорання [324].

Основною ідеєю їхнього підходу є те, що вигорання висвітлюється як результат існування невідповідності особистості до її роботи. При збільшенні цієї невідповідності, вірогіднішою стає ситуація виникнення синдрому згорання.

Виходячи за межі інтерперсонального підходу, автори висвітлюють синдром вигорання у формі цілісного руйнування душі індивіда, що не залежить від того, яким є тип професійної діяльності.

Разом з тим, дослідники виділяють шість сфер цієї невідповідності:

1. Ресурси працівника не відповідають вимогам щодо нього. Прикладом слугує пред'явлення завищених бажань до фахівця та його можливостей. У такому випадку синдром згорання може приводити до розриву стосунків із працівниками та погіршення роботи самого робітника.

2. Розбіжність між бажанням працівника бути на щабель вище в самостійній роботі та прагнення винайти способи для досягнення результатів, відповідальність за які лежать на ньому, та стійкою й недоцільною політикою адміністрації в процесі організовування діяльнійшої активності та контролювання нею. Результатом такого конфлікту стає формування у фахівця почуття марності своєї праці й безвідповідальності до її виконання.

3. Незбіжність у роботі професіонала, за відсутності винагород працівник сприймає свою працю як невизнану.

4. Розбіжності між особистістю та її працею в наслідок втрати ним позитивного почуття взаємовідношення з колегами на роботі. Люди починають розкриватися та ліпше функціонувати, якщо отримують підтримку, похвалу, розраду та гарний настрій саме від тих людей, котрих вони поважають та люблять. Проте, в окремих видах діяльності робітники ізолюються один другого або ж мають соціальні контакти, які є просто формальними. Втім, найбільшого деструктивного ефекту в суспільстві надають конфлікти між людьми, котрі є постійними та невіршеними. Вони продукують почуття постійної ворожості і фрустрації та зменшують рівень суспільної підтримки.

5. Розбіжність може виникнути між фахівцем та його діяльністю за відсутності уявлення щодо справедливості на роботі. Морально-етичні порядки забезпечують визнання та закріплюють самоцінність професіонала.

6. Відсутність відповідності між принципами етичного характеру особистості та вимогами на роботі. Так, індивіда змушують обманювати когось, говорити те, що не може відповідати дійсності, і т. д.

А. Ансарі, Р.К. П'янта, Д.В. Віттакер, В.Е. Вітіелло, Е.А. Рузек, досліджуючи проблему професійного розвитку педагога в умовах дитячого будинку, дійшли висновку, що у шістдесяти шести відсотків педагогів синдром емоційного згорання ярко проявляється. Такі симптоми як редукція щодо особистих досягнень властива вісімдесяти семи відсоткам респондентів, редукція професійних зобов'язань – сімдесяти трьом, загнаність в кут – шістдесяти дев'яти, відсутність соціальної підтримки – у тридцяти одного відсотку, емоційна спустошеність – двадцяти семи відсоткам, деперсоналізація – двадцяти трьом, незадоволеність собою – п'ятнадцяти відсоткам, що вказує на велику інтенсивність прояву емоціогенності середовища, в якому розгортається професійна діяльність педагога дитячого будинку. На думку авторів, «особливої актуальності набувають питання надання різних форм психологічної підтримки педагогів, які сприяють виробленню у них конструктивних способів попередження професійних деформацій та збереженню психологічного, фізичного і психічного здоров'я» [153].

Е.Д. Огус, Е.Р. Гренгласс, Р.Дж. Берк вважають, що вигорання (burnout) супроводжується збудженням, агресією, роздратованістю. Воно приносить суспільству серйозні збитки як економічні, так і психоемоційні. Зокрема, досить досвідчені льотчики раптом починають відчувати страх перед польотами, невпевненість в правильності своїх дій, що може призвести не тільки до особистої драми, а й до катастрофи.

Особливо схильні до вигорання ті люди, які повинні «дарувати» людям енергію та тепло душі: соціальні педагоги, лікарі, артисти.

При тривалому впливі вигорання розвивається стрес з такими характерними симптомами як: порушення серцево-судинної системи, виразки шлунку, неврози, ослаблення імунітету тощо. Наростає рівень «професійного цинізму», негативізму щодо власної роботи. Часом виникає відрив до всього, немотивовані образи на оточуючих, на свою долю. Життя видається безглуздом та порожнім, а праця стає обридлою й ненависною рутинною. Люди, з якими доводиться працювати, викликають особливу зневагу. Даний вид згорання навіть отримав назву «отруєння людьми» [353].

Вигорання частково вважається функціональним стереотипом, так як дозволяє особистості дозовано та економічно витратити свої енергетичні ресурси. Одночасно можуть формуватись й дисфункціональні наслідки, у випадку коли синдром згорання негативно позначається на здійсненні професійної діяльності та взаємовідносинах із партнером (об'єктом професійної діяльності). Наша нервова система має деякий «ліміт спілкування», якщо він перевищується, неминуче настає виснаження, а з часом й вигорання. Такий самий ліміт існує й у відношенні інших психічних процесів (сприймання, рішення задач, уваги тощо). Ця межа досить рухлива, на неї впливає тонус нервової системи, а також невіршені проблеми, недосипання та безліч інших факторів. Крім того, спілкування з людьми – процес обопільний.

За кожним позитивним посилом йде відгук: подяка, посилення уваги, повага. Але іноді зусилля «винагороджуються» тільки байдужим мовчанням, неувагою, ворожістю, невдячністю тощо. Коли сума таких невдач накопичується, розвивається криза Я-концепції та професійної мотивованості. Ще одна причина – відсутність відчутного результату. Робота з людьми часто полягає в тому, що неможливо «відчувати», правильно оцінити; показник успіху часто тимчасовий, швидкоплинний. Велику роль в розвитку вигорання грають

індивідуальні особливості, наприклад, існують такі типи людей як стаєри (виконують добре рутинну роботу), спринтери (плідно та швидко працюють, але також швидко «видихуються»), з низькою креативністю – творчі працівники. Посилюють вигорання конфлікт, особиста образа, мобінг (колективне цькування) тощо.

Досліджуваний синдром можна розглядати, на думку науковців, як наслідок невірної організованості роботи, нерационального процесу управління, невідповідності персоналу [385].

Т.В. Черепанова [137], досліджуючи дану проблему серед соціальних працівників, вважає, що супервізорське втручання повинне носити характер постійних або періодичних консультацій, що мають на своїй меті профілактичні заходи, а також можливе виявлення розвитку вигорання на ранніх стадіях. Для розгортання терапевтичної супервізорської сесії необхідно визначити міру і стадію явного синдрому емоційного згорання у соціального працівника.

Синдром емоціонального вигорання робітників соціальних служб необхідно розглядати як явище протилежне нормальному функціонуванню професіонала у виробничому середовищі. Набір ролей і функцій фахівця в соціальній роботі має чітко обґрунтовані межі і виконувати фахівцем завдання спрямовані, передусім, на досягнення цілей поставлених перед соціальною роботою. Функціональність фахівця соціальної роботи є нормою, тоді як порушення однієї або декількох функцій в результаті зниження працездатності необхідно розглядати як дисфункціональний стан, тобто, патологічну втрату необхідних функцій професіонала. Саме відновлення функціональності соціального працівника викликає необхідність пошуку шляхів її відновлення через досвід супервізорської психотерапії.

Основні клінічні прояви «вигорання» зводяться до відчуття втоми, відсутності сил, спостерігається знижений енергетичний тонус, падає працездатність і з'являються різні симптоми фізичних погіршень здоров'я, схильність до зловживання заспокоїливими або збудливими засобами і так далі. У професіонала з'являється негативна психологічна установка в спілкуванні з партнерами, колегами, клієнтами, пацієнтами, керівництвом, членами родини і друзями. Це призводить до конфліктів і втрати віри у свої можливості як професіонала і може стати результатом зміни життєвого сценарію і повної відмови від професійної діяльності в обраній сфері.

Ще однією важливою особливістю професійного згорання працівників цієї сфери є переважання процесів каталізації вигорання над інгібіторами саме у людей, що проявляють схильність до допомагаючої праці, а саме емоційно чуйними, надмірно тривожними, з гуманістичною життєвою позицією [318]. Такі фахівці є найуразливішими до ризику формування досліджуваного синдрому. Ця залежність може бути покладена в основу вибору моделі супервізії, визначення її завдань і методів.

На думку Черепанової Т.В, ознаками ранньої стадії розвитку емоційного вигорання здатний послужити ряд психоемоційних станів соціального працівника, пов'язаних з підвищеним виробничим навантаженням в певний часовий проміжок. Це можуть бути занадто глибоке інтелектуальне і емоційне занурення в проблему клієнта, перейняття на себе відповідальності за невдачі клієнта, асоціювання проблем і переживань клієнта зі своїми особовими проблемами і переживаннями, бажання надати допомогу усім і відразу. І в разі невдачі відповідальність береться на себе, труднощі відходу від переживань навіть після закінчення активної взаємодії з клієнтом й інші подібні стани можуть стати серйозними чинниками розвитку клінічних показників феномену емоційного згорання. В цей період потрібно особливо пильну слідкувати за психоемоційним станом працівника соціальної сфери зі сторони керівництва і супервізорів. Цей період є найбільш ефективним для попередження розгортання повної клінічної картини вигорання.

Якщо поглянути на супервізію як на конкретну технологію, то вона виступає в ролі методу, яким призначений організацією спеціаліст (супервізор) надає допомогу працівникам максимально ефективно протистояти психотравмуючим чинникам, навчати навичкам психологічного захисту і зняттю напруженості [137, с.73]. Цьому сприятиме формування стійких навичок бачення усіх аспектів проблеми і власну роль в їх рішенні; керувати власними почуттями в конкретних ситуаціях; формувати позитивне відношення до власної праці та навчитись нести відповідальність за самого себе та результати своєї роботи. Важливим супервізорським завданням також є формування автономії у сфері професії, стабілізація почуттів та думок супервізованого у професійній діяльності, розвиток його незалежності, формування в ньому моделі аналізу і компетентного рішення задач у роботі з пацієнтами [137, с.74].

Із вище зазначеного можна зробити висновок про те, що різноманіття моделей, форм і варіантів супервізії засвідчує її потребуваність як способу професійного захисту фахівців «допомагаючих» професій, так і способу зняття і запобігання професійним стресам і ризикам. Проте досі професійна супервізія в Україні практично не отримала поширення. Також не виявлено зацікавленості керівництва соціальних служб і організацій в проведенні регулярних або хоч би разових супервізорських сесій. В той же час, рівень поширеності досліджуваного синдрому явно вказує на неможливість впоратися з цим феноменом тільки адміністративними заходами. Можливості супервізії в профілактиці феномену емоційного вигорання, доведені зарубіжним досвідом, безумовно, зможуть розв'язати цю проблему.

На сьогодні в усіх країнах Європи, в тому числі й США, в програму навчання студентів за фахом «Соціальна робота» все частіше включають учбову дисципліну «Супервізія». Що стосується країн пострадянського простору, така практика активно впроваджується у ряді російських ВНЗ, що випускають соціальних працівників. В Україні супервізія практично не вивчається у вищій школі і розвивається доки тільки як практична область знання [137, с.74].

Застосування супервізії в якості профілактичної технології та ефективне її впровадження ще зі студентських років потрібно для того, щоб навчати студентів не лише навичкам роботи в якості супервізора, але і самим активно застосовувати техніку і методи в психологічній профілактики синдрому емоційного вигорання [137, с.75].

Теоретична модель А.І. Шейх, Д. Мілн, Б. МакГрегор щодо професійного розвитку, висвітлює процес саморозвитку особистості як рушійну силу. Професійного суб'єкта спонукає до реалізації нових творчих перспектив (Я - творче) переживання протиріч та конструктивний дозвіл. Саме у такий спосіб відбувається перехід індивіда на вищий рівень розвитку професійної самоідентифікації [407].

Відповідно, деструктивний шлях визначає замикання педагога-психолога на експлуатації можливостей діючого Я, гальмування розвитку Я-творчого, що, у свою чергу, не дозволяє ефективно вирішити внутрішньоособовий конфлікт і у результаті призводить до розгортання синдрому психологічного згорання [159].

Супервізія – дуже важлива частина турботи професіонала про самого себе, реальний шанс бути відкритим для нового, це й необхідна частина постійного розвитку і самовдосконалення. Однак після закінчення навчання у вузі, супервізія фактично ігнорується. Недолік супервізорської допомоги позначається в почутті відгородженості, яке виникає в ситуаціях, що вимагають самовіддачі. У своєму крайньому прояві відгородження стає частиною синдрому, що позначається терміном «вигорання». Супервізія часто допомагає зупинити цей процес, розірвавши порочне коло: відчуття спустошеності, що веде до відходу від робочих стандартів, народжується почуття провини і невідповідності, яке веде до ще більшого відходу від стандартів [352].

Нуковці психічне вигорання визначають як стан фізичної, емоційної та розумової виснаженості, яка проявляється в соціально-професійних сферах. Цей синдром у своїй основі має три центральні складові: деперсоналізацію (дегуманізацію), емоційну втому та редукцію особистісних професійних досягнень (переживання власної неспроможності) [338].

Супервізований педагог-психолог (наставник, що запобігає у молодого фахівця дезадаптації до умов освітньої установи) зустрічається з супервізором (коректором), що створює умови ефективного професійного розвитку в процесі подолання синдрому психічного вигорання. У цій спільності основною функцією є підтримувальна (тонізуюча) функція супервізії через профілактику (запобігання) емоційного виснаження і, при необхідності, терапію проявів деперсоналізації, редукції професійних досягнень [307].

Коректор навчає педагога-психолога спеціальним прийомам саморегуляції, самоконтролю і самоврядування. В результаті наставник в процесі проходження супервізії інтегрує й розвиває компоненти психологічної компетентності (теоретичною, комунікативною, дослідницькою) з пріоритетом розширення меж комунікативного компонента; насичує досвідом й удосконалює внутрішньоособові компоненти (культура здорового способу життя, самодіяльності і саморозвитку) власне культури в ході навчання можливостям здійснення корекційної супервізії [196].

Виходячи з цієї проблематики, ми виділяємо спеціальні засоби профілактики досліджуваного синдрому наставника [супервізора], які використовує супервізор. Структура включає: 1. Засоби по інтеграції і розвитку компонентів психологічної компетентності, насиченню досвідом внутрішньоособових компонентів власне культури; 2. Нетерапевтичні (корекційні) засоби протидії емоційному виснаженню; 3. Психотерапевтичні засоби мінімізації симптомів деперсоналізації і професійної редукції; 4. Засоби контролю й визначення ефективності освоєння наставником корекційної супервізії [190], [367].

Методи зниження ефекту вигорання, які пропонують Н. Ладані, Ю. Морі, та К.В.Мехр [300], умовно поділяються на дві групи: конструктивні та неконструктивні. Серед неконструктивних методів професійний цинізм, відчуження, ритуалізація, енергетичний «вампіризм» та особливий спосіб – використання психоактивних речовин. До конструктивних методів відносяться: багатий арсенал психотерапії та тренінгів, конструктивна оцінка, новизна, дозування своєї праці, професійна гігієна тощо.

Г. Мешко [85, с.47], аналізуючи проблему збереженості та зміцненості професіонального благополуччя викладача в історичному аспекті, доходить висновку, що сьогодні учитель, як ніколи, повинен бути у центрі уваги вчених з його далеким від ідеального стану здоров'ям, життєвими силами, що «тануть» щодня в роботі із сучасними «особливими», «важкими», «крутими» дітьми, дуже часто амбіційно-претензійними батьками учнів, не завжди доброзичливими колегами по роботі. Збереження і зміцнення професійного здоров'я педагога залишається актуальною проблемою психолого-педагогічної науки [85, с.47]

Аналізуючи діяльність вчителя, М. Рубінштейн [113] наголошував на тому, що тільки емоційно зрілий індивід здатний справитися з труднощами педагогічної діяльності.

Професійна допомога при «емоційнім згоранні». Можливості такої допомоги К. Кендо [294] вбачає у таких видах терапії як «робота зі згоранням» і «зм'якшення дії організаційного фактору». Робота з клієнтом включає в себе застосування лікарських препаратів і різні види психотерапії: «малослівну» терапію Х. Дж. Фрейденберга й варіанти поведінкової терапії.

Так, можемо виокремити основні чинники емоційного вигорання, які наведемо на рис. 2.5:

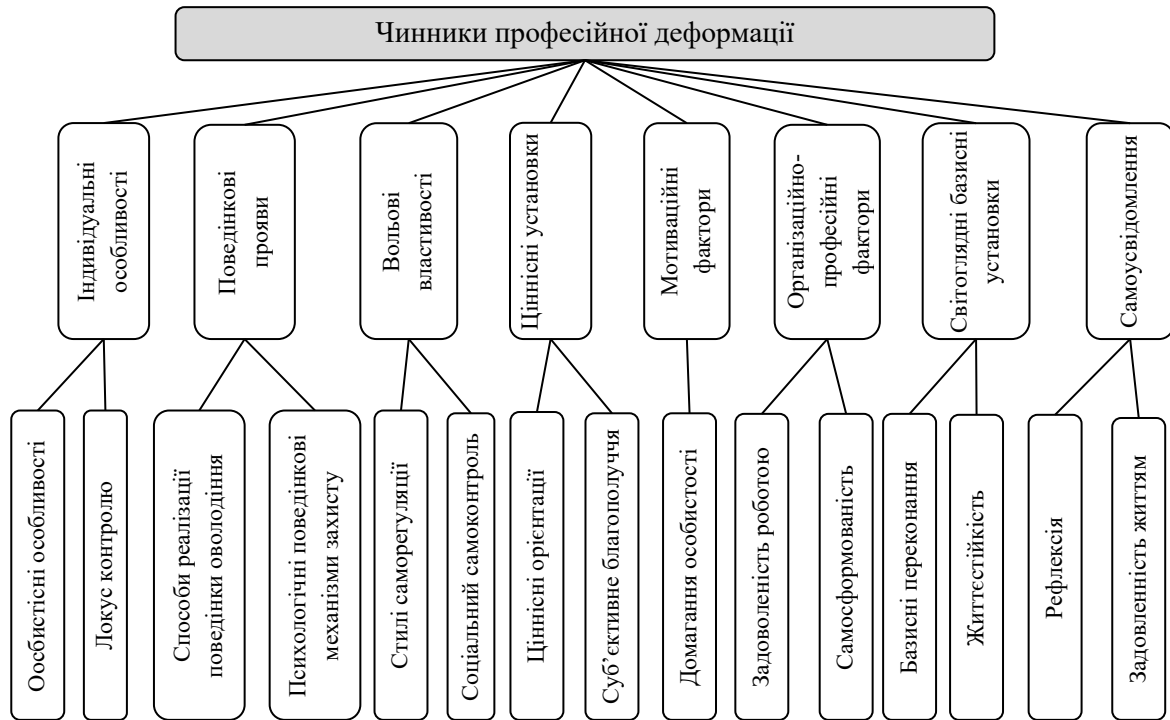


Рис. 2. Основні чинники емоційного вигорання

Також чинники професійного вигорання можуть бути відображені таким чином на рис. 2.6 у вигляді структурно-функціональної моделі, оскільки вона відображає причинно-наслідкові зв'язки між елементами моделі та їхнє функціональне значення:

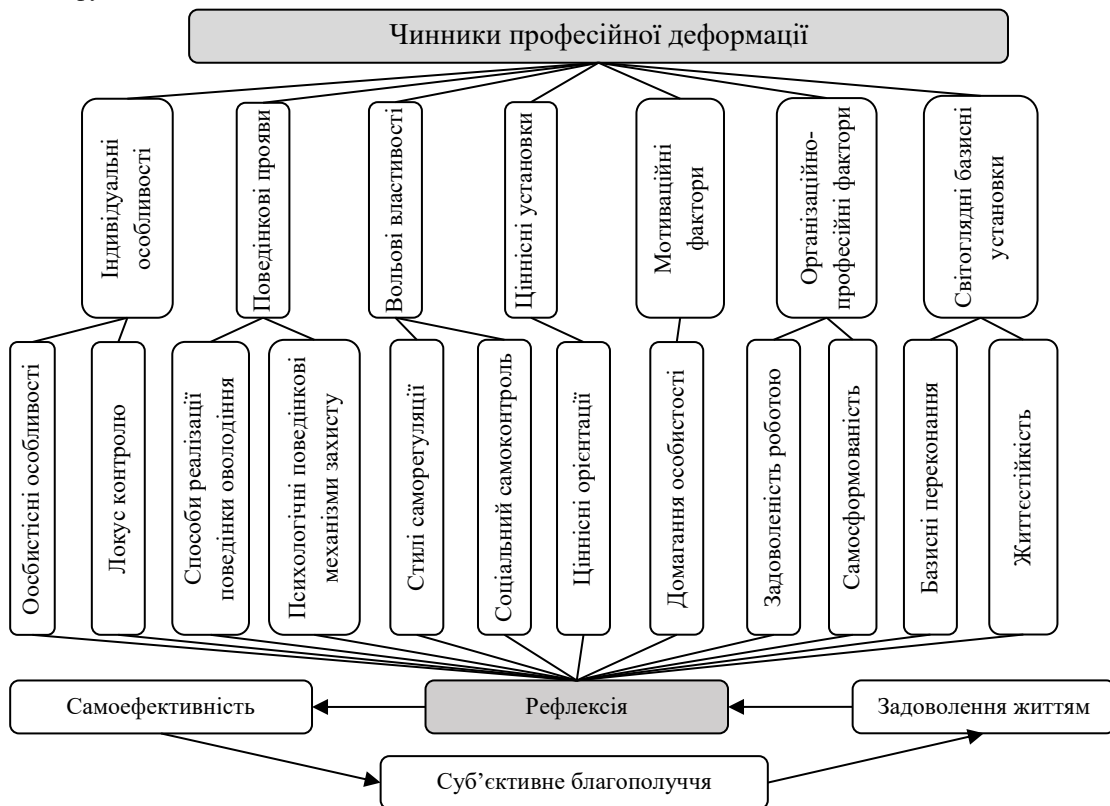


Рис. 2.6 Структурно-функціональна модель чинників емоційного вигорання

Таким чином, описано зміст та структуру емоційного вигорання як складного психофізіологічного феномену, котрий можна визначити у вигляді емоційної, розумової та фізичної виснаженості в результаті тривалого

емоціонального знесилання, яке здатне виражатись у формі депресивного стану, втомленості та душевного спустошення, недостатньої енергії, втрати вміння помічати результативність своєї роботи, негативної установки щодо праці та життя в цілому (А.В. Костюк).

Головні симптомокомплекси: деперсоналізація, недолік почуттів особистих досягнень та емоційну виснаженість (В. В. Бойко).

Виокремлено та описано умови та фактори емоційного вигорання, з'ясовано зв'язок між факторами та симптомами емоційного вигорання. Фактори емоційного вигорання: 1) соціальні фактори, 2) особистісні фактори; 3) фактор середовища (Г. С. Абрамова, Ю. А. Юдич).

Серед симптомів дослідники визначають: втому, виснаження; психосоматичні проблеми; безсоння; негативне відношення до пацієнтів; стереотипізація особистісної установки; агресивні тенденції; функціональне, негативне самовідношення; стани тривожності; депресія та песимістичний стан; почуття провини; негативне налаштування до роботи, що виконується тощо. Вони зауважують, що емоційне вигорання впливає на такі особистісні характеристики та професійну позицію лікаря як: авторитет, оптимізм, чесність та справедливість, слово лікаря та його гуманізм.

2.4. Професійні ризики в допомагаючих професіях: реакція супервізора на стреси і травми

Джерела стресу. Стреси у житті молодих фахівців можуть виникати з різних причин. На думку Д.П. Холл та В. Дж. Холл, «вигорання зачіпає багатьох людей професій допомоги» [257].

Х. Канно, М.М. Гіддінгс вважають, що «фахівці в галузі психічного здоров'я, у тому числі соціальні працівники, часто стикаються з досвідом клієнтів, що травмує, у своїй роботі з жертвами насильства, злочинів і стихійних лих. З огляду на їх чуйне ставлення до травмованих жертв вони можуть відчувати серйозні емоційні реакції, такі як жах, горе і лють» [290].

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 працівника. У табл. 2.3 узагальнено деякі найвідоміші чинники, тоді як на рис. 1 зображено взаємозв'язки між ними.

Таблиця 2.3

Основні стресогенні чинники

Система	Стресогенні чинники
1. Працівник (особистість)	Чинники, які є наслідком особистого життя супервізованого, наприклад: – проблеми у взаєминах, зокрема, розрив стосунків, розлучення, проблеми з дітьми; – хвороба (власна чи близької людини); – смерть близької людини та скорбота; – фінансові труднощі; – пригнічуюче насилля
2. а) Практика	Чинники, які є наслідком практичної діяльності супервізованого, коли він стає жертвою, наприклад: – 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	Чинники, які є наслідком практичної діяльності супервізованого, коли переживання інших спричиняють вихід назовні сильних почуттів у супервізованих, наприклад: – зізнання у насиллі; – смерть близької людини та скорбота; – невиліковна хвороба; – клієнти, котрі є неначе віддзеркаленням працівника; – занадто багато робочого навантаження зі значним відсотком складних та задавлених випадків
3. Команда	Чинники, які є наслідком членства супервізованого в команді, наприклад: – 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	Чинники, які є наслідком контакту супервізованого з роботодавцем: – реорганізації; – змагання за підвищення на посаді; – закриття відділів; – загроза скорочення штатів

Рух стресу в представлено у вигляді рис. 2.7.

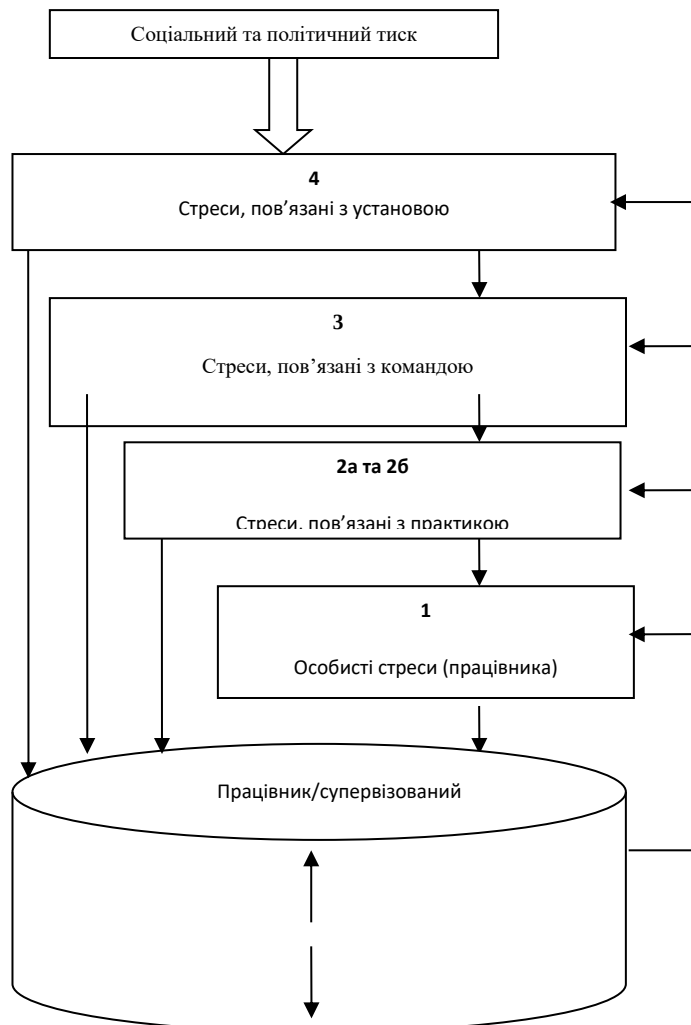


Рис 2.7. Рух стресу в системі професійної діяльності

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 працівників допомагаючих професій; брак взаємної згоди щодо ролі працівників допомагаючих професій в суспільстві; рольову невизначеність та конфлікти; пасивне лідерство та брак визнання.

Дані, зображені на рис. 2.7, 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 вагомні 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 відчувають 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 психологічний клімат у колективі та зрости обурення керівництвом. По-третє, організаційні провали стануть очевидними й викличуть невдоволення клієнтів. Можуть також постраждати користувачі послуг: послуги можуть бути скасовані або зменшені; налагоджені стосунки можуть бути підірвані або розірвані; і так само колеги працівника можуть почувати провини, 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 сенситивне ставлення до цих чинників дозволить роботодавцям серйозно сприймати проблеми свого персоналу.

Ключова роль у менеджменті стресу працівника належить супервізії.

Проактивна реакція супервізора на стрес супервізованого

Існує чимало літератури щодо проблеми стресу та вигорання, що виникають у процесі роботи (J. Edelwich & A. Brodsky, 1980 тощо [220]). 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 або мігрень;
- соматичні проблеми та болі без очевидної причини;
- погіршення зовнішнього вигляду (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 супервізорських стосунків дуже важлива регулярна перевірка стресу. Найкраще запровадити її ще на ранніх етапах супервізії, адже досвід переконує, що більш пізні запровадження викликати підозру та опір супервізованого.

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 [129].

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 та певними прагненнями та бажають залишити після себе певний слід. Нова робота є новим шансом, новою надією. Тому і у них більше енергії та ентузіазму щодо роботи, аніж у багатьох їхніх колег.

Це 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, планування роботи з ними. Тут варто зауважити, що мета роботи полягає не в усуненні стресу, а у встановленні оптимального рівня стресу, коли супервізований 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 чесної 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 супервізованого, 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 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, аніж очікується чи вимагається; забирання роботи додому; постійне добровільне погодження на додатковий робочий час (наприклад, у стаціонарних закладах); припинення звичної щоденної соціальної-психологічної 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, рутинізація 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 витратити чимало енергії, аби приховати стрес. Якщо в поточних супервізорських стосунках 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 супервізованого. 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 супервізованого обмірковувати, 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 пройшов третій етап, то розвиток процесу значною мірою буде залежати від:

- виконаної раніше роботи;
- іншої підтримки, доступної для працівників допомагаючих професій;
- низки складних чинників, пов'язаних із попереднім досвідом та особистістю супервізованого;
- ступеня, до якого організація спроможна визнати й виконати свої зобов'язання щодо благополуччя супервізованого[Ушакова І.В. Супервізія: навч. пос. Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2011. 228с.].

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 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. Фахівець 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 повернеться до допомагаючої роботи.

Робота з 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 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 спеціаліста;
допомоги супервізованому в урахуванні всіх можливих варіантів, які у нього є, і за потреби – допомоги відчувати здатність покинути цю роботу з гідністю [19].

Пов'язаний із роботою стрес чи вигорання певною мірою переживає більшість працівників допомагаючих професій 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.

Професійна психологічна травма. Дуже часто посттравматичний стрес розглядають як процес, що не несе такого руйнівного впливу, аніж «звичайний» стрес. На сьогодні більшість 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 конфронтація з основними своїми переконаннями та поглядами на себе та на світ в цілому. Варто зауважити, що найважливішими є суб'єктивні переживання працівника, а не характер інциденту, який викликав реакцію. Тому саме невеличка суперечка може проживатися більш травматично, аніж стресова ситуація з погрожуванням ножом, 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 доки 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 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 тепер 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 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 [19].

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 та дати працівнику досвід обговорення травми ще до того, як вона виникне;
- деякі працівники, особливо ті, хто ще не зазнавав травми, не вірять у те, що теж вразливі до впливу негативної проблематики клієнтів;
- переглядаючи роботу фахівця, 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, 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 [234].

Адаптація до травми. Детальний розгляд подолання посттравматичного стресу – дуже нелегка справа. Замість нього пропонуємо рис. 2.8, на якому графічно зображено типовий процес адаптації до травми, який можна розтягувати в різні боки залежно від переживань працівника. У табл. 2.4 узагальнено деякі типові реакції супервізованих на кожному з етапів процесу адаптації.

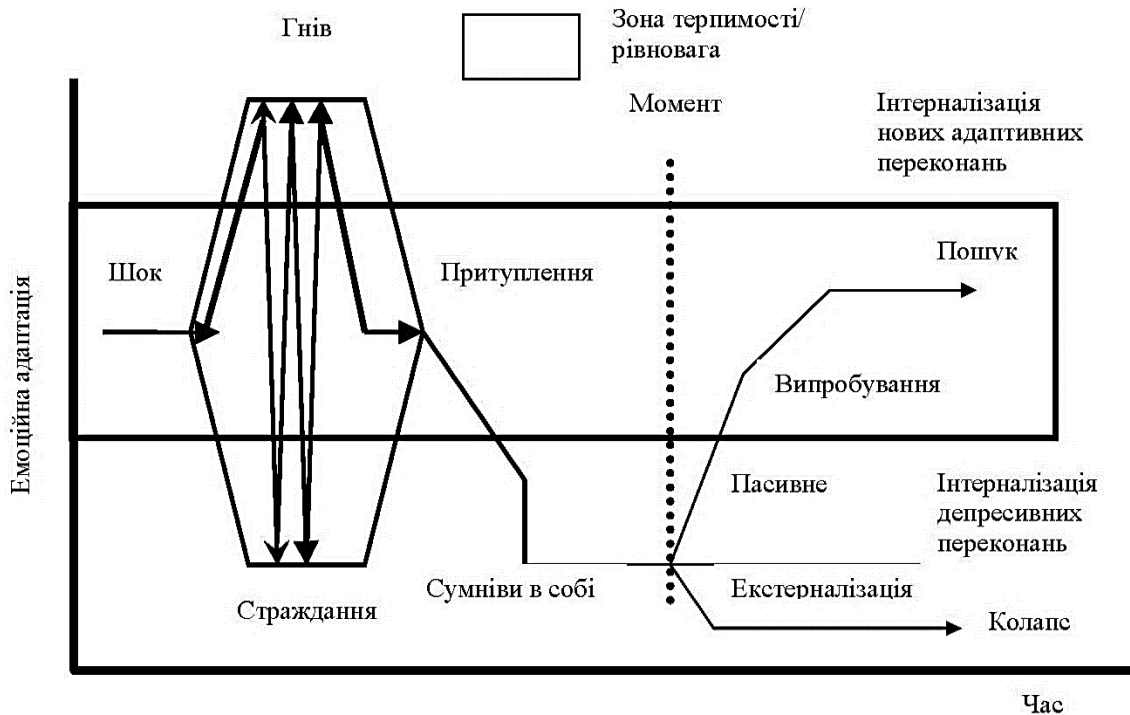


Рис. 2.8. Процес адаптації до викликів базовим переконанням

Без сумніву, це суттєве спрощення реальності; досвід кожного працівника є унікальним. На рисунку 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 [129].

Таблиця 2.4

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 стані 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 жорсткими. 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, що 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 трапилося. 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

Стадія	Типові реакції
Шлях 1 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
Шлях 2 Інтерналізація депресивних переконань	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 кілька років людина усвідомлює, наскільки мізерним стало її життя, часто настає ще одна криза. Ризик суїциду є латентним, але високим
Шлях 3 Екстерналізація та колапс	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

Реакція супервізора на травму. Реакцію супервізора на супервізованого, 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, наприклад, 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 й надати інші варіанти представництва своїх інтересів. Якщо супервізований належить до профспілки чи фахової асоціації, то 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 замішувати мене на роботі» тощо). Зв'язок не повинен бути надмірним і перетворюватися на втручання, часто одного телефонного дзвінка із висловленням щирої стурбованості достатньо, щоб тримати працівника в курсі справ і запропонувати будь-яку допомогу. Важливо, щоб колеги отримали повну, звичайно, у межах розумного, фактичну інформацію про інцидент. Це може допомогти запобігти пліткам і загрозі перебільшення того, що трапилось. 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 [129].

Зміцнювальні реакції. З огляду на майбутню роботу з працівником, вирішальним може бути ставлення супервізора (й інших) до нього та до інциденту. Супервізований перебуватиме в чутливому 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, тобто 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 супервізований 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 супервізованим, навіть якщо він відсутній через хворобу. Супервізований може бути схвилюваним, 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.

Після подання звіту працівника допомагаючої професії 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 [129].

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 різноманітній психологічній літературі. У рамках супервізії індивідуальний дебрифінг можна здійснювати із використанням різних методів та прийомів:

1. Поясніть супервізованому, що розповідати про інцидент необхідно у найменших подробицях, але і це інколи може бути дуже боляче.

2. Поясніть, 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 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 супервізований 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 супервізованими 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 іще 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 організовують, поки людина не досягне моменту кризи чи якась інша подія не виявить існуючої травми.

Коли супервізований 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.

Як заходи профілактики емоційного вигорання можуть застосовуватися такі умови організації діяльності:

- співробітник не повинен знаходитися тривалий період віч-на-віч з наявною у нього професійною або особистою проблемою, він завжди повинен мати можливість звернутися за допомогою, порадою до колег;
- важливий загальний дружній мікроклімат, підтримка та взаєморозуміння в колективі;
- організація супервізії як метод моніторингу душевного стану та рівноваги співробітника, для своєчасного коригування ставлення до роботи. Потрібно безперервно ділитися своїм досвідом та проблемами з професійною спільнотою;
- вигоранню заважає безперервне розуміння процесу трудової діяльності, особистої участі в ньому, нарощування професійних якостей, постійна рефлексія та концептуалізація свого досвіду переживань, пов'язаних із спілкуванням із клієнтами;
- спілкування з професійною спільнотою;

розробка та запровадження навчальних програм з метою подолання вигорання, а також розвиваючих програм, спрямованих на визначення та виявлення творчих можливостей співробітника, підвищення відчуття його самоефективності. Але все ж таки, головна роль у боротьбі з синдромом емоційного вигорання відводиться самому співробітнику [19], [129].

Видається розумним для здійснення профілактики емоційного вигорання співробітника необхідність:

- застосування «технічних перерв», що потрібно, щоб забезпечити психічний та фізичний добробут (відпочинок від роботи);
- вивчення шляхів управління професійним стресом – зміна соціального, психологічного та організаційного оточення на робочому місці; побудова «мостів» між роботою та будинком;
- оволодіння прийомами релаксації, візуалізації, авторегуляції, самопрограмування;
- схильність для професійного розвитку та вдосконалення (обмін професійною інформацією за межами свого колективу через взаємодію на курсах підвищення кваліфікації, конференціях, симпозіумах, конгресах);
- уникнення непотрібної конкуренції (трапляються ситуації, коли її неможливо уникнути, але надзвичайний потяг до виграшу зароджує тривогу, робить людину агресивною, що сприятиме виникненню емоційного вигорання);
- зміна установки щодо життя, до її змісту, сприйняття ситуації вигорання як можливості переглянути та переоцінити своє життя, зробити його більш плідним для себе;
- підтримання хорошої фізичної форми (збалансоване харчування, обмеження вживання алкоголю, відмова від тютюну, корекція маси тіла) [21], [47], [72], [86], [234].

Практичні рекомендації для профілактики синдрому емоційного вигорання розроблено А.Вайхлер [237]. Якщо вони дотримані, тобто можливість попередження появи синдрому або зменшення ступеня його виразності. Дані рекомендації полягають у наступному:

Практикуйте самоаналіз: Переосмисліть свої цілі та очікування. Оцініть типовий тижневий графік і скоротіть або виключіть непотрібні пункти3

Практикуйте техніки самодопомоги та уважності: наприклад, спробуйте медитацію, йогу, фізичні вправи та дихальні вправи; це може зменшити стрес, допомогти зі сном і посилити відчуття присутності.

Будьте чесними з собою: першим кроком до зцілення є визнання того, що існує проблема, і початок дій для її подолання

Будьте добрі до себе: візьміть відпустку, щоб перезарядитися і зайнятися чимось цікавим. Переоцініть рішення, які створюють стрес і викликають емоційне вигорання.

Зверніться до фахівця з психічного здоров'я, який має досвід в управлінні стресом: терапевтичні методи, такі як управління стресом або когнітивно-поведінкова терапія (КПТ), можуть допомогти змінити негативні моделі мислення і поведінки.

Робіть невеликі вибори, щоб зробити стрес і перевантаження більш керованими: наприклад, розбийте великий проект на менші частини або вирішіть проводити більше часу з друзями, щоб не ізолювати себе під час виконання стресового проекту.

Відокремте себе від стресорів, які викликають вигорання: наприклад, зустріньтеся з керівником, щоб обговорити нові способи подолання стресу, або візьміться за проект, який більше відповідає вашим навичкам. Поговоріть з психологом, щоб він допоміг вам краще справлятися зі шкільним стресом.

Зосередьтеся на створенні здорового балансу між роботою та особистим життям: встановлення реалістичних обмежень у роботі може допомогти вам досягти цієї мети.

Створіть здорові звички, коли ви прокидаєтеся, протягом дня і перед сном: наприклад, коли ви прокидаєтеся, з'їжте щось корисне і знайдіть час, щоб потягнутися; протягом дня зробіть перерву, прогуляйтеся або послушайте музику; перед сном прийміть ванну, почитайте хорошу книгу або послушайте подкаст.

Зміцнюйте важливі стосунки з родиною та друзями: проводьте час з людьми, які живлять ваш дух і є хорошими слухачами.

Знайдіть групу підтримки або онлайн-чат: це може допомогти усвідомити, що ви не самотні у своїй боротьбі; ці люди можуть запропонувати поради та рекомендації, які допоможуть вам впоратися з проблемою.

Переоцініть свої пріоритети в усіх аспектах життя: визначте, що для вас важливо, поставьте нові цілі та дозвольте собі сказати "ні".

Визначте і займайтеся діяльністю, яка приносить вам задоволення: знайдіть нове хобі, поїдьте кудись у нове місце, знайдіть місце поклоніння або станьте волонтером у справі, яка має для вас значення.

А також, спираючись на досвід практичної діяльності щодо профілактики та корекції емоційного вигорання, можемо порекомендувати:

- потрібно визначити та розбити короткострокові та довгострокові цілі;
- застосовувати тайм-аути, які потрібні для того, щоб забезпечити психічний та фізичний благополуччя (відпочинок від роботи);
- оволодіти вміннями та навичками саморегуляції (релаксації, ідеомоторними актами, встановлення цілей та позитивне внутрішнє мовлення сприяють зменшенню рівня стресу, що веде до вигорання);
- необхідно зайнятися професійним розвитком та самовдосконаленням (один із способів захисту від емоційного вигорання полягає в обміні професійною інформацією з представниками інших служб, що приносить відчуття ширшого світу, ніж той, що є всередині окремого колективу, є курси підвищення кваліфікації, конференції та ін.);
- необхідно уникати зайвої конкуренції (бувають випадки, коли її неможливо уникнути, але неймовірний потяг до виграшу пробуджує тривогу, робить людину ворожою, що сприяє появі синдрому емоційного вигорання);
- залучатися до емоційного спілкування (коли людина аналізує свої емоції і ділиться ними з іншими, то ймовірність вигорання істотно зменшується або цей процес проявляється не настільки явно);
- підтримувати хорошу фізичну форму (не треба забувати, що між станом тіла та розумом є тісний взаємозв'язок: неправильне харчування, зловживання спиртними напоями, тютюном, зниження ваги чи ожиріння загострюють прояви емоційного вигорання);
- необхідно намагатися розраховувати та обдуманно розподіляти свої навантаження;
- вчитися перемикатися з одного виду заняття на інше;
- вміти простіше ставитися до конфліктних ситуацій у процесі трудової діяльності;
- не варто намагатися бути найкращим завжди і в усьому.

Зазначені заходи профілактики сприятимуть зростанню існуючих у співробітника життєвих ресурсів.

Отже, емоційне вигорання у співробітників можна охарактеризувати як комплекс психічних заворушень, які впливають на працездатність, фізичне, а також психологічне самопочуття. Емоційне вигорання є реакцією у відповідь на тривалі робочі стресові ситуації у міжособистісному взаємодії.

Серйозність синдрому емоційного вигорання, на думку психолога Кривоноса, полягає в тому, що йому властиво день у день прогресувати. Зупинити цей процес буває дуже важко. На цьому фоні можуть посилюватися різні хронічні хвороби, розвиватися нові захворювання. У такі моменти старання подумати про себе часто не приносять бажаних результатів, і навіть компетентна допомога лікаря не дає швидкого полегшення.

У зв'язку з цим найдієвішим буде попередження появи такого синдрому, зупинка його на самому початку. Необхідно навчитися реалістично здійснювати свою роботу, встановлювати перед собою реальні цілі, прагнути відгородити особисте життя від роботи та намагатись змінити характер та організацію своєї трудової діяльності.

Необхідне подальше дослідження синдрому емоційного вигорання та розробки ще результативніших методів для вирішення питань його профілактики.

Отже, визначено різноманітні джерела стресу, який може впливати на супервізованого. Хороша супервізія може включати перевірку стресу. Описано процес професійного вигорання й надано конкретні рекомендації щодо профілактичної і корекційної роботи.

Найчастіше супервізія сприймається як спостереження більш досвідченішого колеги за менш досвідченим, обговорення його 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», але супервізований повинен також відчувати позитивне підкріплення у вигляді емоційної підтримки.

На особистому рівні супервізор повинен помічати ознаки стресу та емоційного вигорання. Пов'язаний із роботою стрес чи вигорання певною мірою переживає більшість працівників допомагаючих професій упродовж всієї професійної кар'єри. Тому супервізорам необхідно працювати з цією категорією населення, для зменшення стресу та професійного вигорання, повернення їм надії та зацікавленості в житті [19].

Так, емоційне вигорання є важливою соціально-психологічною проблемою, у вирішенні якої зацікавлені не тільки працівники допомагаючих професій, а й представники інших професій системи «людина – людина». Супервізія повинна бути засобом подолання емоційного вигорання працівників допомагаючих професій.

Висновки до другого розділу

Узагальнено результати теоретико-аналітичного вивчення проблеми супервізії як методу профілактики професійної деформації працівників професій допомоги.

Доведено, що *професії допомоги є професіями вищого типу просоціальної активності* з найвищими емоційними навантаженнями. Предметом допомагаючої діяльності є культура як «цілісний динамічний простір значень» людини/співтовариства. Умови діяльності пов'язані з підвищеною моральною відповідальністю. Цілі та результати задаються невизначено, тісно пов'язані з «автором» та реалізуються через нього, їх практично неможливо об'єктивно оцінювати. Засобом діяльності є сама людина. Серед професійно важливих якостей також виокремлюються такі: комунікабельність, вміння слухати; соціабельність; готовність до співпраці та наданню допомоги, психологічної підтримки; демократичність; толерантність; гнучкість; щирість; доброта; чутливість; милосердя; гуманізм, безумовне прийняття людини, емпатія, уміння «не розчинятися», конгруентність до себе та прагнення до саморозвитку, самоактуалізація, творчість, стресостійкість, толерантність до невизначеності, відповідальність.

Відмічено зростання інтересу до професій допомоги, що вчені пояснюють це активними соціально-економічними змінами, постійно зростаючим рівнем «стресогенності умов життя» та посиленням вимог до працівників професій. У зв'язку з цим працівники допомагаючих професій відчують великі психологічні та фізіологічні витрати, емоційне перенапруження, а згодом й емоційне, фізичне, розумове виснаження, яке у деякого закінчується формуванням психосоматичної симптоматики. Особливо схильні до професійного стресу медичні працівники, психологи, соціальні працівники, педагоги – саме ті, від допомоги яких залежить в цілому, ефективність роботи. Така уразливість обумовлена специфікою професійної діяльності, засобом якої є сама особистість. Діяльність, спрямована на допомогу, вимагає розвитку певних якостей, надмірний розвиток яких супроводжується деструктивними змінами в структурі особистості, що негативно впливає на особистість, зумовлює формування деструктивних рис особистості.

Проаналізовано *феномен емоційного вигорання як виду та причини професійної деформації*. Зазначено, що в сучасній психології термін «професійні деформації» став наявним відносно нещодавно і зайняв міцне місце серед термінів, що позначають негативні професійні явища, такі, наприклад, як психічне вигорання і професійні деструкції. Незважаючи на інтерес до теми, існує неоднозначне розуміння цих явищ: вони розглядаються і як самостійні, і як тотожні, і як такі, що знаходяться в рідовидових відносинах: професійні деформації розглядаються й як вид професійних деструкцій й як тотожні поняття. Більшістю дослідників професійна деформація розуміється як зміна організації особистості та діяльності професіонала. Психічна деформація засвідчує про серйозні порушення особи, що негативно впливає на всі системи відносин з оточуючими (сімейні, виробничі, дружні відносини: страждають оточуючі та сама особистість); є формою психічної діяльності у екстремальних умовах (Бойко В.В.) та різновидом емоційного вигорання. У сучасній психологічній науці найбільш дослідженим серед представлених вище явищ є психічне вигорання.

Вчені вважають професійне вигорання одним з найбільш поширених різновидів професійної деформації. Виокремлено кілька груп підходів до вивчення емоційного вигорання: вивчення джерел вигорання, його структури (структурний), процесу (процесний), підхід до опису вигорання з системних позицій (системний підхід).

Залежно від того, що виділяється дослідником в якості основних причин вигорання, існують чотири групи підходів до опису цього явища: індивідуальний (механізм виникнення вигорання пояснюється дією внутрішніх причин - втома, невдалий пошук зміла життя і таке інше), інтерперсональний (причиною вигорання є асиметрія відносин професіонала і клієнта), організаційний (організаційне середовище розглядається як фактор формування вигорання) і інтегративний (вигорання викликається інтегративною взаємодією особистісних і організаційних чинників).

Структурний підхід розглядає вигорання як конструкт, в структуру якого входять кілька компонентів. Структура психічного вигорання (С. Maslach, S. Jackson) містить в собі три складові: емоційне виснаження, деперсоналізацію (дегуманізацію досягнень (послаблення професійної самооцінки)). Численні дослідження не тільки підтвердили правомірність такого уявлення про структуру вигорання, а й істотно розширили сферу їх застосування, включивши до переліку «ризиків вигорання» сфера застосування, не має зв'язку з міжособистісними контактами.

Процесний підхід розглядає вигорання як саме процес динамічний, що формується в часі і має певні фази. Найбільш популярною точкою зору в цьому підході є розгляд вигорання з позиції теорії стресу (С. Cherniss, В.В. Бойко). У відповідності з такими уявленнями був розроблений опитувальник, однак зведення вигорання тільки до стресу, на наш погляд, надмірно спрощує розуміння даного явища. Характеристику психічного вигорання з системних позицій запропоновано в структурно-генетичній концепції В.Є. Орла, в якій вигорання представлено як антисистема, оскільки чинить руйнівну дію на системи, в чий склад вона входить.

Описано зміст та структуру *емоційного вигорання* як складного психофізіологічного феномену, котрий можна визначити у вигляді емоційної, розумової та фізичної виснаженості в результаті тривалого емоціонального знесилання, яке здатне виражатись у формі депресивного стану, втомленості та душевного спустошення,

недостатньої енергії, втрати вміння помічати результативність своєї роботи, негативної установки щодо праці та життя в цілому (А.В. Костюк). Головними симптомокомплексами емоційного вигорання є деперсоналізація, недолік почуттів особистих досягнень та емоційну виснаженість (В.В.Бойко).

Виокремлено та описано умови та фактори емоційного вигорання, з'ясовано зв'язок між факторами та симптомами емоційного вигорання. Фактори емоційного вигорання: 1) соціальні фактори, 2) особистісні фактори; 3) фактор середовища (Г.С.Абрамова, Ю.А. Юдич).

Визначено *професійні ризики в допомагаючих професіях: реакція супервізора на стрес і травму*. Охарактеризовано різноманітні джерела стресу, який може впливати на супервізованого. Відзначено, що гарна супервізія може включати перевірку стресу. Описано процес професійного вигорання й надано конкретні рекомендації щодо профілактичної і корекційної роботи.

На особистому рівні супервізор повинен помічати ознаки стресу та емоційного вигорання. Пов'язаний із роботою стрес чи вигорання певною мірою переживає більшість працівників допомагаючих професій упродовж всієї професійної кар'єри. Тому супервізорам необхідно працювати з цією категорією населення, для зменшення стресу та професійного вигорання, повернення їм надії та зацікавленості в житті. Супервізію можна розглядати як систему професійної підтримки спеціалістів, що працюють у сфері «людина-людина», але супервізований повинен також відчувати позитивне підкріплення у вигляді емоційної підтримки.

Так, емоційне вигорання є важливою соціально-психологічною проблемою, у вирішенні якої зацікавлені не тільки працівники допомагаючих професій, а й представники інших професій системи «людина-людина». Супервізія повинна бути засобом подолання емоційного вигорання працівників допомагаючих професій.

ПІСЛЯМОВА

Ця монографія стала результатом багаторічних творчих пошуків автора, метою яких було дослідження змісту і особливостей супервізії: профілактики і корекції емоційного вигорання спеціалістів допомагаючих професій. Як колись дотепно написали Е. Холівей та Р. Джонстон, супервізія широко практикується, але погано розуміється. Тобто йдеться про те, що багато хто, визнавши супервізію новою практикою психологічної роботи, почав активно нею займатися. Але зрозуміли її всі по-різному. Така розбіжність між теорією та практикою супервізії стала однією з причин написання цієї книги.

У перекладі з латинської термін «супервізія», який було введено в науковий обіг у 30-ті роки XX століття, дослівно означає «погляд зверху». Хто ж зазвичай спостерігає за нами зверху? Ймовірно, начальник, який контролює, чи якийсь орган, який здійснює нагляд? Природно, що таке розуміння процесу супервізії спричинило суб'єктивне, у чомусь навіть негативне ставлення багатьох людей до супервізії. Однак, звернувшись до англійського перекладу цього терміна, ми виявили його «здатність погляду углиб».

Саме таке розуміння сутності супервізії імпонує нам набагато більше. Адже сам З. Фройд, на початку XX століття дивлячись углиб, став не лише творцем теоретичної моделі психодинамічної супервізії, а й практиком. А в 1922 р. Берлінський психоаналітичний конгрес ухвалив рішення про те, що майбутні психоаналітики мають проходити шестимісячне стажування. Супервізія як стажування вперше була введена в Берлінському Інституті психоаналізу видатними психологами К. Абрахамом, М. Ейтінгеном, К. Хорні та іншими.

Тому, окрім вирішення суто наукових завдань, ми намагалися всіма доступними нам методами розвінчати існуючий несправедливий стереотип про супервізію, яка завдяки своїй унікальності стає все більш популярною у всіх галузях психологічної допомоги.

Серед її численних переваг виділимо основні: розвиток нових науково-теоретичних концепцій та практичних навичок психологів; удосконалення стилів психологічного консультування. Все це сприяє суттєвому підвищенню професіоналізму психологів та покращенню якості психотерапевтичних послуг.

Таким чином, супервізія це новий вид психологічної практики, яка, «вдивившись углиб» сучасної психологічної діяльності прийняла на себе експертну, освітню, консультативні функції з метою покращити всі вже наявні практики психологічної роботи з представниками так званих професій, що допомагають, із соціальної, медичної, освітньої, управлінської та бізнес-сфер.

У сучасної психологічної науці пропонується розуміння супервізії як практикоорієнтованої підготовки спеціалістів професій допомоги; самоаналізу та рефлексії професійної поведінки супервізованого; підвищення кваліфікації; оцінки консультаційного процесу (діяльності супервізованого) через зворотній зв'язок супервізора; зміни уявлень про свою професійну ситуацію; форми підвищення кваліфікації; засобу засвоєння норм професійних стандартів; форми емоційної підтримки та профілактики професійного вигорання; професійного супроводу; контролю та оцінки професійних навичок; виду допомоги в професійних утрудненнях; технології професійного усвідомлення та особистісного самопізнання; засобу усвідомлення власних почуттів та формування емоційної зрілості; методу «лікування» професійних хвороб та виправлення професійних помилок.

У той же час, досі немає усталеного та визнаного більшістю фахівців визначення супервізії. Тому було дуже важливим авторське уточнення наукового змісту дефініції «супервізії», яка, на наш погляд, є унікальним та ефективним методом професійного супроводу працівників (керівників та підлеглих, високопрофесійних та початківців) професій допомоги, спрямованим на формування навичок практичної діяльності (знань та умінь професіонала) через рефлексію суб'єктивних компонентів професійної взаємодії і установок по відношенню до клієнтів, колег та самого себе, при якому відбувається корекція та регуляція емоційно-вольових процесів.

Проведений теоретичний аналіз був корисним в описі основних супервізорських ролей, таких як вчитель, фасилітатор (терапевт), консультант, експерт, менеджер, адміністратор, дозволило виявити наявність специфічних стратегій, використання яких значно підвищує ефективність супервізії.

Дослідження наявних ефективних та неефективних супервізорських стилів дозволило зробити висновок про те, що стиль взаємодії супервізора та супервізованого містить три компоненти, такі як тактика спілкування; орієнтація на завдання чи процес; стиль навчання, викладання.

Проаналізовано три основні функції супервізії: освітня (дидактична, навчальна); підтримуюча (фасилітаційна, соціально-емоційної підтримки); нормативна (спрямовуюча, модераційна, контрольно-вимірювальна), а також організаційна («менеджерська», «адміністративна», «управління персоналом») та консультативна функції. Також було досліджено профілактичну, психотерапевтичну та корекційну функції, функцію посередництва/ та когнітивної перебудови уявлень про свою професійну ситуацію.

Узагальнено результати теоретико-аналітичного вивчення проблеми супервізії як методу профілактики професійної деформації працівників професій допомоги.

Доведено, що професії допомоги є професіями вищого типу просоціальної активності з найвищими емоційними навантаженнями. Виявлено, що предметом допомагаючої діяльності є культура як «цілісний динамічний простір значень» людини/співтовариства (В.В.Мілакова).

Серед професійно важливих якостей виокремлені такі, як: комунікабельність, вміння слухати; соціабельність; готовність до співпраці та надання допомоги, психологічної підтримки; демократичність; толерантність;

гнучкість; щирість; доброта; чутливість; милосердя; гуманізм (Є.П.Корабліна), безумовне прийняття людини (В.О.Вінокур), емпатія (К.Д.Бетсон, О.Є.Насіновська), уміння «не розчинятися» (Т.В.Чернікова), конгруентність до себе та прагнення до саморозвитку, самоактуалізації (К.Роджерс, А.Маслоу), творчість (А.С.Шафранова), стресостійкість, толерантність до невизначеності, відповідальність (В.В.Мілакова).

Відмічено зростання інтересу до професій допомоги, що пояснюється активними соціально-економічними змінами, постійно зростаючим рівнем «стресогенності умов життя» та посиленням вимог до працівників професій. У зв'язку з цим працівники допомагаючих професій відчувають великі психологічні та фізіологічні витрати, емоційне перенапруження, а згодом й емоційне, фізичне, розумове виснаження, яке у деякого закінчується формуванням психосоматичної симптоматики.

Виявлено, що особливо схильні до професійного стресу психологи, соціальні працівники, медичні працівники та педагоги (та дефектологи як представники професії, яка знаходиться на перетині медичної та освітньої сфер) – саме ті, від допомоги яких залежить в цілому, ефективність роботи. Така уразливість обумовлена специфікою професійної діяльності, засобом якої є сама особистість. Допомогаюча діяльність вимагає розвитку певних якостей, надмірний розвиток яких супроводжується деструктивними змінами в структурі особистості, що негативно впливає на особистість, зумовлює формування деструктивних рис особистості.

Проаналізовано феномен емоційного вигорання як виду та причини професійної деформації. Зазначено, що в сучасній психології термін «професійні деформації» став наявним відносно нещодавно і зайняв міцне місце серед термінів, що позначають негативні професійні явища, такі, наприклад, як психічне вигорання і професійні деструкції.

Однак, незважаючи на інтерес до теми, існує неоднозначне розуміння цих явищ: вони розглядаються і як самостійні, і як тотожні, і як такі, що знаходяться в рідовидових відносинах: професійні деформації розглядаються й як вид професійних деструкцій й як тотожні поняття. Більшістю дослідників професійна деформація розуміється як зміна організації особистості та діяльності професіонала. Психічна деформація засвідчує про серйозні порушення особи, що негативно впливає на всі системи відносин з оточуючими (сімейні, виробничі, дружні відносини: страждають оточуючі та сама особистість); є формою психічної діяльності у екстремальних умовах – як вид емоційного вигорання. У сучасній психологічній науці найбільш дослідженим серед представлених вище явищ є психічне вигорання.

Виокремлено кілька груп підходів до вивчення емоційного вигорання: вивчення джерел вигорання, його структури (структурний), процесу (процесний), підхід до опису вигорання з системних позицій (системний підхід).

Описано зміст та структуру емоційного вигорання як складного психофізіологічного феномену, котрий можна визначити у вигляді емоційної, розумової та фізичної виснаженості в результаті тривалого емоціонального знесилення, яке здатне виражатись у формі депресивного стану, втомленості та душевного спустошення, недостатньої енергії, втрати вміння помічати результативність своєї роботи, негативної установки щодо праці та життя в цілому. Головними симптомокомплексами емоційного вигорання є деперсоналізація, недолік почуттів особистих досягнень та емоційну виснаженість.

Виокремлено та описано умови та фактори емоційного вигорання, з'ясовано зв'язок між факторами та симптомами емоційного вигорання.

Таким чином, зроблено висновок про те, що емоційне вигорання є важливою соціально-психологічною проблемою, у вирішенні якої зацікавлені не тільки працівники професій допомоги, а й представники інших професій системи «людина-людина». Супервізія спроможна стати ефективним засобом подолання емоційного вигорання працівників професій допомоги.

При написанні книги використано велику кількість вітчизняних і зарубіжних джерел, у тому числі монографій, дисертацій, статей, матеріалів психологічних досліджень. Автор сподівається, що напрацьований досвід дослідження нової психологічної практики – супервізії буде схвально сприйнятий як вітчизняними, так і зарубіжними фахівцями-психологами, та знайде своє продовження в публікаціях з даної проблематики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аболин Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. Казань: КазГУ, 1987. 261 с.
2. Абульханова - Славська К. А. Діяльність та психологія особистості. 1980 р. 336 с.
3. Агаєв Н. А., Кокун О. М., Пішко І. О., Лозінська Н. С., Остапчук В. В., Ткаченко В. В. Збірник методик для діагностики негативних психічних станів військовослужбовців: Методичний посібник. Київ: НДЦ ГП ЗСУ, 2016. 234 с.
4. Александров Ю. В. Теоретичні аспекти дослідження індивідуальних особливостей емоційних станів в юнацькому віці: матеріали V Науково-практичної інтернет-конференції *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної практики фахівців в умовах сучасного освітнього простору* (26 квітня 2019 р.) URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/333965236.pdf> дата доступу 20.07.2022
5. Амбрумова А. Г. Анализ состояний психологического кризиса и их динамика. Психологический журнал. Том 6. №. 1985. С.107-115.
6. Аминов Н.А. Психические состояния, вызываемые однообразной работой и свойства нервной системы: автореф. дис. на соискание научного степени канд. психол.наук: спец. 19.00.02 «Психофизиология». Москва, 1975. 21 с.
7. Аналіз результатів Всеукраїнського моніторингу «Ефективність функціонування психологічної служби та ставлення учасників навчально-виховного процесу до результатів діяльності працівників психологічної служби»// Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи Національної академії педагогічних наук України. URL: <http://psyua.com.ua>
8. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. Т.1. Труды действительных членов и членов-корреспондентов Акад. пед. наук СССР. / ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова ; сост. В. П. Лисенкова. Москва (СССР): Педагогика, 1980. 232с.
9. Астремська І. В. Групова супервізія як ефектиавна форма практичної підготовки до роботи з клієнтом. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2014. Vol.II (16). №33 Р. 94-97.
10. Астремська І. В. Основні форми супервізії в соціальній роботі. *Perspective innovations in science, production and transport: materials of the international internet conference* (16-26 December 2014). Sword, 2014. <https://sworld.com.ua/konfer37/257.pdf>
11. Астремська І. В. Супервізія у практиці соціальної роботи та підготовці соціальних працівників. *Теорія і практика сучасної психології*. 2012. № 5. С. 55–59.
12. Астремська І. В. Супервізорські відносини в професійному супроводі спеціаліста соціальної роботи. *Психологічні перспективи*, 2013. № 22. С. 3-12. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppst_2013_22_3.
13. Астремська І. В. Методичні вказівки для виконання курсових робіт 3 курсу (комплексної курсової роботи з вікової та соціальної психології) зі спеціальності 053 «Психологія» / І. В. Астремська, І. П. Лисенкова, І. М. Хоржевська. Миколаїв : ЧНУ ім. Петра Могили, 2020. 76 с.
14. Астремська І. В. Методичні рекомендації для виконання курсових робіт 5-го курсу (комплексної курсової роботи з Психології саморозвитку особистості) зі спеціальності 053 «Психологія» / І.В. Астремська, І. П. Лисенкова, І.М. Хоржевська. Миколаїв: ЧНУ ім. Петра Могили, 2020. 76 с.
15. Астремська І. В. Моделі супервізії. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*: серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць. Київ, 2012. Вип.15 (25). С. 3-6.
16. Астремська І. В. Модель супервізії в практиці соціальної роботи *Фундаментальні та прикладні дослідження в практиці провідних наукових шкіл: досягнення, тенденції, перспективи: зб. наук. ст.* №3. 2014. С.10-20. URL: <http://fund-issled-intern.esrae.ru/3-29>
17. Астремська І. В. Прикладні методики та основи супервізії в соціальній роботі: навч.посіб. Миколаїв: Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2017. 396 с.
18. Астремська І. В. Супервізія як засіб подолання емоційного вигорання соціального працівника. *Modern directions of theoretical and applied researches: materials of the international internet conference* (18-30 March 2014). Sword, 2014. <https://www.sworld.com.ua/konfer34/185.pdf>
19. Астремська І. В. Супервізія як засіб подолання накопиченого стресу та емоційного вигорання соціального працівника: збірник наукових праць Sworld. 2014. В. 1. Т. 15. С. 65-75.
20. Баклицький І. О. Психологія праці: підручник. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ: Знання, 2008. 655 с.
21. Балакірева К. О. Профілактика синдрому емоційного вигорання: методичні рекомендації для спеціалістів соціальних служб / програма розвитку ООН; проект «Підтримка реформ соціального сектору економіки». URL: https://www.slideshare.net/undpukraine/ss39374686?next_slideshow=39374686 (дата звернення: 23.02.2023)
22. Безносков С. П. Психологическое обеспечение социального развития человека. *Профессиональная деформация и воспитание личности* / ред. А. А. Крылова. №13. Санкт-Петербург (Ленинград), 1989. с. 69-74
23. Бойко В. В. Психознергетика. URL: https://bookap.info/okolopsy/boyko_psihoenergetika/ (дата звернення: 22.01.2023)

24. Браун А., Боурн А. Супервізор у соціальній роботі: Супервізія догляду в громаді, денних та стаціонар. установах / пер. з англ. Т. Семигіної. Київ: вид-во «Пульсари», 2003. 240 с.
25. Бреслав Г. М. Эмоциональные процессы: учебное пособие. Рига: ЛГУ, 1984. 44 с.
26. Бугерко Я. М. Психологічна динаміка розгортання рефлексивних процесів у модульно-розвивальному освітньому циклі : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Одеса, 2009. 255 с.
27. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словник-довідник із психологічної діагностики. Київ: Наукова думка, 1989. 200 с.
28. Бурлачук Л. Ф., Кочарян А. С., Жидко М. Е. Психотерапія: підручник для ВНЗ. 2-е вид. 2007. 765 с.
29. Волкова О. П. Психологічна супервізія: навч. посіб. Київ: Академія, 2019. С.
30. Володарська Н. Д. Особливості супервізії для ведучих терапевтичних груп у контексті їхніх світоглядних орієнтацій. *Наука і освіта*, 2015. №3. С.17-21.
31. Гірченко О. Л., Буковська О. О. Просоціальна спрямованість та поведінка особистості. *Актуальні проблеми психології*, 2019. №47 (7) С. 124-127.
32. Говорун М. В. Диференціація понять «професійне вигорання» та «професійна деформація» в діяльності педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих учнів: наук. час. НПУ ім. М. П. Драгоманова. *Корекційна педагогіка та психологія: зб. наук. праць*. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. №19. С. 226–229
33. Горішна Н. Супервізія у практиці соціальної роботи та підготовки соціальних працівників у США. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. Ужгород, 2008. № 15. С. 8–18.
34. Грановская Р. М. Элементы практической психологии. Ленинград: изд-во Ленинградского ун-та, 1984. 392 с.
35. Громцева О. В. Уявлення про професійне вигорання медичних працівників та дослідження його феноменології. *European Journal of Management Issues*, 2019. №27 (3-4). С. 63 -72
36. Губенко І. Я., Карнацька О. С., Шевченко О. Т. Основи загальної і медичної психології, психічного здоров'я та міжособового спілкування: підручник. Київ: Медицина, 2018. 312 с.
37. Данильченко Т. В. Об'єктивні фактори суб'єктивного благополуччя. *Актуальні проблеми психології. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості*. 2014. Т. 13. С. 165-176.
38. Делакруа Ж. М. Супервізія / пер. А. Джамбаєвої. URL: <http://gestalt.dn.ua>
39. Дерев'янюк Н. Психологічна сутність та мотиви просоціальної поведінки особистості. *Психологічні перспективи*, 2020. № 35. С. 43–55.
40. Дударьов В. В. Форми попередження професійного вигорання соціальних працівників: матеріали доповідей та повідомлень міжнародної науково-практичної конференції «Соціологія та соціальна робота в умовах національних та регіональних викликів» (Ужгород, 27 вересня 2019). С. 29-30.
41. Дьяченко М. И. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости/ за ред. Пономаренко. Вопросы психологии, 1990. №1. С.106 – 112.
42. Етичний кодекс Європейської асоціації психотерапії. URL: https://oppl.ru/up/files/akkredit/euro/etich_cod.dos
43. Жидко М. Є., Журавская О. В. Особливості психологічної диференціації професійної дезадаптації, професійної деформації та емоційного вигорання. *Психологія: реальність і перспективи*, 2015. №4 С. 99-103.
44. Изард К. Эмоции человека: монография / ред. Л. Я. Гозмана, М. С. Егоровой; пер. с англ. Д. В. Ольшанского, С. В. Квасовец. Москва: издательство Московский университет, 1980. 440 с.
45. Івашова С. Супервізія як технологія професійного розвитку: результати наукової розвідки // *Щоденник дослідника*. URL: <https://sivashnova.blogspot.com/2019/02/blog-post.html>
46. Інновації в соціальних службах: навч.-метод. посіб. / Т. В. Семигіна, В. В. Покладова, І. М. Грига та ін.; за заг. ред. Семигіної Т. В. Київ: Університетське вид-во «Пульсари», 2002. 168 с.
47. Каблюк В. В. Комплекс методик для діагностики синдрому «професійного вигорання» педагогів. URL: <https://vseosvita.ua/library/kompleks-metodik-dla-dagnostiki-sindromu-profesijnogo-vigoranna-pedagogiv-492484.html> (дата звернення: 11.01.2023)
48. Каліна Н. Ф. Психотерапія: підручник. Київ: Академвидав, 2010. 288с.
49. Карагодіна О. Г, Байдарова О. О. Запровадження супервізії у соціальній роботі: бар'єри та ресурси. *Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія*: збірник Черніг. нац. технол. ун-т. Чернігів : ЧНТУ, 2014. № 1 (4). С. 29-36.
50. Климчук В. О. Математичні методи у психології. Навчальний посібник для студентів психологічних спеціальностей. Київ: Освіта України. 2009. 288 с.
51. Клімов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических особенностей нервной системы. Казань, 1969. 278 с.
52. Клімов Е. А. Психолого-педагогічні проблеми професійної консультації: 3-тє вид. Москва, 1983. 96 с.
53. Козляковский П. А. Загальна психологія. Миколаїв: Вид-во «Дизайн і поліграфія», 2005. 468с.
54. Козляковский П. А. Загальна психологія: навч. посібник: В 2 т. 2-ге вид., доп. і переробл. Т. II. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2004. 240 с.

55. Кокун О. М., Пішко І. О., Лозінська Н. С., Копаниця О. В., Малхазов О. Р. Збірник методик для діагностики психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі миротворчих підрозділів: метод. посіб. Київ: НДЦ ГП ЗСУ, 2011. 281 с.
56. Кокун О. М., Пішко І. О., Лозінська Н. С., Копаниця О. В. Діагностування психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі миротворчих підрозділів: Методичний посібник. Київ: НДЦ ГП ЗСУ, 2011. 153 с.
57. Кокун О. М., Пішко І. О., Лозінська Н. С., Копаниця О. В., Герасименко М. В., Ткаченко В. В. Збірник методик діагностики лідерських якостей курсантського, сержантського та офіцерського складу: метод. посіб. Київ: НДЦ ГП ЗСУ, 2012. 433 с.
58. Колот А. М. Мотивація, стимулювання і оцінка персоналу : навч. посіб. Київ: КПЕУ, 1998. 187 с.
59. Колтунович Т. А. Психологічні умови корекції професійного вигорання у вихователів дитячих навчальних закладів : дис... канд психол. наук. 19.00.07. Івано-Франківськ, 2016. 352 с.
60. Кондратюк С., Левицька О. Аналіз розуміння поняття «альтруїзм» у психології. *Освіта регіонів*. 2015. № 3-4. URL: <https://social.science.uu.edu.ua/article/1343>
61. Конечний Р., Боухал М.. Психологія в медицині. Прага: Авіценум, 1983. 405 с.
62. Корольчук М. С., Осьодло В. І. Психодіагностика: навч. посіб. / за заг. ред. М.С.Корольчука. Київ: Ніка-Центр, 2007. 400с.
63. Корчакова Н. В. Вікова генеза просоціальності особистості. : дис... канд психол. наук. 19.00.07.. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2018. 565 с.
64. Костюк А. В. Психологічні особливості емоційного вигорання оперативних психологів. Дисертація на здобуття вченого ступеня канд. психол. наук 19.00.01 (загальна психологія, історія психології)с.5-15
65. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Г.С. Костюк. Київ: Радянська Школа, 1989. 608с
66. Кочюнас Р. Процесс супервизии: экзистенциальный взгляд. *Экзистенциальное измерение в консультировании и психотерапии*: зб./ Ю. Абакумова-Кочюнене. Бирштонас-Вильнюс: ВЕЭАТ, 2005. Т. 2. 357 с.
67. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. Москва: Просвещение, 1964. 344 с.
68. Лемко Г.І. Супервізія як форма методичного супроводу виробничої практики студентів спеціальності «соціальна робота» у закладах освіти. URL: <http://lib.pnu.edu.ua/>
69. Лимар Л.В. Основні чинники конфліктів в системі відносин «лікар-пацієнт». *Практична психологія та соціальна робота*, 2010. №35. С.50-54.
70. Лозовецька В.Т. Професійна орієнтація молоді в умовах сучасного ринку праці: монографія. Київ, 2012. 157 с.
71. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва: издательство АН СРСР, 1984. 444с.
72. Льошенко О., Кондратьєва В. Діагностика, профілактика, корекція синдрому «емоційного вигорання». *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*, 2021. Випуск 10. С. 105–112
73. Лящ О.П. Психологічні особливості емоційного інтелекту студентів педагогічного університету. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки*. № 6. Т. 2. 2017. С. 43-48
74. Майндфулнес в допомагаючих професіях.
URL: <https://www.uamindfulness.com/post>
75. Макаревич О. П. Психологія регуляції поведінки особистості у складних ситуаціях: монографія. Київ: Оріяни, 2001. 223с.
76. Максименко С. Д., Носенко Е. Л. Експериментальна психологія: підруч. для студентів ВНЗ. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 359 с.
77. Максименко С.Д. Загальна психологія: навч. посіб. Москва: «Ваклер», 2004. 528 с.
78. Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. Київ: НДЦП, 1990. 239 с.
79. Малімон Л.Я. Специфіка емоційності осіб з різним рівнем креативності: дисерт. канд. психол. наук: 19.00.01. Київ, 2003. 203 с.
80. Малкова Т. М. Професійне становлення особистості (на прикладі вищих навчальних закладів системи Міністерства внутрішніх справ України): монографія. Київ:, 2012. 395 с.
https://library.krok.edu.ua/media/library/category/monografiji/malkova_0002.pdf
81. Малкова Т.М. Психологічні механізми професійної деформації працівників міліції / за заг. ред. І. А. Вертелецької, Т.М. Малкової. 2007. № 9. С.48-57.
82. Медведєв В.С. Проблеми професійної деформації співробітників органів внутрішніх справ (теоретичні та прикладні аспекти). Київ: Національна академія ВСУ, 1996. 192 с.
83. Методика «Шкала базисних переконань» (англ. World assumptions scale скор. WAS) URL: <https://psytests.org/cbt/rjbwas-run.html> (дата звернення: 23.02.2022)
84. Методика діагностики рівня емоційного вигорання, розроблена В.В. Бойко URL: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=a2FuaXYuaW5mb3xobWlzbmF8Z3g6NGNkY2FiYzk0NDMyOWE5Mw>

85. Мешко Г. Проблема збереження і зміцнення професійного здоров'я педагога: історичний аспект. *Шлях освіти*, 2010. №4(58). С.43-47.
86. Мірошнікова А. Професійне вигорання: чим допомогти тим, хто допомагає // Медіа ОСВІТОРІЯ URL: <https://osvitoria.media/experience/profesijne-vygorannya-chym-dopomogty-tym-hto-dopomagaeye/> (дата звернення: 25.01.2023)
87. Москальова А.С. Саморегуляція як чинник попередження професійних криз особистості: навч. прог. спецкурсу. Київ: НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти», 2019. 60 с.
88. Москальова А.С., Власенко А.А. Психологічні особливості професійної діяльності психолога – представника допомагаючої професії соціономічного типу. *Науковий огляд*, 2018. № 4 (47) URL: <file:///C:/Users/KDFX%20Modes/Desktop/1553-6089-1-PB.pdf>
89. Мушкевич М. І. Супервізія: навч. посіб. Луцьк: Вежа-Друк, 2022. 188 с.
90. Мушкевич М. І., Чагарна С. Є. Основи психотерапії: навч. посіб. / за ред. М. І. Мушкевич. Вид. 3-тє. Луцьк: Вежа-Друк, 2017. 420 с.
91. Новиков Б.Д. Психологические особенности возникновения профессиональной деформации сотрудников исправительно-трудовых учреждений. Автореферат канд.психол.наук. Москва, 1989. 4 с.
92. Обираємо професії типу «людина – людина», «людина – знакова система», «людина – художній образ»: навч. посіб. / В.І. Доротюк, В.В. Рогоза та ін. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2019. 112 с.
93. Олефір В. О. Психологія саморегуляції суб'єкта діяльності. дис. докт. психол. наук: 19.00.01 . Харків, 2016. 428 с.
94. Ольшанникова А.Е. Соотношение некоторых особенностей эмоциональной сферы подростка с физиологическими показателями. Проблемы дифференциальной психофизиологии. Москва, 1977. Т.9. С.128. 140 с.
95. Опитувальник «Способи долаючої поведінки» (англ.) // WCQ URL: <https://prevention.ucsf.edu/sites/prevention.ucsf.edu/files/uploads/tools/surveys/pdf/Ways%20of%20coping.pdf> (дата звернення: 25.02.2023)]
96. Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика: монографія / за ред. С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова. Суми : вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2017. 540 с.
97. Павлова І.Г. Становлення емоційної зрілості в підлітковому та юнацькому віці: дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Тернопіль, 2005. 246 с.
98. Павлова К., Михайлов И. Я., Закрижевска М. Проблемы подготовки супервизоров в Латвии. *Problems of education in the 21st century*. 2008. № 6. С. 211–216.
99. Павлова О.В. Інноваційні технології соціальної роботи у вищій школі: навч. посіб. Донецьк: Норд-Прес, 2010. 197с.
100. Пеньковська Н. М. Баланс «любити – знати» як чинник оптимізації сучасної вищої формальної освіти. *Позитум Україна*. 2007. № 1. С. 68–73.
101. Підгурська М., Пиріг М. Взаємозбагачення змісту і сутнісного наповнення соціономічних професій. URL: <http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/40746/1/461.pdf>
102. Подвойський В. П. Професійна деформація фахівців соціальної роботи. *Соціальна робота*, 1997. № 3. С.104-106
103. Поліщук, С. А. Методичний довідник з психодіагностики [Текст] : навч.-метод. посіб. Суми: Університетська книга, 2020. - 442 с.
104. Поняття «сеттинг» // Вікіпедія: вільна енциклопедія. URL: [https://de.wikipedia.org/wiki/Setting_\(Psychologie\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Setting_(Psychologie))
105. Практикум із загальної та експериментальної психології / за заг. ред. А. А. Крилова. Ленінград, 1987. 255 с.
106. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо проведення супервізії у соціальних службах: наказ Міністерства соціальної політики України від 05.01.2015 р. № 5. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0005739-15#Text> (дата звернення: 23.02.2023)
107. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо супервізії працівників, які надають соціальні послуги: наказ Міністерства соціальної політики України від 12.06.2020 р. № 414. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0414739-20#Text> (дата звернення: 23.02.2023)
108. Проблема периодизации развития личности в психологии: учебно-пособие / В.Ф. Моргун, Н.Ю. Ткачева. Москва : изд. Московского университета, 1981. 84 с.
109. Проблемы высшей нервной деятельности / ред. П.К. Анохина. Москва: АМН СССР, 1949. 128 с.
110. Професійне становлення особистості (на прикладі ВНЗ-системи Міністерства внутрішніх справ України): монографія / заг ред. Т. М. Малкова. – Київ, 2012. 395 С.33-44.
111. Психологічні особливості студентського віку. На допомогу кураторам/укл.: Л. М. Яворовська, Р. Ф. Камишнікова, О. Є. Поліванова, С. Г. Яновська, С. М. Куделко. Вип. 3. Харків.: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. 88 с.

112. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. Москва: Прогресс, 1979. 392 с.
113. Рубинштейн М. М. . Проблема учителя. Ленинград (Москва): тип. «Красной газеты» им. Володарского, 1927.175 с.
114. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности. *Вопросы психологии*, 1986. №4. С.101-109.
115. Руденко В. М., Руденко Н. М. Математичні методи в психології: підручник. Київ: «Академ-видав». 2009. 384 с.
116. Савчук О. М., Миргородська І. В. Стандарти супервізії в соціальній роботі. *Наукові записки Національного університету «Києво-Могилянська академія»*. Серія: «Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота». Київ. 2012. Т. 136. С. 67-71.
117. Сіцінська М.В. Попередження професійної деформації державних службовців в Україні: соціально-психологічні аспекти: автореф. дис. канд. Н. з держ. упр. 25.00.03. Київ, 2011. 20с.
118. Слосанська Г.І. Супервізія в соціальній роботі: основні підходи та принципи. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. №30. С.155-158
119. Соціальна робота: в 3 ч. / Київ: вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2004. Ч.1 : Основи соціальної роботи / Н. Б. Бондаренко, І. М. Грига, Н. В. Кабаченко та ін.; за заг. ред. Т. Семігіної та І. Григи. 176с.
120. Супервізія: професійна підтримка і професійний розвиток педагогів: poradnik для супервізорів (наставників). Тренінг для супервізорів Нової української школи/Проект. 2018.
<http://www.ussf.kiev.ua/images/news/2019.09.18/Супервізія.pdf>
121. Сяолун В. Психологічні чинники суб'єктивного благополуччя студентів з Китаю. Харків, 2016. 202с. не могу вспомнить (Ван Сяолун Психологічні чинники суб'єктивного благополуччя студентів з Китаю : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Ван Сяолун ; Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2016.18 с.)
122. Телейко А.Б. Чорней Р.К. Математико-статистичні методи в соціології та психології: навч. посібник. Київ: МАУП, 2007. 424 с.
123. Теплов Б. М. Избранные труды: в 2 т. Москва: Педагогика, 1985. Т.1. 329 с.
124. Тест життєстійкості С. Мадді URL: http://ni.biz.ua/1/1_5/1_51709_test-zhiznestoykosti-s-maddi.html (дата звернення: 25.02.202)
125. Томаржевська І. В. Теоретичні засади дослідження проблеми професійно-особистісного розвитку спеціаліста соціономічної сфери. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Сер. Психологічні науки*, 2016. №1. Т.2. С. 74-78.
126. Томаржевська І.В. Теоретико-методологічний аналіз проблеми розвитку особистості в умовах професійної підготовки соціономічного профілю.
URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/14095/2.pdf?sequence=1>
127. Томе Г., Кехеле Г. Психоаналітична терапія. Теорія і практика. Київ: Видавництво «Літопис», 2021. Т. 1. 720с.
128. Управління діяльністю соціальних служб: метод. посіб. / Н. Гусак, Н. Кобаченко, В. Назарук та ін.; за заг. ред. О. Іванова, Н. Гусак. Київ: К.І.С., 2013.180с.
129. Ушакова І. В. Супервізія: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2011. 228 с
130. Ушакова І. В. Особливості супервізії в соціальній роботі. *Наукові праці: Науково-методичний журнал*, 2010. Вип.144. Т. 156. С. 80-84.
131. Ушакова І.М. Теоретико-методологічні проблеми психології: курс лекцій. Харків: НУЦЗУ, 2020. 191 с.
132. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі. Харків: КСД, 1990. 160 с.
133. Хараджи М.В., Іващенко А. І.Супервізія як метод професійного зростання психолога. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. № 1. 2022. С.23-26.
134. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: Т.2/ ред. Б.М. Величковского. Москва: Педагогика, 1986. 391 с.
135. Хохліна О.П. Проблема методологічних принципів психології. *Юридична психологія*, 2015. №2. С. 5-23.
136. Ціба Н. В. Професійне самовизначення та феномен професійної деформації психологів: зб. наук. праць Хмельницьк, 2010. № 2. С. 145-149.
137. Черепанова Т.В. Моделі супервізії з профілактики синдрому емоційного вигорання в соціальних працівників. *Серія: Політологія. Соціологія. Право*. Вісник НТУ України. Київський політехнічний інститут, 2012. №2(4). С.72-75
138. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности.М.: Изд-во «Наука».1982.185с
139. Шафранова А.С. Автоматизуючий елемент роботи як критерій для класифікації професій. *Гігієна праці*, 1924. №6. 29 с.
140. Шахов В. В. Особистість психолога як чинник успішної професійної соціалізації. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. № 5(50). С. 204-211. С.209
141. Шкала загальної самоєфективності // General Self-Efficacy Scale, **GSE** URL: <http://userpage.fu-berlin.de/~health/engscal.htm> (дата звернення: 25.02.2023)
142. Шкала задоволеності життям URL: <https://psytests.org/life/swls.html> (дата звернення: 25.02.2023)

143. Шкала соціального самоконтролю» М. Снайдера. URL: <https://psytests.org/emvol/snysmsB.html> (дата звернення 25.02.2023)
144. Шкала суб'єктивного благополуччя (А. Perrudet-Badoux, G. Mendelsohn, J. Chiche, 1988) URL: https://stud.com.ua/17598/psihologiya/shkala_subyektivnogo_blagopoluchchya (дата звернення: 25.02.2023)
145. Шкуро К. В. Педагогічна супервізія як дієвий метод профілактики емоційного вигорання. *Філософія і культура в мінливості сьогодення: метаріали всеукраїнських читань з нагоди Всесвітнього дня філософії*. (Дніпро, 24 листопада 2020 р.). Дніпро, 2020. С. 84-87.
146. Яценко Т., Іваненко Б., Євтушенко І. Глибинна психокорекція та упередження психічного вигорання: навч. посіб. Ч.1/ Т. Яценко, К.: Главник, 2008. 176 с.
147. Яценко Т., Іваненко Б., Євтушенко І. Глибинна психокорекція та упередження психічного вигорання : навч. посіб. Ч. 2. К.: Главник, 2008. 191 с.
148. Яцина О. Ф. Основи психотерапії. Практикум: навч.-метод. посіб. Ужгород, 2021. 80 с.
149. Ackerley G., Burnell J., Holder D., Kurdek L. Burnout among licensed psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 1988. №19(6). P. 624–631. URL: <https://doi.org/10.1037/0735-7028.19.6.624>
150. Ahola K., Toppinen-Tanner S., Seppänen J. Interventions to alleviate burnout symptoms and to support return to work among employees with burnout: Systematic review and meta-analysis, 2017. № 4. P.1–11. URL: <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.02.001>
151. Aiken L., Clarke S., Sloane D. Hospital nurse staffing and patient mortality, nurse burnout, and job dissatisfaction. *JAMA*, 2002. № 288 (16), P.1987-1993. URL: <http://dx.doi.org/10.1001/jama.288.16.1987>
152. An Analysis of Supervision for Social Work Licensure // Association of Social Work Boards. 2009. 39 p. URL : www.aswb.org/pdfs/supervisionjobanalysis.pdf.
153. Ansari A., Pianta R., Whittaker J., Vitiello V., Ruzek E. Preschool Teachers' Emotional Exhaustion in Relation to Classroom Instruction and Teacher-child Interactions. *Early Education and Development*, 2022. Vol.33. №.1. P.107–120. URL: <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1848301>
154. Argelander H. Die Struktur «der Beratung unter Supervision». *Psyche*. 1980. № 34. P. 54-77
155. Arlow J. The supervisory situation. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 1963. №11. P. 576 – 594
156. Assessing and managing risk in psychological practice: An individualized approach. / B/ Bennet, S. Knapp , J.Younggren, L.VandeCeek, E.Harris, J.Martin 2d ed. Rockville: The Trust, 2013. 281p. URL: <https://parma.trustinsurance.com/LinkClick.aspx?fileticket=6c0yERVWEng%3D&portalid=0>
157. Astremska, I.V.(2016), The peculiarities of included and not included supervision in the structure of higher education of social workers. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України*. – Кам'янець-Подільський, 2016. Випуск 31. С.19-30. <https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/02/formy-supervizii.pdf>
158. Bandura A. Social learning theory. New York : Prentice-Hall, 1977. 256 p.
159. Bardach L., Klassen R., Perry N. Teachers' Psychological Characteristics: Do They Matter for Teacher Effectiveness, Teachers' Well-being, Retention, and Interpersonal Relations? *An Integrative Review. Educational Psychology Review*, 2022. V.34. P.259–300
160. Barnett J., Erikson Cornish J., Goodyear R., Lichtenberg J. Commentaries on the ethical and effective practice of clinical supervision. *Professional Psychology: Research and Training*, 2007. № 38. P. 268-275. DOI:10.1037/0735-7028.38.3.268
161. Batson C. The altruism question: Toward a social-psychological answer. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1991. 268 p.
162. Bauman W. Games counselor trainees play: Dealing with trainee resistance, *Counselor Education and Supervision*, 1972. № 3. P. 251-256.
163. Belardi N. Social work supervision in Germany. *European Journal of Social Work*. Vol. 5. № 3. 2002. P.47-55 URL: <https://doi.org/10.1080/714053162>
164. Belardi N. Supervision. Eine Einfuehrung fuer soziale Berufe. Freiburg: Lambertus, 1998. P.127-133
165. Benshoff J. Peer Consultation for professional counselors. Ann Arbor : Clearinghouse of Counseling and Personnel, 1992. 3 p.
166. Benshoff J. Peer Consultation of Professional Consultants. Ann Arbor, Massachusetts: Information Exchange for Counseling and Personnel Services, 1992. 3 p.
167. Bernard J., Digest E. Fundamentals of clinical supervision. 2nd ed. Needham Heights, MA: Allyn&Bakon, 1998. 354 p.
168. Bernard J., Goodyear R. Fundamentals of clinical supervision. 2d ed. Boston : Allyn&Bakon, 1998. 448 p.
169. Bernard J., Goodyear R. Fundamentals of clinical supervision. 5th ed. Boston: Pearson, 2014. 369 p.
170. Bernard J., Goodyear R. Fundamentals of clinical supervision. Boston: Allyn & Bakon, 1992. 448 p.
171. Bernard J., Goodyear R. Fundamentals of clinical supervision. New York: Pearson, 2018. 448 p
172. Bilodeau C., Savard R., Lecomte, C. Trainee Shame-Proneness and the Supervisory Process. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 2012. № 4(1). P. 37-49 URL: <https://digitalcommons.sacredheart.edu/jcps/vol4/iss1/3>

173. Bodner K. Ethical principles and standards that inform educational gatekeeping practices in psychology. *Ethics and Behavior*, 2012. Vol. 22. P. 60-74. DOI: 10.1080/10508422.2012.638827.
174. Borders L. A pragmatic agenda for developmental supervision research. *Counselor Education and Supervision*, 1989. № 29. P.16-24.
175. Borders L. *Handbook of Counseling Supervision* / ed. by Borders L., Leddick G. Alexandria. Virginia: Association for Counselor Education and Supervision, 1987. 166 p.
176. Bouchamma Y., Giguère M., April D. *Pedagogical Supervision: A Competency Standards Framework. Leadership and Policy in Schools*. London, UK: Rowman & Littlefield, 2020. Vol. 20. № 2. P. 332 -334.
URL: <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1800749>
177. Bradley L. *Counselor supervision: Principles, process, and practice*. 2nd ed. Muncie: Accelerated Development, 1989. 521 p.
178. Brammer L.M., MacDonald G. *Helping Relationship. The: Process and Skills*. Boston: Allyn and Bacon, 1998. 216 p.
179. Brown A. *Consultation*. London : Heinemann, 1984. P. 24-27
180. Brown A. *Groupwork*. 3rd ed. Aldershot : Ashgate Publishing, 1992. 240 p.
181. Brown A., Bourne A. *Social work supervisor: supervision in community, day care, and Residential Settings (Supervision in Context)*. Maidenhead, Berkshire, UK: Open University Press, 1996. 194 p
182. Brown A., Mistry T. *Groupwork with 'mixed membership' groups: issues of race and gender*. *Social Work with Groups*, 1994. №17(3). P. 5-21
183. Burgess H. *Problem-Led Learning for Social Work*. London : Whiting and Birch, 1992. 144 p.
184. Burgess P., Crosskill D., LaRose-Jones L. *The Black Students' Voice: Report of the Black Students' Conference*. 1992 London: ABPO/ABSWAP/CCETSW.
185. Burian B. K., Slimp A. O. Social dual-role relationships during internship: A decision-making model. *Professional Psychology: Research and Practice*, 2000. Vol. 3. P. 332-338. DOI:10.1037/0735-7028.31.3.332
186. Burke R.J., Greenglass E. A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Human Relations*, 1995. №. 48 (2). P.187-202
187. Burn out among general practitioners: a perspective from equity theory/ D. Dierendonck, W. Schaufeli, H. Sixma. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 1994. Vol.13 (1). P. 86-100. URL: <https://doi.org/10.1521/jscp.1994.13.1.86>
188. Burnes T., Singh A. Integrating social justice training into the practicum experience for psychology trainees: Starting earlier. *Training and Education in Professional Psychology*, 2010. № 4(3). P. 153- 162. DOI: 10.1037/a0019385
189. Byrne B. Burnout: testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 1994. № 31 (3). P. 645-673
190. California Board of Psychology. *Supervision best practices*, 2010.
URL: <http://www.psychboard.ca.gov/applicants/supervision-best.shtml>
191. Carroll M. *Counseling Supervision: Theory, Skills and Practice*. London: Cassels, 1996. 160-198 p.
<https://www.semanticscholar.org/paper/Counselling-Supervision%3A-Theory%2C-Skills-and-Carroll/49ec164421c4cba9ffbb3961342c51263b2ce42a>
192. Carroll M. *Forward to Supervision in the Helping Professions* / ed. by P. Hawkins, R. Shohet. 4th ed. Maidenhead: Open University Press, 2012. 216 p.
193. Carroll M. *Supervision: Critical reflection for transformational learning (Part 2)*. *The Clinical Supervisor*, 2010. № 29(1). P. 1 - 19. URL: <https://doi.org/10.1080/07325221003730301>
194. Carroll M., Gilbert M. *On being a supervisee: Creating learning partnerships*. London: Vukani Publishing, 2005. 228 p.
195. Carroll M., Gilbert, M. *On being a supervisee: Creating learning partnerships*. London: Psychoz Publications, 2011. 2 ed. 228 p
196. Carroll, M. *Counselling supervision: The British context*. *Counselling Psychology Quarterly*, 1988. №1(4). P. 387-396
197. Chaplin T., Aldao A. Gender Differences in Emotion Expression in Children: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*, 2012. №139(4). P.154
198. *Code of Ethics and Practice for Supervisors* // Association for Family Therapy & Systemic Practice in the UK.
URL: https://cedar.exeter.ac.uk/media/universityofexeter/schoolofpsychology/cedar/documents/cypiapt/20202021/AFT_Code_of_Ethics_and_Practice_for_Supervisors_copy.pdf
199. Coimbra M., Pereira A., Martins A., Baptista C. *Pedagogical Supervision and Change: Dynamics of Collaboration and Teacher Development*. *International Journal of Management Science and Business Administration*, 2020. Vol. 6. № 4. P.55-62. URL: <http://dx.doi.org/10.18775/ijmsba.1849-5664-5419.2014.64.1005>
200. Comte A. *System of Positive Polity. Topics: Positivism, Sociology*. UK: TheClassics Us, 2013. 156 p.
201. *Concise Encyclopedia of Psychology* / ed. by R. J. Corsini, A. J. Auerbach. 2nd ed. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons Inc. 1036 p.
202. Cordes S., Dougherty T., Blum M. Patterns of burnout among managers and professionals: A comparison of models. *Journal of Organizational Behavior*, 1997. Vol. 18(6). P. 685- 701
203. Corey G., Corey M., Callanan P. *Issues and Ethics in Helping Professions*. 4th ed. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing, 1993. 438 p.

204. Corey G., Schneid C., Callanan P., Russell M. Group Techniques (Group Counseling). 3rd Edition. Publisher: Brooks Cole, 2003. 224 p
205. Costa P., McCrae F. Multiple uses for longitudinal personality data. *European Journal of Personality*, 1992. № 6(85). 102 p.
206. Cour A., Højlund H. Polyphonic Supervision. *Systems Research and Behavioral Science*, 2017. №34(2). P. 148-162.
207. Criteria for the accreditation of postgraduate training programmes in clinical psychology. British Psychological Society Committee on training in clinical psychology. Sheffield, 2008. URL: http://www.shef.ac.uk/polopoly_fs/1.1507021/file/5.1CTCP_Accreditation_Criteria_Printp1-31.pdf.
208. Cunningham M. Impact of trauma work on social work clinicians Empirical findings. *Social work*, 2003. № 48(4). P. 451-459
209. Davenport J., Davenport J. Individualizing student supervision: the use of androgogical-pedagogical orientation questionnaires, *Journal of Teaching in Social Work*, 1988. № 2(2). P. 83-97.
210. Davies M. Staff Supervision in the Probation Service: Keeping Pace with Change. Avebury, 1988. 220 p.
211. Dietzel L., Coursey R. Predectors of emotional exhaustion amont nonresidential staff persons. *Psychiatric Rehabilitatoin Journal*, 1998. № 21 (4). P. 340-348
212. Dion G. Le burnout chez les educatrices et garderie: proposition d'un modele theorique. *Apprentissage et Socialisation*, 1989. №12 (4). P. 205-215
213. Dixon J. Social Supervision, Ethics and Risk : An Evaluation of How Ethical Frameworks Might Be Applied within the Social Supervision Process. *British Journal of Social Work*, 2010. № 40. P. 2398–2413.
214. Dolan S., Renaude S. Individual, organizational and social determinants of managerial burnout: A multivariate approach. *Journal of Social Behavior and Personality*, 1992. № 7(1). P. 95- 110
215. Douglas T. Groups: Understanding People Gathered Together. UK: Routledge, 1990. 260 p.
216. Drawbaugh M., Williams J., Wang E. A new look at the supervisor role in performance management / ed. L. A. Steelman, J. R. Williams. 2019. P. 9-28.
217. Dressel J. L., Consoli A. J., Kim B. S., Atkinson, D. R. Successful and unsuccessful multicultural supervisory behaviors: A Delphi poll. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 2007. № 35(1). P. 51-64. URL: <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2007.tb00049.x>
218. Driscoll J. Practising clinical supervision: A reflective approach. Edinburgh: Bailliere Tindall, 2000. 204 p.
219. Dye H., Borders L. Counseling supervisors: Standards for preparation and practice. *Journal of Counseling and Development*, 1990. № 69(1). P. 27-32.
220. Edelwich J., Brodsky A. Burn-out: Stages of Disillusionment in the Helping Profession. New York: Human Scinces Press, 1980. 255 p.
221. Ekstein R., Wallerstein R. The teaching and learning of psychotherapy. 2nd ed. New York: International Universities Press, 1972. 344 . URL: <https://doi.org/10.1037/11781-000>
222. Ellis M. Critical incidents in clinical supervision and supervisor supervision: assessing supervisory issues. *Journal of Counseling Psychology*, 1991. № 38(3). P. 342-349.
223. Ethical principles of psychologists and code of conduct // American Psychological Association, 2010. URL : <https://www.apa.org/ethics/code>
224. European Diploma in Psychology // EuroPSY URL: www.europsy.eu.com.
225. Fahrenberg J. Das Freiburger Persoenlichkeitsinventar FPI-R. Handanweisung (Freiburg Personality Inventory Manual). 8th ed. / J. Fahrenberg, R. Hampel, H. Selg. Goettingen: Hogrefe, 2010. 80 p.
226. Falender C., Shafranske E. Clinical supervision: a competency based approach. Washington D.C.: American Psychological Association, 2004. 348 p.
227. Falender C., Shafranske E. Competence in competency- based supervision practice: Construct and application. *Professional Psychology: Research and Practice*, 2007. № 38(3). P. 232-240. DOI:10.1037/0735- 7028.38.3.232
228. Falender C., Shafranske E. Getting the most out of clinical training and supervision: A guide for practicum students and interns. Washington: American Psychological Association, 2012. 304 p.
229. Farber E. Humanist-existential psychotherapy competencies and the supervisory process. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 2010. № 47. P. 28-34. DOI:10.1037/a0018847.
230. Felthman C., Dryden W. Developing Counsellor Supervision. London: Sage, 1994. P.140-145.
231. Figley C. Compassion Fatigue: Coping With Secondary Traumatic Stress Disorder In Those Who Treat The Traumatized. Oksfordshire: Routlege, 2013. 290 p.
232. Folkman S., Lazarus R. Manual for the ways of coping questionnaire. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press, 1988. 40 p.
233. Forrest L., Elman N., Huprich S., Veilleux J., Jacobs S., Kaslow N. Training directors' perceptions of faculty behaviors when dealing with trainee competence problems: A mixed method pilot study. *Training and Education in Professional Psychology*, 2013. № 7. P. 23-32.
234. Freedy J., Hobfoll S. Stress inoculation for reduction of burnout: A conservation of resources approach, *Anxiety, Stress & Coping*, 10.1080/10615809408248805, 6, 4, (311-325), (1994)
235. Freeman S., Patterson on client-centered supervision: An interview. *Counselor Education and Supervision*, 1992. № 31(3). P. 219-226

236. Freud S. Analysis of phobia in a Five-Old Boy. Standart Edition of the complete psychoplogical works. London,1909/1973. Vol. 10.
URL: <https://www.mhweb.org/freud/hans1.pdf>; <https://pep-web.org/browse/document/se.010.0001a?page=P0001>
237. Freudenberger H. Bum-out. 13 Tips to Prevent Emotional Burnout. New York: Anchor Press Waichler,1980.
URL: <https://www.choosingtherapy.com/emotional-burnout/>
238. Freudenberger H. Staff Burnout. Journal of Social Issues, 1974. №30. P.159-166.
URL: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
239. Friedlender M. Development and validation of the Supervisory Styles Inventory/ ed. by Ward L. Journal of Counseling Psychology, 1984. № 31. P. 541–557
240. Gardiner D. The Anatomy of Supervision. Milton Keynes: Open University Press,1989. 176 p.
241. Gargen A. The purpose of burnout: A Jungian interpretation. Special Issue: Handbook on job stress . Journal of Social Behavior and Personality, 1991. №6 (7). P. 73–93
242. Garrosa E., Rainho C., Moreno-Jiménez B., Monteiro M. The relationship between job stressors, hardy personality, coping resources and burnout in a sample of nurses: a correlational study at two time points. International Journal of Nursing Studies, 2010. №47(2). P. 205-215. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2009.05.014>
243. Gediman H. The supervisory process: Triadic system and beyond. Journal of the American Psychoanalytic Association, 2001. №49. P. 733–737.
244. Gender and emotion. An Interdisciplinary Perspective / ed. By I. Latu, M. Schmid, S. Kaiser, 2013. 184 p.
245. Goldsmith G. The Therapeutic Setting in Psychoanalysis and Psychotherapy. URL: https://nanopdf.com/download/the-therapeutic-setting-in-psychoanalysis-and-psychotherapy_pdf (дата звернення: 24.02.2023)
246. Golembiewski R., Boudreau R., Sun B., Luo H. Estimates of burnout in public agencies: worldwide, how many employees have which degrees of burnout, and with what consequences? Public Administration Review, 1998. № 58. P. 59-65
247. Gomez J., Michaelis R. An assessment of burnout in human service providers. The Journal of Rehabilitation, 1995. №61. P. 23-26
248. Goodyear R. K. Supervision as pedagogy: Attending to its essential instructional and learning processes. The Clinical Supervisor, 2014. № 33(1). P. 82–99. URL: <https://doi.org/10.1080/07325223.2014.918914>
249. Greenberg J. Comprehensive Stress Management. 7th ed. New York, 2002. 454 p.
250. Grenglass E., Burke R., Konarsi R. Components of burnout, resources, and genderrelated differences . Journal of Applies Social psychology, 1998. № 28 (12). P. 1088-1106
251. Grenglass E., Burke R., Ondrack M. Gender role perspective of coping and burnout. Applied Psychology An International Review,1990. № 39 (1). P. 5-12
252. Gruppen L., White C., Fitzgerald J., Grum C., Woolliscroft J. Medical students' self-assessments and their allocations of learning time. Academic Medicine, 2000. №75. P. 374-379.
253. Guy J., Liaboe G. Personal Therapy for Experienced Psychologist: A Discussion of Usefulness and Utilization. The Clinical Psychologist, 1986. № 39. P. 115-134
254. Haddad A Sources of social support among scholl counselors in Jordan and its relationship to burnout. International. Journal for the Advancement of Counseling, 1998. № 20(2). P. 113–121.
255. Haley J. Problem solving therapy. San Francisco: Jossey Bass. 288 p.
256. Halfacree J. Staff Development through Supervision. An International Journal of Personal, Social and Emotional Development, 1992. №10 (2). C. 17-24.
257. Hall John P., William J. Hall, Counseling the Burnout Victim, TACD Journal, 10.1080/1046171X.1986.12034279, 14, 2, (101-107), (2018).
258. Harrar W., VandeCreek I., Knapp. S. Ethical and legal aspects of clinical supervision. Professional Psychology: Research and Practice, 1990. № 21(1). P. 37-41.
259. Hatcher R., Lassiter K. Initial training in professional psychology: The practicum competencies outline. Training and Education in Professional Psychology, 2007. № 1(1). P. 49-63. DOI:10.1037/1931- 3918.1.1.49.
260. Hawkins P, Shohet R. Supervision in the Helping Professions. 4th edition. Maidenhead: Open University Press, 2012. 304 p.
261. Hawkins P., McMahon A. Supervision in the helping professions. Philadelphia: Open University Press, 2020. 311 p.
262. Hawkins P., Shohet R. Supervision in the helping professions: an individual, group and organizational approach. Philadelphia, 2002. 230 p.
263. Hawkins P., Shohet R. Supervision in the Helping Professions: an individual, group and organizational approach. 3d ed. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 2007. 272 p.
264. Hawkins P., Shohet R. Supervision in the helping professions: an individual, group and organizational approach. 2 nd ed. Buckingham – Philadelphia: Open University Press, 2012. 232 p.
265. Hawkins P., Shohet, R. Training and Supervision for Counsellors in Action. Approaches to the supervision of counsellors / ed. by W. Dryden, B. Thorne. London: Sage Publications, 1991.
266. Heap K. The Practice of Social Work with Groups. London : George, Alien and Unwin, 1985. 208 p.
267. Heron J. Six-Category Intervention Analysis. Guildford, 1975. 279 p.

268. Hess A. Growth in supervision. Stages of supervisee and supervisor development. *The Clinical supervisor*, 1986. № 4(1-2). P. 51-67.
269. Hess A. *Psychotherapy Supervision: Theory, Research and Practice*. Rice L. A client-centered approach to the supervision of psychotherapy. New York: Wiley, 1980. 648 p.
270. Himie D., Jayaratne S., Thyness PA. Buffering effects of four social support types on burnout among social workers. *Social Work Research and Abstracts*, 1991. № 27 (1). P. 22–27
271. History of psychotherapy: Continuity and change. *Psychotherapy supervision/* ed. by A. Hess, J. Norcross, G. VandenBos, D. Freedheim. 2d ed. Washington: American Psychological Association, 2011. P. 703-722. DOI: 10.1037/12353-047
272. Hodson R., Sullivan T. Professions and professionals. *The Social Organization of Work*, 1995. P. 287-314
273. Holloway E., Johnston R. Group supervision. *Counselor Education and Supervision*, 1985. Vol. 24(4). P. 332-340
274. Holt P., Fine M., Tollefson N. Mediating stress: Survival of the hardy. *Psychology in the Schools*, 1987. № 24(1). P. 51-58
275. Hosford R., Barman B. A social learning approach to counselor supervision. *The Counseling Psychologist*, 1983. №11. P. 51-58
276. Houghton B., Hunt J. The Space between Supervisor and Supervisee. *Supervision Workshop*, 2003. 32 p. Хаутон Б. Простір між супервізором і супервізованим: практикум з супервізії / за ред. Б. Хаутон, Д. Хант. 2003. 32 с.
277. Houston G. *Supervision and Counselling*. London: The Rochester Foundation, 1990. 102 p.
278. Houston G. *The Red Book of Groups*. London: The Rochester Foundation, 1990. 123 p.
279. Hromtseva, O. V. Statement about the professional development of medical practitioners and the follow-up of phenomenology. *European Journal of Management. Issues*, 2019. №27(3-4). P.63-72.
URL: <https://doi.org/10.15421/191907>
<https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1984.tb00631.x>
280. Hyrkas K., Appelqvist-Schmidlechner K., Haataja R. Efficacy of clinical supervision: Influence on job satisfaction, burnout and quality of care. *Journal Advanced Nurs*, 2006. №55. P.521–535. DOI: 10.1111/j.1365-2648.2006.03936.x.
281. International Board of Standards for Training, Performance, and Instruction. Barrington, 1988. URL: <https://ibstpi.org/>
282. Iwanicki E. F., Schwab R. L. A cross validation study of the Maslach Burnout Inventory. *Educational and psychological measurement*, 1981. № 41(4). P. 1167-1174/
283. Jacobs D., David P., Meyer D. *The supervisory encounter: A guide for teachers of psychodynamic psychotherapy and analysis*. New Haven, CT: Yale University Press, 1995. 298 p.
284. Joseph J., Runcan P., Dan V., Nadolu B., Runcan R., Petrescu M. The Role of Supervision in Preventing Burnout among Professionals Working with People in Difficulty. *International Journal Environmental Research Public Health*, 2022. №19(1). 160 p.
285. *Jungian Perspectives on Clinical Supervision. Historical Notes* / ed. by P. Kugler, M. Mattoon. Einsiedeln, Switzerland: Daimon, 1995. p. 30.
286. Kadushin A. Games people play in supervision. *Social Work*, 1968. № 13(3). P. 23-32.
287. Kadushin A., Harkness D. *Supervision in Social Work*. New York: Columbia University Press, 2014. 432 p.
288. Kaminska M. Trends in continuing education of teachers in european education systems. *The Modern Higher Education Review*, 2018. №3. C. 33-44. DOI:10.28925/2518-7635.2018.3.5
289. Kanfer F., Reinecker H., Schmelzer D. *Selbst Management Therapie*. 5th ed. Berlin: Springer, 2012. 529 p.
290. Kanno H., Martha M. Giddings. Hidden trauma victims: Understanding and preventing traumatic stress in mental health professionals. *Social Work in Mental Health*. 10.1080/15332985.2016.1220442, 15, 3, (331-353), (2016)
291. Karvinen-Niinikoski S. *Social Work Supervision: Contributing to Innovative Knowledge Production and Open Expertise*. 2004. 20 p.
292. Kaslow N., Borden K., Collins, F., Forrest L., Illfelder-Kaye J., Nelson P., Willmuth, M. Competencies conference: Future directions in education and credentialing in professional psychology. *Journal of Clinical Psychology*, 2004. № 60. P. 699-712. DOI:10.1002/jclp.20016.
293. Kaya N., Aydin S., Ongun G. The impacts of servant leadership and organizational politics on burnout: A research among mid-level managers. *International Journal of Business Administration*, 2016. № 7. P. 26–32
294. Kendo K. Burnout syndrome. *Asian Medical Journal*, 1991. Vol.34 (11). P. 49-57
295. Kernberg O. *Object Relations Theory and Clinical Psychoanalysis*. Maryland: Jason Aronson, Inc, 1995. 300 p.
296. King D., Wheeler S. The responsibilities of counsellor supervisors: A qualitative study. *British Journal of Guidance and Counselling*, 1999. № 27(2). P. 215-229.
297. Kitchener K. Psychologist as teacher and mentor: Affirming ethical values throughout the curriculum. *Professional Psychology: Research and Practice*, 1992. № 23. 190 p. URL: <http://dx.doi.org/10.1037/0735-7028.23.3.190>
298. Klusmann U., Aldrup K., Schmidt O. Is emotional exhaustion only the result of work experiences? A diary study on daily hassles and uplifts in different life domains. *Anxiety, Stress & Coping*, 2021. № 34 (2). URL: <https://doi.org/10.1080/10615806.2020.1845430>

299. Kurpius D., Gibson G. Ethical issues in supervising counseling practitioners. *Counselor Education and Supervision*, 1991. № 31(1). P. 58-67.
300. Ladany N., Mori Y., Mehr K. Effective and ineffective supervision. *The Counseling Psychologist*, 2013. №41. P. 28-47. DOI:10.1177/0011000012442648
301. Lanks R. Doing supervision and being supervised. London: Karnac, 1994. 284 p.
302. Lanning W., Freeman B. The supervisor Emphasis Rating Form-Revised. *Counselor Education and Supervision*, 1994. № 33. P. 294–304
303. Lavanco G. Burnout syndrome and Type A behavior in nurses and teachers in Sicily. *Psychological Reports*, 1997. №81(2). P. 73-528.
304. Leader, D. (2010). Some thoughts on supervision. *British Journal of Psychotherapy*, 26, 228–241.
305. Leddick G., Bernard J. The History of supervision. *A critical review, Counselor Education and Supervision*, 1980. № 19 (3). P. 186-196
306. Leddick G., Borders L.D. Handbook of clinical supervision. Alexandria, 1987.
307. Lee S., Cho S., Kissinger D., Ogle N. A typology of burnout in professional counsellors. *Journal of Counseling and Development*, 2010. № 88(2). P. 131-158
308. Levicka J., Vaska L., Vrt'ová J. Historical roots of supervision in social work framed by the Anglo-American tradition. *Sociální práce: Czech and Slovak Social Work*, 2021. Vol. 21. №4. P.53 – 69
309. Lewandowski C. Organizational Factors Contributing to Worker Frustration: The Precursor to Burnout. *Journal of Sociology and Social Welfare*, 2003. № 30(4). P. 175–185.
310. Lewis B. L. Social justice in practicum training: Competencies and developmental implications. *Training and Education in Professional Psychology*, 2010. № 4. P. 145-152. DOI: 10.1037/a0017383.
311. Liddle B. Resistance in supervision: A response to perceived threat. *Counselor Education and Supervision*, 1986. №25(3). P.117-127.
312. Linehan M. M.(1999) Dialectic Behavioral Therapy. *Psychiatric times* .Vol. XVI, Issue 7
313. Loganbill C., Hardy E., Delworth U. Supervision: A conceptual model. *The Counseling Psychologist*, 1982. № 10(1). P. 3 - 42 URL: <https://psycnet.apa.org/record/1982-33536-001>
314. Maddi S. The Personality Construct of Hardiness: Effects on Experiencing, Coping and Strain . *Consulting Psychology Journal : Practice and Research*, 1999. Vol. 51. № 2. P. 83—94.
315. Maddi S. The Story of Hardiness: Twenty Years of Theorizing, Research and Practice. *Consulting Psychology Journal : Practice and Research*, 2002. № 54(3). P.173-185.
316. Mahoney, M.J. Kognitive Verhaltenstherapie. Miinchen, 1977
317. Malcolm P. The Role and Achievements of a Professional Association in the Late Twentieth Century: The British Association of Social Workers 1970–2000. *The British Journal of Social Work*. Oxford University Press, 2002. Vol. 32. № 8 P. 969-995. URL: <https://www.jstor.org/stable/23716731>
318. Mann S. «People-work»: Emotion management, stress and coping. *British Journal of Guidance & Counselling*, 2014. №32.P. 205–221.
319. Manual Schulentwicklung / Rolff H., Buhren C., Lindau-Bank D., Miller S. Weinheim : Verlagsgruppe Beltz, 2000. 366 p.
320. Manzano-García G., Ayala-Calvo J. New perspectives: Towards an integration of the concept “burnout” and its explanatory models. *An. De Psicol.* № 2. 2013. P. 800–809
321. Marton F., Saljo R. On qualitative differences in learning: I Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 1976. № 46. P. 4 - 11.
322. Marton F., Saljo R. On qualitative differences in learning: II Outcome as a function of the learner’s conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 1976. № 46. P.115-127. DOI:[10.1111/j.2044-8279.1976.tb02304.x](https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02304.x)
323. Maslach C, Jackson S., Leiter M. Burnout Inventory Manual. 3d ed. Palo Alto, California: Consulting Psychological Press, Inc., 1996.
324. Maslach C, Letter M.P. The truth about buout: How organization cause personal stress and what to do about it. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1997. 200s
325. Maslach C. Burnout: A multidimensional perspective. *Professional bumout: Recent developments in the theory and research/* Ed. W.B. Shaufeli, Cr. Maslach and T.Marek. Washington D.C: Taylor & Trancis, 1993. P. 19-32.
326. Maslach C., Goldberg J. Prevention of burnout: New perspectives. *Appl. Prev. Psychol.* 1998;7:63–74. doi: 10.1016/S0962-1849(98)80022-X
327. Maslach C., Leiter M. Understanding the burnout experience recent research and its implications for psychiatry. *World psychiatry*, 2016. №15 (2). P. 103–111.
328. Maslach, C. Job burnout: new directions in research and intervention / C. Maslach // *Current Directions in Psychological Science*. – 2003. – Vol. 12. – P. 189–192
329. Maslach, C. MBI: Maslach Burnout Inventory; manual research edition/ C. Maslach, S.Jackson.– California, 1986
330. Maslach, C. Themea surement of experienced burnout/C. Maslach, S.Jackson// *Journal of Occupational Behavior*. 1988.– №2.–P.99-113

331. Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P., Schaufeli, W. B., & Schwab, R. L. (1986). Maslach burnout inventory (Vol. 21, pp. 3463-3464). Palo Alto, CA: Consulting psychologists press.
332. Maslach, C., Jackson, S., Leiter, M. (1997). Burnout Inventory Manual (4 Edition). Palo Alto, California: Consulting Psychological Press, Inc., 46-71p.
333. Maslach C, S.E. Jackson, The Measurement of Experienced Burnout // Journal of Occupational Behavior, 1981, vol. 2, 99–113.
334. McCormack N., Cotter C. What is burnout? Managing Burnout in the Workplace, 2013. URL: <https://doi.org/10.1016/B978-1-84334-734-7.50001-3>
335. McGrath, J.E.: A conceptual formulation for research on stress. Social and psychological factors in stress, 1970. 10, pp. 2-10.
336. McWilliams N. Psychoanalytic Diagnosis: Understanding Personality Structure in the Clinical Process. 2nd ed. Publisher: The Guilford Press, 2011. 426 p
337. Meir S.T., Toward a Theory of Burnout // Human Relations, 1983, vol. 6, 899-910
338. Milićević-Kalašić, A. Burnout examination. In Burnout for Experts; Bährer-Köhler, S., Ed.; Springer: Boston, MA, USA, 2013. pp. 169–183
339. Milne D. Evidence-based clinical supervision: Principles and practice. New York, USA: John Wiley & Sons, 2009. 286 p.
340. Model act for state licensure of psychologists. *American Psychologist*, 2011. Vol.66. № 3. P. 214-226. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0022655>
341. Moskowitz S., Rupert P. Conflict resolution within the supervisory relationship. *Professional Psychology*, 1983. № 14(6). P. 632–641.
342. Mueller W., Kell B. Coping with conflict: Supervising counselors and psychotherapists. New York : Appleton-Century-Crofts, 1972. 266 p.
343. Mullender A., Ward D. Self-Directed Groupwork: Users Take Action for Empowerment. London : Whiting and Birch, 1991. 208 p.
344. Munson C. Handbook of Clinical Social Work Supervision. 3d ed. Oxfordshire, UK: Routledge, 2001. 664 p.
345. Myers S., Endres M., Ruddy M., Zelickovsky N. Psychology graduate training in the era of online social networking. *Training and Education in Professional Psychology*, 2012. № 6(1). 28-36 p.
346. Naisberg F., Fennig S., Keinan G., Elizur A. Personality characteristics and proneness to burnout: A study among psychiatrists. *Stress Medicine*, 1991. № 17 (4). P. 201-205.
347. Neufeldt S. Use of a manual to train supervisors. *Counselor Education and Supervision*, 1994. № 33. P. 327-336
348. Neufeldt S., Iverson J., Juntunen C. Supervision strategies for the first practicum. Alexandria: American Counseling Association, 2007. 258 p.
349. Newman C. Training cognitive behavioral therapy supervisors: Didactics, simulated practice, and meta-supervision. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 2013. № 25. P. 5-18. DOI: 10.1891/0889-83.91.27.1.5.
350. Norcross D., Guy D. Leaving it at the office: A psychotherapist's self-help guide. New York: Guilford Publications, 2007. 238 p.
351. Nowack K., Type A. Hardiness, and psychological distress. *Journal of behavioral Medicine*, 1986. № 9 (6) P. 537-548
352. O'Donovan A., Halford W., Walters B. Towards best practice supervision of clinical psychology trainees. *Australian Psychologist*, 2011. № 46. P. 101–112. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1742-9544.2011.00033.x>
353. Ogus E., Grenglass E., Burke R. Gender-role differences, work stress and depersonalization. *Journal of Social Behavior and Personality*, 1990. № 5 (5). P. 387–398
354. Ormont L. The Group Therapy Experience: From Theory To Practice. South Carolina: Booksurge Publishing, 2009. 252 p.
355. Osborn C.J. Seven salutary suggestions for counsellor stamina. *Journal of Counseling and Development*, 2004. № 82. P.319-328. DOI: 10.1002/j.1556-6678.2004.tb00317.x
356. Oxford handbook of education and training in professional psychology. Fouad N., Grus C. *Competency-based education and training in professional psychology*/ ed. by B. Johnson, N. Kaslow. New York: Oxford University Press, 2014. P. 105-119.
357. Page S., Wosket V. Supervising the Counsellor: A Cyclical Model. London: Routledge, 1994. 320 p.
358. Paradigm debates in curriculum and supervision. Modern and postmodern perspectives. *Supervision: Don't Discount the Value of the Modern* / ed. by J. Glanz, L. Behar-Horenstein. London: Bergin and Garvey, 2000. P.71-90
359. Parsloe P. Social Services Area Teams. London : Allen and Unwin, 1981. P. 35
360. Payne M. Power, Authority and Responsibility in Social Services. London: Macmillan, 1979. P. 150
361. Payne M., Askeland G. Globalization and International Social Work: Postmodern Change and Challenge. Aldershot: Ashgate, 2008. 202 p.
362. Pedersen P. B. The multicultural perspective as a fourth force in counseling. *Journal of Mental Health Counseling*, 1990. № 12. P. 93-95. URL: <http://search.proquest.com/docview/617746506?accountid=14512>
363. Pedrabissi L., Rolland J. P., Santinello M. La sindrome del burnout in un campione di insegnanti italiani e francesi: in confronto cross-culturale // *Ricerche di Psicologia*. 1991, vol. 15 (2), 37–48

364. Pepinsky H., Pepinsky P. Counseling: Theory and practice. New York: Ronald Press, 1954. 307 p.
365. Perlman, B. Burnout: summery and future research/ B.Perman, E.Hartman// Human relations.–1982.–Vol.35
366. Perls F. (1978) The Gestalt Approach and Eye Witness to Therapy. 208 p.
367. Pettifor, J. L., McCarron, M. C. E., Schoepp, G., Stark, C., & Stewart, D. (2010). Resource guide for psychologists: Ethical supervision in teaching, research, practice, and administration. Canadian Psychological Association.
368. Petzold H.G. Integrative Supervision, Meta-Consulting, Organisationsentwicklung: ein Handbuch für Modelle und Methoden reflexiver Praxis, VS Springer-Verlag, 2008. 505c
369. Petzold H.G. Integrative focale Kurzzeittherapie (IFK) und Focaldiagnostik - Prinzipien, Methoden, Techiken 1993p, in: Perzold/Sieper (1993) 267-340
370. Pierce CM., Molloy G.N. Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout // British J. of Educational Phychology. 1990, vol. 60 (1), 37-51
371. Pines A. M., Aronson E.(1983). Burnout: From tedium to personal growth. NY 1981.-229 p.
372. Pines A.M., C.Maslach. Experiencing Social Psychology (4th Ed.). McGraw, 2001. 408 p.
373. Pines A.M., Maslach C.. Characteristics of Staff Burn-Out in Mental Health Settings. *Hospital & Community Psychiatry*. Vol. 29 (№4) (May). 1978 P.233-237.
374. Plutchik R., Kellerman H. and H.Coute. A structural theory of ego defenses and emotions. Jn: e.Jsard " Emotions in personality and psychopathology". N.Y., 1979, p.229-257.
375. Plutchik R.Emotion: A psychoevolutionary synthesis. New York: Harper & Row, 1980. P. 119-127.
376. Polyakova O.B. Professional strain identity: the concept, influencing factors, the effects of: ucheb. method. recommendations // Innovations in vocational schools: Supplement to the @Vocational Education. capital." - 2010. - v 9. - 48 p
377. Polyakova, O. (2014). Category «Professional Deformation» in Psychology. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 146, 279–282. doi:10.1016/j.sbspro.2014.08.129
378. Ponterotto, J. G., & Zander, T. A. (1984). A multimodal approach to counselor supervision. *Counselor Education and Supervision*, Vol.24(№1), P.40 – 50.
379. Powell D. Clinical supervision in alcohol and drug abuse counseling. New York: Lexington Books, 1993. 448 p.
380. Powell D. Clinical supervision: Atenyear perspective. *The Clinical Supervision*, 1989. №7. P. 139-147.
381. Powell D. J. (1983) Clinical supervision: Skills for substance abuse counselors, New York : Human Services Press.; Stoltenberg C., Delworth U., (1987) Supervising counselors and therapists, San-Francisko: Jossey-Bass.
382. Powell D.J. (1983) Clinical supervision: The missing puzzle piece. *The Counselor*. №1. P.20-22.
383. Powell D.J. Clinical supervision. A ten years perspectives. *The clinical supervisor*. 1989. Vol. 7 (2/3).P. 139–147.
384. Pradham M., Misra N. Gender differences in type A behavior patterns: Burnout relationship in medical professionals //-Psychological Studies. 1996, vol. 41 (1-2), 4-9.
385. Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research. Burnout, health, work stress and organizational healthiness/ T. Cox, G. Kuk, M.Leiter; ed. by W. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek, Abingdone, UK:Taylor & Francis, 1993. P. 177–193.
386. Resnick R., Estrup L. Supervision: A Collaborative Endeavor. *Gestalt Review*, 2000. № 4(2). P. 121–137 Retrieved from www.cpa.ca/.../Ethics/CPAcoeEthicalSuperGuideApprovedNovember2010.Pdf
387. Revised competency benchmarks for professional psychology // American Psychological Association, 2011.
388. Richards M., Payne C., Sheppcrd F. Staff Supervision in Child Protection Work. London: National Institute for Social Work, 1990. P. 93–102.
389. Robiner W.R., Schofield W. Referencies of supervision in clinical and counseling psychology. *Professional Psychology: Research and Practice*. 1990. №21. P. 297-312.
390. Rogers C. Freedom to learn. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company, 1969. 358 p.
391. Rogers C.R. The characteristics of a helping relationship. *Counseling Development*. Volume 37, Issue 1, September 1958. P.6-16
392. Rogers K. Client-centered therapy. Boston: Houghton-Mifflin, 1951
393. Rokeach M. The nature of Human Values. New York,1973. 276 p.
394. Ronnestad M., Skovholt T. Supervision of beginning and advanced graduate students of counseling and psychotherapy. *Journal of Counseling and Development*, 1993. № 71(4). P. 396-405.
395. Rosse J.G., Boss R.W., Johnson A.E., Crown D.F. Conceptualizing the role of selfesteem in the burnout process // Group and Organization studies. 1991, vol. 16 (4), 428–451
396. Rotter J. B., Chance J. E., Phares E. J. Applications of social learning theory of personality. NewYork: Holt, Rinehart and Winston, 1972
397. Rubinstein, S.L., *Fundamentals of general psychology*, State Study-Pedagogical Publishing House of the Ministry of Education of Russian Soviet Federative Socialist Republic, Moscow, USSR, 1946, 704.
398. Runcan P.L. Supervision in Educational, Social and Medical Services Professions. Cambridge Scholars Publishing; Newcastle-upon-Tyne, UK: 2013

399. Salahan A., Oreizi H.R., Abedi M R, Soltani I. Coworkers/ supervisor support and burnout. *Interdisciplinary journal of contemporary research in business*. Institute of Interdisciplinary Business Research. Vol. 4, № 1.2012. P.141-146
400. Satir, V. (1988). *The new peoplemaking*. Palo Alto, CA: Science and Behavior Books.
401. Scaife, J. (2010). *Supervising the Reflective Practitioner, An Essential Guide to Theory & Practice*. Oxon: Routledge
402. Schaufeli W.B., Enzmann D. *The Burnout companion for research and practice: A critical analysis of theory, assessment, research and interventions*. Washington DC: Taylor and France, 1999
403. Schaufeli, W.B.; Buunk, B.P. Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing. In *The Handbook of Work and Health Psychology*, 2nd ed.; Schabracq, M.J., Winnubst, J.A.M., Cooper, C.L., Eds.; John Wiley & Sons: Hoboken, NJ, USA, 2003; pp. 282–424
404. Schmelzer D. *Verhaltenstherapeutische Supervision: Theorie und Praxis*. Germany: Hogrefe Verlag, 1997. 521 p.
405. Schreyögg Astrid. *Supervision. Didaktik & Evaluation. Integrative Supervision in Der Praxis*. Paderborn, 1994, 213s.
406. Schutz W. *FIRO: A Three-Dimensional Theory of Interpersonal Behaviour*. New York: Rinehart, 1965. 232 p.
407. Sheikh A.I., D.Milne, B. MacGregor. A model of personal professional development in the systematic training of clinical psychologists. *Clinical Psychology & Psychotherapy*. 14(4):278 – 287. 2007
408. Shields W. Aliveness in the work of the group: A subjective guide to creative character change. *International journal of Group Psychotherapy*, 1999. № 49(3). P. 387-398
409. Shipton, G. (1997). *Supervision of psychotherapy and counselling*. OU Press. 180 p.
410. Shulman L. *The Skills of Helping: Individuals, Families and Groups*. 3rd ed. Itasca, IL : Peacock, 1992. 712 p.
411. Slavicki V., E.J. Cooley Implications for Burnout Research and Theory for Counsellor Educators // *Personnel and Guidance Journal*. 1982, vol. 60, 415 – 419
412. Snowman J., McCown R., Biehler R. *Psychology applied to teaching*. Belmont, CA: Wadsworth, 2012. 688 p.
413. Social Work, Critical Reflection and the Learning Organization. *Social Work Supervision: Contributing to Innovative Knowledge Production and Open Expertise* / S. Karvinen - Niinikoski. 1st ed. London: Routledge, 2004. 18 p.
414. Stoltenberg C. Approaching supervision from a developmental perspective: the counselor complexity model. *Journal of Counseling Psychology*, 1981. № 28. P. 59-65.
415. Stoltenberg C., Delworth U., (1987) *Supervising counselors and therapists*, San-Francisko : Jossey-Bass
416. Storlie F. Burnout: The elaboration of a concept. *American Journal of Nursing*. 1979. December 79. P. 2108–2111.
417. Supervising Psychotherapy: Psychoanalytic and Psychodynamic Perspectives / ed. C. Driver, E. Martin. California, 2012. URL: <https://dx.doi.org/10.4135/9781446220313>
418. Supervisor and Supervisee Attachments and Social Provisions Related to the Supervisory Working Alliance / ed. by V. White, J. Queener. *Counselor Education & Supervision*, 2003. № 42. P. 203–218.
419. Tang C.S-K., Lau B.H-B. Gender role stress and burnout in Chinese human service professionals in Hogn Kong // *Anxiety, Stress and Coping: An International J*. 1996, vol. 9 (3), 217-227
420. Teamwork in the Personal Social Services and Health Care. *Coordination and teamwork in the health and personal social services* / A. Webb, M. Hobdell, S. Lonsdale, A. Webb, T. Briggs. London: Croom Helm, 1980. 196 p.
421. The Role of Supervision in Preventing Burnout of Social Assistants and Clerics in Romania Involved in the Recovery of People in Difficulty / I. Iosim, P. Runcan, V. Dan, B. Nadolu, R. Rucan, M. Petrescu. *Int J Environ Res Public Health*, 2022. № 19(1). 160 p. DOI: 10.3390/ijerph19010160
422. The Satisfaction with Life Scale / E. Diener, R. Emmons, R. Larsen, S. Griffin. *Journal of Personality Assessment*, 1985. Vol. 49. P. 71-75
423. The Satisfaction with Life Scale / E. Diener, R. Emmons, R. Larsen, S. Griffin. *Journal of Personality Assessment*, 1985. №.49. P. 71-75. Шкала задо
424. The Sexuality of Organisations / Hearn J., Sheppard D., Tancred-Sheriff P., Burrell G. *Organization studies: an international multidisciplinary journal devoted to the study of organizations, organizing, and the organized in and between societies*, 1992. №13. P. 295-296
425. Thomas J. Informed consent through contracting for supervision: minimizing risks, enhancing benefits. *Professional Psychology: Research and Practice*, 2007. № 38. P. 221–231. DOI: 10.1037/0735-7028.38.3.221.
426. Ting, L., Jacobson, J. M., Sanders, S.: *Current Levels of Perceived Stress among Mental Health Social Workers Who Work with Suicidal*. *Social Work*, 2011. 56(4), pp. 327-336
427. Tuckman B., Jensen M. Stages of small-group development revisited, *Group and Organisational Studies*, 1977. № 2(4). P.419-27.
428. Unguru E., Sandu A. Supervision of supervision in social work practice in north-eastern romanian rural areas. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2013. №83. P. 386-391.
URL: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1657834; URL: <https://doi.org/10.1037/a0026388>;
URL: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>; URL: <https://doi.org/10.4324/9781315609690>
URL: <https://www.apa.org/ed/graduate/benchmarks-evaluation-system>

URL: <https://www.researchgate.net/publication/354339566> Historical roots of supervision in social work framed by the Anglo-American tradition

429. Van Dierendonck D., Schaufeli W., Sixma H. J. (1994). Burnout among General Practitioners: A Perspective from Equity Theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 13(1), 86–100. doi:10.1521/jscp.1994.13.1.86.,
430. Vealey R.S., Armstrong L., Comar W., Grenleaf C.A. Influence of perceived coaching behaviors on burnout and competitive anxiety in female college athletes // *J. of Applied Sport Psychology*. 1998, vol. 10 (2), 297-318
431. Veiledning pedagogisk arbeid / C. Bjørndal, P. Mathisen, T. Kroksmark, K. Aaberg. Bergen: Fagbok for laget, 2007. P.5-6
432. Vierick P. Burnout and work organization in hospital wards: A cross-validation study // *Work and Stress*. 1996, vol. 10 (3), 257-265
433. Vredenburgh L.D. et. al. Burnout in counseling psychologists: type of practice settings and pertinent demographics // *Counseling Psychology Quarterly*. 1999, vol. 12 (3), 19–26
434. Wang JJ, Korczykowski M, Rao HY, Fan Y, Pluta J, Gur RC, McEwen BS, Detre JA: Gender difference in neural response to psychological stress. *Soc Cogn Affect Neur* 2007, 2(3):227–239
435. Wasik B., Fishbein J. Problem solving: A model for supervision in professional psychology. *Professional Psychology*, 1982. № 13(4). P. 559- 564. URL: <https://doi.org/10.1037/0735-7028.13.4.559>
436. Wheeler, S. and Richards, K. (2007). The impact of clinical supervision on counsellors and therapists, their practice and their clients. A systematic review of the literature. *Counselling and Psychotherapy Research: Linking Research With Practice*, 7(1), 54-65. doi:10.1080/14733140601185274
437. Whitaker D. Using Groups to Help People. London: Routledge and Kegan Paul, 1985. 376 p.
438. Wiener J., Mizen R., Duckham J. Supervising and being supervised: A practice in search of a theory. London: Palgrave Macmillan, 2002. 256 p.
439. Williams A. Visual and active supervision: Roles, Focus, Technique. New York, USA: WW Norton & Co, 1995. 302 p.
440. Williams W. A black and white issue. *Community Care*, 1987. 140 p.
441. Winterowd C., Adams E., Miville M., Mintz L. Operationalizing, instilling, and assessing counseling psychology training values in academic programs. *The Counseling Psychologist*, 2009. № 37. P. 676-704 URL: <https://doi.org/10.1177/0011000009331936>
442. Wise E., Sturm C., Nutt R., Rodolfa E., Schaffer J., Webb C. Life-long learning for psychologists: Current status and a vision for the future. *Professional Psychology: Research and Practice*, 2010. № 41(4). P. 288-297 DOI:10.1037/a0020424
443. Witrtinga C. Supervision in ihren unterschiedlichen Entwicklungsphasen. *Akademie für Jugendfragen*, 1979. P.10-20
444. Woodcock M. Team Development Manual. London: Gower Press, 1979. 208 p.
445. Woody R. The law and the practice of human services. San Francisco: Jossey Bass, 1984. 459 p.
446. Worthen V., Lambert M. Outcome oriented supervision: Advantages of adding systematic client tracking to supportive consultations. *Counseling & Psychotherapy Research*, 2007. № 7(1). P. 48-53. DOI:10.1080/14733140601140873.
447. Yalom I. The Theory and Practice of Group Psychotherapy. 4th ed. New York: Basic Books, 1995. 688 p.
448. Yourman D., Farber B. Nondisclosure and distortion in psychotherapy Supervision. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 1996. № 33. P. 567–575. URL: doi.org/10.1037/0033-3204.33.4.567.
449. Zinkin, L. (1995). Supervision the impossible profession. In P. Kugler (ed.), *Jungian Perspectives on Clinical Supervision*. (pp.240-248). Einsiedeln: Daimon.

ДОДАТКИ

Додаток А

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ОЦІНКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУПЕРВІЗОРІВ І СУПЕРВІЗОВАНИХ (ОПИТУВАЛЬНИКИ)

Опитувальник супервізорських стилів
(Friedlander & 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
Ясний				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.

Мій супервізор:

		Повністю згодний (1)				Повністю 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	
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	

Супервізія: профілактика та корекція емоційного вигорання працівників професій допомоги

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 й 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
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	Спонукує мене виражати думки, питання й інтерес, пов'язаний з моїм консультуванням	1	2	3	4	5	6	7
39	Пояснює критерії оцінки ясно 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 виходить супервізія такою, як Ви хочете?

1	2	3	4
Ні	Не зовсім	У цілому так	Так

3. У якому ступені супервізія відповідає Вашим потребам?

1. Майже всі мої потреби задовольняються.
2. Більшість моїх потреб задовольняється.
3. Тільки деякі мої потреби задовольняються.
4. Ніякі 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
Виразно да (допомагає)	В цілому да (не допомагає)	Не зовсім	Виразно немає

7. У цілому, по загальному відчуттю, наскільки Ви задоволені тією супервізією, що одержуєте?

4	3	2	1
Дуже вдоволений	В основному задоволений або злегка незадоволений	Байдужний	Незадоволений

8. Якщо Ви знову будете шукати супервізора, чи звернетесь 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 в 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, кожну з областей компетенцій по кожному блоці 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, проранжируйте всі області компетенції в кожному блоці.

1.	А. Консультант поводить 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)
2.	А. Консультант знає про етичні способи поведіння. Б. Консультант у стані ідентифікувати теми клієнта. В. Консультант розпізнає свої особистісні обмеження. Г. Консультант використовує в роботі так звані «відкриті» питання.
3.	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 свої власні потреби й конфлікти. Г. Консультант проводить регулярні зустрічі із клієнтом.
4.	А. Консультант у взмозі використовувати додаткову інформацію, отриману із професійних джерел. Б. Консультант здатний іти на ризик (у відношенні себе) у процесі консультування клієнта. В. Консультант спілкується із клієнтом природно й щиро. Г. Консультант дотримується принципу конфіденційності відносно інформації від клієнта.
5.	А. Консультант усвідомлює свою 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.
6.	А. Консультант демонструє прагнення до особистісного росту. Б. Консультант підготавлює клієнта до закінчення консультування. В. Консультант відгукується на невербальне поведіння клієнта. Г. Консультант розуміє, що з тими ж самими людьми можна працювати по-різному.
7.	А. Консультант у стані поставити й найближчі, і віддалені цілі в роботі із клієнтом. Б. Консультант дозволяє собі бути вільним і «неправильним» у ході консультаційної сесії. В. Консультант демонструє повагу й позитивне відношення до клієнта. Г. Консультант бере активну участь у роботі професійних організацій.
8.	А. Консультант формулює певні плани й стратегії для зміни поведінки клієнта. Б. Консультант дає адекватні рекомендації клієнтові. В. Консультант здатний утримувати свої особисті проблеми за межами консультаційної сесії. Г. Консультант акуратно відображає зміст мови клієнта.

9.	А. Консультант у стані справлятися із проявом сильних почуттів у клієнта. Б. Консультант зустрічається із клієнтом у призначений час. В. Консультант приймає зворотний зв'язок у незахисній манері. Г. Консультант усвідомлює потенційні можливості клієнта, що сприяють прогресу в ході консультування.
10.	А. Консультант розпізнає, коли клієнт потребує допомоги, для того щоб упоратися із чим-небудь. Б. Консультант із ентузіазмом сприймає можливості для додаткового тренінгу. В. Консультант у стані розпізнавати й управляти особистими почуттями, які виникають у процесі консультування. Г. Консультант під час сесії приймає й зберігає позу, що відповідає моменту, це свідчить про те, що він сприймає що відбувається.
11.	А. Консультант усвідомлює, коли вступає в боротьбу за владу із клієнтом, і визнає це. Б. Консультант адекватно резюмує твердження клієнта. В. Консультант одягнений відповідно до вимог моменту. Г. Консультант вміє концептуалізувати випадок точно відповідно до теоретичної моделі.
12.	А. Консультант ідентифікує актуальні потреби й використовує це відповідним чином. Б. Консультант робить необхідні записи про клієнта відповідно до вимог. В. Консультант у стані вибирати й застосовувати техніки (прийоми) відповідним чином. Г. Консультант толерантний до невизначеності при консультуванні клієнта соціальної служби.
13.	А. Консультант підтримує нормальні відносини з колегами. Б. Консультант у стані інтерпретувати особливості поведінки клієнта відповідно до теоретичної концепції. В. Консультант у стані ефективно справлятися із фрустрацією при недоліку прогресу в клієнта. Г. Консультант проявляє доречну невербальну експресію.
14.	А. Консультант підтримує адекватний зоровий контакт із клієнтом. Б. Консультант розуміє, які техніки сумісні з теоретичною моделлю, в якій він працює. В. Консультант усвідомлює свою особисту потребу в схваленні клієнта. Г. Консультант адекватно готується до кожної консультаційної сесії.
15.	А. Консультант усвідомлює, у якому ступені його привабливість для клієнта впливає на процес консультування. Б. Консультант підтримує порядок і чистоту у своєму офісі/кабінеті. В. Консультант підкріплює доречне поведінку клієнта. Г. Консультант у стані пророчити ефект техніки, застосовуваної при консультуванні.

Блоки	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-

Супервізія: профілактика та корекція емоційного вигорання працівників професій допомоги

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 оцінок 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.

**Реєстраційний аркуш тривоги консультанта
(Friedlander & Ward, 1998)**

Ф.І.О. 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. Яку Вашу (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 (ґрунтуючись 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?

Для нотаток

Для нотаток

Для нотаток

Наукове видання

Ірина Володимирівна Астремська

**СУПЕРВІЗІЯ:
ПРОФІЛАКТИКА ТА КОРЕКЦІЯ
ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ
ПРАЦІВНИКІВ
ПРОФЕСІЙ ДОПОМОГИ**

Монографія

Друкується в авторській редакції
Друк С. Волинець. Фальцювальні-палітурні роботи О. Мішалкіна.

Підписано до друку 25.12.2024.
Формат 60х84^{1/8}. Папір офсет.
Гарнітура «Times New Roman». Друк ризограф.
Ум. друк. арк. 15,1. Обл.-вид. арк. 15,2.
Тираж 100 пр. Зам. № 6763.

Видавець і виготовлювач: ЧНУ ім. Петра Могили.
54003, м. Миколаїв, вул. 68 Десантників, 10.
Тел.: 8 (0512) 50-03-32, 8 (0512) 76-55-81, e-mail: rector@chmnu.edu.ua.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 6124 від 05.04.2020.