# В.Ю. Меновщиков

## Классификация моделей супервизии[[1]](#footnote-1)

Для новичка, начинающего свой путь в супервизии, она, как правило, представляется чем-то единым. Более того, новички в супервизии, особенно не имеющие соответствующего образования, подготовки в области супервизии, наивно полагают, что в супервизорском мире существует некое единство и не важно какую супервизию ты проходишь. Исключения, разве что касаются супервизии в рамках обучающей программы какой-то определенной психотерапевтической школы.

На самом деле, при более внимательном рассмотрении все оказывается не совсем так…Или даже совсем не так!

Недостаток знаний начинающих, а то и достаточно маститых и профессиональных супервизоров в этой теме, как раз и сподвигли нас, к подготовке данного текста, опирающегося, прежде всего на зарубежные модели и классификации в супервизии.

Начиная обсуждение, дадим определение Модели супервизии.

***Моделью супервизии называется систематический образ действий (метод), с помощью которого проводится супервизия (Borders et al.,1991).***

Исходя из этого определения можно предположить, что именно этому должны обучаться супервизоры? Так ли это в реальности?

Или может быть, любой подготовленный психотерапевт уже является подготовленным супервизором?

Кендра Смит (США), говоря об истории развития супервизии отмечает:

«Считалось, что поскольку «мастер» неплохо справлялся со своей работой, он или она были бы одинаково хороши и в обучении / супервизии. На самом деле это не так. Сегодня мы понимаем, что, хотя клиническая супервизия и консультирование/психотерапия имеют много общего (например, способность вступать в межличностные отношения), эти две задачи также используют отдельные и разные навыки и умения» (Smith, 2009).

Клиническая супервизия теперь признана сложным обменом между супервизором и супервизируемым, с супервизионными моделями / теориями, которые разработаны, чтобы обеспечить ее рамки.

Еще в 2003 году, опираясь на данные зарубежных авторов, И.Д. Булюбаш привела несколько классификаций супервизорских моделей и подчеркнула, что: «Знания о существующих моделях и умение в них работать являются ОСНОВОЙ обучения супервизора» (Булюбаш, 2003).

Но разве обучающие курсы, которые проводятся в России сейчас ставят во главу угла модели супервизии?

Это знание как будто забыто, вытеснено куда-то на периферию сознания…

Попробуем вернуть его в фокус внимания профессионального сообщества.

Прежде всего, следует заметить, что имеются разные классификации моделей супервизии, которые зависят от предпочтений их авторов.

Например, Г.Р. Леддик предлагает следующую классификацию:

1. Развивающая модель
2. Интегративная модель
3. Специфически-ориентированная модель.

Висконсинский тренинговый проект по клинической супервизии рассматривал:

1) психодинамическую модель

2) модель развития умений

3) модель семейной терапии

4) модель развития.

Д. Шмельцер предлагал следующую несколько упрощённую, но удобную для начальной ориентации классификацию способов супервизии в рамках клинической психотерапии. Это:

1. «школьные» (в рамках различных психологических школ) модели;

2. развивающие модели;

3. функционально-ориентированные (смешанные) модели;

4. процессно (процессуально)-ориентированные (интегративные) модели (Schmelzer, D., 1996/1997) (Цит. по Залевский, 2008).

Более современная классификация Вероники Баса (*Veronika Basa,*

2017):

1. Psychotherapy/counselling Theory-based Models

(по сути, те же «школьные модели», основанные на теории психотерапии.

1. Developmental and Social Role models

(Развивающие модели и Модели, основанные на Социальной Роли)

1. Competency Based Models

(Модели, основанные на компетенциях).

Кендра Смит (США) выделяет:

1. Модели супервизии, основанные на психотерапии

(например, психодинамический подход, Когнитивно-поведенческая супервизия, Человеко-центрированная супервизия

1. Развивающие модели супервизии
2. Интегративные модели супервизии ((Smith, 2009).

Несколько на иных основаниях, классифицирует направления современной супервизии Лях И.В. Но, как видите, и он упоминает «школьные» модели супервизии.

1. *Школьная супервизия*. В определенных школах супервизия имеет исключительно важное значение. Так, в ЕКПП (Европейская Конфедерация Психоаналитической Психотерапии) супервизор имеет уникальный статус. Он может рекомендовать или не рекомендовать признать практику соискателя достаточно качественной для получения статуса специалиста. Как правило, школьная супервизия охватывает всю деятельность специалиста в рамках школы. Супервизорами становятся по мере потребности школы в супервизии. Несомненным достоинством такой супервизии является её традиционность. Вступая на путь обучения в школе, молодой специалист сразу принимает это требование и соглашается с её необходимостью. Недостатком школьной супервизии, зачастую, является её виртуальность.

2. *Супервизия в процессе обучения*. Супервизор следит за освоением навыка, и после освоения навыка супервизия прекращается.

3. *Супервизия практики*. Осуществляется в рамках профессиональных организаций и структур, занимающихся профессиональной деятельностью, может быть индивидуальной и групповой, организуется в зависимости от целей и задач организации, например, в работе волонтёров в ЧС, с целью сохранения гарантии качества (Лях, /https://supervis.ru/content/1153832774-lyah-i-v-polimodalnaya-superviziya?).

Опираясь далее на классификации Кендры Смит и Вероника Баса, коротко опишем содержание, основных супервизорских моделей.

1. **Модели супервизии, основанные на психотерапии**

В этом случае, супервизия следует за рамками и техниками конкретной теории / модели психотерапии, применяемыми супервизором и супервизируемым. Поскольку необходимость конкретных супервизионных вмешательств стала очевидной, супервизионные модели развивались в рамках каждой из этих психотерапевтических процедур, теорий / моделей для удовлетворения этой потребности.

Модели супервизии, основанные на психотерапии, часто кажутся естественным продолжением самой терапии.

«Теоретическая ориентация определяет наблюдение и выбор

клинических данных для обсуждения в супервизии, а также значение и актуальность

 этих данных (Falender & Shafaanske, 2008, с. 9). Таким образом, идет непрерывный поток

терминологии, фокуса и техники от консультации до супервизорской сессии и обратно.

Несколько примеров конкретных моделей супервизии, основанных на психотерапии.

кратко описаны ниже.

**Психодинамический подход к супервизии:** как отмечалось выше, психодинамическая

супервизия опирается на клинические данные, присущие этой теоретической ориентации (например, аффективные реакции, защитные механизмы, перенос и контрперенос и т. д.).

Фроули-О’Ди и Сарнат (2001) классифицируют (делят) психодинамическую супервизию на три категории: ориентированную на пациента, ориентированную на супервизируемого и ориентированную на супервизорскую матрицу.

***Ориентация на пациента*** началась с Фрейда и, как следует из названия, сфокусирована на сеанс супервизии по презентации личности и поведения пациента.

Роль супервизора носит дидактический характер, с целью помочь супервизируемому понять и лечить материал пациента.

Супервизор рассматривается как не вовлеченный эксперт, имеющий

знания и навыки для оказания помощи супервизируемому, тем самым давая супервизору

значительный авторитет (Frawley-O’Dea & Sarnat, 2001).

Поскольку основное внимание уделяется пациенту, а не супервизируемому или супервизионному процессу, очень мало конфликтов происходит между супервизором и супервизируемым, если они оба интерпретируют теоретическую ориентацию одним и тем же образом.

Это отсутствие конфликта или стресса на сеансах супервизии часто уменьшает беспокойство супервизируемого, облегчая обучение.

И наоборот, если конфликт будет развиваться с использованием этой модели, супервизия может быть затруднена из-за того, что здесь нет возможности напрямую с этим справиться (Frawley-O’Dea & Sarnat).

***Психодинамическая супервизия, ориентированная на супервизируемого***, стала популярной в 1950-х годах, сосредоточив внимание на содержании и процессе опыта супервизируемого как консультанта (Frawley-O’Dea & Sarnat, 2001; Falender & Shafranske, 2008).

Процесс фокусируется на сопротивлениях, тревогах и проблемах обучаемого (Falender

И Шафранске). Роль супервизора в этом подходе по-прежнему остается ролью

авторитетного, не вовлеченного эксперта (Frawley-O’Dea & Sarnat), но поскольку

внимание переносится на психологию супервизируемого, супервизия использует этот

подход скорее как экспериментальный (опытный), чем дидактический (Falender & Shafranske).

Супервизия, ориентированная на супервизируемого, была адаптирована к нескольким психодинамическим теориям, включая психологию эго, психологию Я и объектные отношения (Фроули-О’Ди и Сарнат, 2001). Супервизия, ориентированная на супервизируемого может стимулировать рост

супервизируемого в результате понимания его / ее психологических

процессов, но это преимущество может также быть ограничением, поскольку оно делает

супервизируемого очень восприимчивым к стрессу под пристальным вниманием.

***Подход, ориентированный на супервизорскую матрицу***, открывает больше материала в

супервизия, поскольку он не только относится к материалу клиента и супервизируемого, но также вводит исследование отношений между супервизором и супервизируемым.

Роль супервизора больше не состоит в том, чтобы быть не вовлеченным экспертом.

Супервизия в рамках этого подход носит реляционный характер, и роль супервизора заключается в том, чтобы «участвовать, размышлять,

и обрабатывать отыгрывания, а также интерпретировать темы отношений, возникающие внутри любой терапевтической или супервизионной диады »(Frawley-O’Dea & Sarnat, 2001, стр. 41).

Это включает изучение параллельного процесса, который определяется как то, что «супервизируемый взаимодействует с супервизором, как клиент взаимодействует с супервизируемым как с терапевтом »(Haynes, Corey, & Moulton, 2003).

**Когнитивно-поведенческая супервизия**: как и в случае других подходов, основанных на психотерапии, важная задача когнитивно-поведенческого супервизора - научить

приемам соответствующей теоретической направленности.

Когнитивно-поведенческая супервизия использует наблюдаемые когнитивные и поведенческие – особенно профессиональная идентичность и его / ее - реакции на клиента (Hayes, Corey, & Moulton, 2003).

Когнитивно-поведенческие методы, используемые в супервизии, включают сеттинг и

повестку дня супервизионных сессий, увязку с предыдущими сессиями, назначение

домашних заданий для супервизируемого и краткие резюме супервизора (Лизе и

Бек, 1997).

**Человеко-центрированная супервизия:** Карл Роджерс разработал личностно-центрированную терапию вокруг убеждения, что клиент способен эффективно решать жизненные проблемы без интерпретаций и указаний консультанта (Хейнс, Кори и Моултон, 2003).

Аналогичным образом, супервизия, центрированная на человеке, предполагает, что

супервизируемый имеет ресурсы, чтобы эффективно развиваться как консультант.

Супервизора не видно в качестве эксперта в этой модели, он скорее выступает в роли «сотрудника» с супервизируемым.

Роль супервизора - создать среду, в которой супервизируемый может быть

открыт для своего опыта и полностью взаимодействует с клиентом (Lambers, 2000).

В личностно-центрированной терапии «установки и личные характеристики

терапевта и качество отношений клиент-терапевт являются главными

детерминантами результатов терапии »(Haynes, Corey, & Moulton, 2003, стр. 118).

Личностно-центрированный супервизор также придерживается этого принципа, в значительной степени полагаясь на отношения супервизора и супервизируемого для фасилитации (облегчения) эффективного обучения и роста в супервизии.

1. **Развивающие модели супервизии**

В целом развивающие модели супервизии определяют прогрессивные стадии

развития супервизируемого от новичка до эксперта, каждый этап состоит из дискретных

характеристики и навыки.

Например, ожидается что супервизируемые на начальном или новом этапе.

будут иметь ограниченные навыки и неуверенность в себе как в консультанте, в то время как супервизируемые на средней стадии могут иметь больше навыков и уверенности и противоречивые чувства по поводу воспринимаемой независимости / зависимости от супервизора.

А супервизируемый на экспертном конце спектра развития, вероятно, будет использовать хорошие навыки решения проблем и размышлять о консультировании и супервизионном

процессе (Haynes, Corey, & Moulton, 2003).

Для супервизоров, использующих развивающий подход к супервизии, ключевым является следующее: точно определить текущую стадию супервизии и предоставить обратную связь и поддержку, которая соответствует этому этапу развития, в то же время способствуя переходу супервизируемого к следующему этапу (Littrell, Lee-Borden, & Lorenz, 1979; Логанбилл, Харди и Делворт, 1982; Столтенберг и Делворт, 1987).

С этой целью супервизор использует интерактивный процесс, часто называемый «строительные леса» (Zimmerman & Schunk, 2003), который поощряет супервизируемого использовать предварительные знания и навыки для построения нового поведения.

По мере приближения мастерства супервизируемого на каждом этапе супервизор постепенно перемещает планку, чтобы включить знания и навыки следующего продвинутого уровня.

На протяжении всего этого процесса не только супервизируемый получает новую информацию и навыки консультирования, но взаимодействие между супервизором и супервизируемым также способствует развитию навыков критического мышления.

Хотя описанный процесс выглядит линейным, он таковым не является.

Супервизируемый может одновременно находиться на разных стадиях; например,

супервизируемый может быть в целом на среднем уровне развития, но испытывать сильное беспокойство2 столкнувшись с ситуацией нового клиента.

**Интегрированная модель развития**

Одна из наиболее исследованных моделей развития в супервизии - это интегрированная модель развития (IDM), разработанная

Столтенберг (1981) и Столтенберг и Делворт (1987) и, наконец,

Столтенберг, Макнил и Делворт (1998) (Falender & Shafranske, 2004; Haynes,

Кори и Моултон, 2003).

IDM описывает три уровня развития консультанта:

• Супервизоры уровня 1 - это, как правило, студенты начального уровня с высокой

мотивацией, но повышенной тревожностью и боязнью оценки;

Супервизируемые уровня 2 находятся на среднем уровне и испытывают колеблющуюся уверенность и мотивацию, часто связывая собственное настроение с успехом в отношениях с клиентами; а также

• Супервизируемые 3-го уровня по существу безопасны, стабильны в мотивации, имеют

точную эмпатию, умеренную объективность, и используют терапевтическое Я в

интервенциях. (Фалендер и Шафранске)

Как отмечалось ранее, IDM подчеркивает необходимость для супервизора использовать навыки и подходы, соответствующие уровню супервизируемого. Так, например,

работая с супервизируемым уровня 1, супервизор должен уравновесить

высокую тревожность и зависимость из-за поддержки и предписаний.

Тот же супервизор при супервизии супервизируемого 3-го уровня будет делать упор на

автономии супервизируемого и участии в коллегиальных задачах.

Если бы супервизор постоянно проявлял несоответствующие его / ее реакции уровню развития супервизируемого, это могло бы вероятно, привести к значительным трудностям для супервизируемого в том, чтобы удовлетворительно овладеть

текущим этапом развития.

Например, супервизор, который требует автономного поведения супервизируемого уровня 1 может усилить тревогу супервизируемого.

Представляя четкую и гибкую концептуальную модель развития подхода к супервизии, IDM действительно имеет и некоторые слабые места. Во-первых, он фокусируется

преимущественно на развитие студентов, с небольшими

приложениями для постдипломной супервизии. С другой стороны, он представляет ограниченные предложения для конкретных методов супервизии, которые применимы на каждом уровне супервизии (Хейнс, Кори и Моултон, 2003).

Предложена альтернативная модель развития Роннестад и Сковхолт (1993, 2003; Сковхольт и Роннестад, 1992) которая эффективно обращаются к первому слабому месту IDM, предоставляя основу для описания развития на протяжении всей карьеры консультанта.

**Модель Роннестада и Сковхолта**

Эта модель основана на продольном качественном исследовании, проведенном путем интервьюирования. 100 консультантов / терапевтов с разным опытом (в начале исследования) от студентов (магистрантов) до профессионалов со средним стажем 25 лет

(Сковхольт и Роннестад, 1992).

Роннестад и Сковхольт проанализировали полученные данные

тремя способами, придумывая стадийную модель, формулировку темы и

профессиональную модель развития и стагнации (Ronnestad & Skovholt, 2003).

В самой последней редакции (2003 г.) модель состоит из шести этапов

развития.

Первые три фазы (Помощник непрофессионала, Фаза начинающего студента,

и Фаза продвинутого студента) примерно соответствуют уровням IDM. Остальные три фазы (фаза новичка в профессии, фаза опытных Профессионалов и Старшая профессиональная фаза) не требуют пояснений. относительно наступления фазы по отношению к карьере консультанта.

Роннестад и Сковхольт (2003) отмечают, что развитие консультанта / терапевта - сложный процесс, требующий постоянной рефлексии. Они также заявляют, что это очень похоже на сильное влияние отношений клиент-консультант на результаты терапии, результаты исследований подтверждают «тесную и взаимную связь между

тем как консультанты / терапевты справляются с проблемами и трудностями клиента

и отношениями и опытом профессионального роста или застоя »(стр. 40).

1. **Интегративные модели супервизии**

Как следует из названия, интегративные модели супервизии опираются на несколько

теорий и техник (Haynes, Corey, & Moulton, 2003). Учитывая большое количество

теорий и методов, которые существуют в отношении супервизии, возможно бесконечное количество «интеграций».

Фактически, поскольку большинство консультантов сегодня практикуют то, что

они описывают как интегративное консультирование, интегративные модели супервизии также широко практикуются (Хейнс, Кори и Моултон).

Хейнс, Кори и Моултон описывают два подхода к интеграции: техническая эклектика и теоретическая интеграция.

Техническая эклектика фокусируется на различиях, выбирает из множества

подходов, и представляет собой набор методов. Этот путь требует использования

техник из разных школ без обязательной ссылки на

теоретические положения, которые их породили.

Напротив, теоретическая интеграция относится к концептуальному или теоретическому созданию нового за пределами простого смешение техник.

 Этот путь имеет цель произвести концептуальную основу, которая синтезирует лучшее из двух или более теоретические подходов для достижения более богатого результата, чем у

единственной теории. (Хейнс, Кори и Моултон, стр. 124).

Примеры интегративных моделей супервизии включают:

модель дискриминации Бернарда (1979), Системный подход к супервизии Холлоуэя (1995),

и модели рефлексивного обучения Уорда и Хауса (1998), а также Гринвальда и Янга (1998) модель, ориентированная на схему (Haynes, Corey, & Moulton, 2003).

**Модель дискриминации Бернарда**: сегодня одна из наиболее часто используемых и

хорошо исследованная интегративная модель супервизии - это Модель дискриминации, первоначально опубликованная Жанин Бернардом в 1979 году.

Эта модель состоит из трех отдельных фокусов супервизии (то есть интервенции, концептуализации и персонализации) и трех возможные ролей супервизора (например, учитель, советник и консультант) (Bernard & Goodyear, 2009).

Супервизор может в любой момент реагировать одним из девяти способов (три роли х три фокуса).

Например, супервизор может взять на себя роль учителя, уделяя особое внимание конкретному вмешательству, используемому супервизируемым в сеансе с клиентом, или роль консультанта при сосредоточении внимания на концептуализация работы супервизируемого.

Поскольку ответ всегда специфичен для потребности супервизируемого, они меняются внутри и между сессиями.

Супервизор сначала оценивает способности супервизируемого в рамках целевой области и затем выбирает соответствующую роль для ответа.

Бернард и Гудьир (2009) предостерегают супервизоров от того, чтобы они не реагировали с одинаковой направленностью или ролью из-за личных предпочтений, комфорта или привычки, но вместо этого, чтобы цель и роль соответствовали самым важным потребностям супервизируемого в этот момент.

**Системный подход**: в системном подходе к супервизии - суть супервизии это

отношения между супервизором и супервизируемым, которые взаимно вовлекают

и направлены на наделение властью обоих членов (Холлоуэй, 1995). Холлоуэй

описывает семь измерений супервизии, все из которых связаны центральным супервизионным отношением.

Этими измерениями являются: функции супервизии, задачи супервизии, клиент, стажер (супервизируемый), супервизор и учреждение (Холлоуэй).

Функции и задачи супервизии находятся на переднем плане взаимодействия, в то время как последние четыре измерения представляют собой уникальные контекстные факторы, которые, согласно Холлоуэй, имеют скрытое влияние на супервизионный процесс.

Супервизия в любом конкретном случае отражает уникальную комбинацию этих семи измерений.

**Дополнения Вероники Баса**

Модели процессов (процессуальные модели) — это более современные модели супервизии, которые позволяют обеспечить всесторонний, системный взгляд на контекст и процесс супервизии.

Есть две, наиболее, популярные модели:

1. Модель системного подхода Холлоуэя к супервизии (SAS) (1995)

(Она представлена нами ранее).

1. Двойная матрица (или Семимерная модель супервизии).

Эта модель впервые представлена Ховкинсом в 1985 году.

Двойная матрица (или семимерная модель) (Ховкинс и Шохет, 2002; 2006) ориентируется на две взаимосвязанных системы или матрицы:

1. Терапевтическая система (соединяет терапевта и клиента, посредством заключенного между ними контракта
2. Система супервизии (соединяет терапевта и супервизора, посредством заключенного между ними контракта)

Модель подчеркивает, что супервизоры используют разные роли и стили в разное время и что эти роли и стили могут сильно зависеть от направленности работы в конкретное время. Модель участвует в процессах супервизии в рамках супервизорских отношений и отношений клиент-терапевт, фокусировка делается на 7-ми направлениях:

1 измерение - отражение содержания терапевтического сеанса;

2 измерение - изучение стратегий и вмешательств супервизируемого с клиентом;

3 измерение - исследование отношений терапевт-клиент;

4 измерение - субъективные переживания терапевта (например, контрперенос);

5 измерение – отношения в супервизии, процесс «здесь и сейчас» как параллельный там-и-тогда/(параллельный процесс);

6 измерение - субъективное мнение супервизора

+ 6 а – отношения супервизор – клиент: переживания (например, реакция контрпереноса на супервизируемого, на отношения супервизируемого и клиента),

7 измерение - более широкий контекст (например, организационное/профессиональное влияние) (см. Ховкинс и Шохет, 2002).

**Модели, основанные на компетенциях**

Модели, основанные на компетенциях, сосредоточены вокруг компетенций, (Falender & Shafranske, 2007), являются транстеоретическими, и начинаются с «конечной цели»/эталонов (Гонсалвес и Калверт, 2014).

Их подход является метатеоретическим. Клинические компетенции определяются с точки зрения навыков, знаний, и отношений; стратегии обучения и процедуры оценки разработаны; имеются стандарты компетентности, согласно критерию указанная компетенция представлена в соответствии с доказательной практикой, и требования клинических условий соблюдены (Falender & Шафранске, 2007).

Например, Модель куба компетенций, трехмерная модель (Rodolfa, et др., 2005; Gonsalvez & Calvert, 2014), включая основополагающие компетенции и функциональные компетенции, имеет свыше 5-6 стадий развития.

Куб компетенций, представлен нами на следующем рисунке:

****

В созданной нами в 2020 году Национальной Ассоциации Супервизоро (Россия) основной является **Общая (универсальная)[[2]](#footnote-2) или «голландская» модель.**

В этом подходе к супервизии, разрабатываемом Луисом ван Кесселем и его коллегами (Нидерланды) - цель супервизии можно рассматривать как содействие достижению *двухмерной интеграции* (Van Kessel, 1990). Определенные требования предъявляются, с одной стороны, к качеству профессиональной деятельности (*профессиональное измерение*), а с другой – к склонностям и умениям осуществляющего эту деятельность человека как развивающейся личности (*личностное измерение*). Этот процесс интеграции можно рассматривать как постоянную задачу, с которой приходится справляться профессионалу. Результатом этой интеграции становится «Личность-профессионал» (Towle, 1954, стр. 3): (новая) идентичность, обладающая профессионализмом.

Интегрированное функционирование и способность к интеграции не обретаются раз и навсегда. Они нуждаются в обосновании и постоянном пересмотре. Центральную роль в этом играют рефлексия и рефлективность. Степень, в которой профессионал способен к самостоятельной профессиональной деятельности и поддержанию стандартов своего профессионализма, во многом зависит от того, насколько он способен к независимой рефлексии о приобретенном трудовом опыте, и насколько в нем развито «наблюдающее Я» (Bowen, 1974, см. Boeckhorst, 1989, стр. 17).

Интегрированное функционирование в профессиональной практике – главная и конечная цель супервизии – может быть освоено, только если работник сделает личное и конкретное выполнение профессиональных задач предметом своей рефлексии.

Чтобы помочь продвижению супервизируемого к намеченным целям, действия супервизора – должны иметь два направления: на профессиональное и учебное измерения. Профессиональное измерение можно рассматривать в качестве главной цели супервизии. Поэтому супервизируемый вкладывает в процесс супервизии именно свой профессиональный опыт. Чтобы адекватно исполнять свою профессиональную роль, ему необходимо получать новые знания и умения также в этой области. Критерии необходимых знаний и умений определяются соответствующей профессиональной группой. Как супервизируемые, так и супервизоры руководствуются этими критериями.

Супервизия представляет собой ценностно-ориентированный и процессуально-ориентированный вид деятельности, во время которого рабочие темы супервизируемого преобразуются в учебные темы. Последние помещаются в рамки и перспективы тех навыков и качеств, которые супервизируемому следует освоить и развить для осуществления качественной профессиональной и/или функциональной практики. Основным методом обучения выступает рефлексия супервизируемого, касающаяся его профессионального опыта. Главной целью является развитие и совершенствование способности к рефлексии (рефлективности) у супервизируемого. Кроме методов работы и вмешательств, направленных непосредственно на развитие рефлективности, можно использовать и другие. В конце концов, они также послужат намеченной цели развития способности к рефлексии.

Цели супервизии по Л. Ван Кесселю представлены на следующем рисунке:



Супервизия также ориентирована на действия. Супервизируемый переносит полученные посредством рефлексии инсайты на рабочую ситуацию, решая с их помощью профессиональные задачи. Если нужно, он прибегает к помощи супервизора. Хотя личный опыт, приобретенный в профессиональной практике, лежит в основе процесса, супервизия не преследует цели разрешения практических проблем. Не практический опыт и задачи, а учебные темы, кристаллизующиеся на их основе, формируют лейтмотив процесса супервизии.

Метод обучения, применяемый при супервизии, носит характер самостоятельно открытых правил поиска, также называемых «эвристическими» (Van Kessel, 1989, стр. 60).

Таким образом, супервизия отнюдь не однородна, а представляет собой целый набор моделей, имеющих разные фокусы внимания, отличные друг от друга концептуальные объяснения, методы и приемы и т.п.

Самым важным для нас, как кажется, является то, что каждая модель супервизии хороша на своем месте – примененная к конкретному супервизируемому или группе супервизируемых в нужное время и в нужном месте!

**Литература**

Булюбаш И. Д. Основы супервизии в гештальт-терапии. — М.: Институт Психотерапии, 2003. — 223с.

Залевский Г. В. Супервизия: практика в поисках теории // Сибирский психологический журнал. 2008. № 30. С. 7—13.

Лях И.В. ПОЛИМОДАЛЬНАЯ СУПЕРВИЗИЯ /https://supervis.ru/content/1153832774-lyah-i-v-polimodalnaya-superviziya?

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

Bernard, J. M. (1979). Supervisor training: A discrimination model. *Counselor*

*Education and Supervision, 19*, 60-68.

Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2009). *Fundamentals of clinical supervision* (4th

ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Falender, C. A., & Shafranske, E. P. (2004). *Clinical supervision: A competency-based*

*approach*. Washington, DC: American Psychological Association.

Haynes, R., Corey, G., & Moulton, P. (2003). *Clinical supervision in the helping*

*professions: A practical guide.* Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Holloway, E. (1995). *Clinical supervision: A systems approach*. Thousand Oaks, CA:

Sage.

Holloway, E., & Wolleat, P. L. (1994). Supervision: The pragmatics of

empowerment. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 5*(1),

23-43.

Lambers, E. (2000). Supervision in person-centered therapy: Facilitating

congruence. In E. Mearns & B. Thorne (Eds.), *Person-centered therapy today:*

*New frontiers in theory and practice* (pp. 196-211). London: Sage.

Liese, B. S., & Beck, J. S. (1997). Cognitive therapy supervision. In C. E. Watkins, Jr.

(Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 114-133). New York: John

Wiley & Sons.

Littrell, J. M., Lee-Borden, N., & Lorenz, J. A. (1979). A developmental framework for

counseling supervision. *Counselor Education and Supervision, 19*, 119-136.

Loganbill, C., Hardy, E., & Delworth, U. (1982). Supervision: A conceptual model.

*Counseling Psychologist, 10*, 3-42.

Ronnestad, M. H., & Skovolt, T. M. (1993). Supervision of beginning and advanced

graduate students of counseling and psychotherapy. *Journal of Counseling and Development, 71*, 396-405.

Ronnestad, M. H. & Skovholt, T. M. (2003). The journey of the counselor and

therapist: Research findings and perspectives on professional development.

*Journal of Career Development, 30,* 5-44.

Skovolt, T. M., & Ronnestad, M. H. (1992). *The evolving professional self: Stages and*

*themes in therapist and counselor development.* Chichester, England: Wiley.

Smith K. L. A BRIEF SUMMARY OF SUPERVISION MODELS. 2009.

Stoltenberg, C. D. (1981). Approaching supervision from a developmental

perspective: The counselor complexity model. *Journal of Counseling*

*Psychology, 28*, 59-65.

Stoltenberg, C. D., & Delworth, U. (1987). *Supervising counselors and therapists*. San

Francisco: Jossey-Bass.

Stoltenberg, C. D., McNeill, B., & Delworth, U. (1998). *IDM supervision: An integrated*

*developmental model for supervising counselors and therapists*. San Francisco:

Jossey-Bass.

Towle, C. (1954). The learner in education for the professions. As seen in education for social work. Chicago, Ill.: The University of Chicago Press.

Van Kessel, L. (1989). De leerweg in supervisie. Een model voor het geven van leerhulp. In Rigter, W. © Louis van Kessel / kesselvan.l@hetnet.nl 16-16 The Dutch Concept of Supervision. Its essential characteristics as a conceptual framework (1993) (Ed.) (pp. 56- 70). *Supervisor worden; Supervisor blijven.* Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam, VO-cahier nr. 3.

Van Kessel, L. (1990). Supervisie als methode van indirecte agogische arbeid, gericht op begeleiden van leren in het kader van opleiden en deskundigheidsbevordering tot agogische arbeid. In Merkies, Q. (Ed.) (pp. 18-36). *Supervisie samenspraak: zoekend terugzien voor straks.* Culemborg: Phaedon.

Ward, C. C., & House, R. M. (1998). Counseling supervision: A reflective model.

*Counselor Education and Supervision, 38*, 23-33.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. S. (Eds.). (2003). *Educational psychology: A century of*

*contributions*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

1. При подготовке статьи использованы тезисы доклада «Модели супервизии: классификация и значение для развития сообщества специалистов», прочитанного в рамках конференции «Супервизия: стандарты функциональной компетентности», 27 марта 2022 г. [↑](#footnote-ref-1)
2. Луис ван Кессель, наряду с термином The Dutch Concept of Supervision (голландская модель супервизии), использует термин Generic [approach](https://englishlib.org/dictionary/en-ru/approach.html) of Supervision (общий, универсальный подход). Примеч. В.Ю. Меновщикова. [↑](#footnote-ref-2)