

ПЕРМСКИЙ  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
НАЦИОНАЛЬНЫЙ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ

Н. Б. Бячкова

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ  
КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ  
И ПСИХОТЕРАПИЯ

РАЗДЕЛ «СУПЕРВИЗИЯ»

ХРЕСТОМАТИЯ



Пермь 2020

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Н. Б. Бячкова

# ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ И ПСИХОТЕРАПИЯ

## РАЗДЕЛ «СУПЕРВИЗИЯ»

### ХРЕСТОМАТИЯ

*Допущено методическим советом  
Пермского государственного национального  
исследовательского университета в качестве  
учебно-методического пособия для студентов, обучающихся  
по направлению подготовки бакалавров «Психология»  
и по специальностям «Клиническая психология»,  
«Психология служебной деятельности»*



Пермь 2020

УДК 159.983:378.6  
ББК 88.94:74.6  
Б99

**Бячкова Н. Б**

Б99 Психологическое консультирование и психотерапия. Раздел «Супервизия». Хрестоматия [Электронный ресурс] : учебно-методическое пособие / составитель Н. Б. Бячкова ; Пермский государственный национальный исследовательский университет. – Электронный данные. – Пермь, 2020. – 1,09 Мб ; 88 с. – Режим доступа: <http://www.psu.ru/files/docs/science/books/uchebnie-posobiya/byachkova-psih-konsult-supervizia.pdf>. – Заглавие с экрана.

ISBN 978-5-7944-3529-0

В пособии обсуждаются основные проблемы супервизии, рассматриваются ее цели и задачи, этапы супервизорской консультации, роль супервизии в профессиональном и личностном становлении практикующего психолога.

Учебно-методическое пособие разработано в соответствии с требованиями к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки специалистов, установленными федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования направления подготовки 37.05.01 «Клиническая психология», 37.05.20 «Психология служебной деятельности», 37.04.04 «Психология».

Издание содержит оригинальные тексты по различным проблемам супервизии, а также вопросы для самоконтроля и задания для самостоятельной работы.

УДК 159.983:378.6  
ББК88.94:74.6

*Издается по решению методического совета  
философско-социологического факультета  
Пермского государственного национального исследовательского университета*

*Рецензенты:* кафедра практической психологии Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (зав. кафедрой – канд. психол. наук, доцент **А. Ю. Калугин**);  
зав. кафедрой теоретической и прикладной психологии Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, канд. психол. наук, доцент **О. С. Самбикина**

ISBN 978-5-7944-3529-0

© Бячкова Н. Б., составление, 2020  
© ПГНИУ, 2020

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Введение .....</b>	<b>4</b>
<b>Понятие супервизии.....</b>	<b>7</b>
<i>Г. Хэмбли. Супервизия: принципы и методы.....</i>	<i>7</i>
<i>Д. Джейкобс, П. Д. Дональд, Дж. Мейер. Краткая история супервизорства.....</i>	<i>10</i>
<i>Д. Г. Трунов. Компоненты супервизорского анализа.....</i>	<i>22</i>
<i>Э. Шерер. Обучение супервизии.....</i>	<i>25</i>
<b>Супервизия в обучении и развитии специалиста.....</b>	<b>28</b>
<i>В. Цанов, А. Склизков. Супервизия – путь к профессионализму.....</i>	<i>28</i>
<i>Р. Кочюнас. Профессиональная подготовка консультанта.....</i>	<i>29</i>
<i>П. Куттер. Студенты-психологи в качестве участников балинт-группы.....</i>	<i>32</i>
<b>Этика супервизии.....</b>	<b>40</b>
<i>Э. Мартин. Проблемы и вопросы этики в супервизии.....</i>	<i>40</i>
<i>Д. Г. Трунов. Вы согласны на супер-игру? (Размышления о супервизорских играх).....</i>	<i>46</i>
<b>Организационные вопросы супервизии.....</b>	<b>55</b>
<i>Положение о региональном супервизоре (проект). Российская ассоциация телефонной экстренной психологической помощи.....</i>	<i>55</i>
<i>Положение о Совете супервизоров социально-психологических служб г. Саратова.....</i>	<i>58</i>
<i>Положение о супервизорской службе отделения ТЭПП (проект) Областной центр психолого-педагогической помощи населению. Пермь.....</i>	<i>80</i>

## ВВЕДЕНИЕ

Цель учебно-методического пособия – помочь студентам в изучении раздела «Супервизия» дисциплины «Психологическое консультирование и психотерапия», сформировать представление о современном состоянии проблемы организации и реализации супервизорской помощи практикующим специалистам. В пособии представлены теоретические аспекты супервизии, формы супервизии, вопросы организации супервизорского процесса, требования к супервизору. Отражены специальные вопросы супервизорской практики – принципы концептуализации клинических случаев в зависимости от психотерапевтической парадигмы, обсуждаются наиболее частые трудности, встречающиеся в повседневной практике специалиста-психолога.

В пособии отражена роль супервизии в становлении профессиональной идентичности специалиста – клинического психолога, сохранении его психического и физического благополучия (профилактике синдрома эмоционального выгорания, профессиональной деформации).

Пособие предназначено для клинических психологов, психотерапевтов и студентов, обучающихся по специальностям «Клиническая психология», «Психология служебной деятельности».

Основные задачи пособия:

1. Показать специфику супервизии как одного из направлений практической деятельности психолога.
2. Сформировать представление о целях и задачах супервизии.
3. Сформировать представление об этических принципах супервизии.
4. Охарактеризовать основные формы супервизии.
5. Сориентировать студентов в существующих моделях супервизорской поддержки в различных психотерапевтических парадигмах.

Учебно-методическое пособие направлено на формирование у студентов следующих компетенций:

– способность ориентироваться в механизмах и закономерностях функционирования основных классов психических явлений и социальных коммуникаций;

– способность применять знания о закономерностях функционирования психики в собственной деятельности и в выстраивании социальных взаимодействий;

– способность распознавать психические явления в себе и в другом человеке;

– способность оказывать консультативную помощь медперсоналу (сотрудникам других учреждений) по вопросам взаимодействия с пациентами (клиентами), создания оптимального психологического климата;

– способность рефлексировать над процессом и результатами клинико-психологического вмешательства и формулировать рекомендации.

В результате изучения дисциплины обучающийся должен:

Знать:

– предмет, основные понятия в сфере супервизии;

– алгоритм супервизорской консультации;

– характеристику основных видов супервизии;

– основные направления супервизорского анализа;

– особенности профессиональной рефлексии;

– особенности организации супервизорской помощи.

Уметь:

– анализировать связи личностных и профессиональных проблем в деятельности практикующего специалиста;

– применять знания о закономерностях функционирования психики в собственной деятельности и в выстраивании социальных взаимодействий;

– формулировать рекомендации по оказанию супервизорской помощи;

– формулировать задачи супервизорской поддержки с учетом профессиональной деятельности специалиста;

– подбирать формы супервизии, адекватные специфике профессиональной деятельности и личностным особенностям специалиста.

Владеть:

– навыком супервизорского анализа различных клинических случаев;

– навыком проведения супервизорской консультации;

– навыком распознавать психические явления в себе и в другом человеке;

– навыком разработки программы супервизорской поддержки практикующих специалистов с учетом специфики организации, сотрудниками которой они являются.

Для освоения материалов учебно-методического пособия студенты должны использовать знания, умения, навыки, сформированные при изучении дисциплины «Клиническая психология».

Учебно-методическое пособие состоит из четырех частей, каждая из которых включает несколько оригинальных текстов. В конце каждого текста предлагаются вопросы для самоконтроля и задания для самостоятельной работы (кейс-задания, рефлексивные упражнения, интерактивные задания) студентов.

Первая часть «Понятие супервизии» знакомит обучающихся с основными понятиями супервизии, принципами супервизорского процесса, алгоритмом супервизорской консультации, историей супервизии в динамике практической психологии и психотерапии, акцентируя роль классического психоанализа в формировании методологических основ супервизии.

Вторая часть «Супервизия в развитии и обучении специалиста» раскрывает значение супервизии в формировании профессиональной идентичности специалиста, призвана формировать у студентов навыки супервизорского анализа различных клинических случаев и проведения супервизорской консультации.

Третья часть «Этика супервизии» формирует у студентов основы профессиональной этики в организации и проведении супервизии.

Четвертая часть «Организационные вопросы супервизии» содержит нормативные документы, способствуя формированию у студентов системы знаний и навыков разработки программ супервизорской поддержки, создания супервизорских служб в организациях.

## ПОНЯТИЕ СУПЕРВИЗИИ

### *Г. Хэмбли. Супервизия: принципы и методы\**

В телефонном кризисном консультировании, как и в любой программе консультативной помощи людям, важным является наблюдение за работой консультантов или помощников. Оно может осуществляться путем супервизии, консультации, поддержки, обучения, ободрения или обратной связи. Адекватный контроль включает в себя все эти составные части.

Слова «супервизия», «супервизор» означают надзор или контроль и поэтому часто не имеют положительного звучания для многих людей. Они нередко ассоциируются с начальником или авторитетной фигурой в негативном смысле. Тем не менее в истинном и позитивном смысле «супервизия» означает «наблюдение за чьей-то работой». Если консультант не желает, чтобы более опытные люди контролировали его работу в смысле супервизии и обратной связи, то и он, и служба, которую он представляет, и консультируемый абонент подвергаются риску.

Обычно большинство консультативных служб приветствуют супервизию и обеспечивают ее возможность своим консультантам – профессиональным сотрудникам и волонтерам. Она может осуществляться опытным персоналом (штатными сотрудниками), профессиональными ассоциациями, лидерами групп или директорами служб. Центры «Линии Жизни» могут использовать различные формы супервизии, но для всех этих служб характерны адекватное обучение, контроль за работой волонтеров и присутствие супервизора, с которым можно связаться днем и ночью.

Супервизия предполагает наличие обучающих программ и зависит от структуры службы. Имеется в виду, что волонтер, начиная осваивать консультирование, заключает договор об обучении, которое, как и его последующая работа, требует объективности и согласия всех участников в отношении соответствующего качества деятельности волонтеров. При наличии этих компонентов – структуры, обучения, объективности и соответствующего качества – супервизия считается одним из лучших показателей деятельности службы телефонной помощи. Можно привести следующее ее определение:

---

\* Хэмбли Г. Телефонная помощь Руководство для тех, кто желает помогать по телефону / пер. Ю. Донец, ред. А. М. Моховиков. Одесса: [б. и.], 1993. С. 73–77.



супервизия – это деятельность по наблюдению за работой волонтеров с целью ее усовершенствования, осуществляемая представителем службы и включающая активное обучение консультанта и заботу службы о нем.

Цель процесса супервизии – улучшение личных качеств консультанта и повышение качества работы службы, чтобы абонент мог получить оптимальную помощь.

Главным в супервизии являются отношения доверия и искренности между двумя и более людьми. Хороший супервизор – это человек, который верит в уникальность, обучаемость и потенциальные возможности подопечного, это человек, который высоко ценит качество человеческих взаимоотношений и формирует честность, открытость и заботу, кроме того, он применяет разнообразные методы, чтобы дать возможность волонтеру проанализировать и оценить свою работу с абонентами. В телефонном консультировании супервизия может осуществляться одним из трех способов контроля, направленных на усовершенствование качества консультирования, в идеальном случае – тремя вместе:

– *способ структурированной самооценки*, при котором волонтерам предоставляется возможность внимательного рассмотрения своей работы, телефонных обращений и взаимоотношений в службе;

– *индивидуальное консультирование*, которое обеспечивается умелым, объективным и опытным человеком, обычно кем-то из персонала службы, занимающегося супервизией;

– *консультирование группы волонтеров*, которое осуществляется лидером группы, когда вся группа участвует в оценке работы волонтера и ее супервизии.

Лучшие результаты дает контроль, осуществляемый непосредственно в процессе консультирования. Некоторые службы позволяют супервизору прослушивать телефонные беседы сотрудников (волонтеров и профессионалов) для последующего обсуждения и обратной взаимной связи. Другие используют запись телефонных бесед для их последующего прослушивания в обучающей или поддерживающей группе (имеется в виду не магнитофонная запись, а мониторинг, т. е. отслеживание некоторого продолжающегося события, тенденции, в частности прием, когда телефон имеет две трубки и супервизор слушает весь консультативный диалог с последующим его анализом. Некоторые кризисные центры позволяют записывать беседы на магнитофон для прослушивания супервизорами (многие службы, включая центры «Линий Жизни», считают подобную практику неадекватной и даже неэтичной), большинство служб просят

волонтеров делать записи бесед. Практикуется продолжение обучения в форме ролевых тренингов, которые являются очень действенным обучающим инструментом. Большинство «Линий Жизни» во всем мире, прежде всего службы «Контакт» (США) и «Телефонная» (Канада), давно используют метод разыгрывания реальных или типичных обращений для начального обучения и дальнейших обучающих программ. Такое обучение лучше всего проводить в тройках: один человек будет абонентом, второй – дежурным консультантом, третий – наблюдателем, оценивающим работу и выявляющим ее эффективность.

Методика записи бесед более сложна для освоения, но поскольку волонтеры делают записи или пометки о них, то эта методика не представляется чрезмерно трудной. Первый шаг состоит в отражении целей и намерений обращения. Спросите себя: «Что я намеревался обеспечить или осуществить в этой беседе?» Затем запишите все, что помните из нее, в пронумерованной последовательности для облегчения дальнейшего обсуждения. Конечно, невозможно воспроизвести каждое слово в нужной последовательности, но запомнившегося обычно достаточно для восстановления сути и течения беседы. Общие места, а также невербальные проявления, личные впечатления, чувства и отношение консультанта в процессе беседы можно привести в скобках. Третьим шагом является собственная оценка консультантом беседы и ее результатов в свете исходных целей и намерений.

Эта методика требует соблюдения конфиденциальности. К записям бесед, которые может найти и прочесть постороннее лицо, следует относиться с большой осторожностью. Они должны быть лишены информации, способствующей идентификации, или содержать соответствующие изменения в тексте.

Важные человеческие взаимоотношения всегда приводят к какой-то форме конфликта. Его индикатором является тревога или эмоциональное напряжение. Супервизия обеспечивает особую форму человеческих отношений, которая включает изучение эффективного использования собственных чувств обучающимся и/или консультантом, динамики клиента и принципов консультирования. Тревога, возникшая на любой стадии консультирования, должна стать отправным моментом супервизии и точкой роста телефонного консультанта.

### ***Вопросы для самоконтроля***

1. Дайте определение супервизии.
2. В чем заключается цель супервизии?

3. Перечислите способы осуществления супервизии в телефонном консультировании.

***Задания для самостоятельной работы***

1. Обсудите в малой группе следующие высказывания консультанта:

– отношения, сложившиеся у меня с этим абонентом, являются конфиденциальными, они слишком интимны и не подлежат обсуждению с другими людьми;

– мои отношения с абонентами касаются только меня, я один несу ответственность за результат своей работы.

2. Сформулируйте принципы супервизии. Обсудите в малой группе следующие утверждения:

– любая супервизия порождает личностные реакции в отношении вопросов власти, авторитета, контроля;

– существуют различия между понятиями «авторитарный», «авторитетный», «руководящий»;

– составьте перечень личностных качеств и профессиональных компетенций, необходимых супервизору.

***Д. Джейкобс, П. Д. Дональд, Дж. Мейер.  
Краткая история супервизорства\****

Самопознание – один из важнейших аспектов профессионального мастерства психотерапевта, необходимый для оказания помощи другим людям. Поэтому неудивительно, что с момента возникновения психоаналитической терапии обучение помощи другим людям было связано именно с самопознанием. Развитие супервизорской практики в значительной мере определялось психоаналитическим направлением, признававшим существенную связь между оказанием помощи людям и потребностью в самопознании. Уже в 1910 г. З. Фрейд придавал особое значение самоанализу, который необходим будущим психоаналитикам. «Мы обнаружили, – писал он, – явление “контрпереноса”, который возникает у аналитика вследствие влияния пациента на сознательную

---

\* Джейкобс Д., Дональд П. Д., Мейер Дж. Супервизорство. Техника и методы корректирующих консультаций: руководство для преподавателей психодинамической психотерапии и психоанализа. СПб, 1997. С. 5–17.

сферу его чувств, и мы, пожалуй, можем настаивать на том, что он должен признать существование контрпереноса и преодолеть его. Психоаналитики начали делиться друг с другом результатами своих наблюдений, поэтому мы заметили, что ни один из них не выходит за пределы своих комплексов и внутренних защитных механизмов. В связи с этим мы считаем, что психоаналитик должен начинать свою деятельность с самоанализа, чтобы углублять его в процессе наблюдений за своими пациентами». Хотя З. Фрейд и подчеркивает важность самоанализа, его фраза «пожалуй, можем настаивать» свидетельствует о неуверенности в выборе методик преодоления сопротивления аналитика и его контрпереноса в контексте обучения. Понадобилось еще 10 лет, чтобы установить для терапевта критерии проведения самоанализа и различие между самоанализом и супервизией. При консультировании по психоаналитической терапии и психоанализу от преподавателя в первую очередь требовалось научить студента разбираться не только в других, но и в себе и своих реакциях на пациентов. Для успешного проведения корректирующих консультаций от супервизора требуется особенный такт, чуткость и знание границы между дидактической задачей супервизии и терапевтической задачей самого лечения. История супервизора изобилует интересными спорами о том, где именно должна пролегать эта граница. Раньше обучение динамически ориентированных психотерапевтов было значительно менее формальным, чем в настоящее время. Модель формирования психодинамического психотерапевта создал З. Фрейд, у которого не было ни наставников, ни консультантов, ни курсов подготовки, кроме тех, которые он проводил сам. В начале XX в. теоретические семинары по психоанализу с обсуждением клинических случаев проводило Психологическое общество в приемной З. Фрейда один раз в неделю по средам. Состав общества со временем менялся, но число его членов оставалось небольшим. Макс Граф, музыковед, который был одним из первых участников заседаний, описывает их следующим образом: «Заседания проводились в соответствии с определенным ритуалом. Сначала один из членов общества делал доклад. Потом подавали черный кофе с пирожными. На столе лежали сигары и сигареты, которые выкуривались в огромном количестве. После дружеского застолья начиналось обсуждение. Заключительную речь всегда произносил сам Фрейд» (Gay, 1988, p. 174).

В то время психоаналитиками становились преимущественно те, кто интересовался психоанализом. З. Фрейд вспоминал об этом времени так: «Вокруг меня собралась группа молодых врачей, заявивших о своем намерении изучать, практиковать и распространять психоанализ» (Jones, 1953–1957, p. 173). З. Фрейд

и его последователи полагали, что, передавая свою теорию будущим аналитикам, они вручают им ключ к пониманию бессознательного. Они недооценивали сопротивление личности психоанализу (Kovacs, 1936).

Со временем подвергать практиканта психоанализу стало первой необходимостью. Обучающий анализ, по мнению В. Ковач, «мог бы раскрепостить его натуру, утратившую гибкость по вине привычки к автоматическому поведению, и показать ему, что в нем таится много нереализованных возможностей. Такой анализ позволил бы ему подходить более лояльно к проблемам пациентов, структура личности которых диаметрально противоположна его собственной». В 1924 г. в Берлине требования к психоаналитическому образованию включали шестимесячный курс обучающего анализа.

Прежде всего, необходимо отметить, что З. Фрейд был единственным наставником. И тем не менее почти ничего не было написано о его супервизорской деятельности, которая в основном носила неформальный характер и не имела установленных ныне границ. В то время было мало что известно о нюансах, интенсивности и длительности переносов в лечении и обучении, поэтому взаимоотношения между аналитиками и пациентами, преподавателями и учащимися складывались, с современной, точки зрения, малоприемлемым образом. Экспериментальный подход в психоанализе на первых его этапах носил более неформальный характер. Так, например, З. Фрейд супервизировал мужа своей пациентки по поводу лечения их сына. Историю болезни маленького Ганса можно читать как описание первых корректирующих консультаций.

У Герберта Графа, которого Фрейд назвал маленьким Гансом в «Анализе фобии пятилетнего мальчика» (1909), сформировалось чувство страха перед лошадьми, доставлявшее ему серьезное беспокойство. Он боялся, что его может укусить лошадь, что одна из больших лошадей, которые возят почтовые кареты, может упасть. В результате этих иррациональных страхов он боялся смотреть на лошадей и приближаться к ним. Он перестал выходить на улицу, поскольку ему казалось, что на венских улицах ему непременно повстречаются лошади. Мать мальчика была пациенткой З. Фрейда, который был знаком с Гербертом и подарил ему подарок в день трехлетия (Gay, 1988). В 1908 г., когда фобия у этого смышленного резвого мальчика приобрела изнурительный характер, З. Фрейд предпринял лечение мальчика почти полностью через его отца.

В стремлении помочь своему сыну Макс Граф проводил с ним беседы и об их результатах подробно сообщал З. Фрейду. М. Граф, подобно многим

начинающим терапевтам (и отцам), по-своему расценивал страхи, вызывающие страдания у своего сына. Их причину он видел в чрезмерном половом возбуждении, вызываемом слишком заботливой матерью, и в чувствах вины и страха, испытываемых мальчиком в связи с онанизмом. В процессе лечения супервизор М. Графа предпринял попытку продолжить работу над собственной теорией. Лечение детского невроза у Герберта позволило З. Фрейду получить клиническое подтверждение явлению, которому он дал теоретическое обоснование в «Трех эссе о теории сексуальности» (1905), а также подтверждение своих теорий об эдиповом комплексе. З. Фрейд, будучи в первую очередь психоаналитиком-исследователем, а потом уже супервизором терапевта-любителя, установил, что причина фобии у Герберта коренилась в подавленном эротическом влечении к матери и в бессознательном желании устранить своего отца. Пытаясь справиться с непонятными для себя желаниями, мальчик испытывал фобию и такие чувства, как отвращение и стыд.

История болезни маленького Ганса не только проливает свет на детскую сексуальность и эдипов комплекс, но и содержит первое подробное описание психодинамически ориентированной супервизии. З. Фрейд, по-видимому, не совсем осознавал, насколько дезориентирующим может быть его наставничество для всех участников этой истории, поэтому иногда было трудно понять, кто лечит Герберта: З. Фрейд или отец мальчика. З. Фрейд, контролируя ход лечения, в основном выдвигал предположения и давал дидактические рекомендации. С помощью подобного далекого от совершенства педагогического подхода терапевт достиг более глубокого понимания психодинамики пациента, супервизор получил возможность дальнейшей разработки своих идей, а пациент почувствовал, что ему стало лучше.

В супервизорской ситуации З. Фрейд столкнулся с некоторыми проблемами. Супервизорам известно, что З. Фрейд весьма часто выражал неодобрение по поводу метода старшего Графа: «Вместо того чтобы дать мальчику высказаться, он задает слишком много вопросов и проводит исследование в соответствии со своими взглядами». (Возможно, М. Граф копировал стиль исследования своего наставника!) З. Фрейд опасался, что дальнейшее лечение в таком же духе может лишь усугубить проблемы пациента. Когда лечение зашло в тупик, терапевт привел своего пациента на консультацию к своему супервизору. Эта встреча помогла продолжить лечение и закрепила в сознании мальчика мысль о том, что в данном мероприятии участвует более авторитетный специалист, чем его отец (терапевт). В одной из бесед Герберт выразил свое несогласие с отцом-

терапевтом и порекомендовал ему проконсультироваться у своего супервизора. Когда Герберт сообщил терапевту (отцу) о возникшем у него желании, чтобы его младшая сестра упала в ванну и утонула, тому было трудно отнестись беспристрастно к такому заявлению, и он ответил пациенту (сыну): «В таком случае ты останешься один у мамочки. У хорошего мальчика не должно быть таких желаний!» Вероятно, предлагая подавить подобные желания, терапевт показал пациенту, к чему они могли привести. Но Герберт не обратил внимания на возможные последствия, усмотрев в этом замечании лишь осуждение. Он попытался оправдать свои желания и прийти к компромиссу со своим терапевтом. Когда отец продолжил разговор, мальчик (пациент), почувствовав, что не найдет у него поддержки, апеллировал к образу более компетентного и чуткого супервизора. Он отказался отречься от своих желаний и бессознательно призвал на помощь З. Фрейда, посоветовав своему отцу написать о своих умозаключениях профессору. С тех пор многим терапевтам и консультантам приходилось выслушивать от своих пациентов намеки на существование более авторитетного специалиста, например: «Надеюсь, вы обсудите этот вопрос со своим супервизором» или «Вы поговорили со своим супервизором после нашей последней встречи?» В случае Г. Графа и М. Графа терапевт является отцом пациента и поэтому, наряду с необходимостью самому во всем разобраться, вынужден многим рисковать, например, благополучием своей малолетней дочери. Но даже в том случае, если у современных терапевтов нет родственников среди пациентов (как в случае М. Графа), они иногда занимают позицию, в которой явственно проступает оттенок неодобрения мыслей и поступков своих пациентов. Такое осуждение всегда ограничивает свободу пациента в самовыражении, развитии и самооценке, и основанных на них жизненно важных решениях.

Представленная здесь модель супервизорской консультации носит ограниченный характер. Описывая историю болезни маленького Ганса, З. Фрейд не разрабатывал определенную теорию и методику преподавания. М. Граф оказался всего лишь посредником между З. Фрейдом и своим сыном, а не независимым терапевтом. Более того, пациент осознавал, что его терапевт нуждается в помощи, получаемой им у более компетентного терапевта. И, наконец, подобные супервизии не ставили своей целью обучить М. Графа профессии терапевта, т. к. он был специалистом в другой области. Тем не менее эта история болезни содержит интересное описание одной из форм супервизорской практики и иллюстрирует супервизорский процесс, пренебрегающий непосредственно самым обучением, – процесс, во главу которого

поставлен пациент, находящийся на излечении, а не обучающийся практикант. В связи с этим у терапевта нередко возникает чувство, что он выполняет роль проводника между супервизором и пациентом.

Макс Граф был не единственным человеком, для которого З. Фрейд выступал в роли супервизора, хотя сам З. Фрейд не афишировал это в своих работах. Многие из пациентов З. Фрейда были терапевтами, искавшими в процессе психоанализа совета по поводу лечения своих пациентов. После окончания психоаналитического курса они нередко в своих письмах и при личных встречах с З. Фрейдом обращались к нему с просьбой о супервизорских консультациях. Переписка психоаналитиков, практические сеансы психоанализа, занятия в небольших исследовательских группах, а также международные встречи – все это служило средством передачи опыта и знаний в то время, когда психоаналитическое образование еще не получило официальный статус в учебных заведениях.

Вышеназванная форма образования обладала такими достоинствами, как интимность и энтузиазм. «Вместе с этим, – отмечала Карен Хорни (1930), – в ней совершенно отсутствовала концепция конкретной специализации» (Horney, 1930, p. 48). От учащегося требовалось только одно – упорство. Будущие психоаналитики начинали свое образование в Берлине и Вене с чтения и обсуждения того, что уже было написано З. Фрейдом и другими психоаналитиками. В надежде повысить уровень самопознания и овладеть методикой психоанализа они добровольно проходили собственный анализ, длившийся около года. Психоаналитики, в свою очередь, оказывали профессиональную поддержку своим учащимся, рассказывая им о своих пациентах и приглашая их на занятия в группы изучения психоанализа. На начальном этапе обучения преподавателем обычно был непосредственно сам аналитик, а нередко и просто человек, с которым учащиеся знакомились за пределами консультативного кабинета.

Обучение и супервизорская практика в области психоаналитической теории и методологии носили несистематический («небрежный», по выражению Греты Бибринг) характер и по большей части зависели от энтузиазма и определенных способностей учащегося и его психоаналитика, чем от самого метода обучения (Fleming, Benedek, 1966, p. 7). Например, в Цюрихе, где впервые преподавание психоанализа проводилось на официальном уровне, а практика осуществлялась в клинических условиях, обучение заключалось в чтении психоаналитических работ, изучении использования ассоциативных тестов



В. Вундта и проведении экспериментов с помощью ассоциативных методик (Kovacs, 1936, p. 374). В это же время в Берлине и Будапеште большее значение в обучении придавалось изучению работ З. Фрейда.

По мере увеличения числа лиц, желающих стать аналитическими психотерапевтами, кризис в области образования стал нарастать. Старая система профессионального обучения, основанная на личной преемственности, перестала отвечать предъявляемым требованиям. Существенные различия в подходе психоаналитиков к своей работе и неформальной профессиональной подготовке позволили выявить необходимость структурирования преподавательского опыта. В своем докладе 1930 г. о работе Института психоанализа в Берлине К. Хорни писала: «В течение первых трех лет (1920–1923) количество желающих овладеть профессией психотерапевта-аналитика увеличилось настолько, что предоставление отдельным лицам права приема учащихся и отбора предметов для преподавания утратило всякий смысл» (Horney, 1930, p. 48). В связи с возрастающим объемом работы, связанной с обработкой заявлений и подготовкой кандидатов, была сформирована комиссия для отбора поступающих на обучение и разработки учебных планов, послужившая созданию более сильной организации с методикой систематического обучения. Более того, возникающие различия в теории и методологии психоанализа, вызвавшие серьезные разногласия в психоаналитическом сообществе, требовали четко сформулированной цели обучения. На Берлинском конгрессе в 1922 г. были выдвинуты положения, в соответствии с которыми будущие психоаналитики должны были проходить шестимесячную стажировку. При этом серьезное внимание уделялось выбору оптимальных методов оказания помощи учащимся в их клинической работе. Установленные на симпозиуме правила профессионального обучения были опубликованы два года спустя. Эти правила содержали требование, согласно которому процесс обучения включал двухлетнюю клиническую стажировку учащихся в качестве анализандов.

Супервизорский контроль за стажировкой был впервые реализован в Берлинском институте Карлом Абрахамом, Максом Эйттингеном и Георгом Зиммелем. Известно, что идея проведения супервизий возникла тогда, когда Ганс Закс пожаловался Максиму Эйттингону, что он слишком устал выслушивать в процессе психоанализа рассказы своих пациентов-врачей об их собственных пациентах. Сначала М. Эйттингон проводил беседы с потенциальными пациентами, определяя для них соответствующих стажеров, а уже потом наступала очередь супервизий. На работу в Берлинскую клинику для преподавания и проведения

супервизий поступили также Карен Хорни, Франц Александер, Жанна Ламп и другие психоаналитики. Мы не располагаем надежными сведениями о других лицах, кроме вышеупомянутых, которые могли в то время в Берлине выступать в роли психоаналитиков-супервизоров. Отсутствуют свидетельства и о том, как назначалось то или иное лицо на должность супервизора и как часто должны были встречаться супервизор и его подопечный. Тем не менее очевидно, что по окончании курса психоанализа стажеры приступали к психоаналитической работе в клинических условиях, находя супервизоров со стороны.

В Будапеште Шандор Ференци и Отто Ранк (1924) использовали подход к образованию, отличный от берлинской модели. Они полагали, что супервизорский анализ должен служить продолжением психоанализа стажеров. По их мнению, терапевт должен начинать психоаналитическую работу с пациентом тогда, когда он сам является анализандом. При этом он должен использовать опыт, приобретенный в качестве объекта психоанализа, для исследования взаимоотношений с пациентом и изучения механизмов сопротивления, связанного с проведением психоаналитической работы. Этот подход формально утвердил то, что осуществлялось потом многими будущими психоаналитиками, а именно: обращение к своим психоаналитикам в процессе психоанализа с просьбой помочь разобраться с проблемами, возникшими в их собственной практике. В процессе психоанализа стажеры нередко получали прямые указания, как им следует поступить, и советы. Хелен Дейч, например, получила рекомендацию от своего психоаналитика З. Фрейда (Roazen, 1969), прекратить проведение психоанализа В. Тауска. Метод проведения супервизий, которые венгерская школа стремилась систематизировать, обладал определенными достоинствами. Психоаналитик стажера во многих отношениях понимал будущего терапевта лучше других и мог с уверенностью анализировать глубинные аспекты его личности, влиявшие на процесс развития психоанализа. Именно со своим психоаналитиком у стажера была возможность обсуждать максимально открыто и серьезно свои чувства по отношению к пациенту и их причины. Более того, во время супервизий можно было использовать свободные ассоциации для углубленной психоаналитической работы самого стажера. Венгерский метод подчеркивал то, что уже было отмечено З. Фрейдом: психоанализ не должен выходить за пределы неразрешенных комплексов самого психоаналитика.

Венгерская методика обсуждалась в 1935 и 1937 гг. на двух конференциях четырех стран, на которых участники пришли к общему соглашению о том, что реакция стажера на перенос пациента заслуживает особого внимания, а

преподавание психоаналитических методов на основе супервизий составляет важный аспект профессионального обучения. Для того чтобы подчеркнуть разницу между супервизией с присутствием её анализом терапии контрпереносов стажера на пациента и психоанализом самого стажера, первое назвали контрольным анализом, а второе – аналитическим контролем. Многие специалисты за пределами Венгрии понимали, что один (обучающий) психоаналитик должен осуществлять аналитический контроль, а другой – отвечать за контрольный анализ (Balint, 1948). Возражения некоторых специалистов сводились к тому, что венгерский метод преподавания психоанализа позволял руководителю практики устанавливать слишком жесткий контроль за процессом обучения и профессионального развития стажера. М. Эйтингон (1936) полагал, что стажеры должны проходить практику под руководством нескольких супервизоров для более широкого знакомства с их деятельностью. По мнению представителей венгерской школы, положительные стороны такого широкого ознакомления с работой не компенсировали связанного с этим более поверхностного характера супервизий. В том случае, если супервизор не выступал в роли психоаналитика терапевта, его способность понимать причины реакций стажера-терапевта на своего пациента была существенно ограничена. Хотя возможность передачи информации при этом сохранялась, но и для подопечного, и для супервизора исключалась вероятность возникновения сомнений в правоте собственного мнения и кризисов. В. Ковач писала по этому поводу: «Подвергая психоанализу стажера, я понимала, в какой степени данный стажер может адаптироваться к окружающей обстановке, однако положение менялось коренным образом, как только он начинал работать с пациентами. Ситуация осложнялась, когда стажер оказывался анализандом у другого психоаналитика. Проводя супервизии по поводу случаев из практики терапевтов, я всегда была вынуждена признавать, что сталкиваюсь с огромными трудностями. Я не могла сориентироваться даже на отчетливо выраженную патологию, т. к. не была достаточно знакома со структурой личности стажера и присущими ему типами реагирования. Кроме того, я не могла понять, как он оценивает различные ситуации, о которых он рассказывал. Трата сил, приложенных к этой работе, значительно превышала полученные результаты. Такая работа не доставляла удовлетворения ни мне, ни стажеру» (Moreau, 1970, p. 83).

Эти замечания остались незамеченными. В 1990 г. Иштван (Исидор Хесслейн) писал: «В настоящее время только я применяю такой метод обучения психоаналитиков. Воссозданное Венгерское психоаналитическое общество

осуществляет свою деятельность в соответствии с рекомендациями КПО МПА о (комитет профессионального обучения при Международной психоаналитической ассоциации). Только глубокое исследование бессознательного, наличие интерпретаций и контроль контрпереносов, возникающих в терапевтической психоаналитической ситуации, позволяют стажеру достичь разнообразных толкований... Этого невозможно осуществить в условиях супервизий, преследующих лишь педагогические цели».

Эти мысли нашли подтверждение в докладе Дж. Харриса и Ч. Рагена (1993) о «взаимной супервизии», в котором авторы приводят описание «консультации коллеги, который получил право проводить одновременно психоаналитическую и супервизорскую работу».

В конце 30-х гг. многие институты отказались от венгерской модели образования. И тем не менее супервизоры продолжали исследование оптимальных методов интроспекции и проблемы контрпереноса в супервизорской ситуации, пусть и не столь отважно, как Дж. Харрис и Ч. Раген. М. Гротьян (1955) и О. Кайзер (1956) полагали, что в последнем случае супервизорский контроль за работой стажера со стороны его психоаналитика может принести определенную пользу. Блицштейн и Флеминг (1953) утверждали, что супервизорский контроль за проведением психоанализа включает терапевтическую работу со стажером: «Квалифицированные супервизоры помогают учащемуся разобраться в своих проблемах, неразрешенных конфликтах, которые мешают стать ему компетентным психоаналитиком и успешно их проработать» (1953, p. 119). В 1963 г. Дебель отметил, что в литературе отсутствует опровержение точки зрения В. Ковач. В том же году Дж. Арлоу предпринял попытку определить рамки супервизорской ситуации: «Вмешательства и наблюдения супервизора ограничены, поскольку оказываются поверхностными. Они лишь приблизительно затрагивают бессознательные мотивации стажера, и поэтому их нельзя считать равноценными интерпретации терапевта... Неизменным остается тот факт, что в основе супервизий лежит преподавательский опыт» (Arlow, 1963, p. 587).

Данный подход к супервизорскому процессу возник на сложном этапе исторического развития психоаналитической супервизорской практики и был принят всеми психоаналитическими школами, кроме венгерской, согласно которой задача супервизора отличалась от задачи обучающего психоаналитика. До сих пор существуют специалисты, чья методика проведения психоанализа и супервизорского контроля испытывает влияние венгерской школы. Это объясняется тем, что отступление от венгерского метода в определенной мере

блокирует доступ супервизора к внутренней жизни подопечного и препятствует глубокому пониманию механизмов контрпереноса. Наряду с этим супервизоры, как правило, с одобрением относятся к подобному подходу, т. к. он позволяет стажеру сохранить чувство защищенности от опасности переноса, существующей в рамках супервизорского процесса. Таким образом, стал возможным педагогический диалог на основе интерактивности и сотрудничества. Грей (1993) отметил: «Требую супервизий от различных супервизоров, мы возлагаем на стажера трудную ношу. Но другого выхода я не вижу. Необходимость подвергать стажера анализу у разных супервизоров с их индивидуальными пристрастиями, требование осваивать растущий объем информации и одновременно сохранять независимую самооценку ставит перед кандидатами в аналитики труднодостижимую задачу на пути овладения профессией. Но именно этому и должны учиться супервизируемые» (Gray, 1993, p. 8). Бакановский (1989) отметил, что подключение к работе супервизора позволяет стажеру взглянуть на психоанализ с иной точки зрения, отличающейся от взглядов его психоаналитика. Присоединение третьего лица к совместной работе стажера и психоаналитика предоставляет возможность стажеру внести коррективы в свое представление о психоаналитике и более осторожно подходить к оценке собственного психоанализа. Достоинства такого подхода очевидны, но следует отметить, что возможности многостороннего супервизорского диалога и диапазон понимания каждым супервизором своего подопечного ограничены.

В то время, когда психоаналитики размышляли о природе психоаналитической супервизии, работники социальных служб занимались исследованием психодинамики супервизии при оказании помощи нуждающимся людям. Деятельность административных консультаций, возникших в конце прошлого столетия для лиц, стремившихся улучшить свое положение с помощью социальных услуг, приобрела к 30-м гг. нынешнего столетия значительно более сложный характер. Созданные в 20-е гг. школы готовили профессиональных работников социальных служб, которые под влиянием идей психоанализа проявляли интерес к индивидуальным исследованиям условий жизни неблагополучных семей и нуждающихся. Многие работники социальных служб обращали внимание на индивидуальную психодинамику, которая рассматривалась как результат и активный фактор существующего социального положения нуждающихся. Такой интерес способствовал разработке сложной теории супервизорской практики в области социальной работы. Например, Робинсон (1936) отмечала, что стажеры переносят способы установления личных контактов,

основанных на их личном опыте, на работу с пациентом или супервизором. Задача супервизора, по мнению Робинсон, состояла не в исследовании опыта учащегося, а в пристальном изучении его тактики установления личных контактов, необходимой для использования в текущей работе, а также в том, чтобы «предотвратить использование приемов, пригодных только для предыдущих ситуаций» (Robinson, 1936, p. 6). Однако не всегда было понятно, каким образом это достигалось на основе педагогического процесса.

Недостаточное знание бессознательной сферы стажера, его личной биографии и системы взглядов в терапевтической работе ставят трудную задачу перед супервизорами, требуют от них значительных интеллектуальных затрат. Супервизоры должны создавать новые пути в достижении понимания, оценки своих подопечных и отношений с ними, которые существенно отличаются от методов, применяемых психотерапевтами в работе с пациентами или клиентами. Наличие ограниченных сведений о своих подопечных обязует супервизора оптимально определять способы мышления и обучения учащихся, возможные препятствия на пути обучения и методы их преодоления. Умея оценивать успехи в обучении, супервизоры, наряду с ответственностью за обучение стажеров, должны чувствовать свою ответственность за соответствующую заботу о наблюдаемом пациенте. Нести эту двойную ответственность особенно нелегко в том случае, если стажер испытывает трудности в процессе обучения в то время, когда его пациент нуждается в экстренной помощи. Здесь супервизор может занять директивную позицию, указав стажеру, что нужно делать, и объяснить, почему необходимы данные терапевтические вмешательства. Иногда для оказания помощи учащемуся в критической ситуации супервизор предпочитает сам провести беседу с пациентом подобно З. Фрейду в случае с маленьким Гансом.

### ***Вопросы для самопроверки***

1. Какие формы супервизии были предложены З. Фрейдом?
2. В чем заключались предпосылки возникновения супервизии?

### ***Задания для самостоятельной работы:***

1. Сформулируйте периодизацию развития супервизии в психотерапии. Выделите особенности каждого этапа. Обсудите результат своей работы в малой группе.

2. Проанализируйте динамику цели и задач психотерапии.

## *Д. Г. Трунов. Компоненты супервизорского анализа\**

В процессе оказания помощи супервизор последовательно концентрирует свое внимание на следующих областях:

### **1. Проблема клиента**

Супервизор определяет трудности, которые испытывает консультант в понимании проблемы клиента. Супервизора интересуют ответы на следующие вопросы:

- как понял консультант клиента?
- зачем клиент обратился в психологическую службу?
- какой помощи он ждет непосредственно от консультанта?
- какой запрос высказан клиентом, а какой нет? и т. д.

Здесь супервизор способен увидеть некоторые мифы консультанта, которые сам консультант чаще всего не осознает. Эти мифы возникают вследствие использования стандартных профессиональных схем, собственного домысливания, проецирования своих проблем и т. д.

Однако супервизору стоит воздержаться от прямых призывов консультанта к объективности, поскольку конфронтация в начале разговора всегда нежелательна и оказывает негативное воздействие на всю супервизорскую сессию. Следует найти место в разговоре, когда можно будет аккуратно развеять мифы консультанта.

### **2. Тактика консультанта**

Супервизор определяет трудности, которые испытывает консультант в коррекции проблемы клиента. Супервизора интересуют ответы на следующие вопросы:

- на чем основывался консультант при выборе своей тактики?
- как он реализовывал эту тактику?
- каковы результаты этой тактики?
- что можно было бы сделать по-другому, если бы снова представилась такая возможность?

Если супервизор намерен критиковать консультанта за его тактику, то он должен соблюдать некоторые правила: во-первых, не высказывать критику в

---

\* Трунов Д. Г. Психопрофилактика и просветительская работа. Пермь: [б. и.], 1996. С. 20–22.

первой половине супервизорской сессии, во-вторых, не забывать, что критикуется только тактика клиента, а не, например, его личностные качества. В целом тактика консультанта может быть оценена либо как «успешная», либо как «недостаточно осуществленная» («не доведенная до конца»), но не как «неудачная». Следует избегать каузальных вопросов типа «почему?», «зачем?»

### ***3. Организация консультативного процесса***

Супервизор обсуждает трудности, возникшие у консультанта при структурировании консультации. Супервизора интересуют ответы на следующие вопросы:

- как происходило установление контакта с клиентом?
- какие трудности возникли у консультанта при организации этапа исследования?

### ***4. Взаимодействие консультанта с клиентом***

Супервизор определяет трудности во взаимоотношениях консультанта с клиентом. Супервизора интересуют ответы на следующие вопросы:

- что происходило между консультантом и клиентом?
- как консультант оценивает взаимоотношения с клиентом? Например, эти взаимоотношения были доверительными или больше отстраненными?
- какими были взаимоотношения между консультантом и клиентом в начале, середине и конце беседы?

С помощью этих вопросов супервизор оценивает способность консультанта к диалогу и доверительным отношениям. В первом случае могут быть следующие крайности: (1) директивный консультант, (2) зависимый консультант, во втором – (1) отстраненный (формальный) консультант, (2) консультант, который не держит дистанцию.

### ***5. Внутренний мир консультанта***

Супервизора интересуют ответы на следующие вопросы:

- какие чувства и мысли возникали у консультанта в процессе консультирования? Например, испытывал ли он раздражение, злость, разочарование и т. д.?
- какие телесные ощущения испытывал консультант? Например, боли в мышцах или неприятные ощущения в животе;
- с какими переживаниями в прошлом могут быть связаны наблюдаемые чувства и ощущения?



В ответах консультанта на эти вопросы супервизор может заметить особые эмоциональные реакции консультанта на клиента (контрперенос), проявляющиеся, например, в виде невербальных реакций.

### ***6. Взаимоотношения между супервизором и консультантом***

Супервизора интересуют ответы на следующие вопросы:

- что происходит сейчас между супервизором и консультантом?
- как оценивает взаимоотношения с супервизором сам консультант?

Например, считает он их конструктивными или нет?

- как консультант относился к критическим замечаниям супервизора?

Например, не возникало ли у него чувство обиды, неприятия, раздражения и т. д.?

Между супервизором и консультантом встречаются отношения разной степени продуктивности, бывают даже «супервизорские игры». В случае обнаружения проблем в их взаимоотношениях супервизор должен найти их причину. Например, это может быть реакция на непродуктивную критику супервизора. Супервизор и консультант должны ограничиваться профессиональными отношениями. Для того чтобы избежать многих проблем, которые могут возникнуть в отношениях между супервизором и консультантом, им необходимо заранее оговорить границы супервизорской помощи, профессиональные принципы, стандарты и т. д.

### ***7. Самоанализ супервизора***

Супервизор задает себе следующие вопросы:

- что происходило со мной во время супервизорской сессии?
- какие я ставил себе цели и задачи?
- как я с ними справился?
- какие чувства и ощущения я испытывал?

Кроме самоанализа, супервизор может обратиться к обсуждению своей работы с другим супервизором или руководителем.

### ***Вопросы для самоконтроля***

1. Перечислите компоненты супервизорского анализа.
2. Раскройте содержание понятия «мифы консультанта».

### ***Задания для самостоятельной работы***

1. Сформулируйте особенности позиции супервизора по отношению к супервизируемому.

2. В малой группе сформулируйте фразы супервизора для диагностики проблем консультанта для каждого компонента супервизорского анализа. Используйте базовые техники консультирования.

3. В малой группе проанализируйте случаи из своей консультативной практики, пользуясь схемой супервизорской консультации.

### *Э. Шерер. Обучение супервизии\**

Что же такое супервизия? Является ли супервизия неотъемлемой частью психотерапевтической практики, определенной формой саморефлексии, пробужденной и простимулированной такой работой, или же это особое искусство, которое можно теоретически изучить и целенаправленно использовать? Существует ли нечто общее между различными теоретическими школами или же у каждой школы имеется свое особое понимание задач супервизорства? Что представляет собой процесс ознакомления с супервизией: глубокое переживание инициации, осознанную помощь профессиональному и карьерному росту или выстраивание новых отношений с организационными структурами? Такие вопросы порождают другие, собственно внутрианалитические, и возвращают меня к тому, что кажется неважным в юнгианской психологии. В какой-то мере это актуально и для моего собственного ознакомления с супервизией...

«Супервизия – это процесс, в течение которого супервизор и супервизируемый совместно обучаются: узнают многое о пациенте, друг о друге и о себе» (Jacobs et al., 2013, p. 6). Такое восприятие взаимного сотрудничества является и моей отправной точкой. Однако само слово «супервизия» свидетельствует о сложности и неоднозначности этого понятия. Супервидение – это нечто возвышенное, превосходящее, включающее возможность более широкой перспективы, чем та, что доступна узконаправленному взгляду. Супервизор способен придать бесстрастность работе неискушенного, как правило, супервизируемого, который должен сконцентрировать свою аналитическую энергию на рассматриваемом конкретном случае (пациенте) и пройти через узкие ворота конкретики к обретению широкой квалификации аналитика. Но нам известно также, что взгляду, обладающему широтой охвата, недоступны детали: изумительная тончайшая резьба на драгоценных критских камнях и печатях была

---

\* Винер Дж., Майзен Р., Дакхэм Дж. Супервизия супервизора. Практика в поиске теории. М.: [б. и.], 2006. С. 302–325.

бы никому не известна, если бы ее не заметил весьма близорукий археолог Артур Эванс! Супервизор является также внимательным наблюдателем (overseer), направляющим практиканта по безопасному пути и одновременно жестко контролирующим результативность самого производственного процесса. Однако, как и при любом наблюдении, что-то остается незамеченным и пропущенным.

Супервизия означает вмещение, контейнирование, поддержание формы и неукоснительное следование самой задаче анализа. Но и здесь тоже может произойти утечка информации. Аксиомой в практике психотерапии является конфиденциальность в аналитических отношениях. Для многих юнгианцев в этом заключается нечто большее, чем соблюдение этических стандартов: они используют образ плотно закрытого сосуда, свидетельствующий о том, что закрытый сосуд не менее важен для процесса индивидуации, чем для поиска алхимического золота, олицетворяющего самость. Тем не менее супервизия вследствие своей природы должна сломать печать аналитического сосуда. Как нам понять, какое влияние это оказывает на все три участвующие стороны? Глубинным психологам нет нужды говорить о болезненных энергиях альянсов и разногласий, рикошетирующих вокруг всех трех участников; каждому курильщику известно, что плохая примета – прикуривать третьим...

«Супервизия – это процесс, в течение которого супервизор и супервизируемый обучаются вместе». Однако этот процесс запускается и поддерживается важной третьей стороной, которая должна психически присутствовать даже в случае ее физического отсутствия, если супервизии еще только предстоит осуществиться. Свидетельством того, что это действительно происходит, являются те случаи, когда пациент приносит к следующей сессии нечто либо настолько тесно связанное с только что произошедшей супервизорской дискуссией, либо столь новое и неожиданное, что все три стороны вынуждены немедленно признать наличие глубинной психической коммуникации. В случае такого часто вызывающего изумление свидетельства о реальности объективной психики совсем неясным представляется (по меньшей мере для меня), кто обучает, а кто учится; думаю, что учителем здесь является само психическое. И тогда кажется, что обоюдность супервизорского мероприятия затрагивает глубинный бессознательный процесс, в котором в равной мере участвуют все три стороны.

Одновременно все три стороны искушаемы борьбой за власть, являющейся темной противоположностью взаимозависимости. Это кажется неизбежным, поскольку участниками являются бессознательные процессы, представляющие собой тень власти, которая, согласно важному замечанию А. Гуттенбюль-

Крейга (1989), входит в качестве неотъемлемой части в состав аналитических отношений. Как уже достаточно часто отмечалось, супервизоры обладают значительным потенциалом власти. Сам характер супервизорских отношений предлагает и особые возможности для распространения их индивидуальных версий аналитической психологии и тем самым формирования будущего, в то время как их супервизируемые структурируют свою собственную практику...

Супервизорство представляет собой диалог между супервизором и супервизируемым, искусство первого заключается в том, чтобы довести до сознания второго то, что он и так уже бессознательно знает, а также включает признание за супервизируемым права на выбор времени для проведения сессии. Здесь напрашивается сравнение с назначением повитухи, учитывающей внутренние (психологические) или внешние (организационные) препятствия на пути естественного рождения. Искусство супервизора заключается в том, чтобы эти препятствия обнаружить, устранить или уменьшить без нанесения вреда самому процессу. Эта аналогия включает также понимание ответственности за принятие решения относительно того, будет ли «новая идентичность» чрезмерно поврежденной или угрожающей жизни матери. От акушерки – к ментору.

Представляется важным, чтобы каждый практик выражал свою собственную интеллектуальную, психологическую, приобретенную опытным путем реальность. К. Г. Юнг считал: «Каждый терапевт обладает не только собственным методом – он сам этим методом и является» (Jung, 1945, p. 198).

Таким образом, юнгианский подход к обучению супервизии позволит каждому участнику процесса привнести собственный метод в работу по созданию теории, а также в проверку ее достоверности при сопоставлении с опытом.

### ***Вопросы для самопроверки***

1. Дайте определение супервизии.
2. В чем заключаются функции супервизии?

### ***Задания для самостоятельной работы***

1. В малой группе обсудите фразу К. Г. Юнга «Каждый терапевт обладает не только собственным методом – он сам этим методом и является» (Jung, 1945, p. 198).

2. Проанализируйте особенности юнгианской психотерапии, являющиеся, с точки зрения автора, наиболее благоприятными для использования в супервизии.

## СУПЕРВИЗИЯ В ОБУЧЕНИИ И РАЗВИТИИ СПЕЦИАЛИСТА

*В. Цапов, А. Склизков. Супервизия – путь к профессионализму\**

Европейская ассоциация психотерапевтов (ЕАП), основываясь на Страсбургской декларации, считает обязательным компонентом полного образования в любом психотерапевтическом направлении супервизию кандидатом своей практики у более опытного специалиста.

С нашей точки зрения, есть ряд причин, делающих ее обязательной.

Во-первых, любому психотерапевту полезен взгляд со стороны на его профессиональную деятельность. Возникающие между ним и клиентом переносно-контрпереносные отношения вне зависимости от типичного для данного вида психотерапии набора вмешательств искажают его восприятие и таким образом влияют на эффективность оказываемой помощи.

Во-вторых, при освоении любой профессии необходим этап стажировки под руководством опытного специалиста – «наставника». Будущий врач целый год в интернатуре учится под контролем опытных коллег применять на практике полученные знания: какие в данном случае назначить лекарства, в каких дозировках, когда, в какой последовательности, в каком виде. Этот этап важен и при освоении психотерапевтического метода, когда супервизор помогает кандидату совершенствовать его технику.

В-третьих, особенностью психотерапевтической помощи является ее конфиденциальность, что влечет за собой отсутствие наглядности при обучении. Супервизия позволяет преодолевать невозможность прямой демонстрации.

Еще одной причиной является то, что, разбираясь совместно с супервизором во взаимоотношениях с клиентом, кандидат сталкивается со своими личностными проблемами, затрудняющими работу, что стимулирует его проходить личную терапию.

Супервизор помогает осваивать технику, а не решает личностные проблемы кандидата, которыми тот занимается с психотерапевтом.

Мы считаем: если возможности работать с квалифицированным супервизором нет, то такой взгляд со стороны может принадлежать любому коллеге. У этого коллеги есть неоспоримое преимущество – он не находится в

---

\* Цапов В., Склизков А. Супервизия – путь к профессионализму // Психол. газета. 1996. Январь. С. 6.

эмоциональных отношениях с клиентом. По этой причине он может видеть то, чего не видит психотерапевт.

### ***Вопросы для самоконтроля***

1. Перечислите причины обязательности супервизии.

### ***Задания для самостоятельной работы***

1. На основе текста сформулируйте эффекты супервизии.
2. Сформулируйте парадигму, в которой авторы предлагают осуществлять супервизию. Найдите в тексте парадигмальные признаки, доказывающие вашу точку зрения.
3. Сформулируйте роли супервизора.

## ***Р. Кочюнас. Профессиональная подготовка консультанта\****

Одно из важнейших требований профессиональной этики – это компетентность консультанта. В связи с этим возникают вопросы: «Какая профессиональная подготовка может обеспечить компетентное консультирование?» и «Какой опыт необходим претенденту на роль консультанта?»

Во многих странах статус консультанта определяется лицензией, предоставляющей формальное право заниматься профессиональной деятельностью. Чтобы получить ее, надо пройти официальную академическую программу профессиональной подготовки, проработать определенное количество часов под наблюдением квалифицированного специалиста и иметь установленный минимум профессионального опыта. Такая система лицензирования ограничивает возможность заниматься практикой лицам, не имеющим соответствующей квалификации. Однако лицензия, к сожалению, не гарантирует, что консультант эффективно и компетентно справится со своими обязанностями. При обучении психотерапии и психологическому консультированию наряду с необходимостью приобретения соответствующей теоретической базы под квалифицированным руководством часто подчеркивается важность углубления самопознания консультанта (психотерапевта).

---

\* Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М.: [б. и.], 1999. С. 26–28.

М. Сох (1988) говорит: «Жизненный опыт консультанта интегрируется с возрастающим багажом профессиональных знаний на основе углубленного самопознания. Даже отлично подготовленному консультанту не одинаково легко со всеми людьми, зато ему гарантирован душевный комфорт».

Развитию самопознания способствует обширный и интенсивный курс индивидуальной и групповой терапии, особенно в группах, ориентированных на совершенствование личности.

Каждый консультант до начала профессиональной деятельности и в процессе работы должен проходить личную терапию, т. е. решать свои проблемы при содействии опытного профессионала. Как известно, в психоанализе длящийся до нескольких лет самоанализ является важнейшим звеном профессиональной подготовки психоаналитика. Опыт личной терапии важен по двум причинам. Во-первых, потому что консультант, как и любой человек, имеет в своей личности «белые пятна» – непознанные, неосознаваемые аспекты самости, внутренние конфликты, более глубокое познание и разрешение которых способствует его становлению как эффективного консультанта. Консультанту очень полезно самонаблюдение под контролем другого профессионала за переживанием таких значимых событий в жизни, как любовь, секс, насилие, семейные отношения, власть, смерть и т. д. Это не означает, что личность консультанта должна быть «разобрана по косточкам». Имеется в виду, что консультанту необходимо в достаточной степени понимать самого себя, прежде чем кому-то оказывать помощь. Тем не менее было бы слишком резко утверждать, что, приступая к консультированию, консультант должен избавиться от всех внутренних конфликтов. Важно понимать суть конфликтов и как они сказываются на отношениях с клиентами. Ведь если консультант в своей личной жизни с трудом сдерживает злость или не понимает, почему постоянно испытывает вину, то велика вероятность аналогичных реакций и в процессе консультирования. Если консультанта гнетет груз прошлых заблуждений или насущные заботы, разве сможет он помочь клиенту избавиться от подобных проблем? В действительности мы не продвинемся с клиентом дальше пройденного нами пути.

Консультирование у коллеги-профессионала ценно и перед началом деятельности, поскольку постоянные столкновения с разнообразными проблемами клиентов нередко вскрывают наши старые конфликты, вытесненные чувства. Начинающего консультанта нередко мучит чувство профессионального бессилия. Это тоже требует определенной помощи коллег. Другое важное преимущество личной терапии заключается в том, что консультант входит в роль клиента и

приобретает соответствующий опыт. Как утверждает А. Storr (1980), «доктор приближается к совершенству, если он тоже был пациентом» (Storr, 1980). А. П. Чехов, врач по образованию, говорил, что, если бы он учил студентов медицине, половину времени уделил бы усвоению психологии больного человека, его мироощущению.

Личная терапия предоставляет уникальную возможность увидеть процесс консультирования и психотерапии глазами клиента. Только таким образом консультант может узнать, что такое беспокойство, связанное с самоанализом, что такое перемещение и как оно действует, и т. п. Побывав в роли клиента, консультант значительно лучше представляет весь спектр душевных переживаний, возникающий во время консультирования.

Как в индивидуальной, так и в групповой терапии с будущими и уже работающими консультантами важно также выделить вопросы, связанные с более глубоким осознанием специфики профессии, обратить внимание на причины и мотивы, приведшие в профессию. Консультант должен продумать следующие вопросы:

- почему я выбрал профессию консультанта?
- какими потребностями обусловлен мой выбор?
- какую пользу я стремлюсь извлечь из своей профессии?
- как смогу я сочетать свои потребности с потребностями клиентов?

Возможны и другие вопросы, касающиеся личности консультанта и его проблем:

- какие у меня проблемы, и как я их решаю?
- какое влияние эти проблемы могут оказать на мою работу?
- каковы мои ценности, и как они сказываются на стиле консультирования?
- как я использую свою силу?
- каким людям я больше нравлюсь, и кто нравится мне?
- кому я не нравлюсь, и кто не нравится мне?
- какое впечатление я произвожу на других людей?

Попытка ответить на эти вопросы в процессе индивидуальной или групповой терапии поможет лучше познать и понять себя, а значит, стать более эффективным консультантом.

### ***Вопросы для самоконтроля***

1. В чем заключается основное требование профессиональной этики?
2. Какие мероприятия способствуют развитию профессионального самосознания?



### ***Задания для самостоятельной работы***

1. Сформулируйте парадигму, в которой автор предлагает осуществлять супервизию. Найдите в тексте парадигмальные признаки, доказывающие вашу точку зрения.
2. Сформулируйте, как автор понимает цель супервизии. Докажите свою точку зрения.

### ***П. Куттер. Студенты-психологи в качестве участников балинт-группы\****

В отличие от уже испеченных врачей в университете мы имеем дело с молодыми студентами, которые еще учатся. Они находятся в стадии так называемой поздней подростковости (P. Blos) и еще не полностью сформировали свою личностную идентичность, да и достаточно высокой профессиональной компетентности пока не достигли. Цель студентов заключается в получении хорошего образования, чтобы по завершении учебы уметь хорошо справляться с выбранной ими деятельностью.

Rehberger (1977) обнаружил у студентов-медиков с огромным беспокойством переживаемую ими неуверенность при выполнении роли врача, для этого им достаточно было встретиться с больным; он интерпретировал это как проявление специфичной защиты от внутренней тревоги, возникающей под воздействием одновременных переживаний агрессии и симпатии к пациенту во время встречи с ним. Возникающая у студентов огромная потребность в самопознании явилась одним из следствий семинарской балинт-работы; на работе в группе прежде всего сказывалось особое характерологическое и социальное положение конкретных студентов и их личностная откликаемость на проявившиеся в результате балинт-работы страдания и внутренние конфликты. Даже несмотря на это, балинт-группы доказали свою огромную эффективность в работе со студентами-медиками (Luban-Plozza, 1977, 1979; Freyberger, 1977).

В области клинической психологии или психотерапии: в медицинском учреждении, в консультационном пункте, в психотерапевтической амбулатории

или в психиатрической больнице хотят работать 70 % студентов-психологов. У многих из них можно выявить латентную потребность помочь самому себе (Goebel-Siefert 1980). Поэтому вряд ли кого-то будет удивлять то, что лекции и семинары Института психоанализа Франкфуртского университета (ФРГ) довольно хорошо посещаются.

В любом психоаналитическом курсе речь идет о межличностных отношениях: как в учении о психоаналитических методах, так и в разных разделах психоаналитической теории, но особенное внимание на них обращается в группах самопознания и на супервизии, причем группы супервизии для меня являются синонимом балинт-групп.

Если в группе самопознания речь прежде всего идет о том, чтобы лучше себя узнать посредством интроспекции, и все ради расширения самовосприятия в недоступных ранее областях, то группа супервизии нацелена (в явном согласии с данным вначале определением метода балинт-группы) на бессознательное измерение трех перечисленных нами уровней отношений, причем в таких группах по сравнению с балинт-группами, проводимыми с практикующими врачами, отмечаются следующие характерные особенности:

1. Во время психологической практики, длящейся 6 месяцев и заканчивающейся клинико-психологическим коллоквиумом, неопытный студент пребывает со своим первым клиентом на первом уровне отношений. Некоторым студентам удается и после завершения практики проработать со своим клиентом еще несколько месяцев. Некоторые учащиеся находят своих клиентов сами: скажем, среди соседей или из студенческой среды. Довольно часто клиентами студентов оказываются пациенты с тяжелыми нарушениями: патоманы (наркоманы и сходные формы патологии), психотики или делинквентные (склонные к правонарушениям) подростки.

2. На втором уровне отношений для каждого из участников показываются четыре вышеназванных формы процесса переноса: а) перенос докладчика на руководителя, б) перенос докладчика на группу, в) перенос группы как единого целого на руководителя и д) перенос отдельных участников группы на руководителя.

Проведенные нами эмпирические исследования с помощью психоаналитического интервью довольно часто обнаруживали у студентов-

---

\* Куттер П. Балинт-группа в работе со студентами-психологами. Опыт, накопленный в университете. Die Balint-Gruppe in Klinik und Praxis, Bd. 1, "Springer-Verlag", 1988. С. 98–109.

психологов проявляемые в переносе тревогу и агрессию. А кроме того, у них выявлялись черты, присущие позднему подростковому периоду: неуверенность в себе и недостаточная самостоятельность, соединенная со страхом близости, плюс ко всему прочему излишняя заинтеллектуализированность, повышенная склонность реагировать и проецировать. И тем не менее в Гиссен-тесте исследованные нами студенты-психологи оказались более «нормальными» по сравнению с невротиками. Перенос всей группы и отдельных ее участников на руководителя колебался между латентной зависимостью и возмущенностью. Перенос участников друг на друга характеризовался внешне проявляемой солидарностью и латентным соперничеством друг с другом. В анализе материала, в котором обнаруживаются темы страха, мы неоднократно находили повышенные значения стыда, страха быть обиженным и выброшенным. Уже названный нами страх близости был обнаружен и при помощи так называемого анализа протокольных записей (Rost, 1981).

3. Довольно долго на семинарских занятиях в отношениях студентов-психологов к группе не обнаруживается основная плоскость отношений, а именно: повторение, отражение или рефлексия отношений между студентом-докладчиком и клиентом.

### ***Особенности группового процесса у студентов***

В соответствии с моим опытом групповой процесс в балинт-группах со студентами-психологами характеризуется следующими особенностями:

1. *Представляются случаи с поразительно тяжелыми расстройствами*, например: асоциальные, психотические, патоманические клиенты. Заняться поподробнее подобного рода случаями, как правило, невозможно, т. к. вскоре становится ясно, что докладчику-студенту оказалась явно не по силам конфронтация со столь тяжелым случаем. Интерпретация, что предъявление тяжелого случая может свидетельствовать о непосильной ноше, взятой на себя докладчиком, позволяет участникам группы направить свой взор на проблему того, *почему* именно нужно было отыскать столь тяжелый случай.

Постепенно обнаружилось:

все студенты в отношениях со своими клиентами вначале берут на себя непосильную ношу;

помощь студентов клиентам бессознательно означает желание студентов самим получить подобного рода помощь: «Мы и сами нуждаемся в помощи, но из-

за гордости не можем об этом заявить открыто, лишь только бессознательно выбранный нами случай косвенно свидетельствует о таком желании».

Предъявление тяжелого случая поэтому в переносе символизирует бессознательный призыв к руководителю о помощи: «Помоги нам и пойми нас в нашем тяжелом положении, в котором мы пребываем в одиночестве!» А еще предъявление такого случая означает упрек, адресованный ко всем авторитетам вместе взятым: «Как вы могли допустить такое, что на улице можно встретить людей со столь тяжелыми расстройствами! Если бы вам удалось им вовремя помочь или предотвратить патологическое развитие, тогда нам не пришлось бы мучиться, работая со столь тяжелыми случаями!»

*2. Часто предъявляются случаи, в которых рассказывается о пациенте, имеющем большие проблемы с группой, в которой он живет. Существуют соседи, которые никогда не понимают друг друга, коллектив врачей, где каждый врач живет в своем собственном мире, консультационные пункты, в которых царит повальное соперничество среди сотрудников. Как и в любом из докладываемых случаев, здесь точно так же реальная плоскость отношений, отражающая действительное положение вещей, искажена ирреальным уровнем отношений в смысле доминирования переносов. В сообщениях о межличностных проблемах своих клиентов студенты бессознательно показывают конфликты в своей собственной учебной группе, свои собственные соперничество и агрессивность, которую они вынуждены проецировать вовне из-за необходимости демонстрировать для всех солидарность с группой.*

*3. Так как студенты-психологи, как правило, проходят практику в медицинских учреждениях, то часто наблюдаются конфликты между практикантами и представителями этих учреждений. Это конфликты зависимости и лояльности практикантов по отношению к руководству консультационного пункта. Подобного рода конфликты очень легко возникают и по отношению к руководителю балинт-группы: «К кому же я должен больше прислушиваться: к другим участникам группы или к руководителю?». Или: «Не предаю ли я однокурсников, идеализируя руководителя?». Или: «Когда я прикрываюсь группой, я вообще ничему не научаюсь, следовательно, мне необходимо преодолеть свой страх зависимости, чтобы что-либо принять». Игнорирование авторитета может содержать в себе и защитный аспект, и именно тогда, когда защищается собственное потаенное желание быть руководителем.*

## *Технические проблемы, связанные с руководством*

В работе с балинт-группами психологов-студентов необходимо выявлять и аналитически прорабатывать три названных нами характеристики проявляющихся областей бессознательных проблем: 1) чрезмерные перегрузки студентов в работе с клиентами; 2) особые отношения участников к группе и 3) проблемы, связанные с работой в медицинском учреждении.

Таким образом, балинт-группы со студентами-психологами требуют особой техники их ведения. Поэтому возникает необходимость модификации техники по сравнению с обычной работой в балинт-группе: руководитель должен заметить и проработать проблемы участников, скрывающиеся за сообщениями об удивительно тяжелых случаях. А еще руководитель должен постоянно думать о возможности прямых переносов участников на руководителя, группы – на него и других участников. Если довольно долгое время участники, совершенно не задумываясь в сообщениях о проблемах, возникающих в их первых случаях, представляют свои собственные проблемы, то при правильной технике руководителя они научаются позднее видению того, что именно они сами делали в инициальной фазе балинт-группы из-за механизмов защиты. Это будет осуществляться тем легче, чем лучше руководителю будет удаваться понимать и интерпретировать бессознательные желания участников. Тогда защита перестанет быть необходимой, т. к. проблемы все равно косвенно отражаются в отзеркаливающих феноменах.

Переход от первой ко второй стадии группового процесса в балинт-группах со студентами-психологами полностью зависит от признания вполне обоснованных ограничений, накладываемых реальными отношениями. И тем быстрее будут замечаться и преодолеваться мешающие переносы участников на руководителя, группы – на руководителя и участников – друг на друга. Существующую при этом опасность того, что балинт-группа вырождается в группу самопознания, можно устранить, если руководитель будет постоянно рассматривать мешающие работе переносы, не упуская из виду главную задачу балинт-группы – разбор конкретного случая. В результате группа никогда не будет выходить за присущие ей профессиональные рамки (Roth, 1984).

А вообще-то руководитель может прояснить особенности конкретных студентов-психологов в целом ряде *предварительных разговоров* до начала работы над представляемыми случаями. Можно заранее обращать внимание и учитывать особые качества студенческой популяции. Тогда, как правило,

неизбежные осложнения в работе со студенческими балинт-группами можно вовремя устранить. И совсем бы было неплохо, если бы все участники еще до начала балинт-группы имели достаточно долгий опыт разрешения своих личных проблем, занимаясь в группах самопознания или проходя личный психоанализ. Если это невозможно, тогда я советую в работе со студенческими группами до разбора случаев провести подготовку по типу групповой психотерапии – на мой взгляд, в балинт-группах со студентами это нужно считать не ошибкой, а необходимостью.

### ***Зоны эффективности и результаты***

Подобный подход к работе со студентами-психологами необходимо рекомендовать потому, что для их возраста самопознание является актуальной деятельностью (Speidel, 1977; Forche, 1979; Ermann, 1983). Это же относится и к работе со студентами-медиками, которых вряд ли можно отличить от студентов-психологов, разве что будущие врачи менее склонны к противоречиям (Beckmann, 1972). В работе с любой специфической балинт-группой необходимо поэтому достаточно глубоко учитывать профессиональные особенности, т. к. без учета руководителем общих профессиональных проблем участников в качестве главного социального контекста будут отсутствовать важные предпосылки для успешной работы над конкретным случаем. Конкретно это означает следующее: каждый руководитель, проводящий балинт-группы со студентами, должен учитывать существующее в медицине ориентированное на болезнь образование будущих медиков, которое в первую очередь направлено на диагноз, нозологию и медикаментозную терапию, а в работе с будущими психологами – то, что во время своего университетского обучения они не входили в непосредственный контакт с клиентами, за исключением небольшой практики; учеба их ориентировалась главным образом на овладение статистикой и экстремальным опредмечиванием клиентов, выступающих для них в качестве объекта измерения.

Как видите, обе категории студентов приносят в балинт-группу свой специфический тип *профессиональной деформации*, которую вначале необходимо обнаружить и откорректировать. И еще сильнее будет выражена профессиональная деформация у работающих врачей, т. к. она осложняется долгим изучением медицины, к тому же усугубленным дополнительным последипломным образованием. Потому и продолжаются балинт-группы с

врачами очень долго, ведь необходимо добиться желательной «существенной, хотя и ограниченной перестройки личности» (М. Балинт).

Не столь обременительны по времени балинт-группы со студентами-психологами, т. к. их участники моложе, да и деформация студентов еще не имеет столь жесткой структуры, как у закончивших свое образование врачей.

Механизмы эффективности можно в принципе разделить на два различных процесса, которые находятся в полном согласии с балинтовским пониманием обучения, а именно:

– *снижение* тревоги и воздействия механизмов защиты в том виде, в котором они в прямой форме проявляются в переносе на руководителя, группу и отдельных участников или косвенно – в бессознательном выборе случаев, на которые спроецированы свои собственные бессознательные проблемы;

– *формирование* специфической «психосоциальной компетентности» (Ohlmeier, Sandner, 1979), в которой наиболее важным компонентом, на мой взгляд, является «эмпатическая компетентность». Сюда относится умение вчувствоваться в клиента, как и способность к дистанцированию от него. А еще сюда относится способность эмоционально реагировать на переносы клиентов своим контрпереносом и умение использовать это для постановки диагноза и анализа взаимоотношений (Luban-Plozza, 1974; Bauriedl, 1980).

Хорошие результаты, полученные в руководимых нами балинт-группах, подтверждают это: как в оценке руководителя, так и при эмпирической проверке Гиссен-тестом в переменной «Эмпатический образ по сравнению с представлением клиента о себе» отмечались значимые улучшения способности к сопереживанию ( $p < 0,01$ ), хотя и существовали при этом значительные интериндивидуальные различия. При анализе результатов исследования язык участников группы чуть ли не всегда был «интенсивно ориентирован на клиента».

Такие благоприятные результаты явно говорят в пользу проведения балинт-групп со студентами независимо от того, будут ли они психологами или врачами. Балинтовская работа полезна везде, где речь идет о прояснении межличностных отношений. А это относится – *mutatis mutandis* – и к обучению юристов, учителей, социальных работников и медицинского обслуживающего персонала. Нам не стоит ждать того времени, когда традиционное обучение этим профессиям приведет к профессиональной деформации, а в подлинном смысле слова нужно предотвращать подобного рода развитие, ведь «профилактика лучше лечения».

### ***Вопросы для самоконтроля***

1. В чем значение проведения балинт-групп со студентами?
2. Каковы возможности балинт-групп в студенческой аудитории?

### ***Задания для самостоятельной работы***

1. Сформулируйте причины необходимости, с точки зрения автора, «существенной, хотя и ограниченной перестройки личности» студента. Проведите рефлексивный анализ личных проблем. Насколько они соответствуют проблемам, свойственным, по мнению автора, студенческому возрасту?

2. Раскройте содержание понятия «зона эффективности балинт-группы». Сформулируйте алгоритм, которому должен следовать терапевт, работая над изменением личности будущего профессионала.

3. Раскройте смысл понятия «профессиональная деформация» в контексте авторской позиции.



## ЭТИКА СУПЕРВИЗИИ

### *Э. Мартин. Проблемы и вопросы этики в супервизии\**

#### *Введение*

Едва ли вызовет удивление тот факт, что супервизорство представляет собой практику, стремящуюся обрести как теоретическое, так и этическое обоснование с тех пор, как усилия существующих обучающих организаций были направлены на подготовку терапевтов.

Супервизорство было простым приложением к процессу обучения. Для отхода от этой позиции супервизорству пришлось настойчиво бороться. В рамках обучающих организаций существует определенная иерархия специалистов, вершину которой занимают «обучающие аналитики», часто выбираемые за клинические и теоретические достижения, а не за супервизорские способности. В прошлом их задача (как и задача аналитика-практиканта и руководителей семинаров) заключалась в развитии теоретических и клинических навыков практиканта с помощью супервизии контрольных случаев.

В течение долгих лет супервизорство в большей или меньшей мере ограничивалось работой с практикантами, что нашло отражение в значительном количестве опубликованных работ, посвященных проблемам супервизорства. Недавно позиции супервизорства в Великобритании укрепились благодаря введению новых требований, предъявляемых некоторыми лицензирующими организациями. Например, Британская ассоциация каунселлинга и психотерапии (ВАСР) потребовала, чтобы аккредитованные в ней терапевты находились под контролем супервизоров на протяжении всей своей профессиональной деятельности. Такое требование оказывало все более значительное воздействие. Агентства, в которых работали волонтеры или оплачиваемые терапевты, начали нанимать супервизоров; частично это было обусловлено стремлением доказать клиентам свою добросовестность, а частично – желанием компаний помочь работающим у них терапевтам. В свою очередь, это показало частным практикующим терапевтам, что регулярная супервизия их деятельности становится нормой. И тогда роль супервизоров начала расти: они не только стали оказывать поддержку учащимся, но и превратились в оплот

---

\* Винер Дж., Майзен Р., Дакхэм Дж. Супервизия супервизора. Практика в поиске теории. – М., 2006. – С. 201-224.

квалифицированных терапевтов. При этом термин «супервизируемый» перестал быть синонимом слова «практикант».

Не был, однако, решен вопрос, позволяет ли квалификация аналитика супервизировать работу другого аналитика. Преобладает, по-видимому, мнение, согласно которому супервизорство требует дополнительных навыков, причем не в последнюю очередь по той причине, что анализ предполагает парные взаимоотношения, а супервизорство – тройственные. В настоящее время наблюдается рост числа обучающих курсов, позволяющих практикам приобретать супервизорские навыки. Однако если к обучающим аналитика предъявляются однозначные требования (личная терапия, теоретическое обучение и супервизия контрольных случаев), то в отношении обучающих аналитиков-супервизоров такого единодушия не существует, что находит отражение в стандартах и правилах, установленных на предлагаемых курсах. Считается неэтичным практиковать без подготовки в качестве терапевта, но столь же жесткие требования не предъявляются к не имеющим специальной подготовки практикующим супервизорам.

Традиционно задача супервизора ограничивалась рассмотрением профессионального развития практикантов, а их аналитик концентрировался на аффективном внутреннем мире практиканта. Однако опыт показал, что отказ или неумение супервизора заниматься отношениями и переносом, которые неизбежно возникают между супервизором и супервизируемым, нередко приводят к развитию сложных и с трудом разрешаемых ситуаций. Многие супервизоры занимаются супервизированием квалифицированных практиков, которые более не находятся в анализе и ожидают, что супервизоры будут помогать им поддерживать их связь с бессознательным. Быть может, супервизорам практикующих терапевтов требуется специальная подготовка для того, чтобы полностью охватить аффективный внутренний мир своих супервизируемых и сохранить при этом в фокусе внимания тройственные взаимоотношения? Это означало бы, что супервизорам необходимо более непосредственно учитывать регрессию, которую в супервизии переживают все.

Для обращения к отношениям переноса при одновременном внимании и учете потребностей пациента потребуется по меньшей мере усовершенствование аналитической методики. Это означает также, что существует потребность в этической базе, которая была бы прямо связана с проблемами регрессии и уязвимости супервизируемых.

Этическая аналитическая практика имеет дело с обращением к внутреннему миру пациента и с его защитой, что, очевидно, включает в себя защиту уязвимой личности от грубого обращения. Этическая супервизорская практика осуществляется как с целью обращения к внутреннему миру пациента через внутренний мир супервизируемого, так и с целью одновременного обращения к бессознательным конфликтам, возникающим у супервизируемого при его работе с пациентами.

Супервизия должна оказывать терапевтическое воздействие как на супервизируемого, так и на пациента, причем процесс супервизии должен соответствовать процессу анализа.

### ***Конфиденциальность***

Все, кто прошел через личный анализ, поймут, насколько важно сохранение конфиденциальности в отношении их признаний, сделанных аналитику. Однако хорошо известно, что так происходит не всегда. Об этом свидетельствуют описания случаев с маленьким Хансом, Дорой и другими пациентами, приведенные З. Фрейдом. Спрашивали ли у пациентов согласия на публикацию относящихся к ним материалов или такое согласие подразумевалось? Если оно подразумевалось, то «нарушение тайны исповеди» (Bollas, Sundelson, 1995, p. 3) происходило на начальном этапе развития профессии. К. Г. Юнг вывел логическое обоснование конфиденциальности не из клятвы Гиппократова, а из другого не менее престижного источника – из исповеди. Идеал конфиденциальности отношений между пациентом и терапевтом поддерживается двумя ясно очерченными, хотя и древними источниками: исповедью и клятвой Гиппократова. Представляется логичным, что ради достижения гармонии цель супервизии должна быть тесным образом связана с процессом анализа. Однако если супервизор или супервизорская группа получают доступ к материалу пациента, то может возникнуть этический конфликт, поскольку при этом нарушается абсолютная конфиденциальность между пациентом и аналитиком.

Следует только решить, этично ли обойтись без согласия пациента на представление его материала к рассмотрению на супервизии; в равной мере это относится и к решению о публикации клинического материала. Одна из попыток минимизировать неопределенность, которую супервизия вносит в конфиденциальность отношений между пациентом и аналитиком, состоит в сообщении пациенту в начале лечения о возможности того, что относящийся к

ним материал будет передан на супервизию. Этим заявлением аналитик с самого начала ставит пациента в известность о том, что с содержанием сессии может быть ознакомлена третья сторона. Открытым остается вопрос, как это повлияет на способность пациента использовать анализ. Некоторые специалисты считают, что при активном участии пациента в анализе супервизия утрачивает свою значимость...

Супервизируемому, обращающемуся за помощью к супервизору, необходимо принять решение относительно того, следует ли делать анонимным полученный материал и в какой степени. Принять решение по такому вопросу достаточно сложно. Например, изменение имени является изменением идентичности. Простое переименование Карла в Сигизмунда может только смутить супервизируемого и супервизора (или автора и читателя)! С другой стороны, доверие не укрепляется, если конфиденциальность переходит в утаивание. *Modus vivendi* следует искать с помощью этических критериев, но при этом необходимо иметь в виду, что требование «не наносить вреда» является одним из элементов клятвы Гиппократова, а сплетни не являются частью исповеди.

Убедительным аргументом является утверждение, что без супервизии невозможно готовить терапевтов. Однако труднее обосновать утверждение, что супервизия необходима обученным аналитикам для защиты своих пациентов. Супервизоры не отвечают за мониторинг всей работы супервизируемых, даже при наличии технической возможности его осуществления. Супервизируемые сами выбирают, каких пациентов представить к супервизии, и не многое свидетельствует о том, что супервизорство действительно не позволяет негуманным аналитикам злоупотреблять полученными сведениями о своих клиентах. Максимум, что оно может, – это всего лишь действовать успокаивающе на некоторых из них. Супервизорство, как и анализ, весьма эффективно при наличии хорошего рабочего альянса между супервизируемым и супервизором и их обоюдного желания изменяться и расти.

### ***Вопросы институализации***

Традиционно супервизию описывали с использованием термина «секундант», относящегося к области бокса или фехтования, т. к. супервизор находится за рингом и позиционируется (как мы надеемся) эмоционально позади супервизируемого. При таком идеализировании могут возникнуть сложности в работе, особенно если супервизия осуществляется в рамках учреждения. Экштейн

и Валлерштейн (Eckstein, Wallerstein, 1972, p. 11) напоминают нам о щекотливых моментах, возникающих при попытке соблюдать надлежащие условия работы даже в случае самой благоприятной ситуации в учреждении. Хорошо известным и полезным является введенное ими понятие клинического ромба, иллюстрирующее сложность такой ситуации. Однако слабость такого понятия заключается в предположении, что «администрация» (исполнитель или руководитель) состоит только из одного лица, являющегося воплощением здравого смысла. В большинстве случаев люди имеют дело с противоположными ситуациями, когда в состав администрации входит более одного лица; часто члены администрации заняты внутренними баталиями и со стороны воспринимаются как люди психотического склада. Очевидно, что при внимательном отношении к правильному составлению контракта, заключаемого между супервизором, супервизируемым и нанявшим их учреждением, будут соблюдаться границы и осуществляться эффективное супервизирование...

Даже агентства, специально занимающиеся каунселингом, создают супервизорам сложности. Такие центры обычно учреждаются местной администрацией и часто недостаточно финансируются. Как правило, их персонал трудится на добровольной основе, и работники могут быть заняты неполный рабочий день. Это хорошая полезная служба, но административные структуры могут быть слабыми или непрочными.

### ***Вопросы, связанные с оценкой***

Важное отличие роли аналитика от роли супервизора состоит в том, что к последнему часто обращаются с просьбой дать качественную оценку работы супервизируемого. Возможно, это наиболее характерно для работы в учреждении, где контракт супервизора включает некоторую форму специфического контроля качества, но и супервизоры частной практики не могут избежать такой участи. Например, если супервизируемая представляет супервизору избыточное количество материалов, то свидетельствует ли это о выполнении ею большого объема работы? Является ли неспособность аналитика заниматься с пациентом свидетельством отсутствия у него клинических навыков или это «темное пятно», проявление процесса рефлексии? Когда наступает время отказаться от работы супервизора и исполнять только административные функции?

Супервизор может переживать за практиканта, борющегося за повышение своей квалификации, однако тот же супервизор должен составить отчет, на

основании которого обучение практиканта будет завершено или продолжено. Любое действие в такой ситуации повлияет на работу практиканта с пациентом и на характер отношений между супервизором и супервизируемым; при этом суровому испытанию может быть подвергнуто установление хорошего рабочего альянса...

Кто принимает на работу, и кто увольняет? Администратор или супервизор? В число факторов, которые необходимо учитывать, помимо изменения условий обучения супервизируемого, входит качество терапевтического альянса, уровень работы супервизируемого, а также ответ на вопрос о том, повзрослел ли супервизируемый после завершения обучения...

Перед супервизором (или шефствующими организациями) стоит задача информировать администраторов, принимающих на работу терапевтов и руководящих их деятельностью.

### *Этика и общество*

На протяжении многих лет христианская церковь сталкивалась с внешним вмешательством в церковные установления по поводу тайны исповеди. Можно провести параллель между историей и политикой церкви и психоаналитической профессией. До настоящего времени этические правила в Великобритании были достаточно мягкими, поскольку они вырабатывались опытными практиками без чрезмерного вмешательства третьей стороны.

В США этические нормы в условиях государственных правил регистрации более жесткие. Пока еще неизвестно, распространится ли опыт США в Великобритании. Цена за устанавливаемую законом регистрацию психотерапевтических услуг в обществе, имеющем склонность к судебным разбирательствам, может оказаться весьма высокой. В целом законодательство Великобритании достаточно благожелательно относится к этой профессии, и большинство терапевтов в настоящее время зарегистрированы в одной или нескольких головных организациях. Существуют процедуры обжалования, и зарегистрированные психотерапевты должны быть профессионально застрахованы. Другие организационные требования более противоречивы, например, требования того, чтобы терапевты сообщали детальные подробности о пациентах, страдающих определенной психопатологией, третьей стороне. Неясна роль супервизора в будущем. Однако тесные отношения между супервизором и супервизируемым все в большей мере учитывают требования общественных

организаций. Психотерапевты и аналитики должны соблюдать этические нормы и одновременно защищать внутренний мир пациентов и супервизируемых. Супервизорам, возможно, придется активно воздействовать на государственную политику в отношении психотерапии и анализа.

### ***Вопросы для самоконтроля***

1. Перечислите основные этические проблемы супервизии.
2. Каковы алгоритмы разрешения этических проблем?

### ***Задания для самостоятельной работы***

1. Обсудите в малой группе, с какими этическими проблемами вы сталкивались во время производственной и педагогической практики. Сделайте рефлексивный анализ своего поведения в этих ситуациях. Сформулируйте этически корректный алгоритм профессионального поведения.

## ***Д. Г. Трунов. Вы согласны на супер-игру? (Размышления о супервизорских играх)\****

Когда я впервые встретился с понятием «игра» у Э. Берна (см. его книгу «Игры, в которые играют люди»), для меня это было открытием. Я долгое время восхищался тем, что можно так метко, емко и с юмором писать об отношениях между людьми. Затем мое восхищение сменилось легким раздражением, обидой и даже негодованием по поводу берновского цинизма («Как можно об этом так говорить?»); сам же я пытался найти более позитивные способы описания человеческих взаимоотношений. Потом страсти улеглись, и я стал относиться к «играм» (как и ко всему трансактному анализу) более отвлеченно от своей картины мира. Последнее время я чуть чаще стал употреблять термин «игра», слегка сетуя на себя за это и одновременно понимая, что в таком восприятии межличностных отношений есть свой смысл – своя законченность, целостность, яркость и доступность.

Именно поэтому, наблюдая за собой, за своими коллегами и прибавив к этому немного фантазии, я решил собрать коллекцию супервизорских игр. То есть, выражаясь более сухим языком, таких паттернов взаимоотношений

---

\* Журнал практического психолога. 1998. № 7. С. 87–91.

между супервизором и специалистом (консультантом, психологом, психотерапевтом и т. д.), которые внешне выглядят как вполне пристойные профессионально ориентированные супервизорские консультации, но при этом главным образом решают другие задачи, связанные с личными потребностями участников игры. Разделение на супервизоров и специалистов здесь очень условно, т. к. в супервизорские игры могут играть и просто коллеги, когда они обсуждают между собой свою работу.

Я думаю, что для остроты ситуации в определении супервизорских игр вместо слов «главным образом» можно было бы написать «на самом деле». Но это как раз та крайность, против которой я выступаю в интерпретациях нижеперечисленных игр. Оба – и супервизор, и специалист – «на самом деле» имеют много целей: они хотят и поиграть, и получить удовольствие, и провести время, и сказать, что они друг о друге думают, и решить личные проблемы, и многое-многое другое... Ах да! Я совсем забыл: иногда они еще хотят решить профессиональные проблемы.

Однако суть понятия «игра» состоит в том, чтобы деформировать реальность, упростить ее и создать некий яркий рельефный образ, который может существовать благодаря контрасту между явным и скрытым содержанием. В понятии «игра» есть значительная доля гротеска и театральности, которых в реальной жизни («на самом деле»), наверное, не так много. Просто понятие «игра» – это действительно удобный способ восприятия межличностных отношений. Последнее утверждение прошу не путать с другим, похожим на него: игра – это удобный способ структурирования межличностных отношений. Понятие игры – это рамка, координатная сетка для реальности. Об игре можно говорить только тогда, когда в общении удовлетворяются одновременно несколько потребностей, часть из которых не осознается или скрывается. (Я смею предположить, что редкая супервизорская консультация не несет в себе скрытого содержания как со стороны специалиста, так и со стороны супервизора. И пусть так оно и будет!) Разделение на скрытое и явное содержание – неперемное условие игры. Явное содержание в супервизорской игре всегда постоянно – это решение профессиональных проблем. Скрытое содержание – это нечто более личное, более индивидуальное и разнообразное. Между этими двумя уровнями незримо располагается уже знакомое словосочетание «на самом деле», которое полностью обесценивает потребности, составляющие явное содержание, поскольку оно означает, что явное (т. е. внешнее) – это лишь «маска», а



скрытое (или внутреннее) – это нечто действительно настоящее. Вспомним полные драматизма выражения «срывание масок» и «обнажение истинного лица».

Явное содержание обычно выражено во фразах специалиста или супервизора, с которых может начаться супервизорская консультация или которые могут прозвучать во время беседы. Скрытое содержание для удобства тоже можно представить в виде фраз, которые, в отличие от предыдущих, обычно говорят мысленно («про себя») и, вероятно, не всегда осознаются. Предполагается, что именно они озвучивают достижение цели игры.

Сами же цели, поставленные в супервизорских играх, вытекают из контекста неформальных отношений, складывающихся между супервизором и специалистом.

«Официальной» (формальной) моделью отношений между супервизором и специалистом является, по-видимому, модель типа «Наставник и Ученик». И действительно, внешне это обычно так и выглядит. Однако за этим «фасадом» могут скрываться и другие, возможно, более естественные отношения. Это могут быть отношения симпатии или антипатии; это могут быть разные виды конкуренции: между двумя «однополыми существами», между двумя специалистами независимо от их пола; это могут быть какие-то совсем другие отношения, например, административного плана, которые в данном случае являются неформальными относительно предусмотренных официально. Достижение скрытых целей игры есть реализация таких неформальных отношений.

Итак, все игры из моей небольшой коллекции разделены по их принадлежности: (А) игры, в которые играют специалисты, и (Б) игры, в которые играют супервизоры.

## *А. Игры, в которые играют специалисты*

Сюжеты первых двух игр можно объединить названием «Неудачная консультация», поскольку они обычно начинаются со слов специалиста, обращающегося к супервизору: «Я плохо провел консультацию». Однако дальше события развиваются в зависимости от скрытого содержания (вынесенного в заголовок игры).

### *«Похвалите меня»*

Беседуя некоторое время со специалистом, супервизор выясняет, что каких-либо грубых ошибок тот вовсе не допустил. Более того, в проделанной им работе был ряд положительных моментов, за которые его можно похвалить. Супервизор пытается переубедить специалиста, высказывая свою положительную оценку. Специалист не сразу успокаивается и находит еще какие-то неудачные, на его взгляд, моменты, а супервизор вновь рассеивает его сомнения. Скрытое содержание этой невинной супервизорской игры можно представить в виде непризнанной вслух фразы: «Я все сделал отлично, похвалите меня».

### *«Я не виноват»*

На первый взгляд кажется, что специалист хочет выяснить, что он «сделал не так». Однако, когда супервизор указывает на сомнительные места в его работе или конкретные ошибки, тот пускается в разного рода объяснения.

Вариант 1. Описывая свой случай, специалист ненавязчиво обращает внимание супервизора на ряд обстоятельств, вынудивших его сделать шаги, в правильности которых возникло сомнение. Возможно, это будут не совсем объективные причины, главное не в этом, а в том, чтобы у супервизора возникло твердое убеждение, что специалисту ничего не оставалось, как поступить именно таким образом. Игра заканчивается тогда, когда супервизор высказывает это убеждение вслух: «Я понимаю, у тебя не было другого выхода».

Вариант 2. В отличие от предыдущего варианта специалист, описывая ситуацию, дает понять супервизору, что проблема клиента выходит за пределы его компетенции и что со своей стороны он приложил максимум усилий. «Конечно,

ты сделал все, что возможно», – долгожданная фраза супервизора, венчающая игру.

Следующие две игры начинаются с того, что специалист обращается к супервизору за помощью по поводу предстоящей беседы с клиентом, который приходит на консультацию уже не в первый раз: «Я не знаю, что мне делать дальше». Супервизор, выслушав краткую предысторию, начинает описывать возможный вариант работы над проблемой. Специалист, перебивая его, спешит сказать, что это он уже делал (но это, естественно, не помогло). Тогда неунывающий супервизор предлагает другие пути и каждый раз обнаруживает, что специалист «там уже ходил». Несмотря на общее «внешнее оформление» завязки, эти игры имеют разные цели и, соответственно, разные окончания.

*«Ну, что ты можешь мне еще сказать?»*

Постепенно супервизор начинает чувствовать свою беспомощность и профессиональную несостоятельность, а специалист, напротив, чувствует себя на высоте. Неважно, как этот конец будет «обставлен» вербально, в этой игре главное – описанные выше ощущения.

*«Я уже устал о нем думать»*

Супервизор, исчерпав запасы своего богатого опыта, не признается в своей профессиональной несостоятельности, а говорит специалисту, что его клиент «безнадежен» или что-то в этом роде. Специалист (которого в этой игре в отличие от предыдущей не интересуют конкурентные отношения) с облегчением вздыхает про себя: «Слава богу! Я больше не буду переживать по поводу этого случая!»

*«Хорошая ученица (ученик)»*

Супервизорская консультация подозрительно вписывается во все каноны; отношения между супервизором и специалистом отполированы до блеска, между ними не возникает никаких конфликтов и шероховатостей. Сначала специалист рассказывает о своей проблеме, а затем супервизор ее успешно решает, объясняя ошибки и предлагая другие более оптимальные варианты. После этого,

естественно, следуют слова благодарности со стороны специалиста в адрес своего наставника.

О скрытом содержании можно говорить в том случае, если возникает необходимость что-либо скрывать.

Вариант 1. Специалист с трудом понимает, что советует ему супервизор, но не хочет, чтобы это было обнаружено. «Спасибо! Я все понял», – спешит он сказать вслух, подразумевая про себя: «Только бы никто не заметил какой я тупой» (или «какая я глупая» – для женщин).

Вариант 2. Специалист ориентирован не столько на решение профессиональных проблем, сколько на поддержание хороших отношений с супервизором. Как только в голосе наставника появляются угрожающие нотки раздражения, его подопечный спешит умиловить его, например, самоуничижающей фразой «Я понял, что до сих пор я работал совершенно неправильно» или фразой, превозносящей супервизора, – «Как вы мне все хорошо объяснили». Психологический уровень этих сообщений представлен скрытой трансакцией, направленной от Ребенка специалиста к Родителю супервизора: «Не ругайте меня, пожалуйста».

Игра «Хорошая ученица» удачно сочетается с игрой супервизора «А вот я...». Вместе они создают особую приторно-конструктивную атмосферу наставнической идиллии.

### ***Б. Игры, в которые играют супервизоры***

*«Все равно ты глупее меня»*

Пусковым моментом для этой игры является довольный вид специалиста, только что закончившего работу с клиентом. Супервизор может дожидаться, когда специалист, желающий поделиться переполняющей его радостью, сам подойдет к супервизору, или взять инициативу на себя и задать заботливый вопрос: «Ну, как прошла консультация?»

Специалист с гордостью рассказывает о проделанной работе, а супервизор внимательно и доброжелательно слушает. Через некоторое время супервизор дает понять, что в некоторых случаях, возможно, было бы лучше поступить по-другому. К концу супервизорской консультации таких случаев накапливается

достаточно, чтобы специалист понял, что он «все сделал не так» и консультация по сути дела «провалилась». Скрытое содержание этой игры можно описать фразой «Ты все равно не умеешь консультировать» или, если доминируют конкурентные отношения, «Все равно я лучше тебя консультирую».

*«А вот я...»*

Ходов в этой игре немного, но по времени она может тянуться неопределенно долго. Супервизор, как это для него положено, интересуется подробностями проведенной специалистом консультации. Например, он спрашивает о том, какие техники использовал в своей работе специалист. Однако ответ его мало интересует.

Воспользовавшись первой же паузой, супервизор переключает внимание на себя и начинает рассказывать о своем практическом опыте, используя «крутую» терминологию, упиваясь и наслаждаясь про себя своей мудростью и своим профессионализмом: «Я классный специалист. Слушай только меня и учись, пока я жив».

*«Прорыв в бессознательное»*

Во время беседы со специалистом супервизор внезапно задает таинственный вопрос (он давно уже ждал этого момента): «А почему ты так сказал (подумал, почувствовал, сделал и т. д.)?» Ничего не подозревающий специалист пытается объяснить причину и тут же получает следующий вопрос: «А зачем тебе это нужно было?» Специалист напрягается еще сильнее, но дает более или менее вразумительный ответ. Супервизор не унывает: у него в запасе есть масса подобных вопросов, которые буквально принуждают специалиста задуматься о том, что его действия (слова, чувства) напрямую связаны с его личностью, и поверить, что он (какой ужас!) «решает за счет клиента свои личные проблемы». Если специалист начинает выпутываться, обижаться или, не дай бог, злиться, это расценивается как сопротивление и еще больше «припирает» его к стенке. Игра заканчивается исповедью специалиста и посвящением супервизора в интимные подробности своего прошлого и настоящего.

Помимо «больших» игр, встречаются маленькие игровые ситуации, представленные отдельными фразами-сообщениями со скрытыми транзакциями.

Например: «А другой супервизор сказал...» («Посмотрю, как ты будешь выкручиваться»), «Теперь я знаю, как работать» («Ну-ну, говори! Я все равно буду делать по-своему»), «Меня так учили» («Не ругайте меня, пожалуйста»).

Конечно, вышеприведенный «тезаурус» не претендует на полноту, а описания игр не удовлетворяют классическим канонам – в них нет подробного разбора ходов участников, скрытых мотивов и последствий. Тем не менее я надеюсь, что мои размышления если не принесут пользу, то хотя бы немного развеют «серьезный туман» вокруг супервизии.

В заключение я хочу предупредить вас, дорогие коллеги, даже если это для вас не секрет (Минздрав тоже постоянно предупреждает), об одном заболевании, которым более или менее успешно переболели многие прочитавшие вышеупомянутую книгу Э. Берна (прежде всего я говорю о себе и своих коллегах). Оно заключается в «отслеживании» у себя и окружающих «игрового поведения» и в «выкорчевывании», мучительном освобождении себя и других от него. Вирус этого заболевания, на мой взгляд, скрывается уже в самом названии «игра», которое а priori предполагает нечто «детское», не «серьезное», не «настоящее», «фальшивое», имеющее некий скрытый план. А поскольку низкосортность и незрелость имманентно присутствуют в этом понятии, то люди с излишним стремлением к совершенству особенно предрасположены к тому, чтобы после ознакомления с описанием какой-нибудь игры тут же начать диагностировать себя на предмет ее присутствия и предпринимать попытки, чтобы «в нее не играть». Это отнимает много сил и внимания, не говоря уж о том, что «истинная близость», по Э. Берну, от этого не увеличивается. Скорее всего, человек становится еще более изощренным игроком – игроком с самим собой – или «зацикленным параноиком».

Я полагаю, что экономичнее будет принять позитивное отношение к игре как стратегии, «для чего-то нужной». Может быть, после этого откроется ее «скрытый смысл», ее значение (может быть, «огромное значение») в жизни человека. На практике же, встретившись с чужой или собственной игрой, достаточно просто поделиться этим открытием со своим партнером и просто порадоваться.

Эффекты балинтовских групп:

- активизация профессиональной рефлексии;
- вербализация (осознание) собственных действий, чувств, отношения к клиенту и т. д.;

- понимание «скрытого плана» в проблеме клиента;
- выбор оптимальных отношений с клиентом;
- знакомство с другими мнениями;
- выбор оптимальной стратегии и тактики решения профессиональной проблемы;
- поддержка группы;
- позитивное отношение к собственным чувствам, желаниям, действиям;
- возможность обсуждать «запретные» темы и чувства;
- разделение ответственности с группой;
- получение «разрешения» от коллег.

### ***Вопросы для самопроверки***

1. Перечислите признаки игрового поведения в супервизии.
2. В чем заключается явное содержание игрового поведения?
3. В чем заключается скрытое содержание игрового поведения?

### ***Задания для самостоятельной работы***

1. Сделайте рефлексивный анализ личностных проблем, которые могут стать основой вашего игрового поведения в профессиональной деятельности. Обсудите полученный результат со своим терапевтом.

# ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ВОПРОСЫ СУПЕРВИЗИИ

## *Положение о региональном супервизоре (проект).*

### *Российская ассоциация телефонной экстренной психологической помощи\**

#### *1. Общие положения*

1.1. Региональный супервизор – специалист, осуществляющий на территории региона супервизорскую работу.

1.2. Региональный супервизор должен являться членом РАТЭПП.

1.3. Региональный супервизор должен иметь высшее профессиональное образование (специалист по социальной работе, психолог, психотерапевт, педагог) и специальную подготовку в области телефонного консультирования, стаж работы в качестве консультанта не менее 1 года.

1.4. Кандидатура регионального супервизора подбирается Председателем РО РАТЭПП и представляется Общему собранию РО РАТЭПП.

1.5. Региональный супервизор утверждается Общим собранием простым большинством голосов.

1.6. Региональный супервизор представляется Совету РАТЭПП и очередной конференции РАТЭПП.

1.7. Для получения сертификата «Региональный супервизор РАТЭПП» региональный супервизор обязан:

– представить Совету РАТЭПП программу супервизорской деятельности на территории регионального отделения;

– представить свой семинар по супервизорской тематике на очередной конференции РАТЭПП;

– пройти специальную подготовку по супервизорству, организованную РАТЭПП, или по направлению РАТЭПП;

1.8. Региональный супервизор РАТЭПП имеет срок полномочий – 3 года, после чего должен быть вновь утвержден Общим собранием РО РАТЭПП и подтвердить свои полномочия в РАТЭПП.

---

\* Служба экстренной психологической помощи по телефону (телефон доверия): нормативные документы и организационно-методические материалы. Пермь: [б. и.], 2003. С. 82–84.



1.9. Отвод регионального супервизора РАТЭПП является исключительной компетенцией Общего собрания; отвод производится простым большинством голосов от присутствующих на Общем собрании.

1.10. Основанием для досрочного отвода регионального супервизора РАТЭПП может являться несоблюдение Устава РАТЭПП, Положения о РО РАТЭПП и/или регионального Устава (Положения) о РО РАТЭПП и настоящего Положения или действия, наносящие вред РО РАТЭПП.

1.11. Инициатива досрочного отвода регионального супервизора РАТЭПП может принадлежать Председателю РО РАТЭПП, инициативной группе РО РАТЭПП и членам РО РАТЭПП. Инициатор отвода регионального супервизора РАТЭПП предъявляет письменное заявление на имя Общего собрания РО РАТЭПП, рассмотрение которого должно быть немедленно включено в повестку дня Общего собрания.

1.12. Председатель РО РАТЭПП оповещает Президента и Совет РАТЭПП о произошедших изменениях.

## ***2. Обязанности супервизора регионального центра РАТЭПП***

2.1. Разрабатывает и реализует программу супервизорской деятельности на территории региона.

2.2. Регулярно планирует и осуществляет супервизорскую работу (индивидуальные и групповые супервизии) для консультантов ТЭПП региона.

2.3. В целях профилактики синдрома выгорания организует и проводит консультации и обучение методам самовосстановления сотрудников ТЭПП региона.

2.4. Знает нормативные и методические материалы по организации методической деятельности и постоянно изучает передовой опыт в данной области психосоциальной работы.

2.5. Вносит предложения в Совет РАТЭПП и в РЦ РО РАТЭПП по повышению эффективности деятельности РАТЭПП.

2.6. Регулярно проходит переподготовку в области супервизорской подготовки и психологической помощи по телефону в системе РАТЭПП или по направлению РАТЭПП.

### ***3. Права регионального супервизора РАТЭПП***

Региональный супервизор РАТЭПП имеет право:

3.1. Проводить мероприятия, связанные с достижением целей РО РАТЭПП, а также осуществлять другую деятельность, направленную на выполнение задач РО РАТЭПП.

3.2. Представлять интересы РО РАТЭПП, связанные с супервизорской и методической деятельностью, в государственных, административных и других учреждениях и ведомствах.

3.3. Осуществлять иные права, предусмотренные действующим законодательством Российской Федерации, в соответствии с уставными целями и задачами РО РАТЭПП.

### ***4. Порядок внесения дополнений и изменений в Положение о региональном супервизоре РАТЭПП***

4.1. Изменения и дополнения в настоящее Положение о РО РАТЭПП вносит конференция РАТЭПП, а в экстренных случаях – Совет РАТЭПП.

4.2. Решение о необходимости внесения дополнений и изменений в настоящее Положение принимают не менее чем 2/3 голосов от числа присутствующих на конференции или 2/3 состава Совета РАТЭПП.

4.3. Инициатива по внесению изменений и дополнений в настоящее Положение может исходить от членов РАТЭПП, Совета РАТЭПП или Президента РАТЭПП; по заявлению инициатора изменений, представленного Президенту РАТЭПП, данный вопрос выносится на обсуждение Совета РАТЭПП и/или очередной конференции РАТЭПП.

#### ***Вопросы для самоконтроля***

1. Сформулируйте требования, предъявляемые к профессиональной квалификации регионального супервизора.

2. Сформулируйте права и обязанности регионального супервизора.

#### ***Задания для самостоятельной работы***

1. На основе Положения разработайте программу супервизорской деятельности психологической службы на месяц/квартал/год.

# ***Положение о Совете супервизоров социально-психологических служб г. Саратова\****

## ***1. Общие положения***

1.1. Совет супервизоров – это добровольное межведомственное объединение квалифицированных специалистов социально-психологических служб г. Саратова для выполнения задач повышения эффективности труда, профилактики синдрома выгорания сотрудников, занимающихся психологическим консультированием, и развития консультативной и супервизорской культуры в службах социально-психологической помощи.

1.2. Квалифицированные специалисты социально-психологических служб г. Саратова входят в состав Совета супервизоров на добровольной основе и в соответствии с заключенными договорами служб о некоммерческом сотрудничестве.

1.3. Совет супервизоров одновременно является объединением, способным осуществлять функции экспертной группы для выполнения задач контроля и выявления уровня специальной подготовки специалистов, занимающихся психологическим консультированием.

1.4. Базовой организацией Совета супервизоров является МУ «Центр экстренной психологической помощи “Телефон доверия”».

## ***2. Цели и задачи Совета супервизоров***

2.1. Цели добровольного межведомственного объединения квалифицированных специалистов социально-психологических служб:

- повышение эффективности труда специалистов, занимающихся психологическим консультированием;
- обеспечение возможности непрерывного профессионального роста;
- профилактика синдрома выгорания специалистов;
- проведение контрольных и экспертных супервизий.

2.2. Основные задачи Совета супервизоров:

---

\* Служба экстренной психологической помощи по телефону (телефон доверия): нормативные документы и организационно-методические материалы. Пермь: [б. и.], 2003. С. 67–84.

– сделать возможным разделение функций обучающей, контрольной, экспертной – с одной стороны и консультативной и поддерживающей супервизии – с другой;

– обеспечить выполнение принципа добровольности и выборности получения консультативной и поддерживающей супервизии, который предусматривает возможность для каждого специалиста, занимающегося психологическим консультированием, выбирать себе супервизора независимо от места работы для прохождения консультативной и поддерживающей супервизии;

– обеспечить возможность соблюдения конфиденциальности при прохождении консультативной и поддерживающей супервизии;

– обеспечить возможность выборности формы супервизии (групповая и индивидуальная), а также методов ее проведения.

### ***3. Основные понятия, виды, формы, типы и принципы супервизии***

3.1. Супервизия – это корректирующая консультация для специалиста, цель которой заключается в том, чтобы помочь ему более эффективно оказывать помощь другим людям.

3.2. Супервизия имеет ряд функций.

*Образовательная, или формирующая, функция*

Супервизия развивает умения, понимания и способности супервизируемых. Она осуществляется через анализ и исследование работы консультанта со своими клиентами. В процессе такого исследования супервизор может помочь:

- лучше понимать клиента;
- лучше осознавать собственные реакции на клиента;
- понимать динамику взаимодействия с клиентом;
- исследовать свои интервенции и их последовательность;
- исследовать другие пути работы с этой и подобными ситуациями.

*Поддерживающая, или тонизирующая, функция*

Когда специалист вовлекается в глубокую терапевтическую работу с клиентами, он неизбежно подвергает себя воздействию дистресса, боли и потерянности, испытываемой клиентом. Супервизия помогает работнику осознавать, как это влияет на него, и обучает, как справляться с любыми реакциями.

### *Направляющая, контрольная, или нормативная, функция*

Супервизия обеспечивает контрольную функцию в работе с людьми. Не только недостаток подготовки или опыта, но и неизбежные уязвимые места и предрассудки могут мешать плодотворной работе с клиентами. Супервизия позволяет убедиться в том, что проводимая работа удовлетворяет стандартам учреждения, в котором она проводится, касающимся профессионального уровня консультанта, корректности применяемых им приемов, этическим нормам и другим критериям, и требованиям, предъявляемым к специалистам.

Супервизия несет в себе все перечисленные компоненты, хотя в разных случаях одни аспекты выступают на первый план, а другие присутствуют менее явно, в большинстве случаев они сочетаются друг с другом.

3.3. Супервизорские сессии, если только они не являются контрольными, должны обеспечиваться соблюдением следующих принципов: конфиденциальность, доступность, избирательность.

*Конфиденциальность* предполагает, что сведения личного характера не могут распространяться. В отдельных случаях супервизор и консультант совместно обговаривают границы конфиденциальности. Однако в отличие от конфиденциальности обращений клиентов (когда сохраняется не только тайна содержания сессии, но и сам факт обращения за помощью) в супервизорской практике факт обращения за помощью того или иного консультанта, как правило, не является тайной.

*Доступность* предполагает, что консультант имеет возможность обратиться и получить помощь в нужное для него время.

*Избирательность* предполагает, что консультант имеет возможность выбирать как форму супервизии (групповую, индивидуальную), так и супервизора. Это означает, что *супервизорское обеспечение должно быть организовано, развито и иметь достаточное количество специалистов*. Это тем более важно, что у консультанта может возникнуть необходимость обратиться к супервизору вне структуры организации, в которой он работает.

3.4. Супервизия имеет две основные формы.

*Очная супервизия* – это присутствие супервизора непосредственно при консультировании клиента консультантом (в дистантном консультировании – прослушивание консультации на параллельной трубке). По окончании консультации проводится обсуждение затруднений консультанта.

*Заочная супервизия* – это обсуждение консультации со слов консультанта, дополнительно им могут предоставляться магнитофонные записи консультации или текст полного диалога консультации. Это основная форма проведения вспомогательной супервизии.

3.5. Супервизия имеет разные типы целей и задач.

*Наставническая супервизия* полностью концентрируется на образовательной функции, помогая консультанту исследовать свою работу с клиентом. Супервизор играет роль наставника. Наставник может назначаться начинающему консультанту руководителем.

*Обучающая супервизия* также делает акцент на образовательной функции, и супервизируемый оказывается в роли ученика. В отличие от наставнической супервизии в этом случае супервизор несет частичную ответственность за работу с клиентами и поэтому он не только объясняет и обучает, но и контролирует, направляет консультанта. Обучающая супервизия производится наставником, назначенным руководителем.

Обучающая супервизия проводится также в рамках программы обучения. В таком случае супервизор является куратором стажера, обучающегося консультированию. Обучающая супервизия может применяться как при первичной подготовке вновь поступившего специалиста, так и в процессе специального обучения консультированию.

Основная форма обучающей супервизии – очная, проходящая как индивидуально, так и в тренинговой группе. При этом используются техники очного консультирования в присутствии группы, ролевой игры или «двойного круга».

*Направляющая супервизия (или административная супервизия)* – это случай супервизии, когда супервизор является начальником консультанта. Их отношения строятся на основе субординации. Такой супервизор направляет работу консультанта с клиентом в соответствии с параметрами, касающимися требований организации, концепции, которой придерживается служба.

*Контрольная супервизия* осуществляется по инициативе руководства с целью оценки уровня профессионализма специалиста, его сильных и слабых сторон, знаний, навыков и умений, контроля за соблюдением этических стандартов применяемых методов при работе с клиентами.

Вообще супервизия не является формой контроля по своей сути и задачам. Однако в связи с тем, что руководству, не имеющему психологического

образования, бывает трудно определить уровень профессионализма сотрудников, супервизия все-таки может использоваться в качестве контроля в самых необходимых случаях.

Супервизор определяет уровень мастерства консультанта по окончании контрольной супервизии и дает рекомендации по направлениям совершенствования специалиста. Основная форма контрольной супервизии – очная.

*Вспомогательная (поддерживающая) супервизия* проводится по инициативе консультанта и имеет целью:

- разобраться в консультативной ситуации;
- прояснить причину плохого психологического самочувствия консультанта и наметить возможные действия по изменению и профилактике в будущем подобного состояния, появившегося в результате консультативного контакта;
- прояснить стратегию и тактику консультирования по вопросу, вызвавшему затруднения;
- наметить дальнейшие пути консультирования при длительном сопровождении клиента.

Вспомогательная супервизия может проводиться в двух формах: очной и заочной. Она производится по инициативе консультанта и при соблюдении принципов выборности супервизора и конфиденциальности.

*Консультирующая супервизия* – это форма супервизии, когда специалист консультируется по некоторым вопросам своей работы с клиентом. Такая форма супервизии применяется для специалистов, прошедших курс подготовки и период работы под наблюдением наставника и уже имеющих опыт работы. Консультирующая супервизия производится по инициативе консультанта и при соблюдении принципов выборности супервизора и конфиденциальности. Начинающие консультанты должны вести свою работу при постоянном супервизорском сопровождении.

3.6. В зависимости от целей и задач супервизии супервизор может выполнять ряд функций.

#### *Супервизор как учитель*

Консультанты, которые находятся в начале профессионального пути, нуждаются в том, чтобы супервизор инструктировал их или информировал по поводу конкретного случая и профессии как таковой. Если в результате консультант достигает успехов с одним клиентом, он учится тем самым быть

успешным и с другими клиентами. Но супервизорское обучение не должно проводиться вместо специальной подготовки или получения образования.

Если консультант вообще ничего не знает, то нет никакого смысла в том, чтобы супервизор давал ему информацию в связи с каким-то конкретным случаем. Обучение в супервизии включает помощь на базе уже имеющегося образования и уже имеющихся знаний. Если супервизируемый не имеет соответствующих знаний, супервизор их сообщает ему или инструктирует, где эти знания можно приобрести.

Супервизор в роли учителя может действовать открыто в виде инструктирования, например: «Делай то, не делай этого». Иногда он может действовать более скрытно – с помощью метафоры, намека, юмора, сократического диалога.

Прямое дидактическое обучение может быть уместно только тогда, когда проблема состоит в элементарном неведении. Однако если вся супервизия состоит исключительно в том, что супервизор «вещает», то это не супервизия, а урок. Супервизор должен сочетать собственные монологи с тем, чтобы супервизируемый разобрался сам.

Несмотря на то что супервизор в роли учителя, как правило, назначается руководителем, супервизорское обучение проходит в неформальной обстановке, в условиях взаимного уважения, сотрудничества (а не соперничества), открытости, доверия и физического комфорта.

#### *Супервизор как учитель:*

- изучает сессии «вживую» (очная форма), на кассете или в письменной форме и делает комментарии о консультативных навыках и стратегических направлений ведения конкретного случая консультативной работы с клиентом;
- в безопасной атмосфере супервизорской сессии устраивает супервизируемому репетиции тех или иных навыков;
- ставит четкие задачи на дальнейшие сессии;
- предлагает определенные терапевтические интервенции (подходы, способы, техники воздействия и т. п.);
- непосредственно просвещает относительно типологии клиента (типа предпочтительной или нерекондуемой терапии);
- дает схемы интервенций (т. е. алгоритм их выполнения);
- объясняет соображения, на которых основан предлагаемый подход;
- поощряет обучаемого обосновывать предпринятые им действия;



- ставит перед обучаемым вопросы, активизирующие знания, которыми тот уже обладает, или раскрывающие противоречия в его обоснованиях;
- рекомендует литературу на определенные темы;
- интерпретирует значимые события консультативной сессии.

### *Супервизор как фасилитатор*

Фасилитация – это повышение продуктивности деятельности специалиста вследствие самого присутствия другого человека, который не вмешивается в его действия. Фасилитатор – это в большей степени наблюдатель («зеркало» консультанта), который лишь отражает то, что делает консультант. «Посмотревшись» в такое «зеркало», консультант может сам увидеть, что ему необходимо сделать, изменить и т. п.

Когда супервизор действует с роли фасилитатора, его внимание фокусируется на консультанте как личности и на личностно-профессиональных проблемах, препятствующих работе. Тогда супервизор ставит своей задачей помочь супервизируемому расширить его внутреннее понимание и видение себя посредством раскрытия его личностных проблем, активизированных конкретным случаем. Супервизор помогает своему подопечному понять, как его жизненные истории и связанные с ними чувства влияют на консультативные сессии. Вместе они занимаются изменением нежелательных реакций.

Позиция фасилитатора не означает только работу «на эмоциях», хотя работа может быть и таковой. Главный смысл супервизорской сессии состоит в том, чтобы консультант после супервизии знал больше, чем до нее.

### *Супервизор как фасилитатор:*

- дает уместную эмоциональную поддержку;
- дает супервизируемому возможность работать со своими чувствами, когда клиент или случай вызывают у него неприязнь и/или отвержение или когда он сознательно чрезмерно идентифицируется со своим клиентом;
- работает вместе с консультантом над его чувствами, вызванными взаимоотношениями на службе, в организации.

### *Супервизор как консультант*

Супервизор как консультант дает супервизируемому гибкую позицию исследования консультативной ситуации, которую выносит на обсуждение консультант. Он особенно внимателен ко всей системе взаимоотношений

консультанта и его клиента. Если в роли учителя супервизор скорее сосредоточен на том, каков клиент и какова его проблема, то в роли консультанта супервизор больше сосредоточен на консультанте и его взаимодействии с клиентом.

Супервизор-консультант может значительную часть сессии идти за супервизируемым, лишь задавая вопросы, предлагая альтернативные варианты, поощряя сознательный выбор и ответственность. Консультант и супервизор – равные партнеры, совместно работающие над разрешением возникшего затруднения.

*Супервизор как консультант:*

- сотрудничает с консультантом в проработке проблемы;
- экспериментирует с различными путями при решении проблемы;
- рассматривает поведение консультанта в его консультативном процессе;
- воздействует на консультанта не путем простого инструктирования, а на стратегическом уровне;
- позволяет консультанту в свободной форме структурировать супервизорскую сессию.

*Супервизор как эксперт*

Супервизор в качестве эксперта может оценивать работу консультанта.

Супервизор должен иметь четкое представление о практических навыках работы супервизируемого. Что он реально делает на сессиях? Лучшие способы узнать это – «живая» (очная) супервизия, прослушивание аудиокассет с записями консультаций.

Супервизорская оценка – это очень субъективный процесс, поэтому для фиксирования объективных данных необходимо использовать специальные оценочные бланки. Наиболее объективные результаты могут быть получены при проведении экспертной супервизии несколькими супервизорами (экспертной группой супервизоров).

*Супервизор как эксперт:*

- отслеживает прогресс клиента;
- дает консультанту обратную связь по поводу знания теории, следования теории и личностных качеств;
- помогает супервизируемому оценить свои сильные и слабые стороны;
- когда нужно, конфронтирует супервизируемого с определенным материалом;

– контролирует соблюдение этических стандартов консультирования.

3.7. Супервизорские сессии имеют определенный временной формат.

Супервизорская сессия длится от 1 до 2 ч., в течение которых:

- устанавливается цель супервизии;
- происходит супервизия;
- подводятся итоги супервизии;
- супервизор дает рекомендации консультанту;
- если необходимо, назначается следующая супервизия.

*Частота супервизорских сессий* определяется мерой необходимости. Так, в период становления в качестве профессионала она должна быть постоянной формой сопровождения консультанта. Опытные консультанты могут обращаться к супервизору при возникновении затруднений или переживании эмоциональных реакций.

Организации должны устанавливать *график прохождения обязательных индивидуальных и групповых супервизий*. Например, одна индивидуальная или групповая супервизия в месяц. Такой порядок снимает барьеры для прохождения супервизий:

– консультанты часто убеждены, что прохождение супервизии свидетельствует об их некомпетентности, низком профессиональном уровне и, таким образом систематическое получение супервизии может их дискредитировать;

– нежелание признавать сам факт затруднений, когда переживание затруднений расценивается консультантами как признак слабости;

– отсутствие культуры получения психологической помощи, что противоречит основному принципу консультирования: консультант, не имеющий клиентского опыта, не может оказать квалифицированной помощи, т. к. не имеет личного практического представления о том воздействии, которое он сам оказывает на клиентов.

Необходимость обязательного регулярного прохождения супервизий заставляет преодолевать все перечисленные и другие блокировки и предполагает постоянное внимание к различным аспектам консультативного процесса для последующего предъявления темы и цели супервизии.

Поскольку супервизия является частью продолжения непрерывного обучения и профессионального развития консультантов, то ее регулярное

прохождение становится неременным условием эффективности труда консультанта.

3.8. Групповая супервизия. Обеспечение возможности групповой супервизии является задачей Совета супервизоров.

При проведении групповой супервизии один из членов Совета супервизоров назначается на роль ведущего. Роль ведущего может не совпадать с ролью Председателя Совета супервизоров. Роль ведущего может переходить к членам Совета супервизоров при каждом заседании Совета или оставаться за одним и тем же членом Совета по решению Совета супервизоров.

Группа должна состоять из участников в количестве от 6 до 16 чел.

При проведении групповых супервизий сохраняются принципы проведения групповых семинаров и тренингов. При этом супервизор направляет и структурирует процесс, оставляя активную роль за участниками супервизорской группы.

*Преимущества групповой супервизии:*

– в группе создается благоприятная атмосфера, в которой новички могут поделиться своими затруднениями с более опытными коллегами и понять, что те в свое время сталкивались с подобными проблемами;

– в группе создаются условия для получения обратной связи и другой информации от своих коллег, а не только от супервизора;

– в группе существуют условия для проверки эмоциональных и интуитивных реакций консультанта. Разнообразие реакций разных членов группы может способствовать достижению хорошего эффекта;

– в группе присутствует широкий спектр жизненного опыта, поэтому группа обеспечивает более широкий эмпатический спектр и более глубокое понимание видения ситуации клиента, взаимодействия клиента и консультанта, затруднений консультанта и его переживаний;

– более широкие возможности для использования разнообразных техник супервизии, в том числе сугубо групповых: социодрамы, обмена ролями, «аквариума», шеринга.

Групповые супервизорские сессии могут быть разной длительности в зависимости от того:

– насколько часто они проходят;

– какое количество участников присутствует;

– какое количество консультантов сделало заявку на супервизию и какой сложности проблемы заявляются.

Тем не менее наиболее целесообразно ограничивать время *работы* группы от 1 до 3 ч.: меньшее время не обеспечивает необходимой возможности для обсуждения, а большее ведет к переутомлению и неэффективности работы группы. Если в процессе работы супервизорской группы разбирается несколько случаев, то между ними рекомендуется делать перерывы.

#### ***4. Этические нормы и правила супервизорского процесса***

4.1. Антидискриминационная практика – один из основополагающих принципов супервизии. Супервизор должен признавать и уважать своих супервизируемых и их клиентов независимо от их происхождения, статуса, расы, пола, возраста, убеждений, сексуальной ориентации и физического состояния. Супервизор должен исключить возможность любых актов дискриминации как между супервизируемыми и их клиентами, так и между супервизорами и супервизируемыми. Супервизор берет на себя ответственность осознавать свои собственные предрассудки и стереотипы и то, каким образом эти предрассудки и стереотипы могут влиять на отношения в рамках супервизии.

4.2. Супервизор должен тщательно отслеживать любые предрассудки и предубеждения, которые влияют на работу супервизируемого с клиентом, и обращать на них внимание супервизируемого; это является необходимым условием удовлетворения потребностей клиента.

4.3. Супервизорское консультирование не является деятельностью, предполагающей эксплуатацию одного человека другим. Супервизор не может эксплуатировать своих супервизируемых в финансовом, сексуальном, эмоциональном или каком-либо ином плане. Основные ценности института супервизии – целостность, ответственность, справедливость и уважение. Супервизор всегда должен отвечать за свою работу в одинаковой мере независимо от того, получает он за нее плату или работает на добровольной основе, и независимо от используемой модели (формы) супервизии.

4.4. Содержание сессий супервизии конфиденциально. Супервизор должен определить границы возможной конфиденциальности. Как правило, супервизор не раскрывает конфиденциальную информацию, касающуюся супервизируемых, их

клиентов или каких-то других людей без предварительного согласия на это всех заинтересованных сторон.

4.5. После заключения исходного контракта в число людей, с которыми супервизор может обсуждать работу своего супервизируемого, входят те, к кому он сам обращается за поддержкой, супервизией или консультацией. На этой стадии также необходимо прояснить границы конфиденциальности с учетом границ ответственности терапевта. Это особенно важно в том случае, когда супервизируемым является консультант-практикант.

4.6. Супервизор не должен раскрывать конфиденциальную информацию, касающуюся его супервизируемых или клиентов супервизируемых, какому-либо лицу или общественности, за исключением случаев, когда это заранее обговорено в контракте и когда супервизор считает необходимым предотвратить серьезный эмоциональный или физический вред для клиента, супервизируемого или третьей стороны. При таких обстоятельствах необходимо получить согласие супервизируемого на изменение условий конфиденциальности (за исключением тех случаев, когда есть серьезные основания усомниться в том, что супервизируемый может отвечать за свои поступки). Если возможно, решение о разглашении конфиденциальной информации должно приниматься после консультации с другим опытным супервизором.

4.7. Кроме указанных случаев, раскрытие конфиденциальной информации, касающейся супервизируемых, считается позволительным в следующих ситуациях:

а) когда необходимо дать оценку профессиональных качеств супервизируемого;

б) когда супервизируемый подлежит дисциплинарным взысканиям из-за нарушений этических и профессиональных стандартов. В последнем случае разглашаемая конфиденциальная информация должна ограничиться теми фактами, которые имеют непосредственное отношение к рассматриваемой ситуации; необходимо поступать так, чтобы учитывались как интересы супервизируемого, так и его ответственность за клиента; супервизоры несут ответственность за то, чтобы в результате их действий клиенту не был нанесен вред;

в) информация о работе с супервизируемым может быть использована для публикации или доклада с разрешения самого супервизируемого и при условии обеспечения его анонимности.

4.8. Если супервизор считает необходимым проконсультироваться относительно случая супервизии с коллегами, он должен быть уверен в том, что такое обсуждение целесообразно.

4.9. Супервизор должен предпринять все возможные меры для обеспечения безопасности супервизируемых и их клиентов во время их совместной работы.

4.10. Сроки и условия супервизорского консультирования должны быть известны супервизируемым с самого начала. Последующий пересмотр условий должен осуществляться по взаимному заблаговременному соглашению.

4.11. Супервизор должен предпринять все возможные меры для оценивания и развития своей собственной компетентности и не выходить в работе за рамки этой компетентности. Это предполагает и прохождение супервизии самим супервизором.

4.12. В рамках контракта супервизор несет ответственность за помощь супервизируемому в критическом переосмыслении их работы; однако необходимо одновременно принимать в расчет тот факт, что ответственность за эффективность работы с клиентом несет сам консультант. Исключение составляют случаи, когда начинающий консультант работает под непосредственным сопровождением супервизора-наставника, который в период обучения консультанта несет частичную ответственность за эффективность его работы с клиентами.

4.13. Супервизор несет совместную с супервизируемым ответственность за то, чтобы процесс супервизии служил максимальному удовлетворению потребностей клиентов.

4.14. Супервизор несет ответственность за определение и соблюдение границ отношений в рамках супервизорского консультирования и иных профессиональных отношений (в рамках управления, обучения и т. д.).

4.15. Супервизор *в период проведения супервизии* не может являться для данного супервизируемого еще и личным консультантом (психотерапевтом).

4.16. Вступление супервизора в сексуальные отношения с супервизируемым рассматривается как поступок, противоречащий этическим нормам.

4.17. Супервизор должен отслеживать факт наличия между супервизируемыми и их клиентами каких-либо отношений, помимо отношений консультирования, поскольку такие отношения могут нарушить объективность и непредвзятость суждений супервизора.

4.18. Если супервизируемые не могут должным образом исполнять свою работу вследствие каких-либо личностных или эмоциональных проблем, тех или

иных убеждений и установок, болезни, злоупотребления алкоголем или наркотическими препаратами, или же вследствие каких-либо иных причин, супервизор несет ответственность за то, чтобы помочь супервизируемым осознать этот факт и предпринять необходимые шаги по его устранению.

4.19. В рамках супервизии супервизор должен вести себя таким образом, чтобы не компрометировать в глазах общественности ни себя в роли супервизора, ни институт супервизии как таковой.

4.20. Супервизор несет ответственность за то, чтобы его эмоции и потребности были реализованы за пределами супервизии и не зависели исключительно от его взаимоотношений с супервизируемыми.

4.21. Независимо от формы супервизии проводящий ее супервизор должен быть практикующим и квалифицированным консультантом.

4.22. Супервизор должен продолжать свое профессиональное развитие.

4.23. Супервизор должен временно или окончательно прекратить проведение супервизии в том случае, если ее эффективность снижена вследствие каких-либо личностных или эмоциональных проблем, болезни, злоупотребления алкоголем или наркотическими препаратами, или по какой-либо иной причине.

4.24. Не рекомендуется, чтобы один и тот же человек был для супервизируемого одновременно административным и консультирующим супервизором. В тех случаях, когда разделение функций невозможно, супервизируемому должен быть обеспечен доступ к независимой супервизорской консультации.

4.25. Супервизор, чьи обязательства перед супервизируемым вступают в противоречие с обязательствами перед организацией, должен объяснить супервизируемому сущность этих обязательств.

4.26. Когда противоречия не могут быть разрешены в ходе обсуждения случая между супервизором и супервизируемым, супервизор должен проконсультироваться с коллегой и при необходимости рекомендовать супервизируемому обратиться к другому супервизору.

4.27. Супервизор должен наметить и обсудить с супервизируемым возможности дальнейшей поддержки супервизируемого для удовлетворения нужд клиентов в случае незапланированного прекращения супервизии.



## ***5. Порядок прохождения индивидуальных и групповых супервизий специалистами***

5.1. Консультант, желающий пройти индивидуальную супервизию, должен предварительно договориться с супервизором о возможности и времени прохождения супервизии.

5.2. Супервизия должна проходить в надлежащих условиях, способствующих ощущению безопасности и плодотворной работе (отдельное помещение, отсутствие посторонних лиц и т. п.).

5.3. Супервизор должен информировать своего супервизируемого о своей квалификации, философской и теоретической позиции, отношении к антидискриминационной практике, а также об используемых им методах супервизии.

5.4. Супервизор должен ясно изложить супервизируемому условия их работы, в особенности то, что касается длительности, частоты сессий, практики фиксирования (письменной или магнитофонной) сессий и принципов конфиденциальности.

5.5. Супервизор должен удостовериться в том, что супервизируемые осознают различие между поддерживающей и консультативной супервизией, административной (контролирующей) супервизией, экспертной супервизией, а также осознают отличие супервизии от консультирования, терапии или обучения.

5.6. Супервизор и супервизируемый должны обсудить ожидания от работы и требования, предъявляемые ими друг другу, должны быть прояснены и способы формальной оценки работы супервизируемого, если это необходимо.

5.7. Прежде чем заключить контракт, супервизор должен узнать, проходил ли его супервизируемый консультирование (психотерапию), поскольку этот факт может оказывать влияние на ход и специфику супервизии, а также на эффективность всей работы.

5.8. Супервизор, работающий с повышающими квалификацию консультантами, должен прояснить границы своей ответственности за супервизируемого в рамках обучающего курса и проводящей его организации, а также определить формальную систему оценки.

5.9. Супервизор не может проводить психотерапевтическую работу с супервизируемым в рамках одной и той же супервизорской сессии. Предпочтительнее, если супервизию и психотерапию с одним и тем же

консультантом проводят разные специалисты. Однако если супервизируемый выражает желание, супервизор в качестве практикующего консультанта может проводить психотерапию с супервизируемым в рамках отдельного процесса.

5.10. Супервизор вправе требовать от супервизируемого предоставления магнитофонных или других записей консультаций, если это необходимо для эффективного супервизорского консультирования. Супервизор обязан предложить супервизируемому вести специальный рабочий дневник для улучшения качества самостоятельного анализа консультаций и развития навыков самонаблюдения.

5.11. Супервизорские сессии должны регистрироваться на бланках прохождения супервизии с учетом сохранения конфиденциальности в трех экземплярах: супервизируемому (для предоставления в свою организацию), для предоставления в Совет супервизоров и для предоставления в организацию супервизора.

5.12. По окончании супервизорской сессии супервизор совместно с супервизируемым подводят итоги проделанной работы.

5.13. Супервизор может давать определенные рекомендации и предлагать стратегические направления дальнейшей работы с клиентом, а также рекомендовать проведение личной психотерапии, если это необходимо.

5.14. Супервизору рекомендуется вести специальные записи о целях, ожиданиях, результатах прохождения супервизии, рекомендациях, выданных супервизируемому и планах на дальнейшую совместную работу для повышения эффективности супервизирования и возможности отслеживания динамики профессионального развития супервизируемого.

5.15. Консультант, желающий пройти групповую супервизию, должен предварительно согласовать возможность и время прохождения групповой супервизии с координатором Совета супервизоров.

5.16. Супервизируемый имеет право на выбор метода групповой супервизии.

5.17. Групповая супервизия производится с соблюдением всех этических и методологических норм и правил групповой работы.

5.18. По окончании групповой супервизии супервизируемый получает документ единого образца о прохождении супервизии. Второй экземпляр данного документа остается в Совете супервизоров.

## ***6. Совет супервизоров как экспертная группа***

6.1. Совет супервизоров в качестве экспертной группы обладает специальными знаниями для выявления уровня специальной подготовки специалистов, занимающихся психологическим консультированием.

6.2. Экспертная группа супервизоров работает по приглашению руководителей служб, входящих в методическое объединение телефонов экстренной психологической помощи и служб социально-психологической помощи г. Саратова и Саратовской области и заключивших договоры о некоммерческом сотрудничестве с МУ «Центр экстренной психологической помощи “Телефон доверия”», а также по инициативе самого консультанта, желающего пройти исследование своего профессионального уровня, с согласия руководителя организации, в которой он работает.

6.3. Экспертное исследование группой супервизоров уровня подготовки консультантов является крайней мерой и может применяться в особых случаях, когда руководитель затрудняется составить собственное мнение о специалисте или оно оспаривается данным специалистом.

6.4. Экспертная группа супервизоров оценивает уровень подготовки и профессиональную пригодность консультантов по следующим шкалам:

1) знание теории по вопросам кризисного консультирования:

- кризисная интервенция;
- суицидальная интервенция;
- работа горя;
- особенности беседы с умирающим человеком;
- работа по изменению эмоционального состояния;

2) знание теоретического и методического материала по особым случаям кризисного сопровождения:

- клиентов, переживающих разные формы насилия;
- клиентов – участников локальных военных событий;
- клиентов – свидетелей и жертв стихийных бедствий, террористических актов и массовой гибели людей;
- клиентов – родственников и близких людей, зависимых от наркотиков и от алкоголя;

3) знание теоретического материала по темам проблем, являющихся специфическими для данной организации;

4) навыки и умения в области микротехник консультирования;  
5) знания и адекватное применение различных психотерапевтических подходов и техник;

6) соблюдение принципов и этических норм работы консультанта;

7) соблюдение экологической чистоты консультативного процесса, т. е. бережное отношение к ценностным и мировоззренческим установкам клиента, его целям, стремлениям, вкусам и интересам;

8) умение входить в консультативное пространство и находиться в нем, не разрушая условий, его составляющих, то есть:

– установление атмосферы эмпатии и доверия;

– соблюдение норм безопасности клиента;

– структурирование процесса консультации;

– соблюдение установленного времени консультации;

– своевременное установление цели консультативного процесса и прояснения ожиданий клиента;

– работа в рамках своей компетенции, осознанность и обоснованность применения подходов, методов и методик в соответствии с целями и личностными особенностями клиента;

9) качества личности, способствующие эффективному консультированию, и качества личности, препятствующие эффективному консультированию;

10) количество и качество прохождения супервизий, качество подготовки к супервизиям:

– ведение записей;

– подготовка анализа;

– ведение дневника работы с клиентом;

– последовательная работа над своими затруднениями;

– инициативность на супервизорских сессиях;

– готовность исследовать свои роли;

– открытость, стремление к развитию.

Систематическое обращение к супервизору (супервизорам) может расцениваться как положительный фактор при условии действительного разрешения возникших затруднений и профессионального роста консультанта;

11) навыки анализа собственной работы;

12) активность в повышении своего уровня знаний: чтение специальной литературы, профессиональных журналов, участие в обучающих семинарах и тренингах и т. п.

6.5. Экспертное исследование консультанта может проводиться в совокупности четырех форм:

- очная супервизорская сессия;
- собеседование с консультантом, изучение его знаний;
- наблюдение за работой консультанта (консультант может продемонстрировать свои умения и навыки, привлекая к участию супервизоров);
- исследование деятельности консультанта (посещение семинаров, прохождение супервизий, написание статей, защита работы и т. п.).

6.6. Экспертная группа супервизоров по результатам исследования деятельности консультанта выносит заключение, имеющее рекомендательный характер.

6.7. Экспертная группа супервизоров может считаться таковой только при условии присутствия не менее трех членов Супервизорского совета, не работающих в той же организации, что и изучаемый консультант.

6.8. Нецелесообразно проводить групповое экспертное исследование одного и того же консультанта чаще чем один раз в год.

6.9. Экспертная группа супервизоров не является квалификационной комиссией, не способна заменить ее и может осуществлять свою деятельность только с целью выяснения дальнейшего направления и возможности развития консультантов.

## ***7. Права и обязанности членов Совета супервизоров***

7.1. Членом Совета супервизоров может стать любой психолог телефона экстренной психологической помощи или другой социально-психологической службы, занимающийся психологическим консультированием не менее года и прошедший специальную подготовку в области психологического консультирования.

7.2. Кандидат в члены Совета супервизоров может быть выдвинут по рекомендации любого действующего члена Совета.

7.3. Кандидат в члены Совета супервизора приглашается на собеседование на очередное заседание Совета супервизоров. По результатам собеседования проводится голосование. Кандидат принимается в члены Совета супервизоров при голосовании простым большинством голосов.

7.4. Члены Совета супервизоров обязаны:

- посещать все заседания Совета супервизоров и участвовать в групповых супервизиях и в организационных собраниях;

- проводить индивидуальное супервизирование консультантов в свое рабочее время и заполнять об этом специальный документ единого образца в трех экземплярах (для супервизируемого, для Совета супервизоров и для своей организации);

- выполнять все требования данного Положения;

- проходить супервизию (групповую или индивидуальную) не реже одного раза в три месяца и предъявлять об этом соответствующий документ;

- участвовать в работе экспертной группы;

- принимать меры по обеспечению своего профессионального роста.

7.5. Члены Совета супервизоров имеют право:

- проводить индивидуальную супервизию и участвовать в групповой супервизии;

- предлагать идеи и осуществлять меры по улучшению качества работы Совета супервизоров;

- выходить с предложениями о проведении различных мероприятий, связанных с целями и задачами Совета супервизоров;

- выходить с заявками на проведение экспертных супервизорских сессий;

- выходить с инициативой по изменению состава, ритма и режима работы Совета супервизоров;

– выйти из состава Совета супервизоров.

7.6. Член Совета супервизоров может выйти из состава Совета по собственной инициативе. Для выхода из состава Совета необходимо предупредить об этом членов Совета на очередном заседании Совета супервизоров.

7.7. Член Совета супервизоров обязан выйти из состава Совета, если по инициативе не менее трех членов Совета супервизоров его кандидатура была обсуждена на очередном заседании Совета и при голосовании 2/3 голосов принято решение о его отчислении.

7.8. Член Совета супервизоров может быть отчислен из состава Совета по следующим причинам:

- систематические неявки на заседания Совета супервизоров без уважительных причин;
- увольнение и/или изменение характера и рода деятельности;
- грубое нарушение этических норм и правил, допущенных при проведении индивидуальной и групповой супервизии.

7.9. Член Совета супервизоров после своего выхода из состава Совета по любой причине имеет право обращаться к членам Совета как за индивидуальной, так и за групповой супервизией.

7.10. Для координации своей деятельности члены Совета супервизоров избирают простым большинством голосов Координатора Совета. Координатор Совета супервизоров должен быть сотрудником базовой организации Совета супервизоров, а именно Центра экстренной психологической помощи «Телефон доверия».

7.11. Координатор Совета супервизоров обязан:

- принимать заявки на прохождение групповой супервизии, проведение мероприятий Совета и на проведение экспертизы;
- составлять повестку дня очередного заседания Совета супервизоров и оповещать о ней членов Совета;
- открывать и закрывать заседания Совета и проводить ритуал назначения ведущего сессии;
- вести документацию Совета супервизоров;
- доводить до всех заинтересованных лиц и организаций расписание заседаний Совета супервизоров, условия и правила работы Совета и другую информацию, касающуюся деятельности Совета.

7.12. Координатор Совета супервизоров может быть переизбран членами Совета, он также имеет право передавать свои полномочия на период отпуска, болезни или отсутствия по разным причинам другим членам Совета с условием, что преемник является сотрудником базовой организации Совета.

## ***8. О внесении изменений в Положение о Совете супервизоров***

8.1. Внесение изменений в настоящее Положение производится по инициативе любого члена Совета супервизоров после рассмотрения данного предложения на очередном заседании Совета и при голосовании за изменение 2/3 состава Совета.

8.2. Информация о внесении изменений доводится до всех телефонов экстренной психологической помощи и других служб социально-психологической помощи г. Саратова и Саратовской области, входящих в методическое объединение и заключивших договоры о некоммерческом сотрудничестве.

### ***Вопросы для самопроверки***

1. В чем заключаются цели и задачи Совета супервизоров?
2. Перечислите виды супервизии. Раскройте преимущества и ограничения каждого вида.

### ***Задания для самостоятельной работы***

1. Сформулируйте перечень мероприятий супервизора, необходимых для создания конструктивных отношений с супервизируемым.
2. Сделайте рефлексивный анализ наличия сопротивления по отношению к личной супервизии. Обсудите полученный результат со своим терапевтом.



***Положение о супервизорской службе отделения ТЭПП (проект).  
Областной центр психолого-педагогической помощи населению  
Пермь\****

***1. Общие положения***

**1.1.** В основе супервизорской службы ТЭПП лежит профессиональная модель супервизии.

**1.2. Цели** супервизорской службы:

- оптимизация психолого-психотерапевтической работы ТЭПП;
- профессиональный рост консультантов ТЭПП;
- профилактика негативных последствий консультативной работы.

**1.3. Задачи** супервизорской службы функционально разделяются на три группы:

**1.3.1. Функция обучения:**

- первичное обучение консультантов;
- организация дальнейшего обучения.

**1.3.2. Функция помощи:**

– выявление профессиональных проблем консультантов и содействие в их решении;

- помощь в понимании профессиональной ситуации;
- поддержка и развитие профессиональных навыков консультантов.

**1.3.3. Функция оценки:**

- оценка профессиональных навыков и качеств консультантов;
- контроль за соблюдением профессиональных и этических стандартов;
- воплощение концепции ТЭПП, принятой в ОЦПППН.

---

\* Служба экстренной психологической помощи по телефону (телефон доверия): нормативные документы и организационно-методические материалы. Пермь: [б.и.], 2003. С. 86–92.

## **2. Структура супервизорской службы**

**2.1. Начинаящие консультанты** – специалисты и волонтеры с опытом работы на ТЭПП менее 1 года (отработавшие менее 480 ч.). Осуществляют интервизию.

**2.2. Консультанты-наставники** – специалисты и волонтеры с опытом работы на ТЭПП не менее 1 года (отработавшие не менее 480 ч.). Осуществляют супервизорское наблюдение (п. 3.1.1) и интервизию (п. 3.1.7).

**2.3. Супервизоры** – консультирующие специалисты (психологи, психотерапевты, специалисты по социальной работе) с квалификацией не ниже 13 разряда с опытом работы в консультировании на ТЭПП не менее 2 лет, имеющие специальную супервизорскую подготовку (в том числе – посещающие городские супервизорские семинары).

### **2.3.1. Супервизор обязан:**

- осуществлять супервизорскую помощь нуждающимся в ней консультантам;
- соблюдать этические правила и нормы консультанта ТЭПП;
- отчитываться о своей работе перед Супервизорским советом ТЭПП не менее 1 раза за полугодие.

### **2.3.2. Супервизор имеет право:**

- получать информацию о работе консультантов с абонентами ТЭПП (см. п. 5.1.);
- предлагать для обсуждения супервизорской группы (тематического семинара) спорные случаи и вопросы, а также случаи и вопросы, заслуживающие внимания в учебно-методическом плане;
- доводить до сведения Супервизорского совета ТЭПП оценку работы консультантов в соответствии с п. 5.3.1.

**2.3.3. Утверждение кандидатуры супервизора и освобождение его от супервизорских обязанностей** осуществляется Супервизорским советом ТЭПП при согласовании с директором центра.

**2.4. Внешние супервизоры** – специалисты, не работающие в отделении ТЭПП, но привлекающиеся для проведения супервизорских мероприятий, проводимых для консультантов ТЭПП. Оценивают работу супервизоров в соответствии с п. 5.3.2.

**2.5. *Собрание супервизоров*** – добровольное собрание супервизоров и консультантов-наставников, работающих в отделении ТЭПП. Собирается по мере необходимости и имеет следующие функции:

- выбирает Супервизорский совет ТЭПП;
- утверждает положение о супервизорской службе и вносит в него изменения.

**2.6. *Супервизорский совет ТЭПП*** – состоит из супервизоров и возглавляется Председателем Супервизорского совета; собирается в плановом порядке один раз в квартал или по мере необходимости по инициативе супервизоров.

**2.6.1. *Функции Супервизорского совета:***

- организация супервизорской службы на ТЭПП в соответствии с положением;
- составление плана супервизорских мероприятий;
- обсуждение результатов супервизорских мероприятий;
- формирование супервизорских заключений;
- выбор Председателя Супервизорского совета.

**2.6.2. *Члены Супервизорского совета ТЭПП*** выбираются голосованием на собрании супервизоров, Председатель – на собрании Супервизорского совета.

### ***3. Формы супервизорской помощи***

**3.1. *Супервизорская помощь*** в отделении ТЭПП осуществляется в индивидуальных и групповых формах под руководством супервизора, а также в форме интервизии и включает следующие *супервизорские мероприятия*:

**3.1.1. *Супервизорское наблюдение*** – индивидуальная форма супервизии, которая осуществляется супервизором или консультантом-наставником во время работы консультанта. Проводится по плану ежемесячно по инициативе консультанта или Супервизорского совета.

**3.1.2. *Супервизорская консультация*** – индивидуальная форма супервизии, которая проводится супервизором вне работы консультанта. Осуществляется по мере необходимости по инициативе консультанта.

**3.1.3. *Семинар первичного обучения*** – обязательный обучающий семинар «Консультирование по телефону экстренной психологической помощи» в объеме 40 ч. Проводится по мере необходимости членами Супервизорского совета ТЭПП, имеющими опыт групповой работы со специалистами.

3.1.4. *Супервизорская группа* – групповые формы супервизорской работы, целью которых является групповое обсуждение профессиональных проблем консультантов независимо от их стажа (используется балинтовская и другие формы супервизорской помощи). Обсуждение направлено на выявление профессиональных проблем консультантов и на инициирование взаимопомощи, проводится в плановом порядке ежемесячно под руководством супервизора. Участие в группе добровольное.

3.1.5. *Группа профессионального роста* – обязательная групповая форма работы для начинающих консультантов (см. п. 3.1.) (предполагает тематическую направленность). Предназначена для более углубленного обучения и решения профессиональных проблем начинающих консультантов. Проводится в плановом порядке ежемесячно под руководством супервизора.

3.1.6. *Тематический семинар* – групповая форма работы, в которой принимают участие все консультанты. Предназначен для обсуждения различных профессиональных проблем. Проводится в плановом порядке ежемесячно под руководством супервизора. Участие в семинаре добровольное.

3.1.7. *Профессиональная взаимопомощь (интервизия)* – индивидуальная форма супервизорской помощи, которая осуществляется коллегами (не супервизорами) по мере необходимости и по инициативе консультантов.

### **3.2. Оплата за проведение супервизорских мероприятий.**

3.2.1. Если супервизор является специалистом (сотрудником) ОЦПППН, оплата труда осуществляется с учетом интенсификации труда и расширения круга должностных обязанностей.

3.2.2. При привлечении внешних супервизоров оплата их труда определяется отдельным трудовым договором (контрактом).

## ***4. Организация и порядок оказания супервизорской помощи***

### **4.1. Общие положения организации супервизорской помощи.**

4.1.1. Воспользоваться супервизорской помощью может любой консультант, обратившийся к назначенным для супервизорства лицам.

4.1.2. Консультант может обратиться к супервизору в любое удобное для последнего время (по договоренности) или в специально предназначенные для этого часы.

4.1.3. В случае разногласий между консультантом и супервизором решение возникших проблем выносится на обсуждение Супервизорского совета ТЭПП.

### **4.2. Порядок оказания супервизорской помощи.**

4.2.1. *Первичное обучение.* Все начинающие консультанты (штатные и внештатные сотрудники ТЭПП или волонтеры) обязательно проходят психодиагностическое обследование и семинар первичного обучения в объеме 40 ч. (п. 3.1.3). Затем проводится отбор консультантов для работы в отделении ТЭПП.

После завершения обучения всем участникам семинара выдается удостоверение о прохождении программы «Консультирование по телефону экстренной психологической помощи» (40 ч.).

4.2.2. *Учебная супервизия (стажировка).* После прохождения первичного обучения и отбора начинающие консультанты, принятые в отделение ТЭПП, проходят стажировку. В этот период консультантам назначаются (Супервизорским советом) консультанты-наставники и супервизоры (не менее трех специалистов) для проведения индивидуальной супервизии.

Помимо индивидуальной супервизии, начинающие консультанты обязаны посещать группу профессионального роста, проводимую один раз в месяц в течение полугода.

Начинающие консультанты имеют право посещать супервизорскую (балинтовскую) группу и другие супервизорские мероприятия, проводимые в центре.

В случае выполнения консультантом высокой консультативной нагрузки (не менее одной ставки) и положительной оценки трех супервизоров время учебной супервизии (стажировки) может быть сокращено до одного месяца.

После прохождения учебной супервизии в количестве 60 ч. начинающему консультанту выдается удостоверение о прохождении учебной супервизии (стажировки) в службе ТЭПП.

4.2.3. *Добровольная супервизия.* Консультанты, прошедшие учебную супервизию (стажировку), самостоятельно выбирают индивидуального супервизора из списка супервизоров, утвержденного Супервизорским советом ТЭПП и согласованного с директором ОЦППН.

Консультант должен получать супервизорскую помощь в объеме 3 ч. в месяц (индивидуальная супервизия или групповые формы работы).

Ежегодно консультанту выдается удостоверение о прохождении супервизии (с указанием количества часов), которое учитывается при проведении аттестации консультантов.

4.2.4. *Супервизия супервизоров* – консультирование супервизоров по вопросам супервизорской помощи консультантам. Осуществляется членами Супервизорского совета или внешними супервизорами по желанию супервизора или по решению Супервизорского совета.

4.2.5. *Дисквалификация консультанта.* В случае возникновения у индивидуального супервизора сомнений в соответствии консультанта профессиональным требованиям супервизорская оценка (см. п. 5.3.) доводится до Супервизорского совета ТЭПП, который принимает решение об обязательной повторной супервизии консультанта другими супервизорами. В случае трех отрицательных оценок Супервизорский совет ТЭПП составляет супервизорское заключение о несоответствии консультанта профессиональным требованиям, которое доводит до сведения администрации.

## **5. Информация о консультативном процессе и супервизорская документация**

**5.1. Информация** о процессе взаимодействия консультантов и абонентов поступает из следующих источников:

- личное впечатление консультанта об абоненте и его проблеме;
- наблюдения других супервизоров или консультантов-наставников;
- непосредственное наблюдение (прослушивание) за беседой (беседы) с абонентом;
- прослушивание аудиозаписей.

**5.2.** Основными *документами*, которые отражают профессиональный рост специалистов, являются карта консультанта и карта супервизора. Сбор данных о консультантах и супервизорах осуществляется в процессе супервизорской работы; собранные данные хранятся у Председателя Супервизорского совета.

5.2.1. *Карта консультанта* – предназначена для сбора сведений, касающихся профессиональной деятельности консультанта; заводится на каждого консультанта центра; состоит из следующих компонентов:

- общие сведения о консультанте: образование, повышение квалификации, стаж работы и т. д.;
- психодиагностические данные;
- сведения о профессиональных навыках начинающего консультанта: заполняются после каждого супервизорского наблюдения (форма «Профессиональные навыки»);
- данные о супервизорских консультациях: заполняются после каждой супервизорской консультации (форма «Супервизорская консультация»);
- сведения о посещении супервизорских групп и тематических семинаров;
- отзывы клиентов центра и коллег о работе консультанта.

5.2.2. *Карта супервизора* – предназначена для сбора сведений о проделанной супервизорской работе. Заводится на каждого супервизора. Состоит из следующих компонентов:

- общие сведения о супервизоре: образование, повышение квалификации, стаж работы и т. д.;
- сведения о проведенных супервизорских мероприятиях (форма «Супервизорские мероприятия»);
- листки обратной связи о работе супервизора (форма «Обратная связь о работе супервизора»);
- ежегодная оценка работы супервизора супервизорским советом ТЭПП.

### **5.3. Критерии оценки работы специалистов.**

5.3.1. Критерии супервизорской оценки работы консультанта (см. Приложение).

5.3.2. Критерии оценки работы супервизора (см. Приложение).

### ***Вопросы для самопроверки***

1. Перечислите формы организации супервизорской поддержки.
2. Перечислите функции супервизии в психологической службе.

### ***Задания для самостоятельной работы***

1. Сформулируйте место супервизорской службы в структуре психологической службы.
2. Используя различные формы супервизорской помощи, разработайте план личной супервизии на полгода/год.



*Учебное издание*

Составитель:

**Бячкова** Наталия Борисовна

**Психологическое консультирование  
и психотерапия. Раздел «Супервизия».  
Хрестоматия**

Учебно-методическое пособие

Редактор *В. А. Филимонова*

Корректор *А. В. Смирнова*

Техническая подготовка материалов: *Н. Б. Бячкова*

---

Объем данных 1,09 Мб

Подписано к использованию 31.08.2020

---

Размещено в открытом доступе  
на сайте [www.psu.ru](http://www.psu.ru)  
в разделе НАУКА / Электронные публикации  
и в электронной мультимедийной библиотеке ELiS

Издательский центр  
Пермского государственного  
национального исследовательского университета  
614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15