

Супервизия: необходимый вклад в качество профессиональной деятельности на примере концепции супервизии, применяемой в Нидерландах.

Луис ван Кессель (Louis van Kessel)

Резюме

В настоящей статье приведены основные положения «голландской концепции супервизии». Она отличается от концепций супервизии, обычно используемых в англоязычных странах, так как подчеркивает обучающую функцию супервизии как метода профессиональной подготовки и дальнейшего повышения квалификации, и не включает административного компонента. Описано развитие супервизии в Нидерландах в сравнении с ее американской «родословной»; обсуждаются различия, существующие между голландской и англо-саксонскими концепциями. Некоторые общие аспекты супервизии описаны более подробно и проиллюстрированы примерами обучающей супервизии.

Ключевые слова: супервизия; история супервизии; голландская концепция супервизии.

Введение

В настоящей статье представлены основные особенности «голландской концепции супервизии». Рассмотрев истоки супервизии и начальную стадию ее развития в Голландии в сравнении с американской традицией, я опишу в общих чертах некоторые важные отличия между ее современными концепциями в англоязычных странах и в Голландии. Далее, важные характеристики голландской концепции будут описаны подробнее и проиллюстрированы несколькими примерами.

Происхождение и развитие супервизии в Нидерландах.

В рамках инноваций социальной работы в Европе, супервизия была привнесена в Нидерланды из Соединенных Штатов в начале тысяча девятьсот пятидесятих годов в качестве одного из образовательных компонентов Плана Маршалла¹. Голландские супервизоры, в свою очередь, способствовали введению и дальнейшему развитию супервизии в других европейских странах: Германии (Oberhoff, 1986, стр. 57; Weigand, 1990, стр. 45; Belardi, 1992, стр. 61), Швейцарии (Hubschmid et al., 1986, стр. 33; Zeller, 1990, стр. 190-192), Австрии (Gotthardt-Lorenz, 1986, стр. 44), Бельгии, а в течение последних пяти лет также в Словении и Венгрии (Van Kessel/ Sárváry, 1996).

В начальный период ее внедрения, супервизию сочетали с обучением навыкам социальной работы с клиентами (De Jongh, 1953) – методу, в то время новому для Европы. При его применении большое внимание уделялось построению «личных отношений» между социальным работником и клиентом. С точки зрения нашей нынешней концепции, мы бы назвали эту практику супервизии «методически ориентированной супервизией студентов».

Таким образом, вначале супервизия появилась, в частности, как обучающий метод, входящий в программу профессиональных школ социальной и социально-педагогической работы (в то время носящих название «социальных академий» – “sociale academic”). Супервизия не была включена в университетские программы, подобно теории обучения детей и взрослых или пасторскому клиническому обучению (Andriessen, 1975), до конца тысяча девятьсот шестидесятих годов. В семидесятые и восьмидесятые годы она распространилась на другие профессиональные области и учебные программы, такие как образование (Griffioen, 1980), **общая практика** (Alting von Geusau & Runia, 1991), психотерапия, **уход с психотерапией** (Van Praag & Van Asperen, 1993). В последние десятилетия

¹ «Программы восстановления Европы»

она стала использоваться в других видах профессиональной деятельности, например, супервизия для менеджеров.

Тренинги для супервизоров начали проводиться еще в 1951 году (De Jongh, 1953). Специальные учебные курсы по супервизии существовали в Нидерландах с 1968 года. Они играли важную роль в развитии того, что можно назвать *Голландской концепцией супервизии* (Van Kessel / Naan, 1993). Новаторская работа в этой области описана в публикациях Зайера (Zier, 1967; 1988), Андриессена (Andriessen, 1975) и Сигерса / Хаана (Siegiers / Naan, 1983; 1988). В настоящее время эта общая концепция супервизии принята Голландской профессиональной организацией супервизоров (LVSB, 1992; 1996) в качестве руководящего принципа развития практики и теории супервизии и стандарта для обучения супервизоров.

Супервизия в англоязычном мире.

Концепция супервизии, введенная в Нидерландах, являлась частью традиции американской теории и практики супервизии. Она зародилась [1] в области социальной работы, проводившейся в Америке в течение последних двух десятилетий девятнадцатого века (Burns, 1965; Kadushin, 1976, стр. 4 ff; Kutzik, 1977, стр. 29 ff). В США до 1920 годов супервизия «была в целом задумана как вид администрирования» (Austin, 1957, стр. 569), фокусируясь на «надзоре», наблюдении за работой другого человека, с целью повышения ее качества» (Austin, 1960, стр. 579).

Когда было замечено, что учет фактора межлических отношений значительно влияет на успех работы (Waldfogel, 1983, стр. 320), супервизия, начиная с 1900 года, стала развиваться с интегрированным в нее обучающим компонентом. Однако лишь в 1920е годы она была принята в качестве обучающего процесса в рамках управления работниками. Этот взгляд на нее был изложен также в книге Вирджинии Робинсон «Супервизия в социальной работе» (Virginia Robinson,

“Supervision in social casework”, 1936) – самой первой из опубликованных книг, посвященных супервизии.

В продолжение этой традиции, в англоязычных странах до сих пор принято выделять следующие три функции супервизии: административную (менеджмент); поддерживающую (помогающую); и образовательную (обучающую) (например, Young, 1967; Pettes, 1979; Kadushin, 1976; Kaslow, 1977; Shulman, 1982; Munson, 1983; Hawkins / Shohet, 1989). Супервизору приходится справляться с этими разнообразными функциями: являясь отчасти консультантом, он оказывает поддержку; он выступает и в качестве преподавателя; во многих ситуациях он также руководит работой, отвечая за действия супервизируемого как перед клиентом, так и перед организацией, в которой они оба работают (Hawkins / Shohet, 37). Супервизируемый в большинстве случаев является подотчетным супервизору; супервизор (назначенный агентством, организацией или утвержденный уставом для наблюдения за практикой другого лица) является человеком, наделенным официальными полномочиями руководить деятельностью супервизируемого (Munson, 1983, стр. 3).

Как для супервизора, так и для супервизируемого эти три функции иногда бывают мало совместимы. Двойная роль супервизии (менеджмент и обучение/ поддержка) порождают некоторые проблемы (Kadushin, 1976, стр. 445). Еще с начала тысяча девятьсот двадцатых годов в США предпринимались попытки установить концептуальные различия и отделить обучение от авторитетного контроля (Robinson, 1936, стр. xi; стр. 53; Kadushin, 1976, стр. 116-117; Kutzik, 1977, стр. 49; Pettes, 1979, стр. 3; Morton & Kurtz, 1980; Rich, 1995). Однако, насколько нам известно, в англоязычном мире до сих пор бытует общее предпочтение комбинировать административную и обучающую супервизию профессионалов (продолжающих учебу). Это имеет место не только в (клинической) социальной работе (Poertner & Rapp, 1983; Waldfogel, 1983,

стр. 321-325; Brown / Bourne, 1996, стр. 9), но и в области социальной педагогики (Hudson, 1994), психотерапии (Goguen, 1986, стр. 71-72) и в других помогающих профессиях (Hawkins & Shohet, 1989, р. 5). Как следствие, супервизия рассматривается, в основном, как часть управленческой функции внутри агентства или организации (например, Shulman, 1982), которую Хадсон (Hudson, 1994) называет «фокусировкой на непосредственном руководстве» (стр. 48). Одним из немногих авторов, пытающихся отказаться от этой комбинации функций, является Холлоуэй (Holloway, 1995, стр. 3), которая отделяет «клиническую супервизию» от «административной супервизии», хотя и ограничивает супервизию ситуацией совместной работы двоих людей – сотрудников одной организации.

Голландская концепция

В течение первых двух десятилетий своего существования супервизия в Нидерландах выполняла те же смешанные функции, что и в англоязычных странах. Однако позже, особенно с конца тысяча девятьсот шестидесятых годов (Zier, 1967), в отличие от описанного выше подхода, из супервизии в ее голландском понимании был исключен административный компонент. Последняя функция является частью того, что на голландском языке называется «werkbegeleiding» («руководство работой»), и выполняется «werkbegeleider» [2] – руководителем (инспектором), должностным лицом агентства. Он подотчетен администрации и отвечает за методы работы и результаты услуг, предоставляемых работниками в соответствии с политикой агентства. Он же отбирает «случаи» (клиентов) для практикантов и (начинающих) профессионалов (Van Kessel, 1992).

Таким образом, голландская концепция супервизии фокусируется на процессе **учебы** супервизируемого. Это означает следующее:

- Супервизор помогает супервизируемым – студентам-практикантам или дипломированным специалистам, сотрудникам, непосредственно работающим с клиентами, или выполняющим вспомогательные обязанности – учиться (совершенствовать навыки) на собственном опыте во время реализации своих профессиональных задач в целях дальнейшего повышения профессиональной квалификации.

- Супервизор не назначает супервизируемому клиентов и не выполняет по отношению к его (ее) клиентам никаких административных обязанностей; поэтому он не отвечает за координацию и направление работы, выполняемой сотрудником (практикантом) в текущее время для достижения целей агентства по оказанию клиентам услуг. Супервизор не несет непосредственной ответственности за благосостояние клиентов, с которыми работает супервизируемый; супервизия также не осуществляет функции контроля качества работы сотрудника и ее соответствия стандартам агентства, в котором эта работа проводится.

- Тем не менее, супервизор несет профессиональную ответственность за развитие и совершенствование профессиональных качеств / компетентности супервизируемого путем оказания ему помощи в исследовании и в анализе выполнения следующих профессиональных задач: взаимодействия с клиентами и с коллегами, работы в команде и в организации.

- По последней из названных причин предпочтительно, чтобы супервизор, работающий как со студентами, так и с начинающими профессионалами, занимал позицию как можно более независимую от того агентства или учреждения, где осуществляет свою деятельность этот специалист (практикант). Это дает возможность (начинающему) специалисту развивать свою профессиональную компетентность независимо, без строгого соблюдения непосредственных интересов агентства, в котором он в данное время работает.

- Согласно данной концепции, супервизор рассматривается как лицо, способствующее повышению профессиональной компетентности, но не ответственное за качество выполнения работы супервизируемым; в случае супервизии студентов, супервизор также представляет интересы учебного заведения.

- Супервизор несет ответственность только за процесс обучения, использования профессионального опыта и результатов практической работы для повышения уровня профессиональной компетентности; он также обязан оценивать результаты учебы. Такая отстраненная, «внешняя» позиция супервизора дает начинающему специалисту лучшую возможность для исследования своих сильных сторон, возможностей и личностных реакций. Эти реакции обычно не являются следствием специфических личностных проблем, но начинающему специалисту приходится с ними разбираться, чтобы его дальнейшая работа в данной профессии была эффективной; негативные реакции также могут порождаться болезненными переживаниями и проблемами, возникающими у супервизируемого при выполнении профессиональных обязанностей.

Таким образом, в Нидерландах супервизируемые не работают *под руководством* супервизора, а осваивают профессиональную деятельность *с помощью* супервизии. Вслед за Хааном (Хаан, 1974, стр. 46-57), мы можем увидеть различия между голландской концепцией «эксклюзивной супервизии» (не преследующей никаких иных целей, кроме обучения) и англо-саксонской концепцией «инклюзивной супервизии» (ставящей перед собой комбинацию административных, поддерживающих и образовательных целей). Различия, выделенные Мансоном (Munson, 1981), касаются модели «компетентности» против модели «санкций».

Основные характеристики концепции

В Нидерландах супервизия рассматривается как особый вид наставничества, являющийся частью обучения и повышения квалификации

практикующих работников и администраторов (Van Kessel, 1985, стр. 5; Siegers / Naan, 1988, стр. 37; Siegers, 1995). Область применения супервизии весьма широка: она не ограничивается определенной профессией, методом или областью деятельности, в ней могут использоваться элементы и техники различных методологий. Однако их используют лишь в том случае, если они способствуют достижению целей супервизии. Они также должны ограничиваться рамками супервизии.

Применение супервизии особенно полезно в тех профессиях и видах деятельности, где важную роль играют отношения между людьми. Она ориентирована на развитие «высоко интегрированного и компетентного профессионала» (Stoltenberg / Delworth, 1987, цитируется по: Rich, 1993, стр. 157). Данную цель супервизии можно рассматривать как содействие достижению *двухмерной интеграции* (Van Kessel, 1990b; Van Kessel / Naan, 1993). Определенные требования предъявляются, с одной стороны, к качеству профессиональной деятельности (*профессиональное измерение*), а с другой – к склонностям и умениям осуществляющего эту деятельность человека как развивающейся личности (*личностное измерение*). Этот процесс интеграции можно рассматривать как постоянную задачу, с которой приходится справляться профессионалу. Результатом этой интеграции становится «Личность-профессионал» (Towle, 1954, стр. 3): (новая) идентичность, обладающая профессионализмом [3].

Предполагаемая интеграция профессии (деятельности) с одной стороны и личности – с другой вполне достижима, поскольку человек осуществляет профессиональную деятельность, используя личностные качества, т.е. на личностном уровне. Однако деятельности на личностном уровне самой по себе недостаточно для выполнения профессиональных обязанностей. Для их осуществления требуется интеграция ряда специфических аспектов обоих описанных выше измерений. Она будет проиллюстрирована с помощью рисунка, напоминающего калейдоскоп.

Сходство с ним усилится, когда речь пойдет о необходимых движениях составных частей рисунка относительно друг друга (рис. 1).

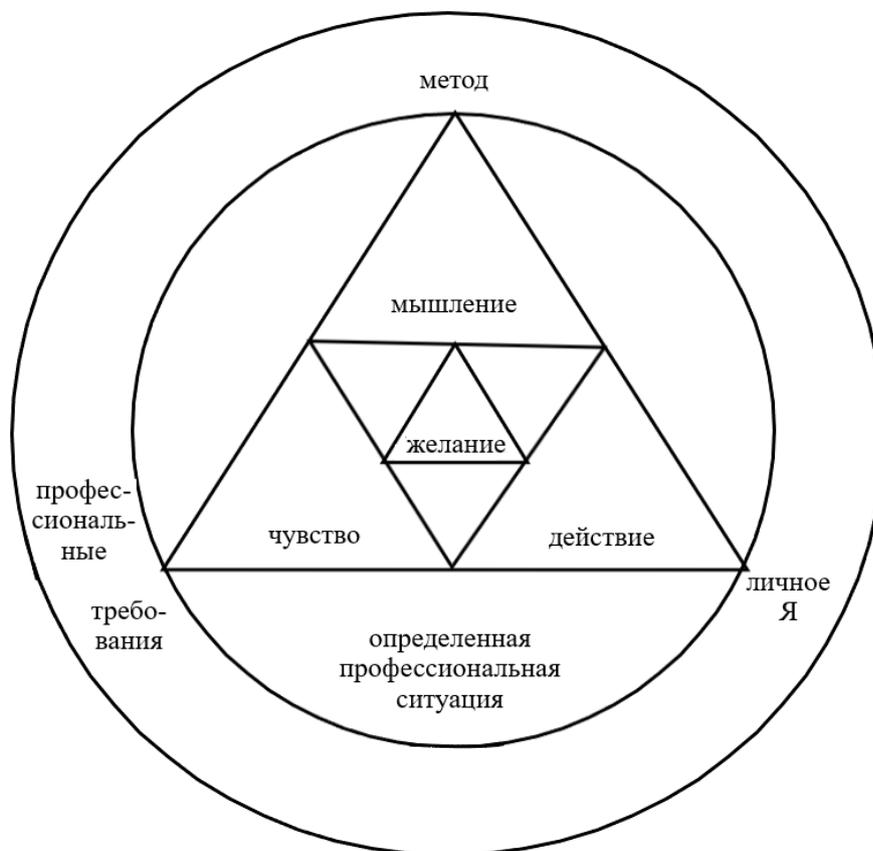


Рис. 1: Аспекты интегративной профессиональной деятельности, рассматриваемые сквозь призму калейдоскопа.

Для качественного выполнения работы «Личности-профессионала», его действия должны быть как интегрированными, так и интегрирующими. Для этого ему требуется умение:

- направлять свои способности на выполнение задач таким образом, чтобы поставленные цели соответствовали имеющимся возможностям;
- владеть своими чувствами и предпочтениями, адекватно с ними справляться;
- осознавать свои моральные нормы и ценности, понимать, как они влияют на его действия и стремления.

Когда дело касается разрешения житейских ситуаций общечеловеческим способом, интеграции с полюса «личность» бывает достаточно. Для квалифицированного решения профессиональных задач нужна интеграция с полюса «профессионал», но ее одной бывает недостаточно. Меняются смыслы. Личностное измерение теперь находит выражение через профессиональное: от работника требуется осуществление деятельности и на личностном уровне. От профессионала ожидается умение помогать клиентам и сотрудничать с коллегами, применяя правильно выбранные методы (см. рис. 1, полюс «метод»). При этом в работе участвует его личность со своими склонностями и особенностями реагирования на ситуации, задачи и других людей. Кроме того, применение нужных методов должно соответствовать роду деятельности и требованиям, предъявляемым специальностью работника (полюс «профессия»). Для этого необходима интеграция полюсов «личность», «профессия» и «метод». В интеграции названных трех полюсов принимают участие также взаимодействующие между собой аспекты «мышления», «чувства», «желания» и «действия».

В ходе супервизии внимание и размышления (рефлексия) всегда направлены на разные аспекты личностного измерения. Это делается в целях и в ходе развития супервизируемого как «Личности-профессионала», он нуждается в подобном сосредоточении для личностного развития и для улучшения качества работы. Благодаря супервизии, работник учится лучше разбираться в следующих аспектах своей профессиональной деятельности:

- Какую цель он ставит перед собой, выполняя конкретную рабочую задачу в конкретной ситуации; какими методами он пользуется для достижения этой цели; каким образом цель и методы работы согласуются с возлагаемыми на него ожиданиями, связанными с должным выполнением профессиональных обязанностей.

- В какой мере он осознает все указанные аспекты своей деятельности в ходе ее осуществления; в какой мере он осознает собственную профессиональную компетентность и ее ограничения; в какой мере он способен справляться с указанными аспектами работы, пользуясь соответствующими методами.

- В какой мере он осознает свои личные чувства, предпочтения, ограничения и трудности; насколько он способен справляться с ними методически адекватным способом.

- В какой мере он осознает влияние своих личных норм и ценностей на профессиональные действия и цели, является ли это влияние благоприятным или неблагоприятным. В какой мере он способен справляться с этим влиянием в определенной ситуации методически адекватным способом.

Следует также учитывать, что профессиональная деятельность осуществляется в условиях определенного учреждения, с конкретными клиентами и их проблемами, с использованием определенных методов, в определенных обстоятельствах, в коллективе сотрудников, при соблюдении политики учреждения и т.д. Все это – элементы контекстуальной системы, оказывающей воздействие на работника и его профессиональную деятельность. Чтобы успешно ее осуществлять, ему приходится постоянно осознавать все особенности контекста и определять свое отношение к ним. Подобная настройка постоянно ставит перед ним также вопросы интеграции.

Калейдоскопическая модель как вспомогательное средство

Калейдоскопическая модель является вспомогательным средством супервизии, с помощью которого супервизируемый может прорабатывать рабочие и учебные темы, исходя из перечисленных выше аспектов деятельности. Супервизируемый может подбирать к каждому полюсу и грани рабочие темы, обсуждаемые во время супервизии, что в дальнейшем

помогает разрабатывать учебные темы. Например, обсуждаемый практический опыт может иметь отношение к:

- нехватке определенных методических знаний;
- трудностям в личном и творческом применении методических принципов;
- недостаточному осознанию или трудностям в согласовании личных ценностей, норм и мнений с соответствующими системами клиента или с рабочей ситуацией;
- склонности супервизируемого придавать чрезмерное значение личной вовлеченности (эмоциям) и недостаточно связывать их с выполняемыми им профессиональными обязанностями;
- трудностям функционирования в конкретной рабочей ситуации (организационного функционирования);
- всем видам слепых пятен, касающихся его деятельности, и т. д.

На протяжении супервизии невозможно направлять внимание одновременно на все полюсы и грани калейдоскопической модели. Супервизируемому может быть необходимо в большей мере сосредоточиться на некоторых из них, так как он нуждается в совершенствовании именно данных аспектов работы. Важно также, чтобы супервизор и супервизируемый не забывали о взаимосвязях между разными полюсами и гранями модели. Если они упустят из виду эти взаимосвязи, то супервизия приобретет характер «административного надзора» (в центре внимания окажется полюс «профессиональных требований») или «методического обучения» (ориентация **исключительно на полюс «метода»**).

В зависимости от специфических потребностей и уровня профессионального развития данного супервизируемого, а также от предъявляемых к нему профессиональных требований, во время супервизии каждому из выделенных в калейдоскопической модели аспектов может уделяться большее или меньшее внимание.

Такой индивидуальный подход необходим в процессе проработки проблем с разных точек зрения, как станет ясно из приведенных ниже примеров эпизодов супервизии.

Пример 1

Во время супервизии, супервизируемый (социальный работник) рассказывает о следующем случае из своей профессиональной практики:

«У меня состоялась беседа с клиентом, во время которой я потерял контроль над ситуацией. Клиент попался очень трудный и нетерпеливый. Мне бы хотелось научиться получше работать с такими клиентами».

Комментарий.

Под поверхностью этого эпизода из практического опыта работника кроется гораздо больше того, что сразу бросается в глаза. Во время реконструкции, проведенной с помощью супервизора, могут всплыть дополнительные обстоятельства в виде «второго рассказа», как обозначил его Зайер (Zier, 1983; 1988).

Социальный работник рассердился («чувство»), поскольку посчитал поведение клиента неадекватным («мышление»: суждение, норма). Он так сильно рассердился, что ушел, не завершив должным образом консультацию («действие»). Теперь он недоволен собой из-за этого инцидента, так как, по его мнению («мышление»), ему следует проводить подобные консультации более профессионально («метод»). Это мнение не является по своей природе личным. Скорее, это взгляд, появившийся в ходе профессиональной социализации. Посредством своей личностной реакции он показывает, какое значение (на инстинктивном уровне) имеет для него неудача. Данная специфическая личностная реакция, возможно, также коренится в его социализации. Если окажется, что с этим связаны определенные паттерны в его профессиональной деятельности, то в ходе супервизии можно проработать его переживания.

Он хочет поменять свое поведение («желание»), но не знает, как это сделать. Возможно, его трудности связаны с неглубоким знанием соответствующих методов или недостаточным умением ими пользоваться, или же с недостаточной способностью держать себя в руках во время работы. К сожалению, у него нет возможности откровенно обсудить свои переживания с членами коллектива (контекст). В имеющихся условиях каждый сотрудник отвечает лишь за свою работу вследствие большой загрузки (организация / общество). Когда же появляется время, он раз за разом замечает, что беседа остается весьма поверхностной. В результате, он никак не может разобраться, в чем именно состоит проблема.

Данный пример показывает, что сообщение супервизируемого о своем практическом опыте можно принять как «первый рассказ», который с помощью супервизора можно расширить и адаптировать ко «второму рассказу». Последний сам по себе может привести к дальнейшему улучшению адаптации. С помощью супервизора, супервизируемый может посредством рефлексии изменять значение и смысл своего личного профессионального опыта. Таким способом опыт де- и реконструируется, что приводит к новым инсайтам и действиям. Они, в свою очередь, порождают другие инсайты и действия, особенно когда «способность к само-направлению» (Van Kessel, 1996) у супервизируемого достигает зрелости.

С помощью приведенной выше калейдоскопической модели, супервизор, выслушав рассказ супервизируемого о его профессиональном опыте, использует этот рассказ во время супервизии в качестве учебного материала. На его основании, супервизор помогает супервизируемому подумать над опытом, полученным им при выполнении профессиональных задач. Супервизор вместе с супервизируемым определяют главные направления переживаний и размышлений (рефлексии) супервизируемого и делают вывод о том, какие именно измерения [модели] ему следует в большей мере интегрировать. С помощью такого взаимодействия,

супервизор также поддерживает усилия супервизируемого в изучении определенных аспектов своей личности, в работе над ними в и их интегрированном развитии.

Противоречия

Супервизор согласует свои вмешательства с различными гранями калейдоскопической модели. Благодаря этому, супервизируемый осознает взаимные противоречия между этими гранями. Подобные противоречия могут явствовать из *содержания* практического материала, представленного супервизируемым (пример 2), а также из *формы*, в которой представлен этот материал (пример 3).

Пример 2

Во время одной из следующих встреч супервизируемый рассказывает об интервью с другим клиентом.

Рассказ супервизируемого

«Клиент говорил без остановки, он хотел поделиться всей историей. Через какое-то время я начал задавать вопросы, но не смог удержать его от отступлений».

«Тогда я решил просто выступить в роли молчаливого слушателя. На тот момент это было для меня вполне удобно – я испытывал неуверенность в себе»

«Однако я был не удовлетворен ролью молчаливого слушателя, ведь социальные интервью следует проводить совершенно иначе»

Комментарий

По-видимому, супервизируемый желает выполнять свои профессиональные задачи методически правильно. Однако, как он полагает, ему это не вполне удается

Вероятно, «методически правильный подход» определялся скорее личными соображениями, чем профессиональными требованиями или принципами.

Противоречие между практикой выполнения работы (умением справляться с ней) с одной стороны, и теоретическим мнением о необходимости пользоваться соответствующим методом (мышление), которого ему хотелось придерживаться (желание), – с другой, вызвало чувство неудовлетворения (реакцию на неверный с его точки зрения подход к работе).

«С другой стороны, я чувствовал себя в безопасности: я мог наблюдать за ним»

Личные чувства в связи с личным подходом к работе (реактивный механизм), который, вероятно, является для него вполне приемлемым.

«По-моему, происходящее в тот момент не имело ничего общего с социальной работой. Я все же полагал, что ему следует позволить высказаться, ведь он в этом явно нуждался. Я четко ощущал противоречие между своими рабочими задачами и его потребностями»

Противоречие между мнением о рабочих задачах (о методах, которые желательно было бы применить в данной ситуации) и личным интуитивным пониманием потребностей клиента. Это личное понимание никак не связано с реализацией универсального взгляда на методически правильный подход к выполнению работы в данной конкретной ситуации, в данное время, с данным клиентом, испытывающим определенные потребности.

В приведенном примере, социальный работник проявляет форму поведения, удовлетворяющую лично его и, вероятно, вполне комфортно воспринимаемую клиентом. Вместе с тем, это поведение кажется работнику неправильным с точки зрения выполнения профессиональных задач и применения правильных методов работы. Он не может вписать свои действия в методологические рамки социальной работы.

У данного супервизируемого есть ряд проблем с интеграцией, требующих проработки. Справившись с ними, он сумеет разработать собственный подход к профессиональной деятельности. Исследовав разные аспекты модели во время супервизии, супервизируемый прояснил для себя существующие противоречия. На основании нового понимания, он поставил перед собой определенные интегративные задачи, послужившие «учебными темами» во время супервизии. Как выяснилось в ходе супервизии, этот социальный работник боролся именно с такими проблемами интеграции.

Пример 3

В ходе супервизии на протяжении нескольких встреч супервизор заметил, что в рассказах об опыте работы супервизируемый социальный

работник постоянно упоминал о своих чувствах. Он почти не описывал, что именно произошло и в каком контексте, что он намеревался сделать, каковыми были его действия в реальности и чем он руководствовался, ставя перед собой профессиональные задачи. Более того, супервизируемый описывает свой опыт **в скорее** как личные переживания, чем как профессиональный опыт, полученный в конкретной рабочей ситуации.

Комментарий

На этом примере можно рассмотреть противоречия между личным и профессиональным измерениями, а также между чувствами с одной стороны, и действиями и мыслями – с другой. Кроме того, для супервизируемого метод и контекст, вероятно, не служат точками ориентации в деятельности.

Рефлексия и рефлексивность

Интегрированное функционирование и способность к интеграции не обретаются раз и навсегда. Они нуждаются в обосновании и постоянном пересмотре. Центральную роль в этом играют рефлексия и рефлексивность. Степень, в которой профессионал способен к самостоятельной профессиональной деятельности и поддержанию стандартов своего профессионализма, во многом зависит от того, насколько он способен к независимой рефлексии о приобретенном трудовом опыте, и насколько в нем развито «наблюдающее Я» (Bowen, 1974, см. Воеckhorst, 1989, стр. 17). Если работник не прибегает к подобной рефлексии, он застревает в естественных паттернах реакций, зачастую развивающихся на основании прежнего жизненного опыта. Эти паттерны воздействуют на его методические подходы. Научившись замечать у себя подобные паттерны реакций и размышлять (рефлексировать) над ними, супервизируемый приобретает умение дистанцироваться от них и интегрировать их в желательную

профессиональную деятельность. В то же самое время он учится рефлексии.

Таким образом, интегрированное функционирование в профессиональной практике – главная и конечная цель супервизии – может быть освоено, только если работник сделает личное и конкретное выполнение профессиональных задач предметом своей рефлексии. Качество выполнения этих задач должно оцениваться с точки зрения профессиональных требований. На основании оценки, работник может совершенствовать свою деятельность, стремясь, чтобы она соответствовала требованиям качественной профессиональной практики.

Степень, в которой супервизируемый оказывается в состоянии это выполнить, свидетельствует также о степени, в которой он способен к независимому профессиональному функционированию (профессиональное измерение). По мнению Тоуле (Towle, 1954, стр. 163), «... одной из мер профессиональной зрелости является достигнутая степень осознанности обучения». Рефлексивность является важным качеством профессионализма. В современных профессиональных профилях этому уделяется все больше внимания (Schön, 1985; 1987).

Промежуточные цели: рефлексивные навыки и способность к интеграции

Конечная цель супервизии состоит в том, чтобы работник был раз за разом способен функционировать как интегрированная «Личность-профессионал» в конкретных ситуациях своей профессиональной практики. Во время супервизии эта цель присутствует только виртуально, так как она осуществляется за пределами и после ситуации супервизии. Кроме того, интегрированное функционирование не является перманентным и статичным фактом, оно должно реализоваться вновь и вновь. Клиенты, профессиональные задачи и ситуации постоянно меняются. Чтобы эта конечная цель была достигнута, во время супервизии

ставятся две промежуточные цели: развитие способности к рефлексии и способности к интеграции.

В применении к примеру 1

Супервизор до поры до времени не дает супервизируемому советов о том, как следует работать с подобными клиентами. Это можно сделать во время «werkbegeleiding» («руководства работой»), сходного с «полевой/ административной супервизией». Супервизор пытается побудить супервизируемого к размышлениям (рефлексии) над своими переживаниями во время профессиональной деятельности и над тем, как он поступает с этими переживаниями. Такие размышления помогают развить рефлексивность. Супервизируемый может прибегать к ним, получая дальнейший профессиональный опыт в будущих (других) ситуациях. Супервизор побуждает супервизируемого к конкретизации описанного им опыта, рассмотрению его с различных точек зрения. Многие аспекты играют в нем свою роль. Для изменения привычных моделей реагирования, следует также разобраться в различных сомнениях работника и мешающих работе препятствиях. В ходе подобной конкретизации и разбора проблем, супервизируемый может прорабатывать одну или несколько из следующих тем:

- Особенности своего реагирования: чувства, нормы, ценности. Личный жизненный опыт, который на бессознательном уровне может влиять на его поведение по отношению к клиентам (контр - перенос).
- Собственные взгляды на то, как ему следует выполнять профессиональные обязанности.
- Умение пользоваться методами, необходимыми для ведения подобной консультации.
- Его восприятие культуры своей команды или организации; его пребывание в этой культуре.

Возможно, внимание будет уделяться всем перечисленным темам, поскольку все эти аспекты связаны и переплетены между собой. Однако, работать над всеми ими одновременно невозможно. Такой процесс проработки [4] постепенно приведет к более интегрированному функционированию в различных профессиональных ситуациях.

Две цели обучения и руководства при супервизии

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

В применении к примеру 1

Учитывая сказанное, поработать нужно над следующими аспектами:

- Каким образом умелый социальный работник выразит в общении и взаимодействии описанную выше ситуацию?
- Какое поведение, переживания и атрибуция значимости являются желательными со стороны социального работника с профессиональной точки зрения?
- Какие именно качества, в частности – личные способности, должен развить в себе этот социальный работник, чтобы лучше справиться с данной профессиональной задачей?

Важно уделять внимание также *учебному измерению*, необходимому чтобы успешная адаптация профессионального опыта оказалась полезной для будущей профессиональной деятельности. Поэтому супервизор должен направлять свои действия на способы и пути обучения, с помощью которых супервизируемый овладевает необходимым профессионализмом. Обучение имеет место как в условиях супервизии, так и в условиях практической профессиональной деятельности. Чтобы успешно участвовать в супервизии, супервизируемый должен обладать (или овладеть [5]) способностью реализовать тот способ обучения, который необходим и желателен при супервизии. Когда супервизируемый научается правильно обращаться со своим профессиональным опытом во время супервизии, он может так же действовать после супервизии и без помощи супервизора.

В применении к примеру 1

В качестве своего первого вклада в супервизию, супервизируемый описал поведение своего клиента. При этом он не упомянул собственное поведение и переживания. Что же сообщает супервизируемый на метаязыке? Он не ощущает собственных чувств? Не осознает той роли, которую он сам играет во взаимодействии, или, по его мнению, она неважна для супервизии? Он также не приводит возможные причины поведения клиента. Какие сведения об особенностях своей работы он сообщает посредством своих высказываний и поведения? Достаточно ли глубоко он вникает в события, о которых идет речь? Достаточно ли он чувствителен в этом смысле, или слишком спешит высказать свое мнение? Наконец, он отмечает, что хотел бы научиться получше работать с такими клиентами. Что он имеет в виду? На самом ли деле хочет получить хороший совет?

На основании выше изложенного, вырисовывается следующая предварительная картина, которую супервизор может обсудить с

супервизируемым, а последний – затем рассмотреть подробнее. Что касается его стиля обучения (сравните Kolb, 1984; Van Kessel, 1990a), то он производит впечатление человека, строго ориентированного на конкретные инструкции. Получив правильный совет, он способен быстро воплотить его в практику. Возможно, похожую склонность можно выявить и в его контактах с клиентами и коллегами. Какое влияние она оказывает на его профессиональную деятельность?

У супервизируемого недостаточно развиты навыки наблюдения и рефлексии. Он также еще не умеет задавать себе вопросы, касающиеся разных сторон поведения клиента и отмечать свои реакции на них. Недостаточное развитие этих навыков играет большую роль, как в профессиональном, так и в учебном «измерениях», так как оно затрудняет обучение во время супервизии. Ведь в ходе супервизии используется именно рефлексивность супервизируемого.

Учитывая выше описанные особенности данного социального работника, супервизору в ходе работы с ним следует обуздывать его стремление к быстрому продвижению вперед. Нужно подсказывать супервизируемому, чтобы тот постоянно «оглядывался» для выявления других аспектов в себе и в клиенте, рассматривал происходящее с профессиональной точки зрения.

Научившись целенаправленно, осознанно и систематично раздумывать (рефлектировать) над полученным опытом, супервизируемый стимулирует у себя внутренний диалог, и он становится собственным критичным оппонентом и собеседником. В результате у него улучшаются умения (Van Kessel, 1989, стр. 66):

- раздумывать (рефлектировать) о своем профессиональном опыте с намерением поддерживать соответствующий стандартам уровень профессиональной деятельности или повышать его;
- во время работы выполнять профессиональные задачи более осознанно, так как он способен рассматривать свою деятельность с двух

точек зрения – *наблюдающего* и *участвующего Я* (Voeckhorst, 1989, стр. 16). Он становится *наблюдающим участником* (Shepard, 1964, стр. 379), *рефлексивным практиком* (Schön, 1987), способным к рефлексии во время деятельности.

Характер учебного материала

Ради эффективности учебного процесса, супервизируемый должен предоставлять учебный материал для супервизии. Основным источником такого материала являются случаи из его практики. В ней супервизируемый использует свой личный подход к выполнению профессиональных задач, которые могут быть связаны с клиентами, сотрудниками и учреждением. Обычно описание случаев из своего опыта представляется в письменном виде, иногда дополняются фрагментами аудио- или видеозаписи. Чтение записей служит преамбулой к устному объяснению. Поведение супервизируемого «здесь-и-теперь» в ходе супервизии является вторичным источником информации, из него можно почерпнуть дополнительный учебный материал для использования в **«параллельном процессе»** (Ekstein/ Wallerstein, 1959, стр. 177-196) или для «отражения» (Searles, 1955; Kutter, 1990).

В применении к примеру 1

Социальный работник ожидал от супервизора конкретных советов, касающихся работы. Здесь можно провести аналогию со свойственной ему склонностью инструктировать своих клиентов вместо того, чтобы сочувственно и терпеливо задавать им вопросы, а затем внимательно слушать ответы. Эта тема была выявлена, когда супервизор сказал ему: «Похоже, Вы ждете от меня совета о том, как следует работать с этим клиентом». После того, как супервизируемый подтвердил это предположение, супервизор задал вопрос: «А Ваши клиенты тоже всегда

ожидают от Вас именно этого? На самом ли деле они ожидают лишь советов? И что Ваши советы значат для них?»

Каждый супервизируемый справляется с учебными и рабочими задачами по-своему, в соответствии со своими личностными особенностями, с так называемым индивидуальным стилем **учебы** (Kolb, 1984; Van Kessel, 1990a). Проявления этого стиля во время супервизии могут быть использованы в качестве третьего источника учебного материала. В стиле учебы просматриваются параллели с разными аспектами стиля работы супервизируемого.

В применении к примеру 1

Для супервизируемого было нелегко разбираться в собственном опыте и переживаниях. Ему было трудно надолго задерживаться на них, так как, по его мнению, подобные раздумья только зря усложняют работу. По-видимому, он приобрел такое отношение к работе и учебе в ходе своей социализации. Когда он был ребенком, его родители владели небольшим бизнесом, и семейный лозунг гласил: «Приступай к работе – дело всегда найдется!»

Необходимые основные условия

Для интенсивного и индивидуализированного учебного процесса, который и является намеченной целью супервизии, требуется ряд необходимых основных условий. Если они не соблюдаются, то можно говорить лишь о деятельности, отдаленно напоминающей супервизию. Необходимы следующие условия:

- Параллельно с супервизией, работник должен постоянно и (в основном) самостоятельно заниматься профессиональной деятельностью. Если супервизия проводится со студентами-практикантами, то речь идет об их будущей профессии.

- Текущий практический профессиональный опыт является самым важным учебным материалом. Во время супервизии, супервизируемый прорабатывает его, в основном, посредством рефлексии. Поэтому необходима прямая связь и взаимодействие между профессиональным опытом и инсайтами во время супервизии как учебной ситуации. В результате можно учиться все большему в работе и на основании работы.

- Чтобы обеспечить возможность этой связи и взаимодействия, встречи для супервизии должны проводиться регулярно. Кроме того, каждое такое занятие должно быть ограниченной и фиксированной продолжительности. Встречи следует проводить один раз в две-три недели с продолжительностью каждого занятия по одному часу на каждого супервизируемого. Общее количество встреч должно составлять от минимум пятнадцати, до максимум тридцати.

- Интенсивная и направленная на каждого индивидуального работника супервизия должна проводиться с ограниченным числом участников (не более трех-четырех человек), не связанных друг с другом в профессиональной деятельности. Они также не должны быть близки в повседневной жизни.

Формы

Супервизия может проводиться в одной из следующих форм:

- с одним супервизируемым: индивидуальная или диадическая супервизия;
- с двумя супервизируемыми: триадическая супервизия;
- с тремя или четырьмя супервизируемыми: групповая супервизия.

Выводы

Супервизия представляет собой ценностно-ориентированный и процессуально-ориентированный вид деятельности, во время которого рабочие темы супервизируемого преобразуются в учебные темы.

Последние помещаются в рамки и перспективы тех навыков и качеств, которые супервизируемому следует освоить и развить для осуществления качественной профессиональной и/или функциональной практики. Основным методом обучения выступает рефлексия супервизируемого, касающаяся его профессионального опыта. Главной целью является развитие и совершенствование способности к рефлексии (рефлексивности) у супервизируемого. Кроме методов работы и вмешательств, направленных непосредственно на развитие рефлексивности, можно использовать и другие. В конце концов, они также послужат намеченной цели развития способности к рефлексии.

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

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

Примечания

[1]. (К стр. 3 перевода, 29 оригинала) Вторым, исторически более поздним и методически менее ясно задокументированным источником супервизии, по данным Флеминга и Бенедика (Fleming/ Benedek, 1996, стр. 7 ff) является психоанализ с супервизией, проводимый в ассоциациях психоаналитиков. Согласно Блантону (Blanton, 1971, стр. 48), Фрейд обосновывал его применение следующим образом: «Я не верю, что передать другим практическую методику можно на бумаге. Навыками

следует делиться посредством личного обучения. Конечно, начинающим нужны некие азы знаний, иначе им не будет на что опереться. Но если они станут лишь добросовестно выполнять практические инструкции, то скоро окажутся в беде. Им следует научиться разрабатывать собственную технику». Следуя этой традиции, Август Айхорн (August Aichhorn) и Анна Фрейд также использовали своего рода супервизию на своих «Erzieherkurse» («Учебных курсах»), проходивших в Вене в 1930е годы (Gotthardt-Lorenz, 1986, стр. 45). К той же традиции принадлежат Балинтовские группы, основанные примерно в 1950 году в Лондоне венгерским психоаналитиком Михаэлем Балинтом (Michael Balint, 1964).

[2]. (К стр. 5 перевода, 30 оригинала) В случае прохождения практики (стажировки), эта функция называется «praktijkbegeleiding» («практическим руководством»), осуществляемым «praktijkbegeleider» («руководителем практики»), что соответствует функции «полевого супервизора».

[3]. (К стр. 8 перевода, 32 оригинала) Вслед за Робинсоном (Robinson, 1936, стр. 25), Рейнольдс (Reynolds, 1955, стр. 253) пишет о «профессиональном я».

[4]. (К стр. 19 перевода, 38 оригинала) Более подробное описание того, как можно направлять супервизируемого во время супервизии, приводится в других работах Ван Кесселя (Van Kessel 1989; 1996).

[5]. (К стр. 20 перевода, 39 оригинала) Это обычно касается первой обучающей супервизии.

Ссылки