

## Общие принципы поддержания экспириенциального обучения и психологической гибкости в супервизии: SHAPE

*Eric M.J. Morris (School of Psychology & Public Health, La Trobe University) and Linda Bilich-Eric (Australian National University)*

*Australian Psychologist 52 (2017) 104-113*

*© 2017 The Australian Psychological Society*

*Correspondence: Linda Bilich-Eric, Research School of Psychology, Australian National University, Acton, ACT 2601, Australia.*

*Email: [linda.bilich@anu.edu.au](mailto:linda.bilich@anu.edu.au)*

*Перевод – Дарья Сучилина*

**Цель:** в этой статье мы описываем прагматичные принципы проведения супервизии в рамках контекстуально-поведенческого подхода.

**Метод:** Развитие психологических навыков для повышения компетентности требует дидактического и экспириенциального обучения, и супервизия считается центральным инструментом для совмещения этих двух видов опыта. Вместе с вовлеченностью в решение проблем и предоставлением инструкций (для формирования приверженности модели), супервизоры могут обоснованно ожидать от супервизантов *обучения на собственном опыте, требующего внимательного наблюдения за последствиями и эффектами принятых ими решений*. Экспириенциальное обучение может помочь психологу развить чувствительность к эффективному и безопасному применению своих знаний и навыков в работе с клиентами (тем самым демонстрируя компетентность).

**Результаты:** Мы утверждаем, что последовательное обучение может быть подкреплено внедрением в супервизию элементов, которые способствуют развитию психологической гибкости (способности активно принимать личные переживания в настоящем моменте и осуществлять или прекращать определенные паттерны поведения ради выбранных ценностей). Было обнаружено, что психологическая гибкость способствует личному благополучию, эффективности в работе, открытости при обучении, состраданию, принятию разнообразия, исполнению разного рода рабочих задач. Кроме того, было выявлено, что психологическая гибкость психологов предсказывает вероятность использования психологом доказательных интервенций, таких как экспозиция.

**Выводы:** Принципы, сформулированные в модели SHAPE, описывают пять аспектов: ценности супервизии (Supervision values); второстепенность рассказывания историй (Hold stories lightly); оценка функции (Assessment of function); смена позиций (Perspective-taking); экспириенциальные методы (Experiential methods). Эти аспекты могут способствовать развитию психологической гибкости психологов и экспириенциальному обучению в контексте супервизии. Эти пять аспектов следуют из наиболее успешных разработок в области супервизии и подкрепляются развитием контекстуально-поведенческой науки (смена позиций, когнитивное разделение, принятие). Мы описываем примеры использования модели SHAPE, а также направления для дальнейших исследований для оценки того, насколько эти аспекты способствуют экспириенциальному обучению в рамках супервизии.

**Ключевые слова:** компетентность, контекст, экспириенциальное обучение, психологическая гибкость, супервизия.

<b>Что уже известно по этой теме:</b>	<b>Что добавляет эта статья:</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Экспириенциальное обучение и супервизия – неотъемлемые компоненты развития компетенций в профессиональной психологической практике.</li><li>2. Недавние разработки по совмещению рефлексивных и экспириенциальных методов в обучении и супервизии психологов.</li><li>3. Влияние контекстуально-поведенческой науки</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Прагматичные принципы проведения супервизии и развития компетенций.</li><li>2. Роль психологической гибкости в развитии эффективной клинической практики и супервизии.</li><li>3. Связь между экспириенциальным обучением и психологической гибкостью, с точки зрения контекстуально-поведенческой науки.</li></ol>

## Введение

Экспириенциальное обучение широко признается ключевым инструментом освоения компетенций в профессиональной психологической практике (Carroll, 2007; Milne & James, 2000). Kolb (1984) утверждает, что экспириенциальное обучение происходит путем совмещения четырех режимов обучения: рефлексии, концептуализации, планирования и конкретного опыта. Супервизия – это основной инструмент экспириенциального обучения и формирования, в более широком смысле, безопасной и эффективной практики (American Psychological Association, 2014; British Psychological Society, 2014; Falender & Shafranske, 2004).

Эмпирические исследования супервизии активно проводятся, хотя и отстают от изучения других сфер психологической практики (Milne, 2009). Несмотря на то, что моделей супервизии становится все больше, и были выявлены некоторые наиболее успешные практические инструменты, все же было проведено недостаточно исследований того, *какие именно* методы супервизии способствуют поддержанию безопасной и эффективной практики, а также *в каких именно* условиях (Gonsalvez & McLeod, 2008). Это удивительно, учитывая консенсус по поводу важности супервизируемой практики для психологов.

Для нас наиболее интересным представляется изучение того, *как* практикующие специалисты осваивают профессиональные психологические компетенции и какие способы обучения поддерживают практику, которая не только соответствовала бы признанным стандартам, но и была бы достаточно гибкой в том, как реализуются эти стандарты.

В данной статье мы будем опираться на обилие литературы, посвященной супервизии, и добавим к этому наши знания в рамках конкретного психологического подхода (контекстуально-поведенческой науки, КПН) о том, как можно влиять на поведение и формировать эффективные поведенческие паттерны.

## Контекстуально-поведенческая наука

Мы пишем, исходя из идей КПН (Hayes, Barnes-Holmes, & Wilson, 2012). КПН разрабатывалась в течение последних 15-ти лет как возрожденная форма клинического поведенческого анализа. Основные прикладные исследования в этой области посвящены эффектам вербального научения на поведение человека и базируются на Теории реляционных фреймов (Relational Frame Theory) (Hayes, Barnes-Holmes, & Roche, 2001), описывающей поведенческую составляющую языка и мышления.

Мы будем использовать термин «контекстуально-поведенческая супервизия» для описания подхода, основанного на исследованиях вербального научения. КПН преследует четкую цель по пониманию и оказанию влияния на то, как люди обучаются и реагируют на свое окружение, а также на то, как можно менять окружение для формирования более эффективных действий (Hayes et al., 2012).

В основе КПН лежат эволюционные принципы: поведение можно рассматривать с точки зрения его разнообразия, избирательности и сохранности (Hayes & Ciarrochi, 2015). Мы хотим, чтобы супервизанты демонстрировали разнообразие в своем поведении на сессиях, которое подкреплялось бы клиентами и супервизорами (избирательность, селекция). Мы хотим, чтобы работающее поведение в сессиях затем генерализировалось, обобщалось для работы с другими клиентами и в других ситуациях (с учетом чувствительности к контексту). В итоге нам важно, чтобы это работающее поведение впоследствии передавалось следующему поколению супервизантов (когда супервизанты сами становятся супервизорами).

Важно отметить, что многие описываемые нами навыки и процессы уже были изучены в литературе, посвященной супервизии, как ключевые для развития клинических психологических компетенций. Например, Friedberg, Gorman и Beidel (2009) предлагают систему супервизии, включающую концептуализацию случаев, использование переживаний непосредственно во время сессии, активную толерантность к негативному аффекту, поддержание установки на открытость, чувствительность к культурным аспектам и техническое совершенствование – при этом авторы очевидно выражают необходимость экспириенциального обучения. Pearson (2004) также описывает использование рефлексии эмоциональных реакций супервизантов в настоящем моменте во время супервизии для повышения осознанности переживаний и экспириенциального обучения. Мы вычленили эти компоненты и отмечаем, согласуются ли они с контекстуальным пониманием процесса обучения, а затем выявляем их значение для контекстуально-поведенческого подхода к супервизии.

Мы предполагаем, что аспекты супервизии, описанные выше, полезны при обучении психологов, которые применяют в работе доказательные подходы психотерапии, например, различные направления когнитивно-поведенческой психотерапии (КПТ). Это связано с тем, что гибкая осознанность и использование поведенческих процессов и процедур составляют ядро практики в рамках КПТ (Friedberg et al., 2009). В наше время гораздо больше внимания уделяется рефлексивным и экспириенциальным методам в обучающей литературе по КПТ (Bennett-Levy & Lee, 2014; Bennett-Levy & Padesky, 2014), поскольку они представляются наиболее эффективными в развитии процедурных, рефлексивных и межличностных навыков (Bennett-Levy, McManus, Westling & Fennell, 2009; Safran & Muran, 2001). Эти методы предполагают вовлечение супервизанта в использование когнитивно-поведенческой модели для понимания собственных реакций на события, происходящие во время сессии, а также в изучение модели через отработку ключевых упражнений (например, наблюдения за мыслями) на собственном опыте и эмоциональном материале. Рефлексивные и экспириенциальные методы давно считаются основополагающими аспектами прикладного применения КПН в супервизии (например, Follette & Batten, 2000) и поэтому могут быть успешно адаптированы и к контексту когнитивно-поведенческой супервизии.

## **Поведение, регулируемое правилами, и супервизия**

Переход к экспириенциальным формам обучения и супервизии частично произрастает из психологического обучения, при котором супервизия в худших ее проявлениях была исключительно вербальным занятием. Супервизанты вырабатывали репертуар эффективного «рассказывания историй» (как это бывает во время экзаменов и собеседований, например), но

многие не могли сформировать эффективные навыки в отношении того, «как» быть полезными своим клиентам. Поведение, регулируемое правилами, в этом смысле заключается в том, что супервизант предлагает описание клиента, которое будет «понятным» для супервизора, а супервизор в ответ дает советы насчет того, как реагировать на такого клиента. Правило может звучать так: супервизант описывает, слушает и следует рекомендациям супервизора (поскольку супервизор «прав»), а супервизор слушает описание клиента и описывает наиболее уместный подход, которым должен воспользоваться супервизант.

Беспокойство вызывает вероятность того, что без рефлексивной практики и экспириенциального обучения у супервизантов формируется склонность рассказывать правдоподобные и последовательные истории во время супервизии (например, депрессивного клиента описывать так, чтобы подчеркивать диагностические критерии из DSM-5), поскольку они слышат именно такое описание от супервизоров (например, именно такой способ концептуализировать случай клиента с депрессией). Это может даже накладывать отпечаток на контекстуальные аспекты личности и среды, в которой они консультируют. Тем не менее, такое рассказывание историй предполагает, что каким-то активностям отдается предпочтение: подкрепляется понимание и концептуализация, а экспириенциальному (функционально-аналитическому) изучению жизни клиента уделяется недостаточно внимания.

Как специалисты, занимающиеся супервизией, могут удостовериться в функциональной пользе рассказывания историй? Рассказывание историй – это главный способ обмена идеями и формирования практик, поэтому проблема заключается не в самом рассказывании. Однако, во многих контекстах оно может быть *недостаточно функциональным*. Под «функциональностью» мы понимаем наличие концептуализации поведения клиента в контексте с учетом истории формирования этого поведения, а также с учетом ситуационных факторов: antecedents (средовых и социальных) и последствий. Благодаря выявлению факторов, поддерживающих наличие проблем и *по своей сути* модифицируемых, у супервизанта появляется возможность проводить работу, которая бы с большей вероятностью привела к улучшениям для клиента. Выявление функции (функций) поведения клиентов может помочь супервизанту (1) работать с клиентом над формированием более эффективного и социального приемлемого поведения, которое будет выполнять те же функции (например, Goldiamond, 1974), а также (2) потенциально предлагать более эффективные интервенции (например, Hurl, Wightman, Virues-Ortega, & Haynes, 2016).

Современные формы супервизии направлены на решение проблем с неэффективным рассказыванием историй, в связи с чем предлагается, например, наблюдать за работой супервизанта в действии (на видео или в присутствии супервизора), чтобы оценить компетенции и дать обратную связь. Наблюдение, описание взаимодействия между супервизантом и клиентом и проведение функционального анализа, вероятно, снижают выраженность некоторых (бесполезных) форм рассказывания историй в супервизии.

В этом отношении важно учитывать известные эффекты *поведения, регулируемого правилами* (Hayes, 1989). Экспериментальные исследования показали, что предоставление правил (инструкций) позволяет людям справляться с незнакомыми ситуациями эффективно даже без обучения на собственном опыте (Törneke, Luciano, & Salas, 2008). Тем не менее, инструкции также приводят к тому, что люди могут стать нечувствительными к изменениям в окружении и слишком жестко придерживаться неэффективных стратегий, обусловленных теперь уже неточными правилами.

Hayes (1989) утверждает, что существует несколько функциональных типов правил: податливость (pliance), следование (tracking) и преумножение (augmenting). *Податливость* – это поведение «под контролем устно описанных последствий взаимосвязи между правилом и релевантным

поведением». Другими словами, получение вознаграждения за исполнение того, что было велено сделать. В качестве примера податливости можно привести ситуацию, когда супервизанты выполняют то, что предлагают супервизоры, потому что это будет приятно супервизору, а не потому, что это предложение приведет к эффективному взаимодействию с клиентом. Реакции податливости могут проявляться на ранних этапах супервизии у специалистов, начинающих обучение, которые не уверены в том, что от них ожидается, или в собственных способностях. Такое поведение возможно еще и тогда, когда супервизор воспринимается критичным, требовательным или когда присутствует значительный дисбаланс власти между супервизором и супервизантом. *Следование* – это поведение «под контролем видимой взаимосвязи между правилом и устройством мира»: примером следования может быть ситуация, когда супервизант следует предложениям супервизора, потому что это, скорее всего, сработает или соответствует пониманию того, как поддерживается наличие проблемы у клиента. У опытных супервизантов следование может проявляться иначе: когда предшествующие знания приводят к невнимательности к нюансам, когда появляются «стереотипы», когда работа упрощается в угоду эвристике («типичные проявления депрессии»). *Преумножение* происходит тогда, когда подкрепляющая значимость податливости и следования дополняется новыми смыслами. Примером преумножения в супервизии может быть предложение супервизанту просто присутствовать при молчании или слезах клиента, потому что это может как помочь клиенту (следование), так и развить компетенции супервизанта (преумножение). Другой пример – готовность делиться своими ошибками на супервизии и контакт супервизанта со своими чувствами стыда и уязвимости в соответствии с выбранным супервизантом ценностным направлением.

Следование правилам имеет важные последствия для супервизируемой практики, которые можно проверить эмпирически. В литературе можно обнаружить свидетельства того, что практика супервизии, сильно опирающаяся на инструкции (а таких практик множество!), имеет как преимущества, так и недостатки. Ориентировка супервизантов в сторону практик, методов и моделей, которые с большей вероятностью будут эффективными (на основе эмпирических исследований), и предоставление рекомендаций относительно проведения клинических встреч могут быть полезными при столкновении супервизанта с незнакомыми ситуациями и при выборе работающих действий в этих ситуациях.

Тем не менее, инструкции в супервизии могут порождать нечувствительность и ригидность, которые ограничивают экспериенциальное обучение через последовательно формируемое поведение (Follette & Callaghan, 1995). Это происходит, например, тогда, когда супервизанты строго придерживаются методов, не прислушиваясь к реакциям клиентов, или следуют инструкциям, которые соответствуют модели, но не эффективны (приверженность модели может предшествовать компетентности, например, Sholomskas et al., 2005), или не осознают контекстуальных факторов, влияющих на реакцию клиента на теоретически эффективные интервенции.

## Ценность психологической гибкости

Исследования КПН позволили выявить набор взаимосвязанных навыков, которые повышают чувствительность к контексту и открытость к обучению на собственном непосредственном опыте, а не только на основе правил. Эти навыки необходимы для развития *психологической гибкости* (Hayes, Luoma, Bond, Masuda, & Lillis, 2006). Психологическая гибкость – это процесс полноценного контактирования мыслящего человека с настоящим моментом и, в зависимости от условий ситуации, упорство или изменение поведения, регулируемого ценностями (Luoma & Vilardaga, 2013).

Развитие психологической гибкости полезно и клиентам, и рабочим коллективам, и специалистам. Психологическая гибкость – ключевой процесс в контекстуальных подходах, к которым относится и Терапия принятия и ответственности. Было обнаружено, что психологическая гибкость связана с благополучием и качеством жизни клиентов с различными проблемами и расстройствами (Ciarrochi, Bilich, & Godsell, 2010; Hayes et al., 2012; Kashdan & Rottenberg, 2010). Помимо применения в клинической практике, психологическая гибкость актуальна еще и в контексте рабочей среды и связана с такими благоприятными исходами, как удовлетворенность работой, продуктивность, исполнительность и общее благополучие (Bond & Bunce, 2000; Bond & Flaxman, 2006; Bond, Flaxman & Bunce, 2008; Flaxman, Bond, & Livheim, 2013).

Наконец, есть очевидные преимущества в том, чтобы открыто обучать специалистов в сфере психического здоровья навыкам психологической гибкости. Такое обучение ведет к повышению благополучия (Pakenham, 2015), снижению выгорания и уровня стресса (Brinkborg, Michanek, Hesser, & Berglund, 2011; Hayes, Bissett, Roget, & Padilla, 2004; Luoma et al., 2007), а также повышает эффективность терапии (Lappalainen et al., 2007; Pakenham, 2014; Strosahl, Hayes, Bergan, & Romano, 1998). Эти навыки не только способствуют принятию и открытости специалистов по отношению к клиентам (Luoma et al., 2007), но еще и повышают восприимчивость к доказательной практике (Varra, Hayes, Roget, & Fisher, 2008). Психологическая гибкость клиницистов служит предиктором того, будут ли использованы в работе доказательные подходы, предполагающие переживание дискомфорта клиентами (и самими специалистами), например, экспозиция (Scherr, Herbert, & Forman, 2015).

Основываясь на всем вышесказанном, можно сделать вывод об очевидных преимуществах развития психологической гибкости в супервизии, а также моделирования этих навыков супервизором. Согласно исследованиям, эти навыки можно развивать посредством обучения и консультаций (например, Luoma & Vilardaga, 2013), однако на данный момент ни одно исследование не показало, что психологическая гибкость может быть развита исключительно за счет супервизии. Мы предлагаем собственную модель супервизии как способ развития психологической гибкости супервизантов. Эта модель отличается возможностью подкрепления последовательного обучения и снижения риска чрезмерной податливости и некорректного следования.

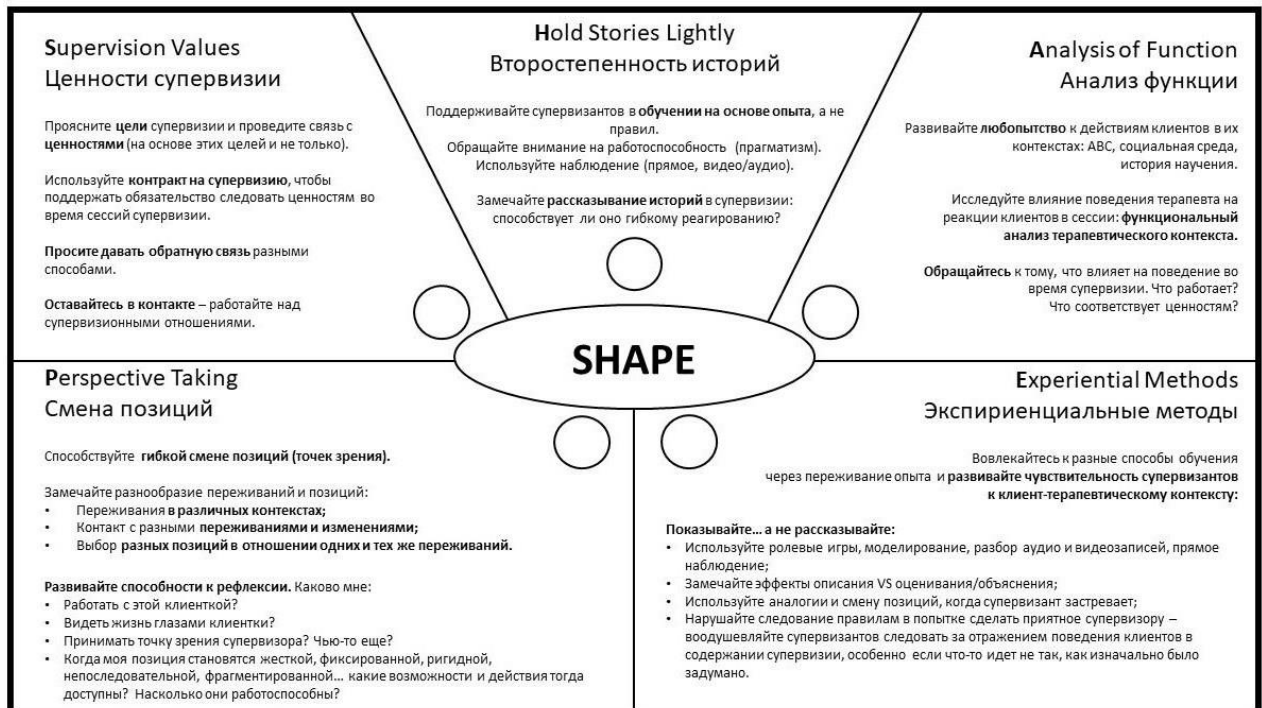
## **Модель SHAPE: элементы контекстуальной супервизии**

Мы предлагаем пять взаимосвязанных элементов контекстуальной супервизии:

- Ценности супервизии (**S**upervision values);
- Второстепенность историй (**H**old stories lightly);
- Анализ функции (**A**nalysis of function);
- Смена позиций (**P**erspective-taking);
- Экспириенциальные методы (**E**xperiential methods).

Эти элементы образуют аббревиатуру SHAPE (см. рис. 1) и основаны на передовых разработках в области супервизии (например, O'Donovan, Halford, & Walters, 2011). Обсудим каждый из этих элементов по отдельности.

Рисунок 1. Модель супервизии SHAPE



## Ценности супервизии

Супервизионные отношения могут стать значительно крепче, если супервизор и супервизант прояснят личные ценности и поделятся ими. Под «личными ценностями» мы понимаем *выбранные качества действий* (Hayes, Strosahl, & Wilson, 2012) в сфере профессиональной практики, в частности, в супервизии. Эти качества действий могут представлять собой обширные и абстрактные неисчерпаемые источники подкрепления и описывать желаемые последствия, а также рождают ощущение осмысленности и собственного предназначения (Villatte, Villatte, and Hayes, 2015).

Например, для многих супервизоров ответственность за проведение супервизии согласуется с карьерными ценностями, такими как желание быть вовлеченными в поддержку и обучение начинающих психологов, «вклад в развитие профессии», влияние на практику и обмен опытом с другими. Представление супервизионной практики в виде набора качеств действия помогает супервизору установить связь с важными источниками мотивации, особенно в моменты контакта с нежелательными переживаниями (например, беспокойство о практике супервизанта, поддержка супервизанта в неблагоприятных ситуациях и т.д.).

Для супервизанта связь супервизии с более широкими жизненными направлениями также может способствовать готовности и подкреплять ощущение своего предназначения, даже когда он или она сталкивается с распространенными переживаниями, часто возникающими из-за пристального внимания супервизора к их работе, например, со стыдом и тревогой (Batten & Santanello, 2009). Может быть полезным обсуждение связи с такими смыслами, как «помогать другим», «проявлять сострадание», «подходить к работе с любопытством». Ценности можно прояснять, задавая вопросы о том, чего супервизант надеется достичь в своей карьере, с точки зрения более широких направлений: каким психологом хотелось бы быть, как хотелось бы себя вести в практике, что важно для них в том, чтобы помогать людям именно так?

Обозначение этих качеств действий полезно проводить с самого начала, на этапе заключения контракта на супервизию, а затем в процессе работы можно к ним возвращаться. Особым преимуществом было бы публичное заявление о своих обязательствах (например, Stults & Messé, 1985), когда речь идет о вовлеченности в работу (например, супервизию), которая может требовать от участников контакта с неприятными мыслями и чувствами. Заявление об обязательствах, например, когда супервизор и супервизант описывают, как будут вести себя на супервизии, повышает вероятность того, что именно такое поведение они и будут проявлять. Если посмотреть на это с позиции подчинения правилам, то обязательства, связанные с ценностными направлениями, могут служить «усилителями» и трансформировать функцию неприятных мыслей и чувств: вместо переживаний, которые нужно подавлять и избегать, – переживания, которые супервизанты активно готовы принимать и исследовать с любопытством. Такая психологическая гибкость может повысить потенциал экспириенциального обучения, особенно перед лицом клинических ситуаций, вызывающих негативные эмоции.

Такой взгляд на ценности применим и к использованию обратной связи. Для супервизора описание (ценностно-информированных) намерений по поводу предоставления и получения обратной связи может помочь своевременно сформировать адекватные ожидания. Кроме того, это может стать хорошим способом проверять, соответствуют ли намерения супервизора в отношении поведенческих эффектов в супервизии тому, что супервизант на самом деле испытывает и на что реагирует. Наконец, это полезно в том случае, когда супервизор описывает как ценность получение обратной связи от супервизанта.

Хорошим началом для заключения контракта может быть описание супервизором преимуществ контакта с ценностями как части супервизии, а также моделирование того, как может выглядеть заявление об обязательствах. Для этого супервизор может описать свои ценности и обязательства во время супервизионной сессии, включая особенности взаимодействия с супервизантом, намерения в отношении супервизии и возможное представление супервизанта об этом:

*Супервизор: «Для меня проведение супервизии с психологами – это возможность делать свой вклад, помогать специалистам предоставлять наиболее качественную помощь своим клиентам и расти в собственной практике. Поэтому мои действия будут направлены на то, чтобы помочь вам рефлексировать и обдумывать вашу работу. Я буду предлагать разные взгляды и идеи, делиться обратной связью, чтобы вы могли работать настолько хорошо, насколько это возможно, и развиваться в роли психолога. В этом мое обязательство в работе с вами: мои действия здесь направлены на ваше развитие и вашу эффективность с клиентами. Поэтому я предлагаю и вам делиться со мной обратной связью – чтобы понимать, как я справляюсь со своими обязательствами по поводу наших супервизионных сессий. Если произойдут такие ситуации, когда вам будет казаться, что это совсем не то, что я делаю на самом деле, я буду очень признательна, если вы поделитесь своими переживаниями со мной».*

Выражение ценностей действительно добавляет уровень открытости и уязвимости процессу супервизии. Разговор о ценностях предоставляет еще и более широкий контекст для раппорта между супервизором и супервизантом и позволяет отслеживать последствия своих решений и действий. К тому же это может стать дополнительным способом оценки того, служит ли поведение в супервизии изначально обозначенным целям.



## Истории второстепенны

В соответствии со своими философскими корнями КПН прагматично уклоняется от того, чтобы считать истории о мире точным отражением мира. Вместо того, чтобы придерживаться однозначной теории истины (Hayes et al., 2012), КПН рассматривает истину в ключе успешной работоспособности: «способы говорить» оцениваются прагматично в зависимости от того, *помогают ли они двигаться к цели.*

Другие модели супервизии преследуют похожие цели, но контекстуальная позиция особенно подчеркивает важность оценки того, насколько действенны супервизионные беседы. Для этого содержание этих обсуждений сопоставляется с конечными целями (например, улучшение результатов в работе с клиентами, развитие компетенций супервизанта, предоставление безопасных и эффективных психологических услуг). Супервизор фасилитирует эту оценку вместе с супервизантом, активно обсуждая, привели ли их «способы говорить» ближе к поставленным целям. Этот процесс со временем повышает вероятность появления более успешных «способов говорить», которые приближают к целям.

Мы считаем это особенно полезным для процесса супервизии. Как было описано выше, супервизанты часто подвержены риску привыкать рассказывать «хорошие истории» о своей работе. Если же подробно разобрать опыт, полученный в ходе сессии, то можно корректировать отдельные элементы по мере необходимости, и осознанность супервизоров и супервизантов поможет заметить этот процесс. Спустя какое-то время супервизанты могут научиться отмечать полезные контекстуальные факторы, которые делают обсуждение в рамках супервизии более информативным. Мы видим это по мере развития компетенций супервизантов в процессе обучения: если сначала супервизанты фокусируются больше на процедурах (техниках), то впоследствии используют более широкий взгляд и обоснование для своих интервенций, а также способны глубже рефлексировать на тему собственных реакций.

Если не уделять внимание повышению функциональности супервизионных историй, то эти истории рискуют служить задачам, не приближающим к конечным целям супервизии. Например, сами истории могут быть интеллектуально согласованными, эстетически приятными и «глубокими» (Safran & Muran, 2001), но при этом неверными, с точки зрения помощи клиентам. Они могут также выполнять функцию избегания, помогая супервизанту избегать критики со стороны супервизора, который не предоставляет ощущения безопасности. В таких случаях можно предположить, что речь идет о податливости: поведение супервизанта находится под влиянием необходимости угодить супервизору. Если рассказывание историй служит этой цели, то оно не способствует ни благополучию клиента, ни формированию компетенций супервизанта. С точки зрения следования правилам, данный компонент модели SHAPE касается развития более точного следования во время супервизионной беседы и устранения паттернов податливости. Этого можно достичь, если оба участника супервизии будут фокусироваться на конечных желаемых исходах их взаимодействия и замечать процесс рассказывания историй.

Для этого важны аудио- и видеозаписи. Если учитывать концептуализацию терапевтической сессии и сравнивать ее с сырыми данными о терапевтическом взаимодействии, может появиться новое представление о том, что произошло, о функциональных отношениях и/или факторах, которые повлияли на концептуализацию.

Чтобы сохранить понимание различий между супервизионными историями и терапевтическим контекстом, мы рекомендуем замечать и комментировать процесс рассказывания историй во время супервизии. Это может происходить многократно, если говорящий сам описывает, как замечает этот процесс, или если намеренно провести разбор супервизионной беседы. Супервизор

может это моделировать, описывая то, что замечает, пока делится своей точкой зрения с супервизантом. Кроме того, супервизор может моделировать то, как можно справляться с сомнениями, проявляя к себе сострадание (например, Nissen-Lie et al., 2015).

## Анализ функции

Центральным компонентом и главной составляющей контекстуальной супервизии является *функциональный анализ*. Обычно в клинической практике функциональный анализ лежит в основе концептуализации или формулирования случая. Использование функционального анализа в модели SHAPE предполагает выявление функциональных отношений во взаимодействии между психологом и клиентом (клиентами), для понимания проблем клиента (клиентов), а также для обнаружения влияющих контекстуальных факторов, поддерживающих наличие проблемы.

Мы убеждены, что необходимо учитывать, по крайней мере, три сферы функционального анализа: (а) предъявляемые клиентом проблемы и жизненные обстоятельства; (б) терапевтические отношения; (в) супервизионные отношения.

Супервизору необходимо поддерживать любопытство супервизанта к выборам и действиям клиента, умение учитывать их контекст (ситуационный, социальный и исторический). С этой точки зрения, мы подразумеваем, что любое поведение служит цели (выполняет функцию), и задача психолога – понимать факторы, которые влияют на это поведение. Функциональный анализ помогает понять поведение клиента благодаря анализу antecedents и последствий, найти те аспекты поведения и ситуации, которые потенциально можно модифицировать, и, наконец, повлиять на перемены. Потенциально модифицируемые факторы могут быть психологическими, межличностными, социальными, средовыми и любыми другими – это факторы, которые поддерживают дистресс и расстройства клиента. Если мы рассматриваем человека в контексте, то могут быть найдены потенциальные решения, выходящие за пределы психотерапии: например, помощь в улучшении жилищных условий, более активное участие в жизни сообщества, освоение физической активности, развитие навыков, необходимых для трудоустройства, или отстаивание своих прав при несправедливом обращении. Супервизор исходит из убежденности в том, что люди действуют намеренно, и старается понять, чего пытается добиться человек. Тогда супервизор поддерживает супервизанта в том, чтобы помочь клиенту найти более эффективные способы достижения своих целей (например, Goldiamond, 1974).

Супервизору также необходимо привлекать внимание супервизанта к тому, как его или ее поведение влияет на реакции клиента в рамках сессии. Как супервизант воздействует на клиента? Что мог делать супервизант, чтобы непреднамеренно подкреплять проявление проблемы клиента на сессии? Как супервизант может подкреплять во время сессии то поведение клиента, которое приведет к улучшениям? Способность понимать и влиять на поведение в рамках сессии можно развивать при помощи изучения видео- и аудиозаписей, а также при помощи ролевых игр для отработки навыков терапевтического взаимодействия.

Наконец, функциональный анализ может помочь понять контекст супервизии. Это позволит супервизору и супервизанту быть внимательными к тому, что влияет на их решения и действия, и судить об их работоспособности. Этому может способствовать обратная связь от супервизанта и техники, направленные на повышение внимательности супервизора и супервизанта к их взаимодействию, включая анализ особенностей их разговора и второстепенность рассказывания историй. Если супервизор и супервизант не придают чрезмерного значения историям, то это означает, что они всегда открыты и любопытны к изменениям в том, как они концептуализируют клиента. Это помогает обдумывать, соответствует ли фокус терапии потребностям и запросу

клиента, учитывает ли он поведенческие исходы (например, реализацию ценностей, действия и принятие решений), а не только снижение симптоматики в соответствии с опросниками самоотчета. Очень полезно осознавать ситуационный и исторический контекст, который может влиять на поведение во время супервизии. Рефлексия может повысить эффективность супервизии, особенно если отнестись к контексту супервизии как к пространству, в котором можно экспериментировать с разными реакциями, при этом опираясь на результаты и обратную связь клиента для оценки работоспособности.

## Смена позиций

Развитие *гибкой смены позиций* – это и процесс, и результат контекстуальной супервизии. Умение психолога представить себе мир клиента «изнутри их кожи» (Wilson, 2009) – это ключевой навык, позволяющий проявлять в ответ эмпатию и валидацию. Смена позиций (с психологической гибкостью и состраданием) – это важный компонент гибкого реагирования на стигматизирующие и предвзятые мысли и чувства по отношению к другим (Levin et al., 2005). Смена позиций в супервизии может поддержать супервизанта в намерении быть рефлексивным, открытым, осознанным и вовлеченным в тот трудный материал, с которым он сталкивается в своей работе. Это особенно оправдано в случаях, когда супервизанты описывают экспириенциальное избегание и/или ригидные реакции на содержание сессий, либо когда они застревают в суждениях по поводу клиентов и самих себя, и это мешает их работе.

Гибкой смене позиций способствует переключение между разными точками зрения, в зависимости от времени, места и человека (Villatte et al., 2015). Это помогает лучше осознавать, во-первых, разнообразие самого опыта, а во-вторых, общее восприятие, объединяющее все переживания, суждения и действия (такой аспект осознанности, как стабильное Я/здесь/сейчас; наблюдающая позиция). Усиление контакта с этой осознанностью поддерживает развитие принятия и открытости опыту, а также связь с личными ценностями (Hayes, Strosahl, et al., 2012). Эффективное реагирование на опыт в контекстах, в которых он происходит, подкрепляется экспириенциальным знанием наблюдающей позиции (Linehan, 1993; Luciano, Valdivia-Salas, Cabello, & Hernandez, 2009).

В рамках супервизии смену позиций можно использовать по-разному. В ходе беседы супервизор может попросить супервизанта учесть позиции разных людей, мест и временных промежутков в сравнении с ситуацией клиента (например, какова была позиция клиента в различных ситуациях, приведенных в качестве примеров? Каковы переживания значимых людей из жизни клиента на его/ее поведение? Каковы взгляды супервизанта?). Это может помочь супервизанту восстановить контакт с тем, каково:

- Переживать жизнь глазами клиента;
- Быть родственником/коллегой, взаимодействующим с клиентом;
- Клиенту проявлять сострадание по отношению к себе;
- Мне работать с клиентом.

Эти разнообразные точки зрения также могут быть использованы для исследования собственных переживаний супервизанта, когда это необходимо.

Супервизия может включать экспириенциальные упражнения с использованием описанных выше элементов, включая работу с образами, чтобы установить связь с устойчивой основой для перспективы (например, созерцание образа горы: Kabat-Zinn, 2009). Эти образы могут включать изменчивые компоненты (например, погода на горе). Можно также приглашать супервизанта практиковать осознанность настоящего момента и затем представлять себе различные точки зрения, описывая переживания, возникающие во время этих практик. Помимо этого, существуют и

другие позиции, которые помогают формировать функциональные реакции: позиция клиента во время сессии с супервизантом или поддержка генерализации обучения в терапии («Если бы вы были мной (супервизором), что бы вы предложили в этот момент?»).

## **Экспириенциальные методы**

Safran и Muran (2001) предполагают, что супервизия, подобно терапии, представляет собой реляционный контекст, который открывает возможности для экспириенциального обучения. Супервизору необходимо удостовериться, что эти возможности используются для выработки процедурных знаний супервизанта на «телесно ощущаемом уровне». Модель SHAPE предоставляет обоснования для применения широкого спектра экспириенциальных упражнений, описанных в эмпирической литературе, включая ролевые игры, работу с образами (Hackmann, Bennett-Levy & Holmes, 2011), отработку на себе/саморефлексию, использование метафор (Stott, Salkovskis, 2010), практики осознанности, когнитивное разделение и прояснение ценностей (Westrup, 2014). Экспириенциальные упражнения помогают супервизанту контактировать с разнообразными мыслями, чувствами и ощущениями, а также подкреплять процесс обучения (Hayes, Strosahl & Wilson, 2012; Safran & Muran, 2001). Разумеется, как и при использовании любых методов на основе экспозиции, необходимо убедиться в том, что супервизант свободно выбирает контактировать с неприятными переживаниями.

Важно просить супервизанта делиться обратной связью о том, каково было проделывать экспириенциальное упражнение, помогает ли это работе с клиентом и вызывает ли это какие-либо личные проблемы, на которых супервизант не хотел бы фокусироваться в рамках супервизии. В этом случае необходимо учитывать, является ли эта личная проблема устойчивым препятствием для терапевтических отношений. Это может быть похоже на личную терапию и требует согласования контракта на эту часть работы, обратной связи и заботы со стороны супервизора. Именно это позволяет супервизанту получить наибольшую пользу от упражнений без ощущения принуждения.

Супервизору необходимо выдерживать баланс между рассказыванием историй, предоставлением инструкций и использованием экспириенциальных упражнений, чтобы поддерживать открытия и рефлексию супервизанта. Упражнения могут быть полезными для изменения процесса супервизии, особенно в тех случаях, когда беседа во время сессии становится безжизненной, заходит в тупик и перестает быть творческой. Если обобщать, то для супервизора основным ориентиром при оценке успешности супервизии служит приближение к целям супервизии (прагматизм всегда остается в центре внимания).

## **SHAPE на практике**

### **Как выглядят сессии супервизии с применением модели SHAPE**

Многим начинающим психологам свойственно испытывать стыд, сомнения в себе, неопределенность и воспринимать себя некомпетентными, когда они только начинают работать с клиентами. Это можно открыто обсуждать на супервизии, а иногда это приходится прояснять при помощи вопросов о поведении во время сессий, которое можно наблюдать при просмотре видеозаписей взаимодействия с клиентом.

Представим себе, что супервизант получил отзыв о своей сессии с клиентом, столкнувшимся с депрессией. Обратная связь, которая была предоставлена, противоречила собственной оценке супервизантом своей сессии. Сам супервизант отметил, что справился плохо: не знал, что делать, и

в целом посчитал сессию неудачной. Сессия действительно не была идеальной (как это на самом деле бывает со многими сессиями). Тем не менее, супервизору было очевидно, что эмоциональное и когнитивное содержание, которое вызвало трудности у супервизанта, является следствием перфекционистского и самокритичного мышления и соответствующих чувств. Если бы они не обсудили это в рамках супервизии, то это бы, скорее всего, вновь проявилось в будущем и препятствовало бы вовлеченности супервизанта в сессии со своими клиентами.

С позиции модели SHAPE, можно выбрать несколько процессов в качестве мишеней. Супервизия началась с функционального анализа сессии и исследования того, что переживал супервизант по ходу сессии. Это включало просмотр видео и вопросы к супервизанту в разные моменты для выявления эмоций, мыслей и физических ощущений, которые появлялись у него в течение сессии. Супервизант описывал, как замечал мысли о своей неподготовленности к тому, чтобы адекватно отреагировать на проблему клиента. Это породило целый каскад мыслей и эмоций, например, были замечены сомнения в себе, растерянность, повышение тревоги и самоуничижительные мысли, например: «Я бесполезен» и «Эта сессия была пустой тратой времени для клиента». Супервизанта также попросили прокомментировать позицию клиента, поразмышлять о его переживаниях во время сессии на основе поведения и комментариев клиента. Исследуя эту сессию, супервизант осознал переживания клиента по поводу сессии и заметил, что клиент был вовлечен, отзывался на действия терапевта и сотрудничал с ним при работе над поставленной проблемой.

Супервизанту было предложено с этой позиции исследовать, как его собственный «рассказывающий истории ум» влияет на его переживания во время сессии и даже во время супервизии. Выявляя виды поведения, связанные с переживанием супервизанта «сомнений в себе» и «неопределенности», мы смогли прояснить влияние этого поведения на супервизанта: оно переориентировало супервизанта на застревание в истории о своей «бесполезности» вместо присутствия с клиентом. Мы обсудили ценности супервизанта в отношении работы с клиентами. Это помогло супервизанту восстановить контакт со своими ценностями, связанными с тем, каким специалистом ему хотелось бы быть. Наконец, мы провели экспириенциальные упражнения для выявления стратегий, которые супервизант мог бы применять во время сессии (и за рамками сессий), если бы заметил какое-то поведение, появляющееся вслед за переживанием «сомнений в себе».

В этом сценарии мы активно работали над снижением неэффективного поведения, руководимого правилами, в особенности над неработающим следованием за угрозой, которую для супервизанта представляло переживание сомнений и контакт с неопределенностью. Мы попытались ослабить реагирование на сомнения как на угрозу (от которой необходимо убежать), поддерживая супервизанта в расширении осознанности на основе собственных переживаний (через смену позиций и второстепенность историй) по отношению к тому, что происходило с клиентом. Затем мы работали с супервизантом над восстановлением связи супервизанта с его ценностным направлением как специалиста, а также над любопытным исследованием того, может ли экспириенциальная открытость к переживанию сомнений быть «платой за вход» (в целях изменить функцию сомнения при помощи наращивания значимости).

## Направления для дальнейших исследований

Главный вопрос заключается в том, может ли контекстуальная супервизия/модель SHAPE приводить к изменениям в практике. Есть свидетельства в пользу того, что экспириенциальные (последовательно формирующие) подходы к обучению специалистов полезны для развития компетентности (Bennett-Levy and Lee, 2014; Follette & Callaghan, 1995). Полезным является также обучение повышению психологической гибкости у специалистов (например, Luoma & Vilardaga,

2013; Pakenham, 2014). Однако, проведено недостаточно исследований влияния самой контекстуально-поведенческой супервизии.

Мы считаем, что существует несколько областей, которые необходимо исследовать, чтобы определить, повышает ли модель SHAPE эффективность супервизии. Во-первых, является ли контекстуально-поведенческая супервизия целесообразной и приемлемой? Какой опыт получают супервизанты и супервизоры, создавая подобный контекст? Будет полезно узнать, ассоциируется ли контекстуальная супервизия с хорошими результатами супервизии по сравнению с типичной супервизией. Воспринимается ли супервизор как надежный, структурированный и поддерживающий? Налажен ли хороший супервизионный раппорт? Ответы на эти вопросы можно было бы оценить при помощи эмпирически разработанных инструментов измерения качества супервизии (например, Palomo, Beinart, & Cooper, 2010), а также при помощи качественных методов (например, Binks, Jones, & Knight, 2013).

Во-вторых, способствует ли контекстуально-поведенческая супервизия развитию у супервизантов компетентности и эффективности, воспринимаются ли такие супервизанты своими клиентами как эмпатичные и чуткие, обладают ли они большей психологической гибкостью и эмоциональной открытостью? Эти результаты также можно было бы исследовать в сравнении с разными структурами супервизии (например, Livni, Crowe, & Gonsalvez, 2012) и моделями консультирования (Luoma et al., 2007).

Наконец, существуют ли измеряемые отличия в *процессе* контекстуально-поведенческой супервизии по сравнению с типичной супервизией? Мы предполагаем, что модель SHAPE ведет к повышению эмоциональной открытости, уязвимости и гибкости во взаимодействии между супервизором и супервизантом с течением времени. Возможно, появляется больше ситуаций, в которых супервизор и супервизант могут выражать сомнения и придерживаются подхода, подразумевающего поэтапное исследование на основе гипотез (при котором гипотезы можно и отбрасывать). Для исследования этого вопроса можно использовать многочисленные идеографические исследовательские дизайны с малым числом испытуемых, в которых используется кодирование видеозаписей сессий. Особенно полезными были бы материалы, полученные в среде, где проводится «исследуемая» супервизия (например, университетские клиники).

## **Заключение**

Мы описали модель супервизии, разработанную для усиления двух процессов, которые оказывают благоприятное действие на обучение психологии, в соответствии с современными исследованиями: экспириенциального обучения и психологической гибкости. Понимание этих процессов основывается на развитии контекстуально-поведенческой науки, особенно той ее части, которая исследует поведение, руководимое правилами, и вербальное научение. С нашей точки зрения, эти процессы можно развивать при помощи компонентов модели SHAPE: прояснения ценностей, внимательности к рассказыванию историй, функционального анализа, смены позиций и экспириенциальных упражнений. Мы описали пример, в котором комбинация этих компонентов была полезна в обучении супервизанта.

Мы полагаем, что SHAPE может применяться на всех ступенях обучения и при работе в разных психотерапевтических подходах. Эта модель призвана помогать супервизантам развивать большую открытость к чувствам и мыслями, осознавать ограничения рассказывания историй и прояснять собственные личные ценности в профессиональной психологической практике. Главное предназначение этой модели – развитие компетенций (процедурного знания) так, чтобы это помогало психологам практиковать осознанно и более гибко. Кроме того, развитие гибкости и

осознанности у супервизантов в форме работающих видов поведения в рамках сессий с разными клиентами и в разных ситуациях, по нашим предположениям, приведет к тому, что этим качествам будут обучены и последующие поколения супервизантов. Эмпирические исследования модели позволят определить, насколько присутствие этих процессов в супервизии способствует улучшению ее результатов.

## **Список литературы**

[см. оригинал]