

УДК 159.98:159.964.21

DOI: 10.31499/2617-2100.17.2026.362249

Ганна Юрївна Яворська,
кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри клінічної
та реабілітаційної психології,
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна
ORCID: 0009-0002-0685-849X
adiza@ukr.net

ПОТРЕБИ СУПЕРВІЗАНТА В ПРОЦЕСІ СУПЕРВІЗІЇ: СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АНАЛІЗ

У статті здійснено теоретичний аналіз потреб супервізанта в процесі супервізії та запропоновано їх структурно-функціональну систематизацію. Розроблено інтегративну модель формування професійних навичок супервізанта, що охоплює особистісний, теоретичний, практичний і контекстуальний виміри. Особливу увагу приділено особистісному виміру супервізії та можливостям використання положень Транзакційного аналізу для аналізу професійних труднощів супервізанта.

Ключові слова: супервізія, супервізонт, професійні навички, професійна компетентність, Транзакційний аналіз, психотерапія.

Hanna Yavorska,
PhD in Psychology,
Associate Professor of the Department
of Clinical and Rehabilitation Psychology,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University,
Ivano-Frankivsk, Ukraine
ORCID: 0009-0002-0685-849X
adiza@ukr.net

SUPERVISEE NEEDS IN THE SUPERVISION PROCESS: A STRUCTURAL AND FUNCTIONAL ANALYSIS

The article presents a theoretical analysis of supervisee needs within the supervision process and proposes their structural and functional systematization based on an integrative approach. The relevance of the study is determined by the increasing complexity of professional activity in helping professions, high levels of psycho-emotional stress, and the growing need for effective professional support in contemporary psychological and psychotherapeutic practice. In these conditions, supervision becomes not only a means of professional consultation, but also an important mechanism for maintaining professional competence, reflective functioning, emotional stability, and the quality of psychological assistance. The study argues that supervisee needs should not be viewed as isolated professional requests. Instead, they represent a multidimensional phenomenon connected with the interaction of personal, theoretical, practical, and contextual aspects of professional functioning. On the basis of theoretical analysis and generalization of contemporary supervision approaches, an integrative model of professional skill formation is proposed. Within this model, professional competence is conceptualized as the result of interaction between four interconnected dimensions: personal, theoretical, practical, and contextual. The personal dimension includes emotional reactions, beliefs, self-regulation, and previous experience; the theoretical dimension concerns conceptual knowledge and professional thinking; the practical dimension reflects the implementation of interventions and techniques in professional activity; and the contextual dimension includes organizational, institutional, and social conditions influencing professional work. The article systematizes the main groups of supervisee needs, including the need for professional development, emotional support, reflection and self-analysis, ethical guidance, case management, career development, and learning new methods of work. It is demonstrated that these needs emerge at the intersection of several dimensions simultaneously and therefore require an integrative understanding.

Keywords: supervision, supervisee, professional skills, professional competence, Transactional Analysis, psychotherapy.

Сучасний етап розвитку психологічної практики характеризується зростанням складності професійної діяльності фахівців допоміжних професій в умовах високого психоемоційного навантаження, невизначеності та роботи з кризовими переживаннями клієнтів. У цих умовах супервізія набуває особливого значення як інструмент підтримки професійної ефективності, розвитку компетентності та забезпечення якості психологічної допомоги. Разом із тим практичний досвід свідчить, що супервізант звертається до супервізії не лише з метою вирішення професійних труднощів, але й у зв'язку з емоційними переживаннями, потребою в осмисленні власного досвіду, етичними дилемами, організаційними викликами та питаннями професійної ідентичності. Така багатовимірність супервізійного запиту вимагає відповідного теоретичного осмислення та систематизації. Проблематика супервізії у психологічній та психотерапевтичній практиці посідає важливе місце у сучасних наукових дослідженнях, оскільки пов'язана із забезпеченням якості професійної діяльності, підтримкою фахівців допоміжних професій та підвищенням ефективності психологічної допомоги. Особливої актуальності супервізія набуває в умовах високого психоемоційного навантаження та роботи з кризовими і травматичними переживаннями клієнтів. Класичні підходи до супервізії розглядають її як багатофункціональний процес, що поєднує навчальну, підтримуючу та нормативну функції. У роботах П. Гокінс, Р. Шоґет та Б. Проктор супервізія описується як простір розвитку професійної компетентності, емоційної підтримки та професійної відповідальності фахівця [8; 11; 13]. Упродовж останніх років супервізія все частіше розглядається як механізм формування професійної майстерності, розвитку рефлексії та професійної ідентичності. Зокрема, у роботах Д. Мілн підкреслюється значення систематичного аналізу професійного досвіду, розвитку навичок та отримання зворотного зв'язку у процесі професійного становлення фахівця [10]. Особливої уваги в останні роки набуває проблема ролі супервізії у профілактиці професійного вигорання та підтримці емоційної стійкості фахівців. Дослідження останніх років демонструють, що супервізія сприяє зниженню рівня емоційного виснаження, підвищенню професійної впевненості та розвитку здатності до саморефлексії [6; 14]. Незважаючи на активний розвиток супервізійних досліджень, більшість наукових праць зосереджені переважно на функціях супервізії, характеристиках ефективного супервізора або результативності супервізійного процесу. Водночас потреби супервізанта як окремих предмет наукового аналізу залишаються недостатньо систематизованими. Наявні дослідження здебільшого розглядають окремі аспекти супервізійного запиту (потребу у підтримці, навчанні чи рефлексії) без їх інтеграції у цілісну модель. Особливо перспективним є використання положень Транзакційного аналізу, який дозволяє глибше дослідити особистісний вимір супервізії, зокрема вплив его-станів, сценарних процесів та неусвідомлюваних механізмів на професійну діяльність фахівця. Таким чином, аналіз сучасних досліджень свідчить про необхідність подальшої теоретичної розробки проблематики потреб супервізанта та їх систематизації в межах інтегративного підходу, що враховує взаємозв'язок особистісних, теоретичних, практичних і контекстуальних чинників професійного розвитку.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та систематизація потреб супервізанта у процесі супервізії, а також побудова структурної моделі, що відображає їх зміст та функціональну роль у супервізійному процесі.

У сучасних підходах до супервізії професійний розвиток фахівця розглядається як комплексний процес, що містить не лише засвоєння знань чи відпрацювання технік, але й інтеграцію особистісних, когнітивних та контекстуальних чинників [5; 8; 10]. Узагальнення

теоретичних підходів та аналіз практичного досвіду дозволили розробити інтегративну модель, що пояснює формування професійних навичок супервізанта у процесі супервізії (Рис.1).



Рис. 1. Інтегративна модель формування професійних навичок супервізанта в процесі супервізії

У центрі запропонованої моделі знаходяться професійні навички як інтегральний результат розвитку супервізанта. Такий підхід узгоджується з сучасними дослідженнями, у яких професійна компетентність розглядається як динамічна система, що формується через поєднання знань, умінь, досвіду та особистісних характеристик [5]. Модель передбачає, що професійні навички формуються на перетині чотирьох взаємопов'язаних вимірів – особистісного, теоретичного, практичного та контекстуального, які частково перекриваються між собою та створюють спільний простір формування професійної майстерності супервізанта. Особистісний вимір відображає індивідуально-психологічні характеристики супервізанта, включаючи емоційні реакції, систему переконань, цінності, досвід та особливості саморегуляції. Значення цього виміру підтверджується дослідженнями, які підкреслюють роль особистості фахівця як ключового чинника ефективності психотерапевтичної діяльності [6; 12]. Особистісні процеси впливають на сприйняття професійних ситуацій, стиль взаємодії з клієнтами та здатність до рефлексії.

Теоретичний вимір охоплює рівень засвоєння супервізантом професійних знань, концептуальних моделей та здатність до їх інтеграції у практичну діяльність. У межах класичних моделей супервізії цей компонент пов'язаний із розвитком професійного мислення та здатністю до концептуалізації випадків [8; 11; 13]. Теоретична база визначає спосіб інтерпретації професійного досвіду та вибір стратегій втручання. Практичний вимір пов'язаний із безпосереднім виконанням професійної діяльності, включаючи використання технік, інтервенцій та поведінкових стратегій у роботі з клієнтами. Дослідження показують, що розвиток професійної майстерності відбувається через систематичну практику, рефлексію досвіду та отримання зворотного зв'язку [5]. Саме у цьому вимірі знання трансформуються у конкретні дії. Контекстуальний вимір містить умови, в яких здійснюється професійна діяльність: організаційні вимоги, навантаження, доступ до ресурсів, міжпрофесійну взаємодію та соціальні чинники. У теоріях супервізії підкреслюється, що контекст значною мірою визначає можливості розвитку професійних навичок, виступаючи як фактор підтримки або обмеження [9; 13]. Принциповою особливістю моделі є акцент на зоні перетину зазначених вимірів, яка відображає інтегративний характер формування професійних навичок. Саме в цій зоні відбувається

поєднання особистісних характеристик, теоретичних знань, практичного досвіду та контекстуальних умов, що забезпечує розвиток професійної компетентності супервізанта. Це дозволяє стверджувати, що професійні навички розглядаються як результат взаємодії кількох системних чинників, тоді як потреби супервізанта виникають як відповідь на дисбаланс або дефіцит у межах одного чи кількох вимірів. З огляду на це, потреби супервізанта можуть бути інтерпретовані як функціональні прояви взаємодії особистісного, теоретичного, практичного та контекстуального вимірів. Такий підхід дозволяє перейти від опису окремих запитів до їх системного аналізу, в якому кожна потреба розглядається у зв'язку з відповідними чинниками формування професійної компетентності. Узагальнення класичних підходів до супервізії, зокрема її нормативної, формувальної та підтримуючої функцій, а також аналіз сучасних емпіричних досліджень, присвячених ефективності супервізійного процесу, дозволили виокремити основні групи потреб супервізанта, що відображають різні аспекти розвитку професійних навичок [8; 10; 13]. На цій основі було виокремлено такі групи потреб: потреба у професійному розвитку, емоційній підтримці, рефлексії та самоаналізі, етичному супроводі, управлінні кейсами, кар'єрному розвитку, а також у навчанні та освоєнні нових методів роботи, які відображені у Таблиці 1.

Таблиця 1.

Структуризація потреб супервізанта в процесі супервізії

Група потреб	Зміст потреби	Вимір(и) моделі	Функція у формуванні навичок
Професійний розвиток	Удосконалення знань і навичок, підвищення компетентності	Теоретичний, практичний	Розширення професійного репертуару
Емоційна підтримка	Зниження напруження, профілактика вигорання	Особистісний	Підтримка стабільності функціонування
Рефлексія та самоаналіз	Усвідомлення досвіду, аналіз власних реакцій	Особистісний, теоретичний	Інтеграція досвіду та розвиток мислення
Етична підтримка	Розв'язання етичних дилем, орієнтація у стандартах	Теоретичний, контекстуальний	Регуляція професійних дій
Управління кейсами	Організація роботи, ведення документації	Контекстуальний, практичний	Оптимізація професійної діяльності
Кар'єрний розвиток	Формування цілей, професійної ідентичності	Особистісний, контекстуальний	Довгостроковий розвиток компетентності
Навчання методів	Освоєння нових підходів, інтеграція знань у практику	Теоретичний, практичний	Оновлення та розширення навичок

Отримані результати свідчать про те, що потреби супервізанта мають багатовимірний характер і не можуть розглядатися ізольовано одна від одної. Більшість із них формуються на перетині кількох вимірів моделі, поєднуючи особистісні, когнітивні, практичні та контекстуальні чинники професійної діяльності. Це підтверджує доцільність інтегративного підходу до аналізу супервізійного процесу, у межах якого професійні труднощі супервізанта розглядаються як результат взаємодії різних рівнів його функціонування. Разом з тим, аналіз представлених груп потреб демонструє, що особливе місце у структурі супервізії посідає особистісний вимір. Інтеграція особистісного виміру в аналіз професійної діяльності супервізанта є однією з найбільш складних і дискусійних тем у сучасній супервізії. Сучасні дослідження підкреслюють, що професійні труднощі фахівця нерідко пов'язані не лише з дефіцитом знань чи практичних навичок, але й з особливостями

емоційного реагування, внутрішніми конфліктами, способами побудови взаємодії та неусвідомлюваними моделями професійної поведінки [6; 12]. У зв'язку з цим особистісний вимір дедалі частіше розглядається як один із ключових чинників формування професійної компетентності фахівця. При цьому інтеграція особистісного виміру в супервізійний процес потребує чіткого дотримання меж між супервізією та психотерапією. У працях науковців [3; 5] підкреслюється, що одним із центральних викликів супервізії є поєднання професійної підтримки з аналізом особистісних процесів без переходу до терапевтичного формату роботи. Надмірне фокусування на особистісних переживаннях супервізанта може призводити до зміщення супервізії у психотерапевтичний процес, тоді як ігнорування особистісних чинників – до поверхневого аналізу професійних труднощів.

Особливого значення набуває пошук балансу між професійним та особистісним вимірами супервізії. Особистісні процеси доцільно аналізувати насамперед у тій мірі, у якій вони впливають на професійну діяльність супервізанта, його взаємодію з клієнтами, здатність до рефлексії та прийняття професійних рішень. Положення Транзакційного аналізу [1; 2; 4] створюють додаткові можливості для осмислення цього взаємозв'язку. Зокрема, професійні труднощі супервізанта можуть бути пов'язані з контамінацією Его-стану Дорослого, впливом сценарних заборон, драйверів або стійких адаптаційних механізмів, що проявляються у професійній взаємодії. У практиці супервізії це може виявлятися у надмірній потребі у схваленні, уникненні конфронтації, труднощах у встановленні професійних меж, страху помилки або підвищеній самокритиці.

Особливого значення в роботі з особистісним виміром набуває концепція імпліцитної роботи, коли супервізор не переходить до прямого аналізу особистості супервізанта, але також враховує вплив особистісних процесів на його професійну діяльність. Подібний підхід узгоджується із сучасними реляційними моделями супервізії, у яких професійний розвиток фахівця відбувається не лише через інтерпретацію труднощів, але й через досвід безпечної професійної взаємодії та супервізійного альянсу [5; 8]. Такий формат роботи дозволяє зберігати професійні межі супервізії та уникати надмірної терапевтизації супервізійного процесу. Одним із прикладів імпліцитної роботи є антитетичний підхід, описаний у Транзакційному аналізі. У межах цього підходу зміни відбуваються не через пряме тлумачення проблемної поведінки супервізанта, а через створення нового досвіду професійної взаємодії. Подібна логіка пов'язана з концепцією антитезису, запропонованою Е. Берном та розвиненою у подальших роботах Б. та М. Гулдингів, де зміна відбувається через порушення звичних сценарних патернів взаємодії [4; 7]. Наприклад, якщо супервізонт демонструє поспішність, емоційну закритість або схильність до надмірного контролю, супервізор може свідомо уповільнювати темп взаємодії, створювати більше простору для рефлексії, емоційного усвідомлення та безпечного дослідження переживань. У цьому випадку зміни відбуваються не через пряме тлумачення проблеми, а через новий досвід професійного контакту, який поступово розширює поведінковий репертуар супервізанта. З огляду на це, особистісний вимір супервізії доцільно розглядати не як окремий терапевтичний компонент, а як чинник, що безпосередньо впливає на формування професійних навичок та ефективність професійної діяльності супервізанта. Використання положень Транзакційного аналізу дозволяє глибше дослідити взаємозв'язок між особистісними процесами та професійним функціонуванням фахівця, зберігаючи при цьому професійні межі супервізії.

Проведений теоретичний аналіз дозволив розглядати потреби супервізанта як багатовимірний феномен, безпосередньо пов'язаний із процесом формування професійних навичок фахівця. Встановлено, що потреби супервізанта охоплюють особистісні, теоретичні, практичні та контекстуальні аспекти професійного функціонування. У межах дослідження розроблено інтегративну модель формування професійних навичок

супервізанта, у центрі якої знаходиться професійна компетентність як результат взаємодії особистісного, теоретичного, практичного та контекстуального вимірів. Запропонований підхід дозволив інтерпретувати потреби супервізанта як індикатори дефіциту або необхідності розвитку в межах окремих компонентів професійної діяльності. На основі аналізу теоретичних підходів та сучасних досліджень систематизовано основні групи потреб супервізанта: потребу у професійному розвитку, емоційній підтримці, рефлексії, етичному супроводі, управлінні кейсами, кар'єрному розвитку та освоєнні нових методів роботи. Встановлено, що більшість із них мають інтегративний характер та формуються на перетині кількох вимірів моделі. Особливу увагу приділено особистісному виміру супервізії. Показано, що професійні труднощі супервізанта можуть бути пов'язані не лише з недостатністю знань чи навичок, але й із впливом особистісних процесів, сценарних механізмів та особливостей професійної взаємодії. Використання положень Транзакційного аналізу дозволило поглибити розуміння взаємозв'язку між особистісними процесами супервізанта та його професійною діяльністю. Практичне значення дослідження полягає у можливості використання запропонованої моделі для аналізу супервізійних запитів та структурування супервізійного процесу. Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною перевіркою запропонованої моделі та вивченням динаміки потреб супервізанта на різних етапах професійного розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Стюарт Й., Джойнс В. Основи ТА: Транзакційний аналіз. Переклад: В. Данченко. Київ: ФАДА ЛТД, 2002. 393 с.
2. Шлегель Л. Короткий словник транзакційного аналізу / упоряд. Г. Яворська, К. Репетій. Черкаси: ІнтролітаТОР, 2025. 608 с.
3. Bernard J. M., Goodyear R. K. *Fundamentals of Clinical Supervision*. 6th ed. Boston : Pearson, 2019. 426 p.
4. Berne E. *Transactional analysis in psychotherapy: A systematic individual and social psychiatry*. New York : Grove Press, 1961. 270 p.
5. Carroll M., Gilbert M. *On Being a Supervisee: Creating Learning Partnerships*. London : Vukani Publishing, 2005. 240 p.
6. de Haan E., Duckworth A., Birch D., Jones C. Executive Coaching Outcome Research: The Contribution of Common Factors Such as Relationship, Personality Match, and Self-Efficacy. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*. 2013, 65, P. 40–57. <https://doi.org/10.1037/a0031635>
7. Goulding M. M., Goulding R. L. *Changing Lives Through Redecision Therapy*. New York : Brunner/Mazel, 1979. 244 p.
8. Hawkins P., McMahon A. *Supervision in the Helping Professions*. 5th ed. Maidenhead: Open University Press, 2020. 354 p.
9. Kadushin A., Harkness D. *Supervision in Social Work*. 5th ed. New York : Columbia University Press, 2014. 688 p.
10. Milne D. L. *Evidence-Based Clinical Supervision: Principles and Practice*. Chichester : Wiley-Blackwell, 2009. 288 p.
11. Proctor B. Supervision: A Co-Operative Exercise in Accountability. In: Marken, M. and Payn, M., Eds., *Enabling and Ensuring: Supervision in Practice*, National Bureau and Council for Education and Training in Youth and Community Work, Leicester, 1991. p. 21–23.
12. Shafranske E. P., Falender C. A. Clinical Supervision and the Real Relationship. *Journal of Contemporary Psychotherapy*. 2021. Vol. 51(1). P. 1–10. DOI:10.1037/0000243-000
13. Shohet R. *Supervision as Transformation: A Passion for Learning*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2011. 256 p.

14. Watkins C. E. Clinical Supervision in the Twenty-First Century: Revisiting Pressing Needs and Research Directions. *American Journal of Psychotherapy*. 2021. Vol. 68(2). p. 251–272. DOI: 10.1176/appi.psychotherapy.2014.68.2.251

REFERENCES

1. Stewart, I., & Joines, V. (2002). *Osnovy TA: Transaktsiinyi analiz* / translated by V. Danchenko. Kyiv: FADA LTD [in Ukrainian].
2. Shlehel, L. (2025). *Korotkyi slovnyk transaktsiinoho analizu* / uporiad. perekladach H. Yavorska, K. Repetii. Cherkasy: Introlita TOR [in Ukrainian].
3. Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2019). *Fundamentals of Clinical Supervision* (6th ed.). Boston: Pearson.
4. Berne, E. (1961). *Transactional Analysis in Psychotherapy: A Systematic Individual and Social Psychiatry*. New York: Grove Press.
5. Carroll, M., & Gilbert, M. (2005). *On Being a Supervisee: Creating Learning Partnerships*. London: Vukani Publishing.
6. de Haan, E., Duckworth, A., Birch, D., & Jones, C. (2013). Executive coaching outcome research: The contribution of common factors such as relationship, personality match, and self-efficacy. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 65, 40–57. <https://doi.org/10.1037/a0031635>
7. Goulding, M. M., & Goulding, R. L. (1979). *Changing Lives Through Redecision Therapy*. New York: Brunner/Mazel.
8. Hawkins, P., & McMahon, A. (2020). *Supervision in the Helping Professions* (5th ed.). Maidenhead: Open University Press.
9. Kadushin, A., & Harkness, D. (2014). *Supervision in Social Work* (5th ed.). New York: Columbia University Press.
10. Milne, D. L. (2009). *Evidence-Based Clinical Supervision: Principles and Practice*. Chichester: Wiley-Blackwell.
11. Proctor, B. (1991). Supervision: A co-operative exercise in accountability. In M. Marken & M. Payn (Eds.). *Enabling and Ensuring: Supervision in Practice*, 21–23. Leicester: National Bureau and Council for Education and Training in Youth and Community Work.
12. Shafranske, E. P., & Falender, C. A. (2021). Clinical supervision and the real relationship. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 51 (1), 1–10. <https://doi.org/10.1037/0000243-000>
13. Shohet, R. (2011). *Supervision as Transformation: A Passion for Learning*. London: Jessica Kingsley Publishers.
14. Watkins, C. E. (2021). Clinical supervision in the twenty-first century: Revisiting pressing needs and research directions. *American Journal of Psychotherapy*, 68 (2), 251–272. <https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.2014.68.2.251>

Стаття надійшла до редакції 05.04.2026 р.

Прийнята до друку 09.05.2026 р.

Опубліковано 25.05.2026 р.

This work is licensed under a Creative Commons License Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY-4.0).