

А. В. Моложавенко

## *Супервизия как технология гуманитаризации послевузовского образования: подготовка педагогов-психологов в процессе профессионального развития*

*В данной работе рассматриваются условия гуманитаризации послевузовского образования педагогов-психологов в ходе оптимизации и развития профессионального опыта. Представлены итоги констатирующего эксперимента, описание процесса коррекционной супервизии в рамках сравнительного эксперимента*

*Ключевые слова: гуманитарно-целостный подход, супервизия, психологическая культура, синдром психического выгорания, коррекция и терапия*

A. V. Molozhavenko

## *Humanization of technology supervision of postgraduate education: training of educational psychologists in the professional development*

*In this paper examines the conditions of humanization of postgraduate educational psychologists in the optimization and development of professional experience. Presented the results of the experiment, a description of the process of ascertaining correctional supervision in the framework of comparative experiment*

*Keywords: humanities and holistic approach, supervision, culture, mental burn-out syndrome, correction and therapy*

*В* настоящее время на смену традиционного образования приходит *гуманитарный* подход, в центре которого находится человек во всей его целостности, во всем многообразии его связей и отношений с окружающим миром. «Гуманитарная стратегия переводит восприятие человека в сферу его внутренней активности, деятельности, субъектности – в сферу Бытия. Главная характеристика гуманитарного характера позиции обучающего – диалогичность; целью же гуманитарности выступает развитие “человеческого качества”, того, что составляет истинно человеческую сущность, в его соотносительности с миром ценностей, культуры, отношений» [1, с.12]. Следовательно, исходный принцип состоит в том, что не человек должен быть понят через мир, а напротив – мир через человека.

Говоря о гуманитаризации образования педагога-психолога, следует иметь в виду основную характеристику данной стратегии – *целостность*. Речь идет о внутреннем единстве объекта, его относительной автономности, независимости от окружающей среды; о качественной полноте, выражающаяся в системности, структурности, устойчивости, в способе существования [там же].

Имея в виду необходимость преемственности вузовского и послевузовского профессионального образования, а так же продолжение соответствующей подготовки, следует отметить, что она должна давать ее субъекту возможность формирования собственного внутреннего пространства общей психологической культуры, которая обеспечивает развитие определенных субъектных качеств. Соответственно, гуманитаризация послевузовского образования предполагает необходимость профессиональной подготовки, основная цель которой формирование у ее субъектов общей *психологической культуры* – интегрального субъектного образования, способствующего эффективному функционированию в направлении профессионального становления и последующего развития [6].

В.В. Семикин определяет психологическую культуру как «многомерное и системное психическое явление, которое следует рассматривать в динамическом единстве общего, особенного и единичного проявлений человеческой психики. Это высокого уровня обобщенности интегральное образование, включающее в себя различные психологические свойства и образования человека. При этом психологическая культура является продуктом социализации и образова-



ния человека, позволяющим ему развиваться и постоянно самосовершенствоваться» [6, с.45]. В генезисе культуры автор выделяет такие ее составляющие, как грамотность, компетентность и собственно культуру.

Для педагога-психолога в процессе его профессионального развития наиболее важным является интеграция (соотнесение) компонентов психологической компетентности, относительно которой большинство исследователей говорят о своеобразной готовности как способности действительного реагирования на возникающие трудные жизненные и профессиональные ситуации. Другими словами, — это способность самовыражения во включении человека в ситуации с ресурсом произвольного саморазвития в соответствии с внешними нормами и требованиями. В контексте интеграции и последующего развития соотнесенных компонентов компетентности естественно разворачивается процесс насыщения опытом *внутриличностной собственно психологической культуры*.

Таким образом, можно утверждать, что результатом профессиональной подготовки педагога-психолога должны стать изменения внутри составляющих общей культуры. Соответственно, для этого необходима особая практика помощи субъектам подготовки в системе послевузовского образования.

В последние десятилетия прошлого века в рамках исследований содержания, качества, форм и способов помощи специалистам помогающих профессий широко обсуждалось и продолжает обсуждаться использование возможностей *супервизии* («сверхвидения») как универсальной формы поддержки и сопровождения. Она позволяет человеку сфокусированным взглядом посмотреть на свои трудности в работе, а также разделить часть ответственности за эту работу с другим, более опытным профессионалом. В данном содержании мы ориентируемся на выводы Э. Уильямса, П. Ховкинса, Р. Шохета, которые определяют супервизию как насыщенное партнерское взаимодействие в общности обучающего и обучаемого [7, 8].

В нашем исследовании супервизируемый педагог-психолог (наставник, предотвращающий у молодого специалиста дезадаптацию к условиям образовательного учреждения) встречается с супервизором (корректором), создающим условия эффективного профессионального развития в процессе преодоления синдрома *психического выгорания*. В этой общности основной функцией является *поддерживающая* (тонизирующая) функция супервизии через профилактику (предотвращение) эмоционального истощения и, при необходимости, терапию проявлений депersonализации, редукции профессиональных достижений [4].

Корректор обучает педагога-психолога специальными приемам саморегуляции, самоконтро-

ля и самоуправления. В результате наставник в процессе *прохождения* супервизии интегрирует и развивает компоненты психологической компетентности (теоретической, коммуникативной, исследовательской) с приоритетом расширения границ коммуникативного компонента; насыщает опытом и усовершенствует внутриличностные компоненты (культура здорового образа жизни, самодеятельности и саморазвития) собственно культуры в ходе *обучения* возможностям осуществления коррекционной супервизии.

Таким образом, *проблема* исследования заключается в отсутствии теоретических оснований, экспериментальных доказательств, определяющих выбор супервизорских средств как технологии эффективного профессионального развития через формирование у субъектов подготовки основ общей психологической культуры. При этом *целью* определяется разработка и экспериментальная апробация условий гуманитаризации системы послевузовского образования педагогов-психологов в процессе их подготовки, обеспечивающей непрерывный и субъектный характер формирования основ общей психологической культуры в ходе профессионального развития.

Опираясь на представленные теоретические основания, мы определяем необходимость конструирования *результата* подготовки педагога-наставника. В концептуальной модели образа профессионала мы рассматриваем *четыре* основные сформированные позиции.

Во-первых, — это наличие у субъекта подготовки теоретических знаний о психологических механизмах и закономерностях осуществления эффективной профессиональной деятельности. Во-вторых, — целостное видение собственного образа коммуникативно-эффективного себя в профессиональной деятельности и общении. В-третьих, — субъектная готовность к выбору методологических подходов, концепций, теорий в реализации исследовательской деятельности. В-четвертых, — эффективное насыщение опытом внутриличностных компонентов с последующим их усовершенствованием.

В теоретической модели профессионального развития Л.М. Митиной движущей силой является процесс саморазвития. Переживание противоречия, его конструктивное разрешение побуждает профессионального субъекта к реализации новых творческих возможностей (*Я — творческое*). Таким образом, осуществляется переход на более высокий уровень развития профессионального самосознания [3]. Соответственно, деструктивный путь определяет замыкание педагога-психолога на эксплуатации возможностей *действующего Я*, торможение развития *Я — творческого*, что, в свою очередь, не позволяет эффективно разрешить внутриличностный конфликт и в итоге приводит к разворачиванию синдрома психического выгорания.



В связи с технократической (традиционной) деятельностью педагога-психолога следует иметь в виду выраженную его подверженность риску профессиональной деформации. Одним из ее видов является синдром психического выгорания, который довольно широко известен и активно исследуется в зарубежной психологии. В настоящее время существует единая точка зрения на сущность выгорания и его структуру.

Согласно современным данным под психическим выгоранием понимается состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющегося в профессиях социальной сферы. Этот синдром включает в себя три основные составляющие: эмоциональную истощенность, деперсонализацию (дегуманизацию) и редукцию профессиональных достижений (переживание собственной несостоятельности). Впоследствии Г. Сонек добавил к этим трем еще одну — витальную нестабильность, интегрирующей в себе все три и представляющей собой первые признаки прецедуциального состояния [4].

Обозначение результата подготовки дает основание для выделения ее основных *принципов* и соответствующего *механизма*. В первую очередь необходимо соблюдение принципа *непрерывности* профессионального образования. Содержание данного принципа определяется качеством *премущественности* внутри послевузовского периода: профессиональное становление, развитие и совершенствование.

Выделение принципа непрерывности обосновывается тем, что составляющие общей психологической культуры представляют собой своеобразные пласты, которые формируются, наполняются содержанием, интегрируются, развиваются и совершенствуются. Следовательно, целостное пространство общей психологической культуры постоянно расширяется в течение всей жизни человека. При понимании гуманитарного содержания принципа непрерывности в центр внимания ставится человек, которому создаются оптимальные условия для развития его способностей. Эти условия способствуют формированию готовности к эффективной организации компонентов психологической грамотности в рамках соответствующих позитивных изменений в границах компетентности и собственно культуры.

Именно поэтому второй принцип — это принцип *субъектности*, понимание которого сводится к представлению и видению обучающим обучаемого как человека, обретающего самого себя, свой человеческий образ с неповторимой индивидуальностью, духовностью, творческим потенциалом. Образовать человека в этом смысле означает помочь ему стать субъектом культуры, исторического процесса, собственной жизни, то есть научить жизнестроительству.

Опираясь на обязательную ориентацию указанных принципов, мы разработали механизм

подготовки педагога-психолога в процессе его профессионального развития.

Е.А. Климов отмечает, что подготовленность в области психологии — это ясные представления и знания о специфической психологической реальности; подготовленность специалиста решать образовательные задачи; владение методами психологии, развитие умения применять их на практике [2]. Следовательно, первым компонентом психологической компетентности выделяется *теоретическая* компетентность как система теоретических знаний о сущности психологической реальности (знания о сущем) [1].

Психолог системы образования в своей профессиональной деятельности имеет дело с общением, через которое проявляет теоретическое «знающее знание» и которое делает его «живым» [5]. Соответственно, в процессе оптимизации и развития профессионального опыта необходимо создание особых условий подготовки, способствующих *интеграции* у ее субъектов *теоретической* и *коммуникативной* компетентностей в аспекте формирования комплементарно сочетающегося конструкта. Это, в свою очередь, эффективно развивает профессиональное сознание через разрешение внутреннего конфликта, приводящего к формированию творческой идентичности в собственной самореализации.

Следовательно, определяется необходимость выделения второго компонента — *коммуникативной* компетентности. В процессе актуализации педагогом-психологом этой компетентности интегрированные компоненты психологической грамотности отражаются в его теоретической компетентности. Соответственно, определяются возможности ее интеграции с коммуникативной, что способствует формированию образа *Я — творческое* и развитию профессионального самосознания.

Закономерным результатом становятся: а) акцентирование и расширение возможностей коммуникативной компетентности; б) их соотношение с теоретической компетентностью; в) формирование потребности в расширении зоны *исследовательской* компетентности. Развитие данных интегрированных компонентов в процессе подготовки способствует осознанию обучаемым значимости насыщения опытом внутриличностных компонентов собственно культуры. Все это происходит в ходе взаимодействия наставника с супервизором-корректором по поводу отношений с молодым специалистом и субъектами образовательной среды.

Эффективное расширение зоны исследовательской компетентности у обучаемых педагогов-психологов определяется осознаваемыми возможностями сложившихся теоретической и коммуникативной компетентностей и их соотношением (интеграцией). Чем шире спектр умений (компетенций), тем более выражена потребность в исследовательском поиске.



Благодаря первоначальной интеграции и последующему развитию соотнесенных компонентов компетентности субъекты подготовки формируют готовность к целенаправленному насыщению опытом и последующему усовершенствованию (соотнесению друг с другом и с внешними условиями) внутриличностных компонентов третьей составляющей – собственно психологической культуры. Первый ее внутриличностный обобщенный компонент – *культура здорового образа жизни*. Он ориентирован на экзистенциальное видение собственного образа эффективного себя.

Определяя связь здорового образа жизни и профессиональной деформации, можно заключить, что насыщение опытом данного компонента собственно культуры предотвращает возникновение синдрома выгорания, что, в свою очередь, позволяет минимизировать деформацию и конструктивно насыщать второй компонент – *опыт эффективной самодеятельности*.

Речь идет об активном взаимодействии с окружающей действительностью, в ходе которого субъект подготовки целенаправленно воздействует на объект, удовлетворяя свои потребности в повышении качества здоровья (физического, психического, социально-адаптивного).

Дело в том, что в настоящее время существует достаточно большое количество концептуальных схем деятельности. При этом у человека имеется не только пространство для выбора одной из них, но и выбор возможностей в осуществлении живой, органичной деятельности, соответствующей желаемому образу жизни. Только в таком содержании осуществляется *саморазвитие* личности (третий внутриличностный обобщенный компонент собственно психологической культуры).

На рис. 1. иллюстрируется содержание механизма подготовки педагога-психолога в процессе оптимизации и развития профессиональных знаний и опыта.



Рис.1. Содержание механизма психологической подготовки

Прояснение психологического механизма подготовки позволяет определить содержание ее процесса через обозначение инвариантных (неизменяемых) характеристик, этапов и уровней.

В процессе подготовки мы ориентируемся на необходимость: 1) изучения отношения наставников и корректоров к осуществлению соответствующих видов супервизии; 2) определения корректорами путей реализации поддерживаю-

щей функции супервизии в рамках профилактики синдрома психического выгорания во взаимодействии с наставниками и последующей их подготовки как корректоров.

Мы выделяем *два* этапа, которые осуществляются в процессе индивидуальной и групповой супервизии. Цель первого – *соотнесение* наставником в общности с корректором компонентов психологической компетентности в направлении оформления образа *творческо-*



го себя. При этом педагог-психолог проходит два уровня подготовки. *Первый* из них — это уровень *интеграции* компонентов компетентности в процессе *прохождения* индивидуальной коррекционной супервизии. *Второй* уровень — это уровень *развития* у наставника интегрированных компонентов в групповой супервизии как основы *насыщения* опытом внутриличностных компонентов собственно психологической культуры.

Специфика профессиональной деятельности психолога-наставника определяет необходимость решения корректором следующих *проблем*: 1. Определение возможностей применения средств, поддерживающих целостность супервизорского процесса, не требующего психотерапии, фокусирующего профессиональные умения и умения частной жизни супервизируемого; 2. Разработка методов контроля продвижения наставника к профессиональным целям и оценки степени усвоения профессиональных навыков, личностного развития; 3. Условное разведение средств профилактики (коррекции) и терапии психического выгорания; 4. Определение эффективности использования психотерапевтических средств (выбор конкретного метода, способов его применения) в рамках ориентации на актуализацию у супервизируемого аутентичных экзистенциальных установок.

Исходя из данной проблематики, мы выделяем специальные средства *профилактики* синдрома психического выгорания у наставника, которые использует супервизор. Структура включает: 1. Средства по интеграции и развитию компонентов психологической компетентности, насыщению опытом внутриличностных компонентов собственно культуры; 2. Нетерапевтические (коррекционные) средства противодействия эмоциональному истощению; 3. Психотерапевтические средства минимизации симптомов деперсонализации и профессиональной редукции; 4. Средства контроля и определения эффективности освоения наставником коррекционной супервизией.

Для того чтобы определить отношение педагогов-психологов к осуществлению видов супервизии мы провели *констатирующий* эксперимент, который проводился с помощью метода анкетирования с использованием авторской

анкеты (108 респондента). Она содержательно представляет собой перечень вопросов (35), ответы на которые испытуемые оценивали от 0 до 10 баллов в позитивном, негативном или социально одобряемом контексте (крайние оценки не учитывались, и при их наличии 50% анкета исключалась из эксперимента).

*Гипотетически* мы предположили, что в наибольшей степени у респондентов сформирована готовность к осуществлению наставнической супервизии, в меньшей степени они проявят готовность к реализации коррекционной, консультативной и экспертной супервизии (по убыванию). Соответственно, у педагогов-психологов состоялось профессиональное становление, происходит соответствующий процесс развития, но есть вероятность, что они не владеют в достаточной степени методами и приемами осуществления коррекционной супервизии в ходе накопления мастерства. Следовательно, затруднена реализация возможностей консультативной и экспертной супервизии в процессе профессионального совершенствования.

В целом педагоги-психологи наиболее высоко оценили свои супервизорские возможности и способности по самореализации себя в качестве наставника и консультанта, значительно ниже — в качестве корректора и эксперта. Соответственно, гипотеза получила свое частичное подтверждение по готовности к наставничеству и неготовности к коррекции и экспертированию. Относительно консультирования предположение было опровергнуто. Испытуемые завысили оценки готовности к его осуществлению. Данный вид супервизии не может состояться из-за неразрешенных проблем профилактики и терапии симптомов психического выгорания у наставников в рамках реализации коррекционной супервизии.

Анализ величин значимости свидетельствует о статистически достоверных различиях средних показателей оценок респондентов состояния собственных супервизорских возможностей и способностей ( $p \geq 0,0001$ ). Матрицы интеркорреляций подтверждают наличие положительной корреляционной связи, определяющей тенденцию взаимообусловленности изменений показателей супервизии (см. Табл. 1,2).

Таблица 1

Показатели среднего и стандартного отклонения по шкалам супервизии

Вид супервизии	Среднее значение	Стандартное отклонение
Наставничество	7,3100	0,85682
Коррекция	4,7526	1,04348
Консультирование	6,6495	1,22347
Экспертиза	5,0953	1,36715



Таблица 2

Матрица интеркорреляций показателей средних значений  
(коэффициент корреляции Пирсона)

		Наставничество	Коррекция	Консультирование	Экспертиза
Наставничество	Коэффициент корреляции	1	0,641(**)	0,678(**)	0,433(**)
	Уровень значимости	.	0,000	0,000	0,002
Коррекция	Коэффициент корреляции	0,641(**)	1	0,433(**)	0,383(**)
	Уровень значимости	0,000	.	0,002	0,008
Консультирование	Коэффициент корреляции	0,678(**)	0,433(**)	1	0,585(**)
	Уровень значимости	0,000	0,002	.	0,000
Экспертиза	Коэффициент корреляции	0,433(**)	0,383(**)	0,585(**)	1
	Уровень значимости	0,002	0,008	0,000	.

*Сравнительный* эксперимент состоял из двух частей: первая часть была реализована в процессе индивидуального собеседования наставников; вторая часть – в процессе групповой коррек-

ционной супервизии. В эксперименте приняли участие 17 педагогов-психологов в возрастных границах 26–29 лет. Определение уровней подготовки респондентов представлено в табл. 3.

Таблица 3

## Определение уровней подготовки наставников

В какой степени Вы:	1/1	1/2	2/1	2/2
Ориентируетесь в физическом и психическом состоянии обучающегося (физическое здоровье, психические функции, социальная адаптация) в рамках обсуждения этих данных с супервизируемым специалистом?	4 балла	5 баллов	6 баллов	7 баллов
Ориентируетесь в определении интересов и склонностей обучающегося, особенностей его темперамента, характера, возможностей взаимодействия, качества показателей учебной деятельности в рамках обсуждения этих данных со специалистом в супервизии?	4 балла	5 баллов	6 баллов	7 баллов
Можете охарактеризовать положение каждого обучающегося в коллективе сверстников в рамках обсуждения этих данных с супервизируемым специалистом?	3 балла	4 балла	5 баллов	6 баллов
Можете определить соотношение формального и неформального лидерства в учебном коллективе в рамках обсуждения данного аспекта со специалистом в процессе супервизии?	3 балла	4 балла	5 баллов	6 баллов
Можете выявлять и описывать групповые нормы поведения, специфику коллектива обучающихся в рамках обсуждения этих данных с супервизируемым специалистом?	2 балла	3 балла	4 балла	5 баллов
Готовы оказывать помощь в устремленности коллектива обучающихся к позитивным значимым целям и обсуждать со специалистом в супервизии необходимость организации либо поддержки, либо сопровождения?	2 балла	3 балла	4 балла	5 баллов
Определяете качество отношения обучающихся к профессиональной деятельности других специалистов в рамках обсуждения этих данных в супервизорском процессе?	2 балла	3 балла	4 балла	5 баллов
Можете выявлять связи коллектива обучающихся с жизнью и традициями образовательного учреждения, социальной средой в рамках обсуждения этих данных в супервизии?	1 балл	2 балла	3 балла	4 балла
Можете чередовать стили общения в зависимости от складывающейся ситуации взаимодействия с обучающимися, обсуждая возможности их применения супервизируемым специалистом?	1 балл	2 балла	3 балла	4 балла

Примечание: 1/1 – уровень интеграции компонентов психологической компетентности; 1/2 – уровень развития компонентов психологической компетентности; 2/1 – уровень насыщения опытом внутриличностных компонентов собственно психологической культуры; 2/2 – уровень усовершенствования внутриличностных компонентов собственно психологической культуры.



Ниже в табл. 4 представлены основные итоги собеседования с представителями первого этапа профессиональной подготовки.

Таблица 4

Итоги собеседования на первом этапе подготовки

Количество участников	Уровень подготовки	Предъявляемые проблемы	Содержание супервизии
4	Интеграция компонентов психологической компетентности	Целостное оформление образа действующего себя в контексте определения возможностей творческого профессионального саморазвития	Закрепляется выбор приоритетов, определяющих смыслы профессионального саморазвития в коммуникативном содержании
		Разрешение внутреннего конфликта между образами Я – действующее и Я – творческое в сторону последнего с дальнейшим осознанием необходимости расширения границ исследовательской психологической компетентности	Обсуждаются возможности, способности, ценности и смыслы целостной самости наставника в приложении на дальнейшее использование в системе взаимодействия, как доказавшие свою эффективность через собственное субъектное проживание; закрепляется убежденность в необходимости научно-практического поиска с использованием возможностей компонентов собственной психологической компетентности
8	Развитие интегрированных компонентов психологической компетентности	Важность опоры на коммуникативный компонент компетентности	Осознаются границы теоретической компетентности, определяются направления в расширении возможностей коммуникативной с необходимостью соответствующего научно-практического поиска
		Неудовлетворение по поводу собственной готовности использовать теоретические знания, профессионально-коммуникативные умения в ракурсе понимания методологии психолого-педагогического поиска	Совершается работа по конструированию образа исследовательского результата в ракурсе понимания основ методологии психолого-педагогического поиска с приведением в соответствующее состояние ценностно-смысловой системы; закрепляется мотивация на осуществление исследовательского поиска, ведущего к удовлетворяющему результату в нормативном выражении психологического знания (знания о должном)

С представителями второго этапа (9 человек) была проведена *групповая коррекционная супервизия*. Цель ее начального содержания – определение эффективных способов самодвижения наставника к целостному видению себя как творчески развивающейся личности. При этом педагоги-психологи решали следующие задачи: 1) обозначить целостное представление о внутриличностных компонентах собственно психологической культуры, задающее профессионально-творческое развитие; 2) систематизировать представления о возможностях профилактики и минимизации синдрома психического выгорания; 3) определить специфику и средства воздействия в супервизорской системе, способствующего предотвращению у наставников эмоционального истощения.

*Итоги решения первой задачи.* Во-первых, был сделан вывод о важности здоровья как ценности: наличие у человека качества гибкости любого рода (физической, психической, социально-адаптивной), что и определяет содержание здорового образа жизни. Во-вторых, участники определились в таких характеристиках внутри-

личностной культуры как пространство (образ жизни), энергия (деятельность), время (развитие) в субъектном преломлении необходимости накопления личностного и профессионального опыта; создание человеком собственной личностной истории и культуры. В-третьих, педагоги-психологи убедились в важности включения в личностную культуру таких феноменов как образ себя, образ мира, образ жизни; организации самодетельности в постижении этих феноменов; обеспечения условий саморазвития.

*Итоги решения второй задачи.* Участники группы пришли к заключению о необходимости комплексного подхода к профилактике выгорания, так как понятие «синдром» относится ко второй и третьей ступеням выгорания – деперсонализации и профессиональной редукации, которые могут привести к прецедентальному состоянию. Соответственно, профилактика подразумевает работу по предотвращению эмоционального истощения, а терапия – работу с симптомами деперсонализации и редукации профессиональных достижений. При этом важно осуществление коррекционной супервизии.



Взаимодействие с корректором в контексте реализации им поддерживающей (тонизирующей) функции супервизии подразумевает работу по противостоянию отрицательным влияниям со стороны реальных субъектов профессиональной общности. При этом предполагается расширение профессионального опыта и последующего развития умений и навыков в процессе обучения приемам и средствам осуществления коррекционной супервизии.

Прояснение проблемы психического выгорания позволило активизировать внутриличностные компоненты собственно психологической культуры. Это, в свою очередь, обозначило важность прохождения педагогами-психологами супервизии как обязательного направления профессионального взаимодействия, дающего возможность позитивно насыщать внутриличностные компоненты эффективным личностным опытом. При этом наставники не только получают коррекционную поддержку, но и обучаются приемам предотвращения и терапии проявлений синдрома психического выгорания с целью их применения в супервизорском взаимодействии уже в качестве корректора.

*Итоги решения третьей задачи.* Работа в группе дала возможность каждому участнику, во-первых, понять образы и символы бессознательного, во-вторых, осознать их позитивное значение и смысл и, в-третьих, определить перспективы собственного развития с использованием осознанных ресурсов бессознательного. Важно не только замечать усиливающуюся тревогу, но и осознавать специфику соответствующих бессознательных образов, кодирующих ценности и смыслы, значимые в самореализации в настоящем времени. Наставники осознали необходимость анализа и интерпретации собственных снов, важность обсуждения своих выводов с корректором, который способствует усовершенствованию у них возможностей внутриличностных компонентов собственно психологической культуры.

*Цель основного содержания групповой работы* — определение участниками средств, методов, приемов построения процесса сбора информации о проблеме супервизируемого в направлении отреагирования отрицательных переживаний и выявления позитивного намерения. Для этого наставникам было необходимо решить следующие задачи: 1) активизировать внутриличностные компоненты; 2) определить возможности эффективного задействования внутриличностных компонентов в ходе развития отношений супервизора и супервизируемого; 3) структурировать подходы к супервизорскому взаимодействию в контексте поиска эффективных средств коррекции и терапии синдрома психического выгорания в соответствии с собственными внутриличностными возможностями.

*Итоги решения первой задачи.* Участники определили особенности динамики личности в

позитивном направлении (круг исцеления). Он включает следующие состояния: а) переживание страха; отреагирование страха; б) выражение цели саморазвития; в) осознание собственной целостности и уникальности; г) развитие сенсорной восприимчивости; д) целостное видение себя в значимом окружении; е) ориентация на достижение желаемого и реального результата; ж) определение возможностей творческого разрешения личностных и межличностных проблем; з) обозначение выборов в отношении планирования собственного будущего; и) переживание нового страха на более высоком уровне саморазвития.

Наставники обучались техникам отреагирования отрицательных переживаний в ходе супервизии и определили необходимость тренировки перцептивных навыков, навыков концептуализации (выделение принципов эффективного взаимодействия) и реализации их на практике. В итоге были сделаны следующие выводы: 1) перед сбором информации о проблеме супервизируемого корректору необходимо построить доверительные отношения; 2) сбор информации предполагает присоединение к позитивному опыту и последующее ведение супервизируемого по определенной схеме с соответствующей фиксацией особенностей проблемы в карте супервизорской сессии.

*Итоги решения второй задачи.* Участники выразили желание в супервизорском взаимодействии укрепиться в самостоятельном творческом поиске, что предполагает, во-первых, ограниченную и строго фокусированную критику со стороны супервизора; во-вторых, определение границ насыщения опытом внутриличностных компонентов собственно психологической культуры; в-третьих, создание условий, обеспечивающих доверительность; в-четвертых, внимательное и тактичное отношение супервизора к потребностям наставника. Педагоги-психологи характеризовали супервизоров, с одной стороны, как профессионалов, оказывающих профессиональную поддержку в ситуациях выгорания, с другой, — как учителей, стимулирующих профессиональное развитие. В данной связи возможно либо сдерживание активности супервизируемого, либо, наоборот, преждевременное ее требование. Таким образом, от мудрости, гибкости супервизора зависит полноценное соотнесение возможностей внутриличностных компонентов собственно психологической культуры у наставников.

Особо была выделана значимость владения участниками средствами диалога и монолога, реализуемыми в супервизорском взаимодействии, отмечая благотворное действие вербальной метафоры, возможности которой предполагалось использовать в супервизии с молодыми специалистами. Таким образом, наставники вышли на необходимость определения видов предъявляемых метафор в соответствии с решением задач коррекционной супервизии и особенностей их предъявления (см. Табл. 5).



## Предъявление метафор в соответствии с задачами коррекционной супервизии

Этапы взаимодействия	Задачи коррекционной супервизии	Специфика предъявляемых метафор
Построение раппорта	Создание пространства доверия и партнерства	Метафоры-визуализации по созданию целостных ценностных образов
Сбор информации о проблеме и состоянии супервизируемого	Определение содержания проблемы и особенностей переживаний супервизируемого	Уточняющие метафоры; расслабляющие метафоры
Развитие супервизорских отношений	Насыщение внутриличностных компонентов собственно психологической культуры	Метафоры по осознанию ограничивающих развитие убеждений; Активизирующие метафоры
Принятие решений	Снятие сомнений супервизируемого в достижении желаемого результата; закрепление нового убеждения	Убеждающие и мотивирующие метафоры

Психологи разработали процесс конструирования и предъявления метафоры в супервизорском взаимодействии. В целом были определены две основные позиции: 1) учет особенностей предъявления метафоры; 2) специфика процесса конструирования метафоры.

В первой позиции было обозначено, во-первых, а) вовлеченность наставника в метафорическое содержание и б) передача мастерства конструктивного взаимодействия со значимыми субъектами от супервизора. Метафора — это транспортное средство в системе производимых сдвигов во внутреннем и внешнем опыте супервизируемого. Во-вторых, супервизор может незаметно проводить прямые внушения, адресованные собеседнику, оформляемые в «кавычках», как если бы сделанные кем-то другим позитивные действия. В-третьих, получение супервизором обратной связи реализуется методом наблюдения за невербальными реакциями наставника. Данный метод является основным средством супервизора, так как метафора — это аналогия, которая настолько же детальна и эквивалентна проблемной ситуации, насколько и практична. В-четвертых, один из способов присвоения (утилизации) содержания метафоры — это использование техники направленных фантазий. Суть заключается в том, чтобы переложить ответственность за разрешение проблемы метафоры, сконструированной супервизором, на собеседника. При учете природы его проблемы и особенностей темперамента наставника можно попросить «завершить», то есть разрешить метафору, начатую супервизором.

*Итоги решения третьей задачи.* Была апробирована схема общения в рамках выбора наставниками эффективных средств и приемов профилактики и необходимости усовершенствования возможностей внутриличностных компонентов. Основное содержание свелось к структурирова-

нию подходов супервизорского взаимодействия в контексте поиска корректором эффективных средств профилактики и терапии синдрома психического выгорания у наставников в соответствии с внутриличностными ресурсами, возможностями и способностями супервизора строить диалогическое и монологическое общение.

Цель *заключительного* содержания групповой работы — определение важности выбора участниками средств, методов, приемов построения целостного пространства взаимодействия в процессе коррекционной супервизии. Для достижения цели предстояло решить следующие задачи: 1) определить эффективные средства построения обобщающей, заключительной части супервизорского взаимодействия в рамках усовершенствования качества соотношения внутриличностных компонентов собственно культуры; 2) обозначить возможности формирования готовности к насыщению опытом ее межличностных компонентов; 3) определить важность и значение позитивных изменений в состоянии внутриличностных компонентов супервизируемого и насыщения опытом межличностных компонентов собственно психологической культуры супервизора в реализации себя в качестве корректора.

*Итоги решения первой задачи.* Наставники пришли к выводу о важности принятия собственной самостоятельности, которая осознается как идентификация себя в профессии. Профессиональная идентичность — основа становления профессиональной позиции, которая формируется через усовершенствование возможностей внутриличностных компонентов собственно психологической культуры.

Педагоги-психологи обнаружили важность интегрирования в завершающей части супервизии собственного внутриличностного опыта с точки зрения человеческого фактора и учета



положительных аспектов разнообразных теорий и концепций. При наличии их множественности возможность гибкого использования определяется соответствующими внутренними и внешними условиями в гуманитарно-целостном содержании. Также участники группы пришли к выводу о том, что супервизия как генерирование ресурсов супервизируемого позволяет ему расширять границы профессиональной идентичности без постоянной поддержки корректора. Это способствует самостоятельному творческому поиску, позволяет наставнику чувствовать себя автономно в процессе формирования собственной профессиональной позиции.

В завершающей части супервизии наставник должен осознать связь между теорией и практикой, более осмысленно подходить к выбору какого-либо теоретического направления в собственной практической деятельности. Только в этом случае у супервизируемого возникает стабильное чувство собственного стиля. Здесь важ-

но формирование интернализированной системы координат. Эта система позволяет наставнику гибко ориентироваться и действовать эффективно. При этом он осознает, что в некоторых областях превосходит своего супервизора и готов на равных рассматривать специфику занимаемой профессиональной позиции.

*Итоги решения второй задачи.* Было выдвинуто предположение о том, что представители первого уровня должны осознать собственную готовность к переходу на второй уровень. В свою очередь, участники второго уровня в результате присвоения методов и средств осуществления коррекционной супервизии определяют для себя значимость перехода на следующую стадию подготовки в процессе прохождения уже консультативной супервизии.

*Итоги решения третьей задачи.* Мы обобщили опыт работы в группе и провели повторное анкетирование с целью определения эффективности проведенной работы (см. Табл. 6).

Таблица 6

## Статистический анализ эффективности сравнительного эксперимента с наставниками

Показатели анализа	Наставники
Среднее арифметическое	-1,4409
Стандартное отклонение	0,61360
Эмпирическое значение t-критерия Стьюдента	-18,491
Число степеней свободы	61
Уровень значимости (2-сторонний критерий значимости)	0,000

Таким образом, была реализована апробация разработанной структуры супервизорских средств в работе корректора с наставником, что обусловило успешное достижение цели исследования через решение серии выдвинутых задач. При этом определяется его теоретическая значимость, которая в целом состоит в том, что решена научная проблема в области педагогической психологии и психологической культуры, результатом разрешения которой является определение теоретико-методологических основ и направлений для дальнейших психолого-педагогических и междисциплинарных исследований

особенностей послевузовского профессионального образования.

Очевидна и практическая значимость, обусловленная поиском путей оптимизации поэтапной реализации обучающим супервизорских средств в процессе подготовки обучаемых в условиях гуманитарно-целостного подхода, необходимостью определения стратегических и тактических действий супервизора, важностью разработки научно-обоснованных ориентиров и технологий в процессе формирования у профессиональных субъектов общей психологической культуры.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Борытко Н.М. Моложавенко А.В., Соловцова И.А. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Н.М. Борытко. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 320 с.
2. Климов Е.А. Какую психологию и как преподавать будущим педагогам // Вопросы психологии, 1998. №2. С. 57-60.
3. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 320 с.
4. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал, 2001. Т. 22. № 1. С. 90-101.
5. Психология. Полный энциклопедический справочник / Сост. и общ. ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 896 с.
6. Семикин В.В. Психологическая культура: сущность и проявления // Психологическая культура и психологическая безопасность в образовании (Санкт-Петербург, 27-28 ноября 2003г.): Материалы Всероссийской конференции. М., 2003. С. 45-48.
7. Уильямс Э. Вы – супервизор...: Шести фокусная модель, роли и техники в супервизии. М.: Независимая фирма «Класс», 2001. 288 с.
8. Ховкинс П., Шохет Р. Супервизия: Индивидуальный, групповой и организационный подходы. СПб.: Речь, 2002. 352 с.



9. Maslach C. Burnout: A multidimensional perspective // Professional burnout: Recent developments in the theory and research / Ed. W.B. Shaufeli, Cr. Maslach and T. Marek. Washington D.C: Taylor & Trancis, 1993. P. 19-32.
10. Maslach C., Jackson S.E., Leiter M.P. Maslach Burnout Inventory Manual (Third Edition). Palo Alto, California: Consulting Psychological Press, Inc., 1996.
11. Sonneck, G. Selbstmorde und Burnout von Arzten // Z. farztliche Fortbildung ZAF. 1994. T. 7. N ¾. S.22-28.

#### REFERENCES

1. Borytko N.M. Molozhavenko A.V., Solovtsova I.A. *Metodologija i metody psikhologo-pedagogicheskikh issledovanii: ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenii / Pod red. N.M. Borytko* [Methodology and methods of psychological-pedagogical studies: a manual for students of the higher educational institutions / Ed. N.M.Borytko]. Moscow, Izdatel'skii tsentr «Akademii», 2008. 320 p.
2. Klimov E.A. What psychology and how to teach future teachers. *Voprosy psikhologii - Questions of psychology*, 1998, no.2, pp.57-60 (in Russian).
3. Mitina L.M. *Psikhologija truda i professional'nogo razvitiia uchitelja* [Psychology of labor and professional development of teachers]. Moscow, Izdatel'skii tsentr «Akademii», 2004. 320 p.
4. Orel V.E. Phenomenon of "burnout" in foreign psychology: empirical studies and prospects. *Psikhologicheskii zhurnal - Psychological journal*, 2001, V.22, no.1, pp.90-101 (in Russian).
5. *Psikhologija. Polnyi entsiklopedicheskii spravochnik / Sost. i obshch. red. B. Meshcheriakova, V. Zinchenko* [Psychology. Full encyclopedic guide / Compilers and common edition B. Meshcheryakova, V. Zinchenko]. Saint Petersburg, Praim-EVROZNAK, 2007. 896 p.
6. Semikin V.V. *Psikhologicheskaja kul'tura: sushchnost' i proiavlennia* [Psychological culture: the nature and manifestations]. *Psikhologicheskaja kul'tura i psikhologicheskaja bezopasnost' v obrazovanii (Sankt-Peterburg, 27-28 noiabria 2003g.): Materialy Vserossiiskoi konferentsii* [Psychological culture and psychological security in education (Saint-Petersburg, 27-28 November 2003): Materials of all-Russian conference]. Moscow, 2003. pp.45-48.
7. Uil'iams E. *Vy – supervizor...: Shesti fokusnaia model', roli i tekhniki v supervizii* [You - supervisor...: Six focal model, roles and technology supervision]. Moscow, Nezavisimaia firma «Klass», 2001. 288 p.
8. Khovkins P., Shokhet R. *Supervizija: Individual'nyi, gruppovoi i organizatsionnyi podkhody* [Supervision: Individual, group and organizational approaches]. Saint Petersburg, Rech', 2002. 352 p.
9. Maslach C. Burnout: A multidimensional perspective // Professional burnout: Recent developments in the theory and research / Ed. W.B. Shaufeli, Cr. Maslach and T. Marek. Washington D.C: Taylor & Trancis, 1993. P. 19-32.
10. Maslach C., Jackson S.E., Leiter M.P. Maslach Burnout Inventory Manual (Third Edition). Palo Alto, California: Consulting Psychological Press, Inc., 1996.
11. Sonneck, G. Selbstmorde und Burnout von Arzten // Z. farztliche Fortbildung ZAF. 1994. T. 7. N ¾. S.22-28.

#### Информация об авторе

**Моложавенко Александра Владимировна**  
(Россия, Волгоград)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент  
кафедры психологии образования и развития,  
Волгоградский государственный социально-  
педагогический университет  
E-mail: a.molozhavenko@mail.ru

#### Information about the author

**Molozhavenko Aleksandra Vladimirovna**  
(Russia, Volgograd)

Associated Professor, PhD in Pedagogics, Associate  
Professor of the Department of Psychology of Education  
and Development  
Volgograd State Social-Pedagogical University  
E-mail: a.molozhavenko@mail.ru