

6. Rusakov Yu. T. Developmental learning environment as a factor in the formation of the college readiness of students for professional careers: Abstract. dis. ... candidate. ped. sciences: 13.00.08. – Magnitogorsk, 2006. – 40 p.
7. Selevko G. K. Modern educational technology: textbook. – Moscow: People's education, 1998. – 238 p.
8. Dictionary of Russian language. 4 volumes / ed. A. P. Evgenyeva. – Moscow: Russian Language, 1983. – 486 p.
9. Tsarkova O. V. Formation of the future availability of innovative technology to solve production problems: abstract. dis. ... candidate. ped. sciences: 13.00.08. – Orenburg, 2009. – 3 p.

УДК 377.4:159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ПОСЛЕВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. В. Моложавенко

**Волгоградский государственный социально-педагогический
университет, г. Волгоград, Россия**

PSYCHOLOGICAL TRAINING OF A TEACHER IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION

A. V. Molozhavenko

**Volgograd State Socio-pedagogical University
Volgograd, Russia**

Summary. Psychological preparation of teachers we associate with the humanitarian and holistic approach. It is therefore assumed an active and interested participation, the student teacher in the educational process and educational activity is thought of as a co-activity.

Key words: humanities and holistic approach; psychological preparation; preparation; principles; supervision.

Психологическую подготовку педагога мы связываем с гуманитарно-целостным подходом, который основан на признании обучающим специалистом права обучаемого самому принимать решения относительно выбора стратегии социального, профессионального поведения и деятельности. Поэтому предполагается активное и заинтересованное участие обучаемого педагога в образовательном процессе, а образовательная деятельность мыслится как со-деятельность, совместное преодоление затруднений в индивидуально-личностном, субъектном развитии и совершенствовании. Определяющими координатами гуманитарного взгляда являются не любые характеристики человека, а собственно человеческие с концентрацией на наиболее существенных проявлениях человеческой природы. Все иные аспекты понимаются с точки зрения того, в какой мере они способствуют (или препятствуют) раскрытию человеческого в человеке [1].

Говоря о гуманитаризации образования педагога, нельзя обойти и проблему *целостности* как основной характеристики данной стратегии. Человек при его изучении предстает как сложная самоорганизующаяся *система* индивидуально-личностных свойств и качеств. Целостность личности характеризуется строгой иерархией, упорядоченностью, системностью ее основных компонентов и подструктур. При этом непротиворечивость личности не означает отсутствия противоречий в ней как внутренней движущей силы развития. Наоборот, внутренние противоречия личности, порождающие ее поступательное движение к более высоким уровням целостности, отличаются системностью, собранностью в русле главных отношений к объективному миру. Система внутренних противоречий целостной личности – это зарождение, утверждение, ста-

новление внутри функционирующей целостности новой, более совершенной целостности [1].

Психологическая подготовка – это процесс технического оснащения, освоения норм, образцов и правил профессиональной деятельности во взаимодействии педагога с субъектами образовательной среды [3]. При этом в рамках гуманитарно-целостного подхода специалист признает и принимает свой жизненный и профессиональный опыт как результат приобретения знаний, умений, навыков в процессе *непрерывного* вузовского и послевузовского образования, занимая активную позицию в ходе творческих профессиональных поисков. Все это актуализируется благодаря психологической подготовке, подводящей основу *под готовность* специалиста быть субъектом собственной профессиональной деятельности.

Результатом психологической подготовки педагога выступает сформированная общая *психологическая культура* как интегральное субъектное образование, представляющее собой единство трех составляющих: психологической грамотности, компетентности и собственно психологической культуры. Психологическую культуру в целом определяют как многомерное и системное психическое явление, рассматриваемое в динамическом единстве общего, особенного и единичного проявлений человеческой психики [10]. При этом психологическая грамотность – это овладение человеком психологическими знаниями, умениями, символами, правилами и нормами в сфере общения и поведения. Психологическая компетентность – особый тип организации психологических знаний, позволяющий обеспечивать эффективность поведения, деятельности, социального взаимодействия людей [4]. Соответственно, психологическая культура – особое психологическое новообразование, отражающее высокий уровень зрелой личности [10].

Теоретические основания процесса и результата гуманитаризации психологической подготовки позволяют обосновать ее *механизмы*. При этом мы исходим из необходимости интеграции, развития и совершенствования компонентов, составляющих и целостной общей психологической культуры.

Первый механизм ориентирован на расширение границ, интеграцию и развитие у педагога компонентов психологической грамотности: самовосприятия, самопознания, саморегуляции, самопонимания. Позитивные изменения данных компонентов способствуют коррекции и развитию системы ценностей, смыслов, личностной и социальной идентичности. Содержание *второго* механизма определяется приоритетом интеграции и развития компонентов психологической компетентности (теоретической, коммуникативной, исследовательской). Исходя из специфики содержания третьей составляющей общей психологической культуры, мы выделяем *третий* механизм: интеграция, развитие и совершенствование компонентов собственно психологической культуры через насыщение опытом ее внутриличностных (здоровый образ жизни, опыт эффективной самодеятельности и саморазвития) и межличностных (культура эффективной коммуникации, профессионализм, самосовершенствование) обобщенных компонентов. Все это приводит педагога к необходимости формирования общей психологической культуры, целостность которой определяется завершенностью и качественной полнотой ее составляющих, обеспечивающих единство психологической культуры, ее устойчивость, самостоятельность, автономность и постоянное совершенствование (*четвертый* механизм).

Содержание механизмов дает основание для выделения *принципов* гуманитаризации психологической подготовки. Для того чтобы состоялся процесс расширения границ и развития компонентов психологической грамотности у педагогов, необходимо соблюдение основополагающего принципа *непрерывности* вузовского и послевузовского психологического образования. Второй принцип – это принцип *субъектности*, который является системообразую-

щим, так как на его реализацию направлены все другие. Содержание принципа сводится к представлению и пониманию 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 жизнотворчеству. Третий принцип – принцип *системности*, опирающийся на свойства контекстности, оптимальности и интегративности системных образований. Четвертым принципом подготовки мы обозначили принцип *целостности* как совокупность всех выявленных принципов [6].

Процесс гуманитаризации мы связываем с осуществлением обучающим специалистом супервизорского взаимодействия с обучаемым педагогом. Супервизия – форма поддержки специалиста, в ходе которой происходит как его фокусировка на трудностях в работе, так и разделение с супервизором части ответственности за свою деятельность. Это позволяет субъекту подготовки постоянно находиться в творческом поиске эффективных профессиональных средств. Педагогу важно участие в особой профессиональной общности, внутри которой в рефлексивном процессе он аккумулирует знания и опыт, а также генерирует новые возможности их использования с целью усовершенствования условий полисубъектного взаимодействия в образовательной среде школы [2] (см. рис. 1).



Рис. 1. Система характеристик супервизорского взаимодействия в процессе психологической подготовки

Предлагаемая нами *стадийная модель* процесса гуманитаризации психологической подготовки педагога включает четыре стадии. На первой стадии приоритетом является расширение границ, интеграция и развитие компонентов психологической грамотности в период профессиональной адаптации молодого специалиста. На второй стадии определяется потребность в интеграции и развитии компонентов психологической компетентности в период оптимизации профессионального опыта. На третьей стадии осуществляются насыщение, развитие и совершенствование компонентов собственно психологической культуры педагога в период накопления профессионального мастерства. На четвертой стадии реализуется потребность в совершенствовании всех составляющих и целостной общей психологической культуры [6].

Внутри первой стадии гуманитаризации психологической подготовки педагога мы выделяем два *этапа*. Первый из них содержательно выражается в расширении у молодого специалиста границ психологической грамотности. Внутри этапа мы обозначаем *уровни* подготовки. Первый уровень первого этапа – это уровень расширения у педагогов границ базовых компонентов психологической грамотности (самовосприятия, самопознания, саморегуляции). На втором уровне психологической подготовки определяется приоритет расширения границ самопонимания, что позволяет накопить ресурсы и интегрировать возможности для целостного функционирования индивидуального самосознания педагога.

Второй этап подготовки молодого специалиста определяет необходимость развития компонентов психологической грамотности. Здесь мы выделяем два уровня. Первый из них – уровень интеграции (комплементарное объединение компонентов в одно целое). На втором уровне обучаемый педагог с опорой на интегрированные компоненты корректирует ценностную систему, смысложизненную активность, закладывает основы профессиональной идентичности, которая, в свою очередь, способствует развитию положений Я-концепции.

Внутри второй стадии модели подготовки мы выделяем два этапа, первый из которых выражается в формировании у педагога (супервизор-наставника) в общности с супервизором-корректором образа творческого себя. При этом педагог проходит два уровня подготовки. Первый из них – это уровень интеграции компонентов психологической компетентности; второй уровень – развитие данных компонентов в процессе прохождения коррекционной супервизии. На втором этапе осуществляется работа по насыщению опытом и развитию у педагога внутриличностных компонентов собственно психологической культуры. Также выделяются два уровня. Первый из них – уровень насыщения внутриличностных компонентов в ходе *прохождения* коррекционной супервизии. Второй – это уровень развития данных компонентов в процессе *обучения* коррекционной супервизии.

Благодаря обучению коррекционной супервизии, супервизор-наставник становится супервизором-корректором. В данной связи возникает необходимость в насыщении опытом межличностных компонентов собственно психологической культуры. Реализация этой необходимости осуществляется на третьей стадии подготовки педагога, внутри которой мы выделяем два этапа. На первом этапе супервизор-корректор проходит два уровня: уровень интеграции внутриличностных компонентов; уровень насыщения опытом межличностных компонентов собственно психологической культуры. Оба уровня подготовки реализуются в процессе прохождения педагогом консультативной супервизии. На втором этапе рассматриваются: уровень интеграции всех компонентов собственно психологической культуры в процессе прохождения консультативной

супервизии; уровень совершенствования данных компонентов в процессе обучения консультативной супервизии.

На первом этапе четвертой стадии осуществляется интеграция и совершенствование составляющих общей психологической культуры в процессе подготовки супервизора-консультанта. Для этого педагогу следует освоить два уровня: интеграции (первый уровень) и совершенствования (второй уровень) составляющих общей психологической культуры в процессе прохождения экспертной супервизии. Определение супервизором-консультантом специфики совершенствования составляющих общей психологической культуры позволяет ему выйти на необходимость психологического самообразования (второй этап четвертой стадии). Этот этап разворачивается в процессе совершенствования целостной общей психологической культуры педагога в качестве супервизора-эксперта. На данном этапе мы выделяем два уровня: уровень обозначения целостности (первый уровень) и совершенствования (второй уровень) общей психологической культуры в процессе прохождения экспертной супервизии и самосупервизии в партнерском взаимодействии с субъектами профессионального сообщества.

В рамках констатирующего эксперимента (2006–2007 гг.) на первом его этапе была проведена диагностика отношения молодых специалистов (474 респондента) к состоянию составляющих психологической культуры. Диагностическая гипотеза о том, что наиболее проблемным для педагогов является третий год адаптации, получила свое подтверждение. Результаты анкетирования представлены в соответствующей публикации автора [8].

Определение особенностей самоотношения педагогов к собственным возможностям в осуществлении видов супервизии во взаимодействии с менее опытными коллегами – цель второго этапа констатирующего эксперимента (111 респондентов). Констатирующий эксперимент проводился с помощью метода анкетирования. Авторская анкета представляет собой перечень вопросов, ответы на которые респонденты оценивали от 0 до 10 баллов. *Гипотетически* мы предположили, что в наибольшей степени у респондентов проявится готовность к осуществлению наставнической супервизии, в меньшей степени (по убыванию) – коррекционной, консультативной и экспертной.

Гипотеза была подтверждена в части, утверждающей, что педагогам наиболее доступна реализация себя в качестве супервизора-наставника и наименее – в качестве супервизора-корректора и супервизора-эксперта. Консультативная супервизия признается респондентами достижимой также, как и наставническая. Но противоречие состоит в том, что, не освоив средства коррекционной супервизии, профилактирующей возникновение синдрома психического выгорания, педагог не в состоянии полноценно осуществлять консультативную. Сравнительный анализ величин значимости показал статистически достоверные различия средних показателей оценок специалистов собственных супервизорских возможностей ($p \geq 0,0001$). Матрица интеркорреляций подтверждает наличие положительной корреляционной связи, определяющей взаимообусловленность изменений показателей супервизии. На основании результатов констатирующего эксперимента мы разработали содержание модели условий процесса гуманитаризации психологической подготовки, которая была реализована в течение 2008–2010 гг. [7]. В данной статье представлены результаты подготовки педагога на второй, третьей и четвертой ее стадиях.

Формирующий эксперимент с педагогами-наставниками по их подготовке к осуществлению коррекционной супервизии состоял из двух частей: первая часть была реализована в процессе индивидуального психологического консультирования (9 педагогов); вторая часть – в процессе групповой развивающей работы (9 педагогов). Всего в эксперименте приняло участие 18 педагогов в

возрастных границах 26–29 лет (все женщины). Мы провели по 7 встреч (1,5 часа каждая) в рамках консультирования и 7 занятий (по 4 часа) групповой развивающей работы.

Основной результат индивидуального консультирования участников, находящихся на уровне *интеграции* компонентов психологической компетентности в рамках решения проблемы целостного оформления образа действующего себя, – определение педагогами ценностных ориентиров, задающих смысловое содержание данной идентификации. При этом специалисты осознали необходимость расширения границ психологической теоретической компетентности (первый компонент) и закрепили выбор в направлении определения смыслов профессионального саморазвития через расширение границ коммуникативной компетентности (второй компонент).

Педагоги, находящиеся на уровне *развития* компонентов психологической компетентности, в ходе консультирования решали проблему внутреннего конфликта *Я-действующего* и *Я-творческого* [5] с дальнейшим осознанием необходимости изменения границ исследовательской психологической компетентности (третий компонент). При этом консультируемые преодолели выраженные затруднения в переходе от знаний *о сущем* (теоретическое психологическое знание) к знаниям *о должном* (нормативное знание) [1]. Таким образом, теоретические знания, коммуникативный опыт перестали восприниматься педагогами формально, у них проявилась потребность включения знаний и опыта в развитие исследовательской компетентности.

С представителями второго этапа второй стадии психологической подготовки была проведена групповая развивающая работа. Целью ее *начального* этапа мы обозначили необходимость определения эффективных способов самодвижения педагога (супервизора-наставника) к целостному видению себя как творчески развивающейся личности, успешно справляющейся с возникновением синдрома психического выгорания. Педагоги уровня *насыщения* внутриличностных компонентов собственно психологической культуры в ходе дискуссий говорили о дефиците умений и навыков, позволяющих противостоять эмоциональному истощению. Педагоги уровня *развития* внутриличностных компонентов собственно психологической культуры высказывались о необходимости комплексного подхода к профилактике выгорания, так как понятие «синдром» относится к третьей и четвертой ступеням выгорания – профессиональной редукции и предсуицидальному состоянию. Соответственно, профилактика подразумевает работу по предотвращению эмоционального истощения и деперсонализации (первая и вторая ступени выгорания), а минимизация – работу с симптомами профессиональной редукции [9].

Целью *основного* этапа групповой работы мы обозначили определение педагогами методов и средств построения процесса сбора информации о проблеме супервизируемого в направлении отреагирования отрицательных переживаний и выявления позитивного намерения. В итоге были сделаны следующие выводы: 1) перед сбором информации о проблеме супервизируемого супервизору необходимо построить доверительные отношения с ним; 2) сбор информации предполагает присоединение к позитивному опыту супервизируемого (см. табл. 1).

Принципы и правила построения супервизором доверительных партнерских отношений с супервизируемым

№	Методические принципы эффективного взаимодействия	Правила построения раппорта
1	Принцип выделения позитивного намерения	Выбор супервизором вопросов позитивной направленности в ходе начала контакта
2	Принцип партнерского общения	Определение и корректировка супервизором: а) доверия супервизируемого; б) собственного доверия супервизируемому
3	Принцип отделения цели от негативного образа профессионального поведения	Ориентация супервизора на процесс и результат диалога с супервизируемым в рамках насыщения и развития внутриличностных компонентов собственно психологической культуры
4	Принцип присоединения и ведения	Установление супервизором прямого и непрямого соответствия позы, голосу, дыханию супервизируемого (прямое и не прямое «отзеркаливание»)

В групповых дискуссиях все педагоги акцентировали значимость владения средствами диалога и монолога. Особо отмечалось благотворное действие вербальной метафоры. Ролевые драматизации позволили смоделировать эффективный процесс развития взаимоотношений и определить виды метафор в соответствии с решением задач коррекционной супервизии (см. табл. 2).

Таблица 2

Специфика метафор в соответствии с задачами коррекционной супервизии

Этапы взаимодействия	Задачи коррекционной супервизии	Специфика предъявляемых метафор
Построение доверительных отношений	Создание пространства доверия и партнерства	Метафоры по определению значимых ценностных образов
Сбор информации о проблеме и состоянии супервизируемого	Определение содержания проблемы и особенностей переживаний супервизируемого	Уточняющие метафоры; метафоры, способствующие отреагированию отрицательных переживаний
Развитие супервизорских отношений	Насыщение внутриличностных компонентов собственно психологической культуры	Метафоры по осознанию ограничивающих развитие убеждений; активизирующие метафоры, способствующие позитивному изменению убеждений
Принятие решений	Снятие сомнений супервизируемого в достижении желаемого результата; закрепление нового убеждения	Убеждающие и мотивирующие метафоры

Также педагоги 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 супервизируемого в метафорическое содержание и б) передача мастерства конструктивного взаимодействия со значимыми субъектами от супервизора супервизируемому. 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 супервизируемого. 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 супервизируемого. При учете природы проблемы и особенностей темперамента собеседника его можно попросить «завершить», то есть разрешить метафору, начатую супервизором (см. табл. 3).

Таблица 3

Специфика конструирования и предъявления метафоры

Этапы	Содержание
Определение проблемы	<ol style="list-style-type: none"> 1. Идентификация значимых лиц, вовлеченных в проблему; идентификация их межличностных отношений. 2. Идентификация событий, характерных для проблемной ситуации: специфицирование того, как развивается проблема. 3. Специфицирование изменений, которые хотел бы сделать супервизируемый: убеждение в том, что желаемые изменения точно сформулированы. 4. Идентификация того, что супервизируемый предпринимал раньше, чтобы решить эту проблему, или того, что «удерживает» его от совершения желаемых изменений (что может идентифицировать связывающую стратегию)
Создание метафоры	<ol style="list-style-type: none"> 1. Выбор контекста метафоры. 2. Выбор персонажей и плана метафоры с тем, чтобы она была изоморфна п. 1, 2, 3 (сбор информации). 3. Определение способов разрешения, включая: <ol style="list-style-type: none"> а) стратегию поиска прошлого опыта разрешения проблемы позитивного характера; б) стратегию формулирования желаемого результата; в) переструктурирование опыта в контексте поиска желаемого результата в разрешении проблемной ситуации
Сообщение метафоры	<p>Сообщение метафоры, в лингвистической презентации которой:</p> <ol style="list-style-type: none"> а) отсутствуют уточняющие показатели; б) используются неконкретные глаголы; в) используются отглагольные существительные; г) выделяются вставленные решения и маркировки

Целью заключительного этапа групповой развивающей работы с супервизорами-наставниками мы определили необходимость выбора методов и средств построения целостного пространства взаимодействия супервизора с супервизируемым в процессе коррекционной супервизии. Педагоги первого

уровня обнаружили в завершающей части супервизии важность интегрирования 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. Педагоги второго уровня пришли к выводу о том, что супервизия как генерирование ресурсов супервизируемого позволяет ему развивать профессиональную идентичность без постоянной поддержки супервизора. Это способствует его самостоятельному творческому поиску, позволяет чувствовать себя автономно в процессе формирования собственной профессиональной позиции.

В завершение индивидуальных консультаций и групповой работы мы провели повторное анкетирование респондентов. Его результаты показали выраженную динамику в интеграции и развитии педагогами компонентов психологической компетентности в процессе консультирования; в насыщении и развитии внутриличностных компонентов собственно психологической культуры в процессе развивающей работы (см. табл. 4).

Таблица 4

Статистический анализ по t-критерию Стьюдента результатов констатирующего и формирующего экспериментов с педагогами

Показатели анализа	Среднее арифметическое	Стандартные отклонения	Эмпирическое значение t-критерия Стьюдента	Число степеней свободы	Уровень значимости (2-сторонний критерий значимости)
Коррекционная супервизия	-2,2789	0,80160	-22,744	63	0,000

Формирующий эксперимент с *супервизорами-корректорами* был реализован в рамках групповой супервизии. По результатам констатирующего эксперимента были сформированы две группы педагогов (8 респондентов первого этапа, 9 респондентов второго этапа). В группах были представлены только женщины в возрасте 30–33 лет. Ниже приводится пример описания групповой супервизии с супервизорами-корректорами первого этапа третьей стадии гуманитаризации психологической подготовки.

Основной целью *начального* этапа групповой супервизии мы обозначили определение участниками группы эффективных способов самодвижения к целостному видению себя как психологически культурной, профессионально развивающейся личности. Специалисты первого уровня говорили о значимости профессионального саморазвития. Речь шла о необходимости спокойного, ровного, стабильного, коллегиального построения отношений со старшими, младшими и равными коллегами. Педагоги второго уровня обратили внимание на важность развития культуры эффективной коммуникации как основы профессиональной. При этом участники данного уровня акцентировали значение прохождения консультативной супервизии, способствующей интеграции и развитию внутриличностных компонентов.

Целью *основного* этапа групповой работы мы обозначили определение участниками группы методов и средств построения процесса консультативной супервизии по проблеме супервизируемого в направлении интеграции внутриличностных компонентов, насыщения опытом межличностных компонентов

собственно психологической культуры. Поиск интегрированных средств взаимодействия супервизора и супервизируемого в процессе развития отношений привел участников группы к систематизации особенностей проведения консультативной супервизии (см. рис. 2).



Участники первого уровня, ориентируясь на роль супервизируемого, обозначили для себя в начале контакта с супервизором важность целостного видения собственного образа культурного себя. По своей сути – это модель исследуемого феномена, коим выступает сам специалист как личность, как профессионал, как развивающийся субъект профессиональной деятельности. Моделирование данного образа – это самоисследование возможностей интеграции внутриличностных состояний при помощи конструирования целостности видения развивающегося себя как результата идеальной модели. Создание такой модели на этапе начала консультативной супервизии для специалистов первого уровня было определено наиболее значимым.

Специалисты второго уровня больше ориентировались на позицию супервизора, соглашаясь с необходимостью конструирования с супервизируемым

на начальном этапе консультирования его собственного образа-модели культурного себя. Но при этом участники данного уровня говорили и о важности конструирования модели условий, способствующих продвижению супервизируемого к необходимому профессиональному результату. При этом супервизору сначала следует выявить внешние условия, влияющие на саморазвитие собеседника, а затем из их числа выделить те, которыми он сможет управлять.

Цель *заключительного* этапа – определение методов и средств построения всей системы конструктивного диалога супервизора с супервизируемым. Участники первого уровня особо выделили важность освоения интегрированных средств в системе профилактики синдрома психического выгорания и последующих рефлексивных средств, позволяющих педагогу осознать потребность в насыщении опытом межличностных компонентов собственно психологической культуры. В ходе *заключительного* этапа консультативной супервизии у супервизируемого, во-первых, предотвращается синдром психического выгорания; во-вторых, определяется приоритетный путь профессионального саморазвития; в-третьих, закрепляется выбор в сторону осуществления постоянного супервизорского взаимодействия. Специалисты второго уровня в большей степени ориентировались на определение особенностей супервизорских отношений, тем самым заявляя о своей готовности к переходу на уровень интеграции всех компонентов собственно психологической культуры.

В завершении групповых супервизий мы провели повторное анкетирование респондентов. Его результаты показали выраженную динамику в оценках педагогов процессов интеграции внутриличностных компонентов и насыщения опытом межличностных компонентов собственно психологической культуры на первом этапе и в процессах интеграции всех компонентов и их совершенствования на втором этапе (см. *табл. 5*).

Таблица 5

Статистический анализ по t-критерию Стьюдента результатов констатирующего и формирующего экспериментов с педагогами

Показатели анализа	Среднее арифметическое	Стандартные отклонения	Эмпирическое значение t-критерия Стьюдента	Число степеней свободы	Уровень значимости (2-сторонний критерий значимости)
Консультативная супервизия	0,7045	1,05940	5,320	63	0,000

В ходе формирующего эксперимента с *супервизорами-консультантами* была реализована программа групповых консультаций. Всего в эксперименте участвовало 15 человек (все женщины) в возрасте 34–35 лет. С *супервизорами-экспертами* была реализована программа фокус-групп. В эксперименте приняло участие 12 человек (все женщины) в возрасте 36–37 лет.

Основной целью *начального* этапа групповых консультаций мы обозначили определение эффективных способов самодвижения каждого участника группы к целостному видению себя как культурно совершенствующейся личности. Роль и значение эксперта (от лат. *expertus* – опытный) особо выделялись педагогами. При этом экспертное содержание в целом свелось к совместному исследованию назревших проблем, решение которых требует от супервизора-консультанта интеграции составляющих общей психологической культуры и

дальнейшей концептуализации знаний и опыта в рамках профессионального самосовершенствования.

Участники группы пытались определить особенности, методы и средства экспертной супервизии из роли супервизируемого консультанта (первый уровень) и из роли супервизора-эксперта (второй уровень). Специалисты первого уровня говорили о своей стойкой мотивации и интересе к улучшению качества работы, о выраженной готовности к адекватной оценке самих себя в профессиональной деятельности. При этом участники данного уровня акцентировали значение исследовательского содержания экспертной супервизии, предполагающего поиск эффективных методов и средств понимания своих подопечных, осознания собственного отношения к ним, изучения динамики взаимодействия в планомерном и последовательном процессе взаимоотношений, определении путей работы со сходными ситуациями. Участники второго уровня обратили внимание на специфику сопровождающей функции экспертной супервизии, которая ориентирует супервизируемого на постоянное самообразование.

Цель *основного* этапа групповой работы заключалась в определении методов и средств построения супервизорского взаимодействия в направлении поиска его участниками возможностей перехода с уровня интеграции на уровень совершенствования составляющих общей психологической культуры и с уровня совершенствования на уровень обозначения ее целостности. Участники группы определили особенности взаимодействия супервизора-эксперта и супервизора-консультанта (как супервизируемого) в начале супервизорской сессии. В первую очередь были обозначены основные проблемы, которые супервизируемый заявляет в диалоге с супервизором. Во вторую – обсуждались позиции собеседников и специфика начала супервизорского взаимодействия (см. табл. 6).

Таблица 6

Особенности содержания проблем, установок и способностей супервизора-консультанта в системе его взаимодействия с супервизором-экспертом в начале супервизорской сессии

Проблемы супервизора-консультанта	Установки супервизора-консультанта	Способности супервизора-консультанта
Сложности в отработке умения трансформировать цель супервизии в систему практических конкретных задач консультирования	Ориентация на востребованность консультативной супервизии в профессиональном совершенствовании специалиста	Интеллектуальные способности: способность наблюдать, суммировать, отбирать и оценивать факты; способность к синтезу и обобщению; творческое воображение, оригинальное мышление
Трудности в осознании оптимального соотношения собственных личностных качеств и профессиональных навыков	Совершенствование целостного образа профессионального себя (<i>Я – целостное</i>);	Интеллектуальная и эмоциональная зрелость: стабильность в поведении и действиях; способность противостоять давлению извне и справляться с неуверенностью; самоконтроль во всех ситуациях; гибкость и адаптируе-

		мость к меняющимся условиям
Трудности в гибком владении социальным контекстом	Учет этических стандартов	Этика и честность: искреннее желание помочь другим; исключительная честность; способность осознать границы собственной компетентности; способность признавать ошибки и извлекать уроки из неудач
Трудности в прогнозировании возможных изменений супервизируемого	Ориентация на профессиональное совершенствование	Способность понимать людей и работать с ними: уважение к мнениям других людей, терпимость; легкость в установлении и поддержании контактов; способность предвосхищать и оценивать человеческие реакции; умение вести письменное и устное общение; способность убедить и создать мотивы для действий
Нечеткое определение концептуальных теоретических ориентиров, на которых базируется собственная практика консультирования	Ориентация на концептуализацию собственной профессиональной позиции	Интеллектуальная, эмоциональная и поведенческая гибкость
Сложности в определении адекватных способов исследования профессиональной деятельности, расстановке теоретических приоритетов (интеграция составляющих общей психологической культуры)	Стремление к оформлению образа <i>Я – исследователя</i>	Физическое, психическое, умственное здоровье, высокий уровень социальной адаптивности, исследовательских умений
Трудности в совершенствовании составляющих общей психологической культуры	Мотивация на постоянное самообразование	

Представители первого уровня в результате дискуссий пришли к следующим выводам: 1) на этапе сбора информации о проблеме супервизируемого супервизор изучает сложившуюся проблемную ситуацию, намечает необходимые меры для ее разрешения. При этом супервизор-эксперт изначально ориентирован на понимание супервизором-консультантом области методологии консультирования: собирать и критически анализировать информацию, иденти-

фицировать все аспекты проблемы, разрабатывать соответствующие практические меры для улучшения ситуации в культурно-творческом направлении; 2) на протяжении развития отношений супервизор-эксперт обеспечивает условия сотрудничества, позволяющие супервизору-консультанту улучшать качество собственных возможностей в установлении и развитии контактов со своими подопечными, понимания факторов, способствующих (препятствующих) внедрению изменений, преодоления сопротивления собеседника и настаивания на принятии позиции профессионального развития и совершенствования; 3) в ходе завершения отношений необходимо, чтобы супервизор-консультант убедился в эффективности прохождения им уровня интеграции составляющих общей психологической культуры и был сориентирован супервизором-экспертом на важность их самосовершенствования.

Представители второго уровня, определяя для себя приоритет перехода на уровень обозначения целостности общей психологической культуры, в первую очередь акцентировали значимость реализации собственной потребности в совершенствовании знаний, умений, навыков эффективного взаимодействия со своими подопечными в рамках консультирования. Во вторую – необходимость повышения у супервизора-консультанта в процессе экспертной супервизии качества предметных знаний и умений, в области которых он готов назвать себя экспертом.

Целью *заключительного* этапа групповой работы мы обозначили определение ее участниками результатов в поиске способов эффективного перехода с первого уровня на второй первого этапа и со второго уровня на первый второго этапа. Педагоги первого уровня особо выделили для себя роль, значение, возможности, смысл экспертной супервизии в профессиональном совершенствовании в целом и совершенствовании составляющих психологической культуры в частности. В образовательном пространстве педагога особенно сложно принять необходимость любой супервизии, так как она ранее не вписывалась в рамки педагогики. Супервизия вообще должна быть направлена не только на преодоление профессиональных трудностей отдельного педагога, она должна быть встроена в общую систему научно-образовательного обеспечения служб психолого-педагогической и методической помощи. Так как психологическая культура является основой профессиональной, то, совершенствуя ее составляющие, соответственно педагог совершенствует и профессиональное мышление, и профессиональную идентичность, и профессиональную коммуникацию, и профессиональное сознание. Таким образом, проходя экспертную супервизию, супервизор-консультант не только приобщается к профессиональным традициям, укореняется в них, но и закладывает новые, более совершенные.

Педагоги второго уровня в процессе обсуждения говорили о необходимости расширения границ понимания смысла и роли супервизии, рассматривая ее как диалогическую рефлексивную практику для профессионального самосовершенствования. Таким образом, становится возможной встреча науки, практики и образования, исследование специалистом себя как профессионала. Кроме того, супервизия несет в себе и нормативный потенциал. С помощью экспертной супервизии становится возможным выдвижение проектов профессионального и социального нормирования, управления и регулирования образования. Эти проекты, выдвигаемые не извне, а изнутри образования, могут закрепить то ценное, что уже сложилось в практике, а супервизия при этом становится практикой реализации нормативных проектов.

В завершение работы были обобщены результаты групповых консультаций. Анализ данных повторного анкетирования показал выраженную эффективность прохождения респондентами первого этапа четвертой стадии модели процесса гуманитаризации психологической подготовки (см. *табл. 7*).

Статистический анализ по t-критерию Стьюдента результатов констатирующего и формирующего экспериментов с педагогами

Показатели анализа	Среднее арифметическое	Стандартные отклонения	Эмпирическое значение t-критерия Стьюдента	Число степеней свободы	Уровень значимости (2-сторонний критерий значимости)
Экспертиза	-0,4245	0,55730	-6,094	63	0,000

В работе с *супервизорами-экспертами* мы использовали метод глубинного фокусированного группового интервью (метод «Фокус-групп» Р. Мертона, Р. Кендалла) в форме серий групповых дискуссий. Нам было необходимо в процессе обсуждений «сфокусировать» участников на интересующие их вопросы супервизии с целью получения субъективных данных, подвергаемых далее контент-анализу.

На *начальном* этапе мы запланировали три встречи, основной целью которых определили изучение мнений участников группы по проблемам организации супервизии в образовательных общностях. Наибольшие затруднения свелись к ограничениям, имеющим организационно-управленческий характер. Также специалистами была определена специфика эффективной фокусировки супервизора во взаимодействии с супервизируемым. Участники говорили об осмыслении супервизором всей системы отношений с супервизируемым. Для этого необходимо, во-первых, составить программу супервизорских сессий в соответствии с целями и задачами супервизии; во-вторых, подобрать и определить целесообразность средств, форм и методов супервизорского взаимодействия; в-третьих, определить способы измерения эффективности изменений супервизируемого; в-четвертых, сформулировать конструктивные выводы по целям и задачам супервизии.

Относительно фокусировки супервизора на развитие супервизорской системы участники группы рассмотрели основные методические принципы взаимодействия супервизора и супервизируемого. Среди них принципы профессиональной активности (основополагающий), объективации поведения, исследовательской позиции, партнерского общения (системообразующий), рефлексии результатов взаимодействия (объединяющий). В соответствии с принципами были также определены правила эффективного взаимодействия в супервизорской системе: свертывание супервизором собственных ожиданий, предубеждений, предположений по отношению к содержанию супервизии и самому супервизируемому; предотвращение собственных редуцированных интерпретаций процесса супервизии; уход супервизора от иерархизации, классификации материала, сообщаемого супервизируемым.

Цель *основного* этапа встреч – изучение мнений членов группы по определению процесса, результата и направлений развития субъектов взаимодействия в супервизорской системе. Мы провели пять встреч, первые две из которых посвящались выделению особенностей супервизии как системы, способствующей развитию компонентов составляющих общей психологической культуры у молодого специалиста и супервизора-наставника. Три последующие встречи ориентировали на определение специфики, последовательности прохождения стадий и обучения супервизора-корректора, супервизора-консультанта, супервизора-эксперта в контексте развития и совершенствования компонентов собственно психологической культуры и общей психологической культуры.

Цель *заключительного* этапа – обобщение и систематизация мнений членов группы по итогам встреч; определение направлений совершенствования в процессе осуществления самосупервизии. В ходе обсуждения были определены основные показатели состояния эксперта в данном виде супервизии: спокойствие, стабильность, коллегиальность во взаимодействии с профессиональными субъектами. При этом осознается специфика собственного профессионального стиля и позиции, ориентация на исследовательскую деятельность, видение себя активным членом профессионального сообщества. В завершение участники выразили свое положительное отношение к проведенной работе. Встречи позволили педагогам успешно перейти на уровень постоянного совершенствования, определяющего самосупервизию как инструмент самообразования.

Библиографический список

1. Борытко Н. М., Моложавенко А. В., Соловцова И. А. Методология и методы психолого-педагогических исследований. – М., 2008.
2. Вачков И. В. Сказкотерапия: развитие самосознания через психологическую сказку. – М., 2003.
3. Исаев Е. И. Теория и практика психологического образования педагога // Психол. журн. – 2000. – Т. 21. – № 6. – С. 57–65.
4. Колмогорова Л. С. Становление психологической культуры школьника // Вопр. психол. – 1999. – № 1. – С. 83–91.
5. Митина Л. М., Кузьменкова О. В. Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя // Вопр. психол. – 1998. – № 3. – С. 3–16.
6. Моложавенко А. В. Модель процесса гуманитаризации психологической подготовки педагога в системе его непрерывного образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – (Сер. «Педагогические науки»). – 2008. – № 6 (30). – С. 153–157.
7. Моложавенко А. В. Гуманитаризация психологической подготовки специалиста в системе непрерывного образования // Человек и образование. – 2010 – №2. – С. 87– 93.
8. Моложавенко А.В. Диагностика отношения педагогов и педагогов-психологов к состоянию основ психологической культуры в период профессиональной адаптации // Европейский журнал социальных наук. – 2011. – № 3. – С. 132–142.
9. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психол. журн. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 90–101.
10. Семикин В. В. Психологическая культура: сущность и проявления // Психологическая культура и психологическая безопасность в образовании (Санкт-Петербург, 27–28 ноября 2003 г.): мат-лы Всерос. конф. – М., 2003. – С. 45–48.

Bibliography

1. Borytko N. M., Molozhavenko A. V., Solovtsova I. A. Methodology and methods of psychological and educational research. – M., 2008.
2. Vachkov I. V. Tale therapy: development self consciousness through psychologists tale. – M., 2003.
3. Isaev E. I. Theory and practice of psychological education teacher // Psychological journal. – 2000. – T. 21. – № 6. – P. 57–65.
4. Kolmogorova L. S. Psychological culture formation schoolboy // Questions of psychology. – 1999. – № 1. – P. 83–91.
5. Mitina L. M., Kuzmenkova O. V. Psychological characteristics of internal contradictions of a teacher // Questions of psychology. – 1998. – № 3. – P. 3–16.
6. Molozhavenko A. V. Humanization of psychological process of the teacher training system in his continuing education // Proceedings of Volgograd State Pedagogical University. – P. ("Teaching of Science"). – 2008. – № 6 (30). – P. 153–157.
7. Molozhavenko A. V. Humanization of psychological specialist training in continuing education // Man and education. – 2010. – № 2. – P. 87–93.
8. Molozhavenko A. V. Diagnosis of educators and educational psychologists to psychological foundations of culture in the period of vocational adaptation // European Journal of Social Sciences. – 2011. – № 3. – P. 132–142.
9. Orel V. E. Phenomenon of "burnout" in the foreign psychology: empirical studies and perspectives // Psychological journal. – 2001. – T. 22. – № 1. – P. 90–101.
10. Semikin V. V. Psychological culture: the nature and manifestations // Psychological culture and psychological security in education (St. Petersburg, 27–28 November 2003): Materials of all-Russia. conf. – M., 2003. – P. 45–48.