

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.015.3

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ (СУПЕРВИЗОРОВ-НАСТАВНИКОВ) В СИСТЕМЕ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ПОСЛЕВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.В. Моложавенко (Волгоград)

Аннотация. Рассматриваются положения гуманитарно-целостного подхода к послевузовскому образованию педагогов-психологов (супервизоров-наставников), прошедших психологическую подготовку как молодые специалисты. Приводятся результаты констатирующего и формирующего экспериментов.

Ключевые слова: гуманитаризация; психологическая подготовка; стадийная модель; компетентность; культура; эмоциональное истощение; психологическая метафора.

Гуманитаризация образования основана 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-психолога 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 собственно человеческие характеристики 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. Соответственно в ходе *психологической подготовки* в рамках гуманитарно-целостного подхода специалист признает и принимает свой жизненный и профессиональный опыт как результат приобретения знаний, умений, навыков в процессе *непрерывного* образования. Педагог-психолог при этом занимает активную позицию в ходе разворачивания творческих профессиональных поисков [1].

Результатом психологической подготовки выступает сформированная у педагога-психолога общая *психологическая культура* как интегральное субъектное образование, представляющее собой единство трех составляющих: психологической грамотности, компетентности и собственно психологической культуры. Психологическую культуру в целом можно определить как многомерное и системное психическое явление, которое следует рассматривать в динамическом единстве общего, особенного и единичного проявлений человеческой психики. При этом

психологическая грамотность – это овладение человеком психологическими знаниями, умениями, символами, правилами и нормами в сфере общения и поведения. Психологическая компетентность – это особый тип организации психологических знаний, позволяющий обеспечивать эффективность поведения, деятельности или социального взаимодействия людей. Психологическая культура – это особое психологическое новообразование, отражающее высокий уровень зрелой личности [7].

Таким образом, *проблема* нашего исследования заключается в отсутствии теоретической концепции гуманитаризации послевузовского образования педагога-психолога в процессе его психологической подготовки, включающей теоретические обоснования, экспериментальные доказательства по определению выбора гуманитарных технологий эффективного процесса становления, развития и совершенствования общей психологической культуры как результата психологической подготовки (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Гуманитарно-целостный подход в процессе психологической подготовки педагога-психолога

№ п/п	Составляющие гуманитарно-целостного подхода	Основное содержание	Реализация в процессе психологической подготовки
1	2	3	4
1	Механизмы психологической подготовки	<i>Первый</i> механизм – расширение возможностей психологической грамотности	Развитие и интеграция компонентов: самовосприятия, самопознания, саморегуляции, самопонимания, ценностно-смысловой системы, идентичностей, Я-концепции
		<i>Второй</i> механизм – расширение возможностей психологической компетентности с выходом на наполнение опытом внутриличностной собственно психологической культуры	Интеграция и развитие компонентов психологической компетентности: теоретической, коммуникативной, исследовательской; становление и развитие внутриличностных компонентов: здоровый образ жизни, опыт эффективной самостоятельности и саморазвития
		<i>Третий</i> механизм – наполнение опытом межличностной собственно психологической культуры и ее совершенствование	Становление межличностных компонентов: культуры эффективной коммуникации, профессиональной и самосовершенствующейся культуры; интеграция внутриличностных и межличностных компонентов; формирование готовности к профессиональному самосовершенствованию
		<i>Четвертый</i> механизм – формирование всей целостности общей психологической культуры	Интеграция и совершенствование составляющих общей психологической культуры: грамотности, компетентности, собственно культуры;

О к о н ч а н и е т а б л . 1

1	2	3	4
			оформление всей целостности общей психологической культуры
2	Принципы психологической подготовки	Принцип непрерывности вузовского и послевузовского образования	Основополагающий в системе принципов
		Принцип субъектности	Системообразующий в системе принципов
		Принцип системности	Опирается на свойства контекстности, оптимальности, интегративности
		Принцип целостности	Совокупность всех выявленных принципов
3	Стадийная модель процесса психологической подготовки	<i>Первая</i> стадия: работа с молодыми специалистами по формированию образа «Я действующее» (профессиональная адаптация) и присвоению статуса супервизора-наставника	<i>Первый</i> этап: индивидуальное консультирование молодого специалиста по развитию самовосприятия, самопознания, саморегуляции, самопонимания; <i>второй</i> этап: групповая развивающая работа по интеграции компонентов психологической грамотности, корректировке ценностно-смысловой системы, идентичностей, я-концепции
		<i>Вторая</i> стадия: работа с супервизорами-наставниками по формированию образа «Я творческое» (профилактика эмоционального истощения) и присвоению статуса супервизора-корректора	<i>Первый</i> этап: интеграция компонентов психологической компетентности в индивидуальном консультировании; <i>второй</i> этап: насыщение опытом и развитие внутриличностных компонентов в групповой развивающей работе
		<i>Третья</i> стадия: работа с супервизорами-корректорами по формированию образа «Я культурное» (терапия синдрома психического выгорания) и присвоению статуса супервизора-консультанта	<i>Первый</i> этап: насыщение опытом и совершенствование межличностных компонентов собственно психологической культуры через обучение методам групповой психотерапии; <i>второй</i> этап: интеграция и совершенствование всех компонентов собственно психологической культуры в групповой работе
		<i>Четвертая</i> стадия: работа с супервизорами-консультантами по обучению приемам индивидуальной супервизии и супервизорами-экспертами по определению методов групповой супервизии (формирование образа «Я целостное»)	<i>Первый</i> этап: интеграция и совершенствование составляющих общей психологической культуры в групповой супервизии; <i>второй</i> этап: совершенствование всей целостности общей психологической культуры в работе фокус-группы

Гуманитаризацию послевузовского образования по формированию целостной общей психологической культуры мы связываем с

осуществлением обучающим специалистом супервизорского взаимодействия с обучаемым педагогом-психологом [8]. В данном содержании нам было необходимо изучить отношение молодых специалистов (223 респондента 1–4-го годов профессиональной адаптации) к состоянию составляющих общей психологической культуры; определить отношение более опытных педагогов-психологов (108 респондентов) к собственным возможностям в осуществлении видов супервизии. Поэтому констатирующий эксперимент состоял из двух частей. Для молодых специалистов была разработана специальная анкета (22 вопроса) со шкалами «психологическая грамотность» (8), «психологическая компетентность» (8), «собственно психологическая культура» (6). Результаты данной части эксперимента представлены в соответствующей статье автора [4]. Далее с молодыми специалистами проводился формирующий эксперимент по подготовке их как супервизоров-наставников (первая стадия психологической подготовки) [5].

Констатирующий эксперимент с более опытными педагогами-психологами также проводился с помощью метода анкетирования. Авторская анкета (35 вопросов) построена по такому же принципу, что и анкета для молодых специалистов: респонденты оценивали свои возможности от 0 до 10 баллов (крайние значения не учитывались в обработке, и при наличии их в объеме 50% анкета исключалась из эксперимента). Степень оценки могла быть прямой (ответ «да») и обратной (ответ «нет»), что позволило обозначить характер ответов (позитивный или негативный). В анкете для супервизоров четыре шкалы: «наставничество» (9); «коррекция» (8); «профессиональное консультирование» (9); «экспертиза» (9). Мы предположили, что в наибольшей степени у респондентов проявится готовность к осуществлению наставнической супервизии, в меньшей (по убыванию) – коррекционной, консультативной и экспертной.

Анализ результатов показал, что педагоги-психологи готовы к реализации наставнической и консультативной супервизий и испытывают затруднения в осуществлении коррекционной и экспертной. Противоречие состоит в том, что, не освоив возможностей коррекционной супервизии, профилактирующей эмоциональное истощение, педагог-психолог не в состоянии полноценно осуществлять консультативную супервизию. 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 (табл. 2, 3) [3].

На основании данных констатирующего эксперимента было разработано содержание модели условий процесса психологической подготовки и сформированы группы респондентов 1–4-й стадии психологиче-

ской подготовки для формирующего эксперимента. В данной статье мы рассматриваем диагностику и прохождение супервизорами-наставниками этапов и уровней второй стадии их подготовки как супервизоров-корректоров (табл. 4).

Т а б л и ц а 2

Показатели среднего и стандартного отклонения по исследованию супервизорских возможностей и способностей специалистов

Вид супервизии	Среднее значение	Стандартное отклонение
Наставничество	7,1300	0,85682
Коррекция	4,5265	1,04348
Консультирование	6,2957	1,22347
Экспертиза	4,9253	1,36715

Т а б л и ц а 3

Матрица интеркорреляций показателей средних значений по шкалам супервизии (коэффициент корреляции Пирсона)

Вид супервизии	Показатель	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	.

В формирующем эксперименте приняло участие 17 педагогов-психологов в возрастных границах 26–29 лет. Среди респондентов первого этапа 4 человека находились на первом уровне интеграции компонентов психологической компетентности и 4 – на втором уровне развития ее компонентов. С данными респондентами проводилось индивидуальное консультирование (первый этап).

С педагогами-психологами второго этапа была реализована программа групповой развивающей работы: 5 человек первого уровня насыщения опытом внутриличностных компонентов собственно психологической культуры и 4 – второго уровня развития данных компонентов. Основными методами формирующего эксперимента на первом этапе мы определили интервью, беседу и наблюдение, на втором этапе – групповые дискуссии, визуализации, деловые игры, психодраматическую коррекцию, психотерапевтические техники.

Т а б л и ц а 4

Соотнесение оценок супервизоров-наставников со степенью их готовности к осуществлению коррекционной супервизии, баллы

Вопросы анкеты по усложнению: В какой степени Вы...	1/1	2/1	1/2	2/2
владеете приемами эффективного коммуникативно-го взаимодействия и воздействия: привлечение и удержание внимания, построение пространства доверия, установление контакта, развитие контакта, выход из контакта в диалоге и т.д.?	6	7	8	9
при постановке конкретной образовательной задачи способны определять методы и средства ее решения в рамках построения эффективного взаимодействия и воздействия на обучаемого специалиста?	6	7	8	9
в совместном взаимодействии с обучаемым специалистом владеете психологическими приемами диагностики, коррекции и развития его индивидуальных возможностей в профессиональной самореализации?	5	6	7	8
Можете управлять своим состоянием в системе взаимодействия с обучаемым специалистом: целесообразно распределять внимание, проявлять эмпатию, выдержку, переводить негативные эмоции в позитивный контекст?	5	6	7	8
при постановке конкретных образовательных задач способны определять состояние и перспективы интеллектуального, личностного, межличностного развития обучаемого специалиста, связывая это с собственным профессиональным развитием?	4	5	6	7
можете определять состояние и реализовывать способы создания благоприятного психологического климата в коллективе, коррекции межличностных отношений, улучшения психоэмоционального самочувствия обучаемого специалиста в педагогическом коллективе?	4	5	6	7
можете определить способы эффективности профессионального взаимодействия в сочетании с самостоятельностью, инициативой, активностью обучаемого специалиста в контексте предотвращения у него синдрома психического выгорания?	3	4	5	6
учитываете особенности образа жизни обучаемого специалиста, его жизненный опыт, интересы, способности, ценности, идентификации, смыслы в системе планирования, проведения, рефлексии результатов профессионального взаимодействия?	3	4	5	6

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 развития внутриличностных компонентов собственно психологической культуры.

Педагоги-психологи уровня *интеграции* компонентов психологической компетентности предъявили проблему связывания всех компонентов в интегрированный конструкт. Это выражается в определенной незавершенности у собеседника идентификации себя как профессионально коммуницирующего субъекта, регулирующего процесс интеграции компонентов через расширение границ коммуникативной компетентности (*пример 1*).

Пример 1. Евгения К.:

– С одной стороны, я неплохо ориентируюсь в теоретическом материале, но, с другой – иногда мне затруднительно применять эти знания на практике, хотя я понимаю, что это нормально. В школе я могу определять то, как «работают» знания и убеждаюсь в их достоверности. Но в разговорах с ребенком, родителем, педагогом все время испытываю некоторую несостоятельность в обсуждении с ними результатов диагностики, наблюдения, своих рекомендаций.

– Какова сегодня степень вашей состоятельности по условной шкале от 0 до 10?

– Наверное, 6.

– Какой степени вы бы хотели достигнуть?

– Приблизительно 8.

– Что мешает вам быть успешной в большей степени?

– Мне кажется, недостаточное общение с коллегами: если бы мы больше обсуждали в своем кругу и с опытными психологами результаты своих поисков, то мы были бы более эффективными как профессиональные коммуникаторы.

Основной результат индивидуального консультирования участников первого уровня – определение ценностных ориентиров, задающих смысловое содержание оформления образа действующего себя. При этом специалисты осознают необходимость расширения границ теоретической компетентности и закрепляют выбор в направлении определения смыслов профессионального саморазвития через расширение границ коммуникативной компетентности.

Педагоги-психологи второго уровня *развития* компонентов психологической компетентности в ходе консультирования обозначили проблему разрешения внутреннего конфликта между *Я-действующим* и *Я-творческим* [2] с дальнейшим осознанием возможностей изменения границ исследовательской компетентности (*пример 2*).

Пример 2. Ольга П.:

– Я столкнулась с тем, что несмотря на защиты курсовых работ и диплома мне все еще сложно обобщать и систематизировать теоретические знания, практический опыт в направлении поиска путей их усовершенствования в профессиональной деятельности. Как оказалось, для меня гораздо проще сначала провести диагностику, коррекцию или консультирование, а затем по их результатам уже выделить проблему, объект, предмет, цели, задачи и гипотезу.

– Когда у вас возникает необходимость первоначально обобщать и систематизировать, то есть идти от общего к частному, что вы испытываете внутри? Что чувствуете?

– Сомнение, раздражение, дискомфорт.

– В чем конкретно это проявляется?

– Я злюсь на себя, пытаюсь искать, понять, разобраться. Что-то получается, но в целом я все равно не удовлетворена.

– Был ли в вашей жизни опыт, когда вы, ярко и полно представив образ конечного результата, стремились к нему без особого напряжения и с удовольствием?

– Да, но это совсем другое.

– В чем отличие?

– Например, когда я определяю, что мне что-то сейчас не хватает и жизненно важно, то представляю этот образ. Я стараюсь увидеть его масштабно, в динамике, в звуке, и если чувствую, что мне это нравится, составляю план действий в его достижении.

– Чувствуете ли вы в процессе выполнения действий сомнения, раздражение, дискомфорт?

– В целом нет, я ведь знаю, что желаемое мне нужно, полезно и приятно.

– Возможно ли использовать этот ваш опыт в поиске способов обобщения и систематизации в исследовательской деятельности? Ведь реальные действия и умственные действия имеют схожий механизм.

– Сейчас мне кажется, что да.

Предъявляемая проблема по своей сути является результатом наслаивания эмпирического характера обучения в школе, ориентацией на гносеологическое содержание в вузе, что, несомненно, имеет свое продолжение и в профессиональной деятельности. Таким образом, теоретические знания превалируют и достаточно сложно модифицируются в нормативные знания. Путь от частного к общему специалисту представляется более надежным; он не думает о значительных энергозатратах, выбирая традиционную стратегию от единичного к целому. В данной связи обращение к личному опыту построения модели образа и процесса достижения желаемого результата представляется наиболее эффективным. В этом случае педагог-психолог преодолевает затруднения в переходе от теоретических знаний к нормативным. Таким образом, теоретические знания, коммуникативный опыт перестают восприниматься собеседником формально, у него проявляется потребность включения знаний и опыта в развитие исследовательской компетентности.

С представителями второго этапа второй стадии психологической подготовки была проведена групповая развивающая работа, основной целью которой является как профилактика возникновения эмоционального истощения (первая ступень синдрома психического выгорания), так и психотерапия на ступенях деперсонализации и профессиональной редукции [6].

Цель *начального* этапа групповой работы – определение эффективных способов самодвижения супервизоров-наставников к целостному видению себя как творчески развивающейся личности, эффективно предотвращающей эмоциональное истощение. Перед дискуссиями по определению целостных представлений о внутриличностных компонентах собственно психологической культуры первоначально предлагались вербальные метафоры, за которыми следовали обсужде-

ние и анализ. В итоге у педагогов-психологов определилось отношение к проблеме профилактики истощения, обозначилась важность супервизии. При этом представители первого уровня *насыщения* опытом внутриличностных компонентов собственно психологической культуры высказывались об особой значимости коррекционной супервизии, позволяющей им быть профессионально эффективными. Педагоги-психологи второго уровня *развития* данных компонентов также говорили о необходимости супервизии, в которой они не только получают коррекционную поддержку, но и обучаются приемам предотвращения первой ступени и терапии проявлений последующих ступеней синдрома психического выгорания.

В обсуждении возможностей супервизии в рамках обучения методам противостояния эмоциональному истощению педагоги-психологи первого уровня ориентировались на реализацию поддерживающей (тонизирующей) функции супервизии во взаимодействии с супервизором-корректором. При этом высказывались мнения о неизбежности эмоционального истощения в помогающих профессиях. Представители второго уровня выражали готовность к освоению терапевтических методов, способствующих минимизации деперсонализации и профессиональной редукции. Поэтому очень важно в ситуациях закрепления симптоматики данных ступеней выгорания владение супервизором специфическими психотерапевтическими методами и средствами.

Так как эмоциональное истощение – результат неэффективного использования специалистом собственных ресурсов, нам было необходимо определить возможности их поиска в недрах бессознательного. Первоначально нужно было создать условия, позволяющие фиксировать внимание участников на импульсах и образах бессознательного, интерпретировать их и находить позитивные пути преобразования. В данном содержании мы обратились к элементам психоанализа с целью построения педагогами-психологами диалога с собственным бессознательным. Первая группа упражнений представляла собой монолог ведущего, создающий условия движения от сознания (фиксация) к бессознательному с постепенным расширением ощущений по всем репрезентациям восприятия. Цель таких упражнений – погружение участников в бессознательное в присутствии сознания как наблюдателя в контексте видения образа ресурсного себя. Данная группа упражнений конструировалась с использованием элементов эриксоновского гипноза, основная особенность которого – максимальное включение в монолог обобщенных и генерализованных речевых конструкторов. Представители первого уровня с высокой степенью готовности включались в выполнение этих упражнений. При этом они зачастую забывали о необходимости присутствия сознания в мета-позиции. Представителей второго уровня отличало выраженное намерение конструктивно стро-

ить диалог с бессознательным с точки зрения определения собственных ресурсов в достижении состояния комфортности и безопасности.

Вторая группа упражнений по интерпретации символов и образов бессознательного, а также по построению коррекционного взаимодействия в рамках профилактики эмоционального истощения проводилась с использованием юнговского анализа, позволяющего определить образы архетипов, осознать их значение в понимании своей целостности, задающей ценности и смыслы жизненной самореализации. В ходе последующих групповых дискуссий представители первого уровня говорили о значимости анализа образов собственных архетипов и важности обсуждения своих выводов с супервизором-корректором. Представители второго уровня обратили внимание на значение супервизии в развитии внутриличностных компонентов собственно психологической культуры, выражая готовность к обучению приемам и методам коррекционной супервизии во взаимодействии с представителями первого уровня (*примеры 3, 4*).

Пример 3. Антонина К., представитель первого уровня:

«Меня преследовал постоянно повторяющийся сон. Я пыталась понять, чем это было вызвано, но мои действия не приносили результата. В диалоге с супервизором мы определили образы архетипов и предположили их влияние на мою самость. Оказалось, что бессознательное реагировало на необходимость решения важной для меня проблемы, от которой я постоянно уходила, считая ее разрешение бессмысленным».

Пример 4. Надежда С., представитель второго уровня:

«Возможность еще раз погрузиться в анализ собственного сна доставила мне большое удовольствие. Но особенно интересно было выступить в роли супервизора. Интерпретируя образы сна супервизируемого, я поняла, как важна психологическая поддержка коллеге, испытывающему симптомы эмоционального истощения, которые проявились в образах и символах его сна».

Цель *основного* этапа – определение педагогами-психологами средств, методов, приемов построения этапа сбора информации о проблеме супервизируемого в направлении отреагирования отрицательных переживаний и выявления позитивного намерения. Мы предложили участникам упражнения определить особенности динамики личности в негативном (круг *истощения*) и позитивном (круг *исцеления*) направлении. Педагоги-психологи обоих уровней ориентировались на позитивный цикл. Его суть состоит в последовательно сменяющихся позициях: переживание страха; отреагирование страха; выражение цели саморазвития; осознание собственной целостности и уникальности; развитие сенсорной восприимчивости; целостное видение себя в значимом окружении; ориентация на достижение желаемого и реального результата; определение возможностей творческого разрешения личностных и межличностных проблем; обозначение выборов в отношении планирования собственного будущего; переживание нового страха, но на более высоком уровне саморазвития.

В последующих групповых дискуссиях представители первого уровня акцентировали значение тренировки перцептивных навыков, навыков концептуализации (выделение принципов эффективного взаимодействия) и реализации их на практике. Представители второго уровня говорили о влиянии на процесс супервизии особенностей психологических защит супервизируемого, среди которых они отметили наиболее часто встречающиеся: обобщение, перенос опыта, вытеснение опыта, искажение опыта. Именно поэтому необходимо развивать собственные навыки в осуществлении универсальной (предупредительной), индикативной (работа с группой высокого риска) и модификационной (терапевтической) интервенций в супервизорском процессе.

В ходе выполнения упражнений по отработке приемов, средств, техник построения поддерживающей супервизии на этапе развития взаимоотношений супервизора и супервизируемого педагоги-психологи первого уровня подчеркивали особую значимость определения видов метафор и их использования в соответствии с решением задач коррекционной супервизии (уточняющие, убеждающие, мотивирующие, терапевтирующие). Представители второго уровня 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 обратной связи реализуется методом наблюдения за невербальными реакциями супервизируемого. 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 супервизируемого. При учете природы проблемы и особенностей темперамента собеседника его можно попросить «завершить», т.е. разрешить метафору, начатую супервизором.

Цель *заключительного* этапа групповой развивающей работы – выбор средств, методов, приемов построения целостного взаимодействия супервизора с супервизируемым в процессе коррекционной супервизии. Мы пришли к выводу о важности принятия специалистом собственной самостоятельности, осознаваемой им как профессиональ-

ная позиция. Она формируется через развитие внутриличностных компонентов собственно психологической культуры. Упражнения и последующие дискуссии по отработке приемов и средств построения завершающей части взаимоотношений субъектов супервизии вывели участников на путь совместного принятия решения относительно профилактики эмоционального истощения и минимизации симптомов синдрома психического выгорания. Педагоги-психологи первого уровня сделали вывод о том, что в завершающей части супервизии супервизируемый 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. Педагоги-психологи второго уровня акцентировали важность формирования у обучаемого интернализированной системы координат. Эта система позволяет гибко ориентироваться и действовать эффективно. При этом супервизируемый осознает, что в некоторых областях превосходит своего супервизора и готов на равных рассматривать специфику формирования собственной профессиональной позиции (примеры 5, 6).

Пример 5. Антонина К., представитель первого уровня:

«Несомненно, что в психологической теории и практике существуют разнообразные подходы. И, конечно, мы испытываем постоянную тревогу относительно нагромождения информации. Мне кажется, что в завершающей части взаимодействия с супервизором у супервизируемого организуется и структурируется вся эта информация. В результате появляется модель, внутри которой упаковываются многочисленные теоретические и практические идеи».

Пример 6. Надежда С., представитель второго уровня:

«В завершение взаимодействия супервизора и супервизируемого последний должен уйти от пассивного выслушивания рекомендаций первого. Все внимание должно сосредоточиться на взвешенности оценки качества супервизии и совместном принятии решения, способствующего развитию внутриличностных компонентов собственно психологической культуры у супервизируемого».

Через повторное анкетирование мы определили эффективность формирующего эксперимента с респондентами. Анализ результатов показал выраженную позитивную динамику (табл. 5).

Т а б л и ц а 5

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

Показатель анализа	Среднее арифметическое	Стандартные отклонения	Эмпирическое значение t-критерия Стьюдента	Число степеней свободы	Уровень значимости (2-сторонний критерий значимости)
Коррекционная супервизия	-2,5336	0,66522	-29,989	61	0,000

Таким образом, были получены экспериментальные доказательства успешности использования обучающим специалистом гуманитарных супервизорских технологий. Мы определили, что, во-первых, для респондентов уровня интеграции компонентов психологической компетентности обозначилась важность перехода на уровень их развития, а для представителей уровня развития – перехода на уровень насыщения опытом внутриличностных компонентов собственно психологической культуры. Во-вторых, участники данного уровня утвердились в необходимости развития этих компонентов, а респонденты уровня их развития успешно присвоили статус корректора, тем самым определив значимость перехода на первый уровень первого этапа следующей, третьей, стадии подготовки, задающей осознание педагогами-психологами приоритета насыщения опытом межличностных компонентов уже в процессе прохождения консультативной супервизии.

Литература

1. Боротко Н.М., Моложавенко А.В., Соловцова И.А. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2008.
2. Митина Л.М., Кузьменкова О.В. Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя // Вопросы психологии. 1998. № 3. С. 3–16.
3. Моложавенко А.В. Гуманитаризация психологической подготовки специалиста в системе непрерывного образования // Человек и образование. 2010. № 2. С. 87–93.
4. 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.
5. Гуманитаризация психологической подготовки педагогов-психологов в период профессиональной адаптации // Европейский журнал социальных наук. 2011. № 10(13). С. 87–94.
6. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал. 2001. Т. 22, № 1. С. 90–101.
7. Семикин В.В. Психологическая культура: сущность и проявления // Психологическая культура и психологическая безопасность в образовании (Санкт-Петербург, 27–28 ноября 2003 г.) : материалы Всероссийской конференции. М., 2003. С. 45–48.
8. Уильямс Э. Вы – супервизор...: Шестифокусная модель, роли и техники в супервизии. М., 2001.

PSYCHOLOGICAL TRAINING OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS (SUPERVISORS AND MENTORS) IN THE HUMANIZATION OF POSTGRADUATE EDUCATION
Molozhavenko A.V. (Volgograd)

Summary. Considers the provisions of humanitarian and holistic approach to postgraduate education educational psychologists (supervisors and mentors), psychological preparation of young specialists. The results of konstatiruûsêgo and generates experimentation.

Key words: humanitarization; psychological preparation; stadijnâ model; knowledge; culture; emotional exhaustion; psychological metaphor.