

МЕТОД СУПЕРВИЗИИ В РАБОТЕ С ПЕДАГОГАМИ, ОКАЗЫВАЮЩИМИ ПОДДЕРЖКУ ДЕТЯМ, НАХОДЯЩИМСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

Попова И. Н.

*Федеральный институт развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (ФИРО РАНХиГС)
125319, г. Москва, ул. Черняховского, д. 9, стр. 1, Российская Федерация*

АННОТАЦИЯ

Цель. Анализ особенностей реализации метода супервизии в процессе подготовки педагогов, осуществляющих профессиональную деятельность в условиях организации педагогической поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Процедура и методы. В статье рассматриваются вопросы организации профессиональной поддержки педагогов, сталкивающихся с препятствиями в работе с детьми, которые находятся в трудной жизненной ситуации. Основным методом исследования является метод супервизии, основанный на методологии клиент-центрированной терапии Карла Роджерса.

Результаты. Модель применения метода супервизии в работе с педагогами-практиками апробирована в рамках выполнения научно-исследовательской работы по созданию условий профессиональной поддержки педагогов, ориентированных на работу с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации. Применение метода супервизии позволяет профилактировать эмоциональное выгорание у педагогов, а также осуществлять поиск оптимальных путей решения профессиональных проблем в условиях супервизорской группы, в том числе и в режиме дистанционного взаимодействия.

Теоретическая и практическая значимость. Результаты исследования вносят вклад в развитие вариативных форматов подготовки педагогов к работе с детьми уязвимых категорий. Представленная в статье структура групповой супервизорской сессии и опыт организации таких сессий с педагогами на основе методологии клиент-центрированной терапии Карла Роджерса могут быть использованы в условиях вузовской подготовки и при освоении образовательных программ повышения квалификации педагогов и специалистов помогающих профессий (социальные педагоги, практические психологи) при учёте специфики их профессиональной деятельности, состоящей в обеспечении педагогической поддержки детям, находящимся в трудной жизненной ситуации.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

педагогическая поддержка детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, метод супервизии, профессиональная поддержка педагогов, профилактика эмоционального выгорания у педагогов

СТРУКТУРА

[Введение](#)

[Постановка проблемы](#)

[Методология исследования](#)

[Организация исследования](#)

[Модель организации супервизорских сессий](#)

[Результаты исследования](#)

[Заключение](#)

Popova I.

*Federal Education Development Institute RANEPА,
9 str. 1 Chernyakhovskogo ul., Moscow 125319, Russian Federation*

SUPERVISION METHOD IN WORKING WITH TEACHERS SUPPORTING CHILDREN IN HARD LIFE SITUATION

ABSTRACT

Aim. Analysis of the features of the implementation of the supervision method in the process of training teachers whose professional activities include organizing pedagogical support for children in difficult life situations.

Methodology. The article deals with the organization of professional support for teachers working with children in difficult situations in educational organizations of general and additional education. The main method of research is the method of supervision, based on Carl Rogers methodology of client-centered therapy.

Results. The model of using the supervision method in working with teachers engaged in professional activities with children of vulnerable groups has been tested as part of the research work on creating conditions for professional support of teachers focused on working with children in difficult life situations. The use of the supervision method makes it possible to prevent emotional burnout in teachers, as well as to choose optimal ways to solve professional problems in the working conditions of the supervisory group, including the mode of remote interaction.

Research implications. The results of the study contribute to the development of various formats of training teachers to work with children of vulnerable groups. The structure of the group supervision session based on Karl Rogers client-centered therapy methodology can be used for teachers and specialists of helping professions (social educators, practical psychologists), taking into account the specifics of their professional activities in providing pedagogical support to children in difficult life situations.

KEYWORDS

pedagogical support for children in difficult situations, the method of supervision, professional support for teachers, prevention of emotional burnout in teachers

ВВЕДЕНИЕ

Обеспечение профессиональной поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации (далее – дети в ТЖС), в настоящее время во всём мире является одной из наиболее актуальных проблем. На её существование указывают Международные документы в социальной сфере и документы в сфере защиты прав детей, такие как Конвенция о правах ребёнка (20 ноября 1989 г.), Цели в области устойчивого развития ООН (2015 г.) и др. Современные документы государственной политики в сфере образования в Российской Федерации актуализируют идею педагогической поддержки и сопровождения особых групп детей и подростков.

Так Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 г. выдвигает в качестве одной из приоритетных задачу обеспечения комплекс-

ной поддержки уязвимых категорий детей, что позволит состояться их социальной реабилитации и полноценной интеграции в общество. Концепция развития дополнительного образования детей (Распоряжение Правительства РФ от 04.09.2014 № 1726-р) указывает на необходимость развития ресурсного обеспечения в создании условий по реализации педагогической поддержки для детей с разным стартовым потенциалом, выдвигается идея развития функции социального лифта в дополнительном образовании.

Существует профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)», который утверждён приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 8 октября 2013 г. № 544н. В нём и других профессиональных стандартах в сфере образования поднимается проблема готовности современного педагога к работе с разными категориями детей, контингент которых значительно изменился и включает в себя детей с особенностями развития и социализации. Это дети с ОВЗ, дети разрозненного национального состава, дети, воспитывающиеся в разных социальных условиях, в том числе, представляющих угрозу для несовершеннолетних. Перед педагогами встают задачи перестройки собственного сознания и переосмысления своей профессиональной деятельности с позиции восприятия гуманитарных смыслов в условиях социальных трансформаций (В. И. Слободчиков), готовности оказания помощи ребёнку в процессе формирования собственной идентичности (А. Г. Асмолов).

О необходимости совершенствования профессиональной деятельности педагогов свидетельствуют результаты современных научных исследований [6; 14; 23]. В этой связи вопросы подготовки педагогов к работе с детьми в ТЖС приобретают особое значение. Особенности педагогической поддержки в работе с детьми уязвимых категорий раскрываются в работах Л. В. Мардахаева, Р. В. Овчаровой, Г. В. Семьи, Т. И. Шульги и др. В фокусе внимания современных исследователей оказывается анализ деятельности социальных педагогов и педагогов-психологов в работе с детьми группы риска [1; 20]. Поднимаются вопросы подготовки педагогов в системе дополнительного профессионального образования с детализацией вариативных форм работы [11; 20].

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

В настоящее время педагогическая наука находится в поиске новых методов работы с педагогами, профессиональная деятельность которых осуществляется с детьми уязвимых категорий. В регионах разрабатываются и апробируются модели подготовки будущих педагогов на разных ступенях вузовского образования: модель социального сёрфинга на ступени бакалавриата (Н. Н. Киселев, Новосибирский государственный педагогический

университет), модель реализации апостериорного подхода в образовании на этапе магистратуры (И. В. Руденко, Тольяттинский государственный университет) и др.

В этой связи особый интерес представляет реализация метода супервизии при подготовке педагогов к работе с особыми категориями детей в условиях постдипломного педагогического образования. Применение данного метода позволяет обеспечить максимальное погружение педагога в проблемную ситуацию, требующую глубокого анализа, как со стороны самого педагога, так и со стороны эксперта (супервизора). Такой подход помогает формированию компетенции в области профессиональной рефлексии и способствует профилактике эмоционального выгорания у педагогов, осуществляющих деятельность в сфере воспитания детей и подростков уязвимых категорий. По мнению М. А. Пономаренко, необходимо уделить особое внимание вопросам педагогической супервизии как условия выработки уникального знания в каждой конкретной педагогической ситуации и как ресурса профессионального роста педагогов [12].

Цель нашего исследования заключается в анализе особенностей реализации метода супервизии в процессе работы с педагогами, осуществляющими свою профессиональную деятельность в условиях организации педагогической поддержки детей в ТЖС. Здесь мы также попытались обосновать структуру групповой супервизорской сессии для педагогов, выделив типичные трудности, которые они испытывают в работе с детьми уязвимых категорий.

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Обращение к методу супервизии, возникновению и развитию которого в начале XX в. способствовала психоаналитическая научная школа, не является случайным. В современных исследованиях в сфере психологии супервизия понимается как: насыщенное межличностное взаимодействие с целью помощи специалистам системы отношений [8; 22]; профессиональная помощь в работе с клиентами посредством развития у специалиста способности самоанализа и рефлексии [17], метод формирования профессиональной идентичности [19].

Т. А. Ваулина определяет супервизию как сложный многогранный процесс и мощнейший ресурс профессиональной поддержки развития специалиста [2]. По мнению Ю. В. Щукиной, супервизия открывает большие возможности для диалога науки, практики и образования [15]. Смыслы определения сути супервизорской деятельности созвучны профессиональным потребностям педагогов и находят свой отклик в педагогическом сообществе.

Метод супервизии получил своё развитие в многочисленных моделях, созданных в рамках основных психологических теорий: психодинамиче-

ской, феноменологической и поведенческой [13; 21]. Этот метод направлен на формирование профессиональной компетенции специалистов [10; 13], повышение квалификации и качества работы в сфере помогающих профессий посредством организации индивидуального или группового профессионального консультирования [15; 20].

Супервизия позволяет специалисту не только получить ответы на практические вопросы, но и повысить уверенность в себе, своих действиях и понимании процесса [23; 24]. По мнению Т. Ю. Катрин, этот метод помогает профилировать профессиональное выгорание у специалистов, работающих в кризисных центрах [9]. Современные исследования свидетельствуют о возможности проведения супервизии в онлайн-режиме [18]. На потребность развития метода супервизии в сфере помогающих профессий указывают В. А. Дегтерев, И. А. Ларионова [7].

В настоящее время в отечественной практике метод супервизии активно входит в педагогическую среду и апробируется в разных вариантах его применения. Проблему реализации метода супервизии при подготовке педагогов поднимают в отдельных исследованиях Л. В. Воронина, Л. В. Моисеева, М. А. Пономаренко, Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева [5; 12; 16]. Они свидетельствуют о поиске обоснования специфики применения метода супервизии в практике подготовки педагога к профессиональной деятельности. Анализ работ, посвящённых этой проблеме, позволяет констатировать возрастающий интерес к этому методу в системе повышения квалификации педагогов [4].

Единичность попыток обращения к данному методу при обучении педагогов в России связана с высокой степенью сложности его применения, отсутствием профессиональной подготовки специалистов-супервизоров, а также со сформированной традицией методического консультирования по вопросам организации обучения и воспитания детей, что затрудняет процесс вхождения метода супервизии в широкую практику педагогической деятельности. Однако потребность в его применении возрастает, поскольку всё чаще педагоги сталкиваются с нестандартными реакциями и особенностями поведения детей, что вызывает вопросы и необходимость обсуждения сложных педагогических ситуаций и случаев профессиональных затруднений.

В поиске методологической платформы проведения супервизорских сессий мы обратились к теории клиент-центрированного подхода в психотерапии Карла Роджерса [23; 24]. Основная идея методологии Роджерса заключается в оказании помощи посредством мотивации клиента к работе над собой, мотивации его личностного и профессионального самосовершенствования. Для нашего исследования имела особое значение выведенная Роджерсом формула условий, необходимых для качественной проработки опыта клиента, вызывающего напряжение и тревогу, с перспективой

конструктивных изменений в его развитии. Три условия (конгруэнтность супервизора в процессе психологического контакта, безусловное принятие клиента и эмпатийное понимание его внутренней системы взглядов [24]) составили основу реализации метода супервизии в практической части нашей работы с педагогами.

Мы опирались также на исследование Т. Ю. Катрин, в котором представлен анализ роли супервизии в профилактике профессионального выгорания специалистов, оказывающих поддержку детям и семьям в ТЖС [9]. До настоящего времени применения методологии клиент-центрированного подхода в психотерапии Карла Роджерса в практике организации супервизорских сессий для педагогов не было представлено в российских публикациях, что составляет новизну настоящего исследования.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Изучение особенностей применения метода супервизии в работе с педагогами, осуществляющими профессиональную деятельность с детьми в ТЖС, организовано нами в условиях реализации двух проектов, поддержанных Министерством просвещения Российской Федерации (2020) по теме «Самореализация детей, находящихся в трудной жизненной ситуации» и Правительством Российской Федерации (2021) по проблеме разработки модели профессиональной поддержки педагогов, ориентированных на работу с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации.

В исследовании приняли участие 56 педагогов из пяти регионов России: Воронежской, Липецкой, Томской, Челябинской, Владимирской областей. Основную массу участников составили педагоги дополнительного образования (59%). На втором месте – учителя-предметники и классные руководители (17,6%). Среди участников также были социальные педагоги (10,8%), педагоги-психологи (9%), учитель-дефектолог и учитель-логопед (3,6%). В состав группы вошли женщины в возрасте 40–50 лет. Они добровольно согласились принять участие в анкетировании по профессиональным затруднениям в работе с детьми в ТЖС, диагностике уровня эмоционального выгорания по методике Маслач (1986 г.) и серии супервизорских сессий по анализу своего опыта работы с особыми детьми.

Практика супервизий проводилась в режиме группового консультирования в условиях дистанционного взаимодействия с использованием ресурсов информационной платформы «ZOOM». За период с марта 2020 по апрель 2021 гг. состоялись четыре супервизорских сессии (в октябре 2020 г., в феврале, марте и апреле 2021 г.). Продолжительность каждой сессии составляла в среднем от 1,5 до 2 часов. На каждой сессии рассматривался опыт работы одного педагога. Анализу супервизорской группы подвергалась одна наиболее значимая для педагога проблема, вызывающая наибольшие затруднения в

работе с детьми в ТЖС. Так, можно обозначить следующие вопросы, которые были вынесены на обсуждение в супервизорской группе:

- вопрос выстраивания бесконфликтных отношений в диаде «педагог – ребёнок» при ситуации оказания педагогической поддержки ребёнку 11 лет с девиантным поведением (сессия 1 – октябрь 2020 г.);
- вопрос проектирования будущего подростков, находящихся в ТЖС, в процессе воспитания пятнадцатилетнего мальчика-подростка с ОВЗ в опекунской семье (сессия 2 – февраль 2021 г.) и четырнадцатилетней девочки-подростка из многодетной семьи мигрантов из Таджикистана (сессия 3 – март 2021 г.);
- вопрос профилактики эмоционального выгорания педагога в работе с детьми с особенностями развития и социализации (сессия 4 – апрель 2021 г.).

Проанализировав ряд заявленных для обсуждения вопросов, можно констатировать, что суть запроса педагогов касалась обсуждения будущей стратегии педагогической поддержки в решении проблем детей в ТЖС.

Для нас было важно понять, насколько метод супервизии вызовет профессиональный интерес у педагогов и будет способен оказывать положительное влияние на их профессионально-личностное развитие, что позволит решать практические задачи сопровождения детей уязвимых категорий и профилактики эмоционального выгорания. Нас также интересовало то, насколько будет выражена потребность участников сессий в продолжении работы по обеспечению профессиональной поддержки педагогов путём применения метода супервизии.

С этой целью на старте исследования была проведена серия диагностических мероприятий:

- анкетирование, направленное на анализ проблем и затруднений, которые педагоги испытывают в процессе своей профессиональной деятельности;
- анкетирование, направленное на выявление знаний и технологий в сфере педагогической поддержки детей в ТЖС;
- диагностика эмоционального выгорания по методике Маслач¹. Диагностическую методику Маслач мы применили в русской версии Н. Е. Водопьяновой, Е. С. Старченковой 2008 г. [3] с целью выявления основных черт синдрома эмоционального выгорания (эмоциональное истощение, депersonализация, редукция профессиональных достижений) у педагогов, работающих с детьми уязвимых категорий.

Диагностику по методике Маслач педагоги проходили в начале исследования (март 2020 г.) и после участия в супервизорских сессиях (апрель

¹ The Maslach Burnout Inventory Manual. Evaluating Stress: A Book of Resources. Lanham (MD): The Scarecrow Press, 1997. P. 191–218.

2021 г.). Это было необходимо для оценки влияния метода супервизии на изменения, происходящие с педагогами в условиях работы группы.

Для разработки структуры групповой педагогической супервизии был применён метод моделирования.

В результате анкетирования мы получили информацию о том, с какими детьми работали педагоги – участники исследования. Это подростки 11–15 лет, воспитывающиеся в малообеспеченных семьях. Некоторые из них были жертвами жестокого обращения к себе в семье и переживали опыт потери родителей. Каждый второй ребёнок имеет ограниченные возможности здоровья. Каждый четвёртый ребёнок воспитывается в опекунской семье из-за того, что отец / мать лишён (-ена) родительских прав или отбывает наказание за совершённые преступления.

По итогам проведённого анкетирования, все педагоги – участники исследования – выразили потребность в профессиональной поддержке в работе с особыми детьми. Наибольшие затруднения, по словам педагогов, у них возникают в процессе выстраивания доверительных отношений и бесконфликтной коммуникации с подростками (49,8% педагогов отметили это как самое большое профессиональное затруднение). Причиной такого явления, по мнению самих педагогов, являются факты острого эмоционального реагирования со стороны подростков в процессе общения с педагогами (более 50% ответов), агрессивных реакций (47,8%), отрицания общепринятых норм и правил поведения в обществе (39%), сквернословия, употребления ПАВ и др.

На начальном этапе исследования, кроме анкетирования, мы провели диагностику уровня эмоционального выгорания посредством русской версии методики Маслач (1986 г.), адаптированной Н. Е. Водопьяновой, Е. С. Старченковой (2008 г.). Необходимость проведения данной диагностики заключалась в том, чтобы выявить эмоциональное состояние педагогов, работающих с детьми в ТЖС, и определить профессиональный настрой и отношение к педагогической деятельности испытуемых. Посредством данной методики была доказана целесообразность оказания профессиональной поддержки педагогам, работающим с детьми в ТЖС.

На этапе диагностического обследования состояния 56 педагогов, работающих с детьми в ТЖС, были получены следующие результаты (табл. 1), указывающие на накопившуюся усталость, эмоциональное истощение, снижение заинтересованности в достижении качественных результатов.

Таблица 1 / Table 1

Результаты диагностики по методике Маслач: старт исследования (март 2020 г.) / Results of Maslach method diagnostics: start of the study (March 2020)

Шкала	Диапазон	Min значение	Max значение	Среднее значение	Уровень
Эмоциональное истощение	35	9	37	24,5	Высокий уровень (18<)
Деперсонализация	17	6	23	10	Средний уровень (5–10)
Редукция личных достижений	18	10	28	19,1	Высокий уровень (0–22)

Полученные в процессе тестирования результаты соотносятся с представленными по итогам анкетирования честными ответами педагогов об ощущениях, испытываемых ими при работе с детьми уязвимых категорий. Среди примеров выделяются следующие высказывания: «В условиях массовой школы невозможно качественно и эффективно организовать работу с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации. Им нужны специально созданные условия»; «Тяжело работать, видишь, в каких условиях они живут, а помочь не можешь. Игра в одни ворота...»; «Родители не хотят менять своё отношение к своим увлечениям и привычкам. Дети повторяют судьбу родителей» и др.

МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ СУПЕРВИЗОРСКИХ СЕССИЙ

Организация супервизорских сессий была направлена на удовлетворение профессиональной потребности педагогов в обсуждении и коррекции стратегии педагогической поддержки в решении проблем детей, а также на оказание психологической помощи в укреплении их личностных ресурсов в работе с особыми детьми.

Затруднения, которые испытывают педагоги, работающие с детьми в ТЖС, можно разделить на две группы: трудности, связанные с переживаниями негативных эмоций, и трудности выбора педагогических решений в процессе оказания помощи детям. В их преодолении наиболее эффективной научной платформой, на наш взгляд, является модель клиент-центрированной терапии К. Роджерса. На основе этой модели процесс проведения супервизорских сессий организуется в атмосфере открытости, эмпатии, конгруэнтности, свободы и безопасности в выражении себя.

Методология клиент-центрированной терапии позволяет организовывать супервизорские сессии в условиях индивидуальной и групповой работы, включающей режим онлайн-взаимодействия. Отличительной особенностью данной методологии является опора на ресурсы личности, в том числе, в профессиональной деятельности. По мнению К. Роджерса, клиент сам для себя является экспертом, а специалисту нужно лишь создать условия для раскрытия его потенциала.

Для организации такой работы в условиях данной модели важно понимать, что супервизор интегрирует и исполняет сразу несколько ролей, из которых три представляются нам наиболее значимыми. Это *фасилитатор*, *наставник* и *консультант*. В фокусе внимания в роли «фасилитатор» находятся психологические аспекты поддержки педагога. Они проявляются в уважении и эмпатии супервизора, а также в побуждении участников сессии к активной позиции в обсуждении случая, представленного для анализа. Супервизор-фасилитатор устанавливает правила работы группы на принципах гуманистической психологии и обеспечивает процесс коммуникации в группе.

Роли «наставника» и «консультанта» тесно связаны между собой, поскольку ориентированы на решение профессиональных проблем педагогов. И супервизору важно понимать специфику каждой из них в процессе организации педагогических супервизорских сессий. Роль «наставника» концентрируется на компетентном анализе случая с позиции опыта практической деятельности в решении заявленной для сессии проблемы. Так, например, в случае решения проблемы выстраивания бесконфликтных отношений в диаде «педагог – ребёнок» (сессия 1) в фокусе внимания оказываются педагог, ребёнок и процесс их взаимодействия. Здесь супервизор в роли наставника, опираясь на свой профессиональный опыт и опыт участников группы, помогает педагогу понять причины проблемных отношений с ребёнком и ориентирует его на поиск путей их преодоления. Супервизор-наставник в условиях особых, поддерживающих, фасилитирующих взаимоотношений в ходе педагогической рефлексии активизирует процесс поиска путей решения профессиональных задач и стимулирует появление экспертной роли у обратившегося за помощью педагога, а также у всех участников группы.

Роль «консультант» включается на этапе разбора педагогических решений, предложенных в супервизорской группе, и ориентирована на обсуждение методических аспектов с детализацией нюансов, возможных в практике их применения. Задача супервизора в роли консультанта состоит в отборе эффективных сценариев решения конкретной проблемы. Так, в процессе разбора случаев по проблеме проектирования будущего подростков в ТЖС (сессии 2, 3) супервизор в роли консультанта помогает выстраивать варианты маршрутов педагогической поддержки подростков, воспитывающихся в опекунской семье (бабушка одна воспитывает с младенчества мальчика-под-

ростка с ОВЗ 15 лет) и в семье мигрантов (девочка-подросток 14 лет из Таджикистана, плохо говорящая по-русски), Эти маршруты позволят обеспечить им условия самореализации и придать ощущение востребованности.

Для педагогов важно, чтобы супервизор в процессе организации сессии интегрировал в себе данные позиции и так выстраивал консультирование, чтобы педагоги получали ответы на свои вопросы сквозь призму каждой из них: как с точки зрения практического опыта понимания ситуации (роль «наставник»), так и с точки зрения методики обеспечения педагогической поддержки в работе с детьми уязвимых категорий (роль «консультант»).

Пытаясь конкретизировать суть функциональных различий супервизора в каждой из представленных ролей, мы выходим на проблему специфики профессиональной педагогической, психологической и методической поддержки, оказываемой участникам супервизии в ходе её проведения. Здесь возникают перспективы изучения условий и процесса подготовки специалистов-супервизоров по работе с педагогами, в том числе, оказывающими поддержку детям в ТЖС. Этот вопрос заслуживает особого внимания и разработки в отдельном исследовательском проекте.

Для настоящего исследования важно охарактеризовать структуру групповой педагогической супервизорской сессии, включающую в себя семь основных этапов и подготовительную работу:

– До непосредственного проведения супервизорской сессии педагогу необходимо провести определённую *подготовительную работу*. Здесь происходит отбор случая (ситуации, проблемы), который педагог хотел бы обсудить с коллегами под руководством супервизора (эксперта). Такая работа требует от педагога самоанализа своей деятельности, включающего анализ собственных затруднений и причин невозможности их решения. Здесь важно, чтобы педагог смог оформить свой профессиональный запрос для работы в группе. Оформление такого запроса представляется группе заранее для ознакомления с ним посредством погружения в ситуацию, вызывающую у коллеги профессиональные затруднения. Как правило, педагоги оформляют такой запрос в описании педагогически сложного случая (ситуации) и ряда вопросов, возникающих в его решении. Реже запрос может быть оформлен как педагогическая гипотеза, которую педагог хотел бы обсудить в группе.

– Этап «*Настрой*» является первым основным этапом и предполагает формирование организационной готовности супервизорской группы. Он направлен на формирование атмосферы эмпатии, уважения и функциональной активности. Здесь происходит актуализация правил работы группы. На этом этапе предполагается, что участники группы имеют первичное представление о запросе.

– На этапе «*Представление случая*» педагог даёт характеристику педагогической ситуации, вызывающей профессиональные затруднения. Здесь может быть представлена информация о ребёнке и процессе работы с ним

по оказанию педагогической поддержки. Формируется запрос к супервизорской группе. Для всех участников на этом этапе важно не только услышать содержание запроса от супервизируемого, но и почувствовать его отношение к высказываемому, увидеть выражение его эмоций, телесные реакции. Всё это может указывать на глубину существующей проблемы.

– На этапе «Сбор дополнительной информации» участники супервизорской сессии задают уточняющие вопросы для прояснения ситуации и запроса. На этом этапе атмосфера активности и безопасности раскрывается в действии.

– Этап «Формирование круга гипотез» направлен на обмен предположениями о проблемах профессионального характера, вызванных представленным случаем. Здесь также могут возникать суждения и размышления о том, какие личностные особенности не позволяют педагогу успешно справиться с профессиональными задачами.

– Этап «Оказание поддержки» предполагает два варианта поддержки: эмоциональную и профессиональную. Участники сессии предлагают психологическую поддержку посредством эмоциональных высказываний поддерживающего характера в формате пожеланий, обратной связи по принципу зеркала (педагоги высказывают свои слова ободрения путём формирования ресурсных образов для супервизируемого), рекомендаций для поддержки эмоционального тонуса (часто эти рекомендации связаны с просмотром фильмов, прослушиванием музыки, выполнением физических упражнений). Методическую поддержку участники группы осуществляют путём предложения разных вариантов работы со случаем. Часто это описание приёмов работы из своей практики, иногда – рекомендации практик других коллег.

– На этапе «Резюмирование супервизора» происходит компетентное обобщение работы супервизорской группы. Здесь возможно использование аудио- и видеофиксации фрагментов сессии. Основная задача супервизора заключается в целостном представлении ресурсов, которые могут быть полезными в решении предложенного запроса, и ситуаций подобного характера, с которыми может столкнуться каждый участник группы. В процессе анализа всего комплекса ресурсов для педагогов становится особенно важно услышать, какие из предложенных ресурсов заложены в нём самом. Это вызывает особый интерес у всех участников, поскольку тем, кто обращается за помощью, как правило, непросто осознать свои возможности.

– Этап «Обратная связь от педагога», обратившегося за профессиональной поддержкой, предполагает свободные высказывания в адрес группы и супервизора (эксперта) о процессе и результатах работы сессии.

Как итог супервизорских сессий с педагогами можно также выделить этап некоторого *последействия*. Его трудно отнести к основным этапам, поскольку здесь можно говорить о некотором фоновом эффекте того мотивационно-эмоционального заряда, который все педагоги получают во время сессии. Реакция последействия может длиться по-разному, но всегда проявляется в

желании участников продолжить общение посредством обмена отдельными высказываниями или смысловыми образами (картинками), например, в группе мессенджера WhatsApp. Количество и содержательное наполнение таких всплесков свидетельствует о значимости состоявшегося события.

Работа с опытом обратившегося за помощью педагога составляет содержание деятельности участников групповых педагогических супервизий. Смысл такой работы состоит не только в восприятии и переживании сути проблемы, с которой столкнулся педагог, но и в герменевтическом раскрытии смыслов преодоления имеющихся затруднений. Степень полезности такой работы зависит от глубины проявления функциональной позиции всех участников группы в заинтересованности в решении профессиональных задач.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Супервизорские сессии создали условия для улучшения эмоционального настроения педагогов, для формирования у них уверенности в своих силах, стимулировали творческую активность в разработке вариантов решения сложных педагогических задач.

Это нашло отражение в результатах диагностического обследования по итогам проведённого исследования (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

Результаты диагностики по методике Маслач: конец исследования (апрель 2021 г.) / Results of Maslach method diagnostics: end of the study (April 2021)

Шкала	Диапазон	Min значение	Max значение	Среднее значение	Уровень
Эмоциональное истощение	23	8	31	17,5	Средний уровень (8–17)
Деперсонализация	12	4	16	8	Средний уровень (5–10)
Редукция личных достижений	16	18	34	27,5	Средний уровень (23–30)

Проведённое исследование показало положительную динамику по всем шкалам. Наиболее выраженные значения можно наблюдать по шкале «эмоциональное истощение», где по полученным показателям наблюдаются сни-

жение эмоционального напряжения и рост позитивных настроений. Заметно снижение уровня редукции личных достижений. Рост показателей по данной шкале указывает на рост уверенности в своих силах и в способности эффективно решать профессиональные задачи.

Результаты сравнительного анализа полученных показателей представлены на рисунке 1. Они позволяют сделать вывод, что участие педагогов в супервизорских сессиях помогает скорректировать отдельные проявления синдрома эмоционального выгорания и формирует положительную динамику профессионального и личностного развития педагогов, работающих с детьми в ТЖС.

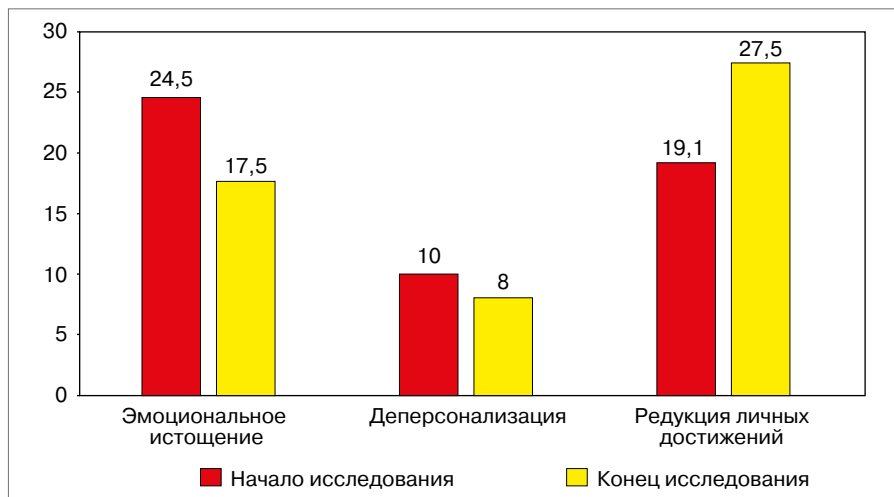


Рис. 1 / Fig. 1. Результаты сравнительного анализа показателей по итогам диагностического обследования / The results of a comparative analysis of indicators based on the results of a diagnostic examination

Полученные в процессе диагностики положительные результаты подкрепляются свободными высказываниями педагогов о пользе проведённых сессий: «Большое спасибо за содержательные встречи! Мне есть над чем подумать... Я поняла, как нужно выстраивать процесс анализа возникающих проблемных ситуаций в работе с детьми. А также я теперь знаю, что не одинока в своих переживаниях... Становится легче» (Т. П., 47 лет, педагог дополнительного образования, г. Липецк); «Спасибо большое за разбор практических примеров... Анализируя опыт коллег, перенося его на свою работу, осознаёшь, что мы интуитивно ищем пути помощи наши детям и себе. Но теперь для меня открылась новая возможность для обсуждения сложных вопросов – это наши встречи в группе! Спасибо за поддержку! Ждём новых встреч!» (И. М., 50 лет, классный руководитель, г. Челябинск); «Проведённые

супервизии очень актуальны! Эксперт помог разобраться в проблемах и систематизировать подходы в работе с представленными случаями. Считаю, что в ходе работы группы формируются навыки анализа сложных ситуаций, происходит накопление опыта методической поддержки и проектирования условий преодоления профессиональных затруднений. Огромное спасибо коллегам, представившим опыт практической работы с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации» (А. А., 43 года, классный руководитель, г. Томск); «Попробовала на практике рекомендации эксперта и группы... Получается... Надеюсь, что встречи в группе не оборвутся... Чувствую потребность в обсуждении... Поняла, что встречи в группе – это новый способ повышать квалификацию» (Е. В., 40 лет, педагог-психолог, г. Воронеж); «Работая в группе, поняла, что есть силы справиться с самыми сложными ситуациями. Наши встречи дают надежду и уверенность в себе» (А. В., 46 лет, педагог дополнительного образования, Владимирская обл.).

Таким образом, нами установлено, что метод супервизии помогает создать среду профессиональной поддержки педагогов в решении наиболее сложных педагогических задач. Выбор методологии клиент-центрированной терапии Карла Роджерса и разработанная на её основе структура проведения педагогических супервизий содействовали укреплению профессиональной позиции педагогов и их личностных ресурсов. Значимыми факторами здесь стали проявление чувства эмпатии к педагогу со стороны супервизора и других участников сессий, создание атмосферы безопасности, мотивация всех участников супервизии к выражению искренности и активности в обсуждении педагогических ситуаций.

В процессе наблюдения за поведением педагогов в ходе исследования нами было отмечено, что у педагогов, принимающих участие в супервизорских сессиях, стали проявляться профессиональный оптимизм, мобильность в поиске решений сложных педагогических задач, мотивация в формировании жизненных планов и уверенность в том, что они всегда смогут получить поддержку со стороны супервизора и коллег, возникало желание установить устойчивые профессиональные связи с коллегами из других регионов. Педагоги, которые первоначально не вошли в группу участников супервизорских сессий и решали свои профессиональные затруднения в одиночку, были значительно менее оптимистичны в работе с детьми в ТЖС, чаще демонстрировали профессиональный пессимизм, раздражение и негативизм.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведённого исследования установлено, что метод супервизии является необходимым условием при подготовке педагогов к осуществлению педагогической поддержки детей в ТЖС. Применение метода супервизии, основанного на методологии клиент-центрированной терапии

Карла Роджерса, способствует профилактике и коррекции эмоционального истощения, укреплению профессиональной позиции педагогов и их личностных ресурсов.

Разработанная и апробированная структура групповой педагогической супервизии обеспечивает развитие инновационных форматов практики группового консультирования педагогов по вопросам воспитания через экспертное сопровождение проектирования персональной траектории развития ребёнка с особенностями развития и социализации. Участие педагогов в супервизорских сессиях стимулирует рефлексивную активность в анализе собственной деятельности и опыта коллег. Это обеспечивает неформальный подход в процессе выработки и принятия педагогических решений с возможностью получения экспертного прогнозирования в достижении желаемых результатов.

В целом мы убедились, что создаваемая в рамках супервизорских сессий среда способствует укреплению личностных и профессиональных ресурсов педагогов, установлению профессиональных связей в кругу заинтересованного профессионального сообщества. Для того чтобы эффект применения метода супервизии был высоким и устойчивым, необходимо, чтобы супервизорские сессии для педагогов, работающих с детьми в ТЖС, проводились на постоянной основе и модель их проведения имела научное обоснование.

Полученные результаты подтверждают целесообразность применения метода супервизии в условиях дополнительного профессионального образования взрослых в системе постдипломного педагогического образования.

Среди перспективных направлений исследования следует выделить анализ специфики реализации принципа эмпатии в ходе групповых супервизорских сессий, изучение динамики активности участников супервизии и условий её стимулирования, особенностей подготовки супервизоров в сфере педагогической деятельности. Эти аспекты нуждаются в продолжении теоретического осмысления и расширении практики анализа формирующегося опыта. Такая работа позволит оформиться методологии супервизии в сфере педагогической деятельности как одному из значимых условий профессионального развития специалистов системы образования.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Васильева В. С., Николаева И. И. Особенности социально-педагогической работы педагога-психолога с детьми группы риска // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 12-6. С. 1023–1026.
- 2 Ваулина Т. А. Супервизия: опыт американской психологии // Сибирский психологический журнал. 2008. № 30. С. 44–46.
- 3 Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. СПб.: Питер, 2008. 201 с.

- 4 Волобуева Т. Б. Супервизия в дополнительном педагогическом образовании: региональная модель // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2017. № 3. С. 21–28.
- 5 Воронина Л. В., Моисеева Л. В. Супервизия как ведущий метод научного менеджмента в подготовке аспирантов // Педагогическое образование в России. 2014. № 12. С. 36–40.
- 6 Гурьянова М. П., Дементьева Л. А. Комплексный анализ деятельности школьных социальных педагогов по профилактике агрессивных проявлений детей в образовательной среде // Социальная педагогика. 2020. № 2. С. 83–95.
- 7 Дегтерев В. А., Ларионова И. А. Супервизия как средство практической профессиональной подготовки специалистов социальной работы: зарубежный опыт // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2018. № 2. С. 5–9.
- 8 Залевский Г. В. Супервизия: основания классификации, концепции, модели. Сообщение 3 // Сибирский психологический журнал. 2000. № 13. С. 94–99.
- 9 Катрин Т. Ю. Супервизия как профилактика профессионального выгорания в практике работы психологов социальной сферы // Психология и психотерапия семьи. 2018. № 2. С. 70–76.
- 10 Кулаков С. А. Супервизия в психотерапии: учебное пособие для супервизоров и психотерапевтов. СПб.: Мед. центр С. П. Семёнова “Вита”, 2004. 126 с.
- 11 Овсянникова Г. В. Социально-педагогические технологии работы социального педагога с детьми «группы риска» // Современная образовательная среда: теория и практика : материалы конференции, Чебоксары, 28 ноября 2018 г. Чебоксары: Центр научного сотрудничества “Интерактив плюс”, 2018. С. 113–117.
- 12 Пономаренко М. А. Педагогическое супервизорство: генезис понятия и сущность [Электронный ресурс] // Письма в Эмиссия.Оффлайн. 2012. № 8. URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1839.htm> (дата обращения: 09.09.2017).
- 13 Ховкинс П., Шохет Р. Супервизия. Индивидуальный, групповой и организационный подходы. СПб.: Речь, 2002. 352 с.
- 14 Цинченко Г. М. Благополучие детей в контексте новых социальных исследований в западных странах // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. 2017. № 1. С. 76–88. DOI: 10.15593/2224-9354/2017.1.6
- 15 Шукина Ю. В. Актуальные проблемы супервизорской практики // Научно-практические и прикладные аспекты деятельности Центра экстренной психологической помощи ИЭП МГППУ. М.: Экон-Информ, 2011. С. 178–202.
- 16 Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Супервизия как педагогический феномен // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 10. С. 9–13.

- 17 Bernard J. M., Goodyear R. K. *Fundamentals of clinical supervision*. Harlow: Pearson, 2014. 359 p.
- 18 Development, content, process and outcome of an online peer supervision group for counselor trainees / Christine J. Yeh, Tai Chang, Lillian Chiang, Christopher M. Drost, Dorota Spelliscy, Robert T. Carter, Yaowen Chang // *Computers in Human Behavior*. 2008. № 24. P. 2889–2903. DOI: 10.1016/j.chb.2008.04.010
- 19 Falender C. A., Shafranske E. P. *Clinical supervision: a competency based approach*. Washington: American Psychological Association, 2004. 336 p.
- 20 Gottschalk G. M. *Soziale Pädagogik. Systematische Kategorien eines historischen Begriffs* // Konrad F.-M. *Sozialpädagogik im Wandel. Historische Skizzen*. Münster: Waxmann Verlag GmbH, 2005. P. 35–54.
- 21 Hess K. D., Hess A. K., Hess T. H. *Psychotherapy Supervision: Theory, Research and Practice*. Hoboken: Wiley, 2008. 648 p.
- 22 O'Hare W., Mather M., Dupuis G. *Analyzing State Differences in Child Well-Being* // *Child Indicators Research*. 2013. № 6. P. 401–431. DOI: 10.1007/s12187-012-9173-3
- 23 Rogers C. *Client-centered therapy*. Boston: Houghton-Mifflin, 1951. 572 p.
- 24 Rogers C. *The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change* // *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*. 2007. Vol. 44 (3). P. 240–248. DOI: 10.1037/0033-3204.44.3.240

REFERENCES

1. Vasil'eva V. S., Nikolaeva I. I. [Features of the social and pedagogical work of a teacher-psychologist with children at risk]. In: *Mezhdunarodnyi zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy* [International journal of applied and fundamental research], 2016, no. 12-6, pp. 1023–1026.
2. Vaulina T. A. [Supervision: The Experience of American Psychology]. In: *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal* [Siberian journal of psychology], 2008, no. 30, pp. 44–46.
3. Vodop'yanova N. E., Starchenkova E. S. *Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika* [Burnout syndrome: diagnosis and prevention]. St. Petersburg, Piter Publ., 2008. 201 p.
4. Volobueva T. B. [Supervision in continuing education: a regional model]. In: *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov* [Scientific support of a system of advanced training], 2017, no. 3, pp. 21–28.
5. Voronina L. V., Moiseeva L. V. [Supervision as a leading method of scientific management in the preparation of graduate students]. In: *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical Education in Russia], 2014, no. 12, pp. 36–40.
6. Gur'yanova M. P., Dement'eva L. A. [Comprehensive analysis of school social teachers activities to prevent aggressive manifestations of children in the educational environment]. In: *Sotsial'naya pedagogika* [Social pedagogy], 2020, no. 2, pp. 83–95.
7. Degterev V. A., Larionova I. A. [Supervision as a Means of Practical Professional Training of Social Work Specialists: Foreign Experience]. In: *Vestnik sotsial'no-gumanitarnogo obrazovaniya i nauki* [Bulletin of social and humanitarian education and science], 2018, no. 2, pp. 5–9.

8. Zalevskii G. V. [Supervision: foundations of classification, concepts, models. Message 3]. In: *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal* [Siberian journal of psychology], 2000, no. 13, pp. 94–99.
9. Katrin T. Yu. [Supervision as prevention of professional burnout in the practice of social psychologists]. In: *Psikhologiya i psikhoterapiya sem'i* [Family psychology and psychotherapy], 2018, no. 2, pp. 70–76.
10. Kulakov S. A. *Superviziya v psikhoterapii: uchebnoe posobie dlya supervizorov i psikhoterapevtov* [Supervision in psychotherapy: a textbook for supervisors and psychotherapists]. St. Petersburg, S. P. Semyonov medical center "Vita" Publ., 2004. 126 p.
11. Ovsyannikova G. V. [Socio-pedagogical technologies for the work of a social teacher with children of the "risk group"]. In: *Sovremennaya obrazovatel'naya sreda: teoriya i praktika : materialy konferentsyi, Cheboksary, 28 noyabrya 2018 g.* [Modern educational environment: theory and practice: Proceedings of the conference, Cheboksary, 28 November, 2018]. Cheboksary, Scientific Cooperation Center "Interactive Plus" Publ., 2018, pp. 113–117.
12. Ponomarenko M. A. [Pedagogical supervision: the genesis of the concept and essence]. In: *Pis'ma v Emissiya.Offline* [Letters to Emission.Offline], 2012, no 8. Available at: <http://www.emissia.org/offline/2012/1839.htm> (accessed: 09.09.2017).
13. Hawkins P., Shohet R. *Superviziya. Individual'nyi, gruppovoi i organizatsionnyi podkhody* [Supervision. Individual, group and organizational approach]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2002. 352 p.
14. Tsinchenko G. M. [The well-being of children in the context of the new social studies in Western countries]. In: *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Sotsial'no-ekonomicheskie nauki* [PNRPU sociology and economics bulletin], 2017, no. 1, pp. 76–88. DOI: 10.15593/2224-9354/2017.1.6
15. Shchukina Yu. V. [Actual problems of supervisory practice]. In: *Nauchno-prakticheskie i prikladnye aspekty deyatel'nosti Tsentra ekstremnoi psikhologicheskoi pomoshchi IEP MGPPU* [Scientific, practical and applied aspects of the activities of the Center for Emergency Psychological Aid of the IEP MGPPU]. Moscow, Ekon-Inform Publ., 2011, pp. 178–202.
16. Yakovlev E. V., Yakovleva N. O. [Supervision as a pedagogical phenomenon]. In: *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Herald of Chelyabinsk state pedagogical university], 2015, no. 10, pp. 9–13.
17. Bernard J. M., Goodyear R. K. *Fundamentals of clinical supervision*. Harlow, Pearson, 2014. 359 p.
18. Christine J. Yeh, Tai Chang, Lillian Chiang, Christopher M. Drost, Dorota Spelliscy, Robert T. Carter, Yaowen Chang. Development, content, process and outcome of an online peer supervision group for counselor trainees. In: *Computers in Human Behavior*, 2008, no. 24, pp. 2889–2903. DOI: 10.1016/j.chb.2008.04.010
19. Falender C. A., Shafranske E. P. *Clinical supervision: a competency based approach*. Washington, American Psychological Association, 2004. 336 p.

20. Gottschalk G. M. Soziale Pädagogik. Systematische Kategorien eines historischen Begriffs. In: Konrad F.-M. *Sozialpädagogik im Wandel. Historische Skizzen*. Münster, Waxmann Verlag GmbH, 2005, pp. 35–54.
21. Hess K. D., Hess A. K., Hess T. H. *Psychotherapy Supervision: Theory, Research and Practice*. Hoboken, Wiley, 2008. 648 p.
22. O'Hare W., Mather M., Dupuis G. Analyzing State Differences in Child Well-Being. In: *Child Indicators Research*, 2013, no. 6, pp. 401–431. DOI: 10.1007/s12187-012-9173-3
23. Rogers C. *Client-centered therapy*. Boston, Houghton-Mifflin, 1951. 572 p.
24. Rogers C. The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. In: *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 2007, vol. 44 (3), pp. 240–248. DOI: 10.1037/0033-3204.44.3.240

ДАТА ПУБЛИКАЦИИ

Статья поступила в редакцию: 30.05.2021

Статья размещена на сайте: 12.09.2021

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Попова Ирина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Федерального института развития образования РАНХиГС, почётный работник общего образования РФ; e-mail: popovain@yandex.ru

Irina N. Popova – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., Leading Researcher, Federal Education Development Institute RANEPА, Honorary Worker of General Education of the Russian Federation; e-mail: popovain@yandex.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ / FOR CITATION

Попова И. Н. Метод супервизии в работе с педагогами, оказывающими поддержку детям, находящимся в трудной жизненной ситуации // Вестник Московского государственного областного университета (электронный журнал). 2021. № 3. URL: www.evestnik-mgou.ru

Popova I. N. Supervision method in working with teachers supporting children in hard life situation. In: *Bulletin of Moscow Region State University (e-journal)*, 2021, no. 3. Available at: www.evestnik-mgou.ru