

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2021, №4, Том 9 / 2021, No 4, Vol 9 <https://mir-nauki.com/issue-4-2021.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/09PSMN421.pdf>

Ссылка для цитирования этой статьи:

Рощина О.Г., Занин Д.С. Опыт применения лично-ориентированной супервизии в процессе профессиональной подготовки психологов // Мир науки. Педагогика и психология, 2021 №4, <https://mir-nauki.com/PDF/09PSMN421.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

For citation:

Roshchina O.G., Zanin D.S. (2021). Experience in the use of personality-oriented supervision in the process of professional training of psychologists. *World of Science. Pedagogy and psychology*, [online] 4(9). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/09PSMN421.pdf> (in Russian)

Рощина Ольга Геннадьевна

НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа», Москва, Россия
Магистрант
E-mail: Intellect-dv@yandex.ru

Занин Дмитрий Сергеевич

НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа», Москва, Россия
Доцент кафедры «Социальной психологии»
Кандидат педагогических наук
E-mail: zanin_dm@mail.ru

Опыт применения лично-ориентированной супервизии в процессе профессиональной подготовки психологов

Аннотация. В настоящее время психолог должен уметь работать в условиях нестабильности, неопределенности, неоднозначности. Для приобретения таких навыков требуются не только профессиональные знания, но и сформированные личностные качества специалиста.

Статья посвящена исследованию супервизорского (лично-ориентированного коучингового) сопровождения профессионального развития личности психолога в период обучения в ВУЗе. Авторы рассматривают супервизию как форму профессионального развития личности. На настоящий момент супервизия как метод ориентирована на профессиональное развитие уже подготовленных специалистов и не учитывает особенности студентов, к тому же отсутствуют научно-обоснованные подходы к ее интеграции в образовательный процесс высшего профессионального образования.

В рамках исследования решались вышеназванные задачи. В работе представлена разработанная и апробированная модель реализации лично-ориентированной супервизии в процессе профессиональной подготовки психологов. Проектирование модели лично-ориентированной супервизии реализовывалось с применением многомерной дидактической технологии Штейнберга В.Э. В рамках данной модели в исследовании осуществлялось супервизорское (лично-ориентированное коучинговое) сопровождение профессионального развития личности психолога в период обучения в ВУЗе в следующих формах: психологической диагностики, индивидуальных коуч-сессий, групповых коуч-сессий.

Наилучшего качества супервизорского (лично-ориентированного коучингового) сопровождения профессионального развития личности в период обучения в ВУЗе, на взгляд

авторов, можно достичь если индивидуальные и групповые коуч-сессии будут встроены в практическую деятельность студентов. Это позволит им получить первоначальный профессиональный опыт и послужит средством личностного развития и воспитания.

В рамках исследования были определены критерии профессионального (уровень успеваемости в процессе обучения, уровень развития профессиональной этики, мотивация профессиональной деятельности) и личностного развития (уровень уверенности в себе, оценка субъективного благополучия, наличие ограничивающих убеждений, самооценка профессионализма личности). Проведенный анализ исследуемых показателей выявил устойчивую тенденцию к улучшению показателей после апробирования супервизорского (лично-ориентированного коучингового) сопровождения профессионального развития личности студентов-психологов.

Авторы пришли к выводу, что применение супервизорского сопровождения в формате индивидуальных и групповых коуч-сессий позволяет студентам-психологам более глубоко посмотреть на свою будущую профессию, трансформировать свои ограничивающие убеждения, увидеть перспективы дальнейшего профессионального роста.

Ключевые слова: супервизия; лично-ориентированное сопровождение; коучинг; профессиональное развитие; логико-смысловая модель; личностное развитие; дидактическая технология

Введение

В настоящий момент идет процесс реформирования системы подготовки психологов в РФ. Новые требования предполагают, что подготовленный психолог может работать в условиях нестабильности, неопределенности, неоднозначности [1]. Для усвоения таких навыков требуются не только профессиональные знания, но и сформированные личностные качества специалиста. Следовательно, процесс подготовки специалистов — психологов требует внедрения интегрированной модели, которая будет объединять профессиональную подготовку и личностное развитие [2]. Цель нашего исследования: разработать, теоретически обосновать и эмпирически проверить возможность использования программы супервизорского (лично-ориентированного коучингового) сопровождения профессионального развития личности психолога в период обучения в ВУЗе.

Для решения задачи построения интегрированной модели обучения специалистов-психологов была разработана и внедрена в практику модель «Личностно-ориентированной супервизии».

Сущность и содержание профессионального развития личности психолога

Особенности лично-ориентированного обучения рассматривались в работах Якиманской И.С., которая считает ученика (студента) субъектом процесса обучения, целью этого процесса является развитие индивидуальных способностей ученика (студента) [3].

Бондаревская Е.В. определила лично-ориентированное обучение как технологию для работы с сознанием человека и процессами его индивидуально-личностного развития, целью которой является развитие личностных структур сознания (ценностей, смыслов, способностей к выбору, саморегуляции, ответственности и др.) [4].

Непосредственно процесс психологического сопровождения профессионального развития личности рассматривал Занин Д.С. и отметил, что в процессе профессиональной деятельности специалист сталкивается с несоответствием требований работодателя к его

компетенциям и теми компетенциями и навыками, которые специалист получает в процессе обучения [5]. Донцова М.В. определила, что защитные механизмы психики студентов-психологов порождают отрицательные эмоции и это требует проработки в ситуациях профессионального обучения [6].

Рассматривая супервизию, как форму профессионального развития личности стоит отметить, что Залевский Г.В. определил супервизию как «особый вид деятельности, цель которой оказывать психологическую помощь социальным работникам, психологам, психотерапевтам в решении их профессионально-личностных/личностно-профессиональных проблем»¹. И выделил следующие функции супервизии:

1. Образовательная (обучающая, развивающая) функция, которая включает в себя профессиональную подготовку, передачу знаний и умений, обучение, тренинг, воспитание, конструктивную обратную связь, саморефлексию, профессиональную социализацию, развитие профессиональной идентичности и т. д.
2. Административная (контрольная, экспертная) функция включает в себя оценку качества, экспертизу, улучшение деятельности специалистов помогающих профессий, сохранение этических принципов в работе, контроль за исполнением ведомственных предписаний, защиту клиентов и т. д.
3. Поддерживающая (консультативная) функция включает в себя эмоциональную поддержку в трудных профессиональных ситуациях, сопровождение, помощь при стрессе, профилактику профессионального выгорания и профессиональной деформации и т. п.

Функции супервизии предполагают, что эксперт-супервизор выступает в различных ролях: учителя, тьютора, эксперта, консультанта, фасилитатора, менеджера, администратора [7].

Булюбаш И.Д. в супервизии выделила необходимость интервенций, осуществляемых более опытными профессионалами по отношению к менее опытным [8]. Погодина Е.К. акцентировала внимание на том, что супервизия это «последовательный процесс корректирующего консультирования и обучения, направленный на активизацию личностного и профессионального потенциала специалиста» [9].

Однако, на основании вышесказанного, можно отметить, что: во-первых, на настоящий момент супервизия, как метод, ориентирована на профессиональное развитие уже подготовленных специалистов и не учитывает особенности студентов (которые на момент проведения супервизии не имеют обширного профессионального опыта); во-вторых, нет научно-обоснованных разработанных подходов к ее интеграции в современный образовательный процесс высшего профессионального образования.

В рамках нашего исследования решались вышеназванные противоречия, а именно: во-первых, была разработана модель интеграции личностно-ориентированной супервизии в процесс профессиональной подготовки психологов, во-вторых, проведено эмпирическое исследование эффективности применения данной модели в образовательном процессе.

¹ Залевский Г.В. Психологическая супервизия: учебное пособие для бакалавриата и специалитета / Г.В. Залевский. — 2-е изд. — М.: Издательство Юрайт, 2019. — 176 с.

Исследование проводилось на базе НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа», в исследовании принимали участие студенты, обучающиеся по программам профессиональной подготовки психологов (уровень высшее профессиональное образование).

Для определения стадий профессионального развития и становления личности психологов в процессе обучения в ВУЗе мы проанализировали ряд следующих подходов. Маркова А.К. выделяет стадию «допрофессионализма», когда человек еще не обладает качествами профессионала [10]. Климов Е.А. выделяет стадию адепта (профессиональная подготовка) и адаптанта (вхождение в профессию)². Зеер Э.Ф. определяет психологические закономерности профессионального обучения, воспитания и развития, а также возрастные особенности субъектов профессионального образования³.

Все вышеназванные подходы опираются на процесс формирования личности специалиста в рамках выполнения четкой трудовой функции (определенной профессии).

В современном мире профессионализм оценивается не столько качеством выполнения стандартных задач, сколько качеством выполнения работы, в условиях постоянных изменений. Для решения таких задач требуется процесс постоянного совершенствования, применения функций, которые изначально не свойственны занимаемой профессии. Например, при реализации психодиагностической работы психолога, в современных условиях пандемического локдауна, на первый план вышла способность психологов в конструировании и программировании тестов в электронной форме и их реализация, что изначально не входит в систему подготовки психологов.

Для того чтобы развивались не только профессиональные, но и личностные качества, которые важны для самореализации личности, обучение студентов, в том числе психологов, должно осуществляться с помощью индивидуальных образовательных программ, на основании индивидуальных образовательных траекторий.

Кроме того, современные методы обучения включают в себя работу с мотивацией человека. Актуализация внутренней мотивации человека — основополагающий фактор, влияющий на результаты обучения. В исследованиях, проводимых среди студентов, названы факторы, повышающие внутреннюю мотивацию, такие как: осознание необходимости образования и саморазвития, возможность применять свои знания на практике, желание иметь интересную работу, создать семью и обеспечить ей достойную жизнь [11]. По другим данным, ведущими мотивами выбора профессии психолога являются: желание помочь людям, интерес к профессии психолога, стремление понять себя, интерес к людям, интерес к психологии как науке [12].

Также мотивирующими факторами для обучения психологии могут быть и стремление понять свои бессознательные мотивы, и страсть к манипуляции поведением других людей [13]. Поэтому для развития личности будущего психолога необходимо, чтобы в программу обучения были включены элементы подготовки своего психического мира для работы с миром других людей (проработка ограничивающих убеждений, установок и т. д.).

Таким образом, профессиональное развитие личности психолога в период обучения в ВУЗе затрагивает все уровни структуры личности и предполагает изменения личности, переоценку ценностей, преобразование сложившихся стереотипов и убеждений.

² Психология профессионального образования [Электронный ресурс]: конспект лекций / Н.В. Гафурова, В.И. Лях, Е.В. Феськова и др. — Красноярск: ИПКСФУ, 2009. URL: <https://studfile.net/preview/2780950/> (дата обращения 24.05.2021).

³ Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Э.Ф. Зеер. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Издательский центр «Академия», 2013. — 416 с.

Профессиональное развитие осуществляется в процессах обучения студентов, их межличностного общения, участия в студенческой общественной жизни.

На основании вышесказанного, профессиональным развитием личности психолога в период обучения в ВУЗе, мы будем считать непрерывный процесс совершенствования профессионального мастерства, протекающий между точками профессионального выбора (поступлением в ВУЗ) и получением диплома о профессиональном образовании, проходящий не только в процессе обучения, но и в процессе межличностного общения и участия в общественной студенческой жизни, сопровождаемый кризисами профессионального обучения (неудовлетворенностью профессиональным образованием, несовпадением профессиональных ожиданий и реальности, корректировкой мотивов обучения и Я-концепции и т. д.).

Опираясь на цели и функции супервизии, задачи профессионального развития студентов-психологов мы спроектировали модель сопряжения личностно-ориентированной супервизии и процесса обучения в ВУЗе. Модель основана на принципе многомерной дидактической технологии Штейнберга В.Э. [14] (рис. 1).



Рисунок 1. Модель сопряжения личностно-ориентированной супервизии и процесса обучения в ВУЗе (рисунок автора)

Применение супервизорского (личностно-ориентированного коучингового) сопровождения профессионального развития личности психолога в период обучения в ВУЗе

Для встраивания модели супервизии в процесс обучения мы использовали коуч-технологии. Коучинг в России прочно вошел в разные сферы жизни и экономики: бизнес, менеджмент, спорт и т. д. Концепция развития — это то, что выделяет коучинг на фоне смежных областей (консультирование, психотерапия, тренинг, наставничество).

На первом курсе ВУЗа стоит задача построения индивидуальной образовательной траектории студента-психолога, выявление целей обучения, ценностей, миссии и построение

На основании матриц мы запланировали мероприятия, которые необходимо провести для объединения личностно-ориентированной супервизии и процесса обучения в ВУЗе.

Первой задачей профессионального развития студента является профессиональное самоопределение и формирование первой образовательной траектории, которая реализуется в рамках супервизорского сопровождения и решает следующие задачи: определяется временная перспектива проектирования траектории (1.1); в совместной работе определяются цели на данную перспективу (1.2); супервизор прорабатывает мотивационные факторы студента и предлагает к рассмотрению мероприятия, обеспечивающие повышение и/или поддержание мотивационного уровня студента (1.3); рассматриваются вопросы связанные с особенностями личности студента и его стратегиями взаимодействия с окружающими людьми, в совместной работе анализируются и вносятся в индивидуальную траекторию мероприятия развития связанные со взаимодействием с другими людьми (1.4); выявляются личностные качества и навыки, которые необходимо развивать в процессе обучения (1.5).

В индивидуальную образовательную траекторию вносятся мероприятия по получению первого профессионального опыта (1.11); после прохождения практики проверяются цели обучения (1.12); в период получения первого профессионального опыта супервизор акцентирует внимание студента на тех действиях, которые у него получаются хорошо (1.13); анализируется как студент взаимодействует с учебными клиентами (1.14) и какие нужно развивать качества личности (1.15).

После получения первого профессионального опыта в индивидуальной образовательной траектории учитывается и перерабатывается опыт профессиональных ошибок (1.6–1.10).

В индивидуальную образовательную траекторию вносятся мероприятия по преодолению кризисов профобучения: супервизор помогает осознанию и преодолению кризисов профобучения за счет поддержки учебной мотивации, акцентировании на том, что получается у студента хорошо, какие личностные качества способствуют достижению запланированных результатов (1.16–1.20).

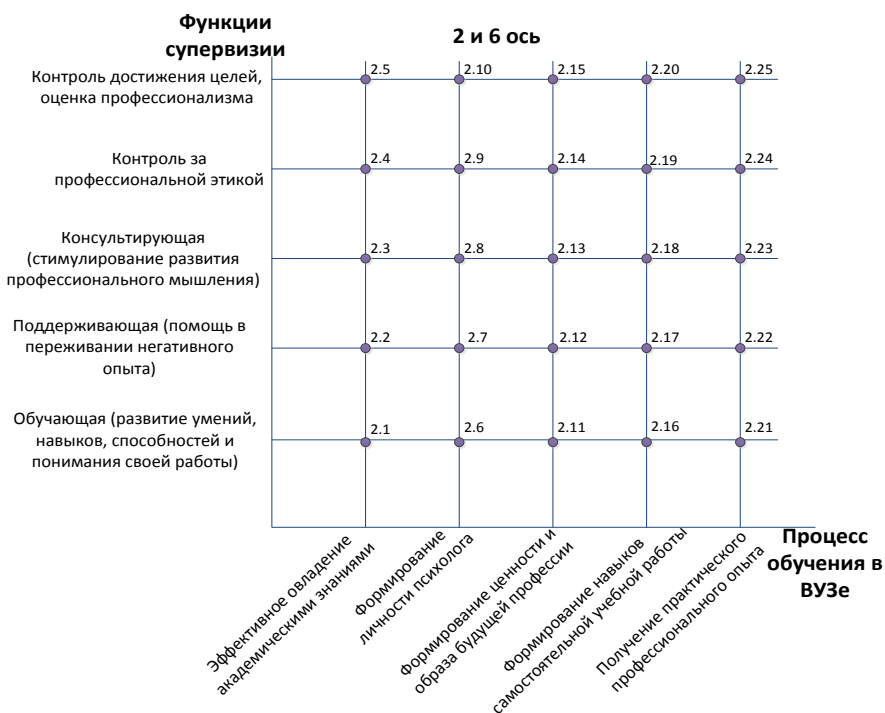


Рисунок 3. Матрица сопряжения функций супервизии и процесса обучения студентов в ВУЗе (рисунок автора)

В процессе обучения в ВУЗе супервизор использует все функции супервизии для сопровождения студента-психолога. При практических занятиях в присутствии супервизора студент-психолог получает обратную связь на свою работу и, таким образом, реализуется обучающая функция супервизии (2.1, 2.6, 2.11, 2.16, 2.21). При применении поддерживающей функции в индивидуальных и групповых супервизиях супервизор помогает студенту переработать негативный профессиональный опыт (2.2, 2.7, 2.12, 2.17, 2.22). Консультирующая функция применяется когда необходимо сформировать личностные и профессиональные качества студента (2.3, 2.8, 2.13, 2.18, 2.23). Контроль за соблюдением профессиональной этики, формирование ценности и образа будущей профессии осуществляется супервизором в процессе практических занятий (2.4, 2.9, 2.14, 2.19, 2.24). После прохождения практики в процесс обучения включаются мероприятия по контролю достижения целей и оценке профессионализма (2.5, 2.10, 2.15, 2.20, 2.25).

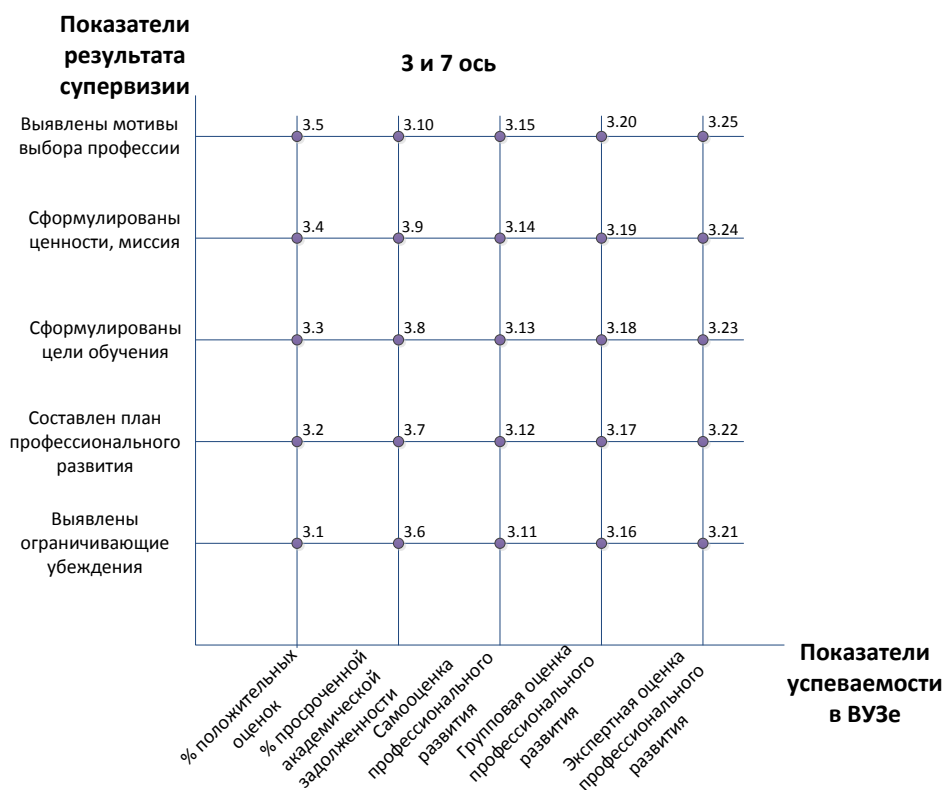


Рисунок 4. Матрица сопряжения показателей результата супервизии и показателей успеваемости студентов в ВУЗе (рисунок автора)

После проведения мероприятий по проектированию индивидуальной образовательной траектории и получению первого профессионального опыта проводятся мероприятия по оценке результатов супервизии и изменению показателей успеваемости в ВУЗе: как повлияло выявление ограничивающих убеждений на % положительных оценок в зачетной книжке (3.1), % просроченной академической задолженности (3.6), самооценку (3.11), групповую (3.16) и экспертную (3.21) оценку профессионального развития. Оценивается как повлияли результаты супервизии, расположенные по вертикальной оси на рисунке 4, на показатели успеваемости в ВУЗе, расположенные по горизонтальной оси на рисунке 4 (3.1–3.25).

После прохождения супервизорского сопровождения целесообразно пересмотреть индивидуальную образовательную траекторию и при необходимости скорректировать ее (4.1–4.12).

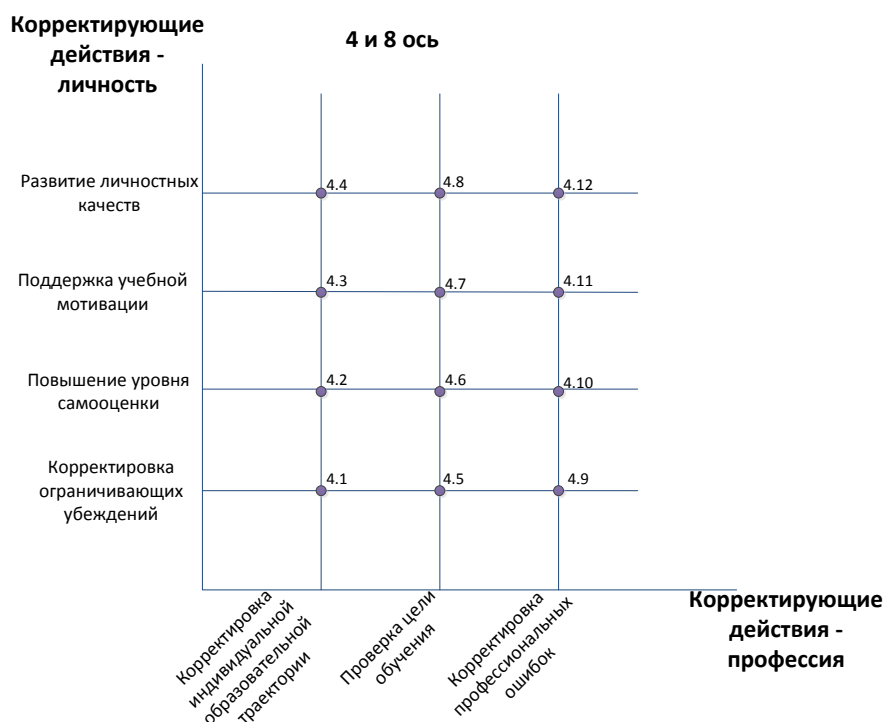


Рисунок 5. Матрица сопряжения корректирующих действий в развитии личностных и профессиональных качеств (рисунок автора)

В рамках данной модели, в нашем исследовании осуществлялось супервизорское (лично-ориентированное коучинговое) сопровождение профессионального развития личности психолога в период обучения в ВУЗе в следующих формах:

1. Психологической диагностики.
2. Индивидуальных коуч-сессий.
3. Групповых коуч-сессий.

Наилучшего качества супервизорского (лично-ориентированного коучингового) сопровождения профессионального развития личности психолога в период обучения в ВУЗе, на наш взгляд, можно достичь если индивидуальные и групповые коуч-сессии будут встроены в практическую деятельность студентов [15]. Это позволит получить им первоначальный профессиональный опыт и будет служить средством личностного развития и воспитания.

Проведение исследования супервизорского сопровождения профессионального развития личности психолога в период обучения в ВУЗе

На подготовительном этапе исследования были определены критерии профессионального и личностного развития психолога. Мы считаем, что критериями профессионального развития студента-психолога является:

- уровень успеваемости в процессе обучения;
- уровень развития профессиональной этики;
- мотивация профессиональной деятельности;
- карьерные ориентации.

Критериями личностного развития студента-психолога является:

- уровень уверенности в себе;
- оценка субъективного благополучия;
- отсутствие беспокойства за свою профессиональную деятельность (наличие ограничивающих убеждений);
- самооценка профессионализма личности.

На основании критериев были подобраны диагностические методы и показатели и определена структура исследования.

Диагностика коммуникативной толерантности Бойко В.В. была использована для исследования уровня развития профессиональной этики. Напрямую эта методика не позволяет оценить такие показатели как: безоценочность и доброжелательность к клиенту, экологичность, запрет на «прямые советы», но косвенно позволяет оценить качества личности, которые этому способствуют. Исследование было проведено по шкалам: стремление переделать партнера, неприятие индивидуальности другого человека, неумение скрывать и сглаживать свои неприятные чувства.

Тест уверенности в себе С. Рейзаса предназначен для диагностики уверенности в себе (ассертивности) студентов, как одной из составляющих успешного обучения.

Шкала субъективного благополучия А. Перуэ-Баду в адаптации Соколовой М.В. была использована для оценки субъективного благополучия, чтобы оценить насколько человек удовлетворен своей жизнью, в том числе профессиональной и студенческой.

На первом этапе исследования (констатирующий эксперимент) были определены три группы студентов-психологов, которые будут принимать участие в исследовании. Со всеми студентами было проведено анкетирование и психологическое тестирование с целью выявления начального уровня критериев профессионального и личностного развития.

На втором этапе исследования (формирующий эксперимент) в третьей выборке, которая выступила контрольной, супервизорское (лично-ориентированное коучинговое) сопровождение не проводилось. С первой группой проводилось супервизорское сопровождение в индивидуальном порядке. Со второй группой проводилось супервизорское сопровождение в групповом порядке.

На третьем этапе исследования (контрольный этап) было проведено второе диагностическое исследование критериев профессионального и личностного развития во всех трех группах с применением тех же тестовых методик. Цель этого этапа — оценка эффективности проведенной программы лично-ориентированного сопровождения.

На четвертом этапе исследования был проведен качественный и количественный анализ полученных результатов эмпирического исследования.

На пятом этапе были сделаны выводы по результатам проведенного эмпирического исследования.

Индивидуальное супервизорское сопровождение (коуч-сессии) проводилось в форме индивидуальной работы коуча (супервизора) и студента-психолога в течении 1 часа в дистанционном формате. Запрос на коуч-сессию формулировал клиент в рамках лично-ориентированного профессионального развития. Количество коуч-сессий с одним клиентом от 3 до 7.

Для развития необходимых личностно-профессиональных качеств психолога проводилась реализация группового супервизорского сопровождения. Супервизорское сопровождение осуществлялось в группах студентов по 3 человека, в присутствии супервизора в течении 2,5 часов в дистанционном формате. Студенты поочередно выполняют роли: коуч, клиент, наблюдатель. Супервизор наблюдает за работой студентов, предоставляет развивающую обратную связь.

В процессе таких обучающих супервизий у студентов формируется практический навык проведения коуч-сессии, наблюдения за работой своего одногруппника и навык по предоставлению обратной связи. Кроме этого, студент, выполняющий роль коуча, сначала дает обратную связь на свою сессию, то есть отвечает на вопросы: «Что получилось? Что можно было бы сделать по-другому? Что хотелось бы добавить или убрать из сессии?». Студент, выполняющий роль клиента, рефлексировать — анализирует свое состояние, ощущения, эмоции в процессе коуч-сессии и, таким образом, тоже дает обратную связь на сессию. Студент, выполняющий роль наблюдателя, дает обратную связь на коуч-сессию по вопросам: «Что получилось? Что можно было бы сделать по-другому?». Супервизор также дает развивающую обратную связь на коуч-сессию с детальным разбором коуч-сессии от заключения контракта и до завершения сессии, с разбором применяемых инструментов, удержания коуч-позиции, достижения результатов коуч-сессии и выделении сильных сторон консультанта. В процессе участия в таких тренировочных коуч-сессиях у студентов-психологов вырабатывается навык задавания открытых вопросов, навык удержания коуч-позиции, то есть безоценочность, экологичность, запрет на прямые советы и навязывание своего понимания.

Кроме того, для тренировки навыка активного слушания и задавания открытых вопросов студенты-психологи после проведения учебных коуч-сессий получают задание стенографировать аудиозаписи собственных коуч-сессий. После выполнения таких заданий у студентов появляется понимание того над чем еще нужно поработать для устранения своих недочетов и слабых сторон в проведении коуч-сессий, повышения коммуникативной толерантности.

Для тренировки таких важных профессионально-личностных качеств как активное слушание проводилась групповая фасилитационная коуч-сессия. В коуч-сессии принимали участие супервизор группа студентов-психологов. Супервизор читал вслух небольшой рассказ. Затем участники по очереди высказывались, отвечая на вопросы: «О чем этот рассказ для вас? Какие эмоции, образы у вас возникают после прослушивания рассказа? Какие смыслы и ценности вы видите в этом рассказе? Что вы можете сделать если возникнет подобная ситуация в жизни?». Проводилось обсуждение рассказа по методике ОРИП. В заключение супервизор еще раз читал рассказ вслух. Только при втором прочтении рассказа все участники обратили внимание на присутствие в рассказе различных деталей.

Результаты анализа зачетных книжек показал, что все испытуемые сдают экзамены без академической задолженности и имеют только положительные оценки (хорошо и отлично).

Результаты тестирования мотивации студентов-психологов по методике К. Замфир в модификации Реана А.А. показал, что у всех испытуемых присутствует оптимальный мотивационный комплекс личности $BM > BPM > BOM$. Это означает, что у студентов-психологов преобладает внутренняя мотивация и внешняя положительная мотивация профессиональной деятельности.

Для самооценки профессионально-личностных качеств и наличия ограничивающих убеждений применялась анкета. Адекватная самооценка это важная составляющая профессионального успеха психолога. Наличие ограничивающих убеждений студентов-психологов касаются в основном проблем уверенности в своем профессионализме, финансовых

проблем на начальном этапе карьеры и возможного эмоционального выгорания в процессе работы. Эти запросы выносились как запросы для проработки на учебные коуч-сессии. Кроме этого, уверенность в своем профессионализме у студентов растет по мере увеличения практических часов коуч-сессий. Возможность эмоционального выгорания в процессе работы предотвращается, в том числе, за счет выработки у студентов навыка удержания коуч-позиции, то есть безоценочной работы и умения не брать на себя ответственность за результат работы клиента.

Наблюдение уровня развития профессиональной этики проводилось во время супервизии групповых учебных коуч-сессий в тройках путем экспертной оценки по шкалам: безоценочность, экологичность, ненавязывание своего понимания по шкале от 1 до 10.

Для оценки различий между выборками по исследуемым признакам применялся U-критерий Манна-Уитни. Исследуемые признаки соответствуют исследуемым параметрам по методике коммуникативной толерантности Бойко В.В. U-критерий Манна-Уитни показал, что статистически значимых различий между тремя группами студентов на этапе констатирующего эксперимента и после проведения личностно-ориентированного (коучингового) сопровождения по исследуемым параметрам нет.

Для сопоставления показателей, измеренных на одной и той же выборке студентов до и после проведения супервизорского личностно-ориентированного сопровождения, применялся G-критерий знаков. G-критерий знаков позволяет определить в какую сторону в выборках изменяются значения признака до проведения эксперимента и после проведения эксперимента. Сдвиги, которые преобладают в выборке называются типичными, а сдвиги противоположного направления нетипичными. Для статистической обработки были выдвинуты гипотезы:

H₀ — преобладание типичного направления сдвига является случайным;

H₁ — преобладание типичного направления сдвига не является случайным.

Результаты исследования супервизорского сопровождения профессионального развития личности психолога в период обучения в ВУЗе

После статистической обработки и анализа полученных данных, был сделан вывод: несмотря на то, что количественный анализ не показал значительных различий между исследуемыми показателями в группах с супервизорским сопровождением, по шкалам «Уверенность в себе», «Самооценка профессионализма», «Неприятие индивидуальности других людей», «Безоценочность», «Ненавязывание своего понимания», выявился достоверный типичный сдвиг в сторону улучшения этих показателей. По шкалам «Субъективное благополучие», «Стремление переделать партнера», «Неумение скрывать свои чувства», типичный сдвиг в сторону улучшения этих показателей оказался случайным.

В контрольной группе количественный анализ показал достоверный типичный сдвиг в сторону улучшения показателей по шкалам: «Самооценка профессионализма», «Неприятие индивидуальности других людей». По шкале «Стремление переделать партнера» сдвиг в сторону улучшения оказался случайным. По шкале «Субъективное благополучие» показатели отклонились в сторону субъективного неблагополучия.

Проведенный качественный анализ исследуемых показателей показал устойчивую тенденцию к улучшению показателей по всем исследуемым параметрам во всех трех группах студентов-психологов.

Заключение

Таким образом, можно считать, что внедрение в практику профессиональной подготовки психологов личностно-ориентированного коучингового сопровождения (супервизии) обеспечивает влияние на уровень профессионального развития личности психолога. Использование супервизорского сопровождения в формате индивидуальных и групповых коуч-сессий позволяет студентам-психологам более глубоко посмотреть на свою будущую профессию, прояснить новые возможности, трансформировать свои ограничивающие убеждения, увидеть перспективы дальнейшего профессионального роста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алдашева А.А. Проблема подбора персонала в условиях VUCA-среды / А.А. Алдашева, Н.Г. Мельникова, О.В. Рунец. — Текст: непосредственный // Организационная психология и психология труда. — 2019. — № 4. С. 82–96.
2. Зиневич, О.В. Коучинг как средство саморазвития личности / О.В. Зиневич, Э.Д. Петрова. — Текст: непосредственный // Сибирский педагогический журнал. — 2012. — № 8. С. 172–177.
3. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. — М.: Сентябрь, 1996. — 96 с.
4. Бондаревская, Е.В. Личностно-ориентированный подход как технология модернизации образования / Е.В. Бондаревская. — Текст: непосредственный // Методист. — 2003. — № 2. — С. 2–6.
5. Занин, Д.С. Теория и практика психолого-педагогического сопровождения профессионального развития личности специалиста / Д.С. Занин, Р.М. Фатыхова. — Текст: непосредственный // Педагогический журнал Башкортостана. — 2013. — № 5(48), С. 88–97.
6. Донцова, М.В. Личностная специфика психологических защит студентов-психологов / М.В. Донцова. — Текст: непосредственный // Психика и тело: проблемы, исследования, опыт работы. Материалы Всероссийской научно-практической конференции 9–10 апреля 2009 года, г. Тюмень, в 2 частях, часть 2. — Тюмень: ТГУ, 2009. — С. 4–8.
7. Волобуева Т.Б. Супервизия в дополнительном педагогическом образовании: региональная модель / Т.Б. Волобуева. — Текст: непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. — 2017. — № 3(32). — С. 21–28.
8. Булюбаш И.Д. Основы супервизии в гештальт-терапии / И.Д. Булюбаш. — М.: Издательство Института Психотерапии, 2003. — 223 с.
9. Погодина Е.К. УМК по учебной дисциплине Основы профессионального мастерства социального педагога (супервизия в социально-педагогической деятельности) / Е.К. Погодина. — Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка, 2017. — 96 с.
10. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. — М., 1996. — С. 308.

11. Скороход, Г.И. Факторы, влияющие на мотивацию студентов к обучению / Г.И. Скороход. — Текст: непосредственный // Теория и методика электронного обучения. — 2011. — № 1(2). С. 146–151.
12. Тихонова А.А. Особенности выбора студентами профессии психолога: мотивационный аспект (на примере студентов УлГПУ) / А.А. Тихонова. — Текст: непосредственный // Поволжский педагогический поиск. — 2019. № 1. — С. 31–38.
13. Пахомов В.П. Образовательно-педагогический аспект проблемы понимания психоанализа и задачи образовательного проектирования дисциплины «Основы психоанализа» / В.П. Пахомов. — Текст: непосредственный // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2006. — № 2(53). — С. 51–59.
14. Штейнберг, В.Э. Реализация логико-смыслового моделирования в дидактике / В.Э. Штейнберг. — Текст: непосредственный // Перспективы науки и образования. — 2015. — № 4. — С. 41–48.
15. Залевский Г.В. Психология: некоторые проблемы профессионализации / Г.В. Залевский. — Текст: непосредственный // Сибирский психологический журнал. — 2011. — № 39. — С. 21–27.

Roshchina Olga Gennad'evna

Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia
E-mail: Intellect-dv@yandex.ru

Zanin Dmitry Sergeevich

Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia
E-mail: zanin_dm@mail.ru

Experience in the use of personality-oriented supervision in the process of professional training of psychologists

Abstract. Currently, a psychologist should be able to work in conditions of instability, uncertainty, ambiguity. To acquire such skills, not only professional knowledge is required, but also the formed personal qualities of a specialist.

The article is devoted to the study of supervisory (personality-oriented coaching) support for the professional development of a psychologist's personality during the period of study at a university. The authors consider supervision as a form of professional personal development. At the moment, supervision as a method is focused on the professional development of already trained specialists and does not take into account the characteristics of students, besides, there are no scientifically based approaches to its integration into the educational process of higher professional education.

Within the framework of the study, the above-mentioned tasks were solved. The paper presents a developed and tested model of the implementation of personality-oriented supervision in the process of professional training of psychologists. The design of the model of personality-oriented supervision was implemented using the multidimensional didactic technology of V.E. Steinberg. Within the framework of this model, the study carried out supervisory (personality-oriented coaching) support of the professional development of the psychologist's personality during the period of study at the university in the following forms: psychological diagnostics, individual coaching sessions, group coaching sessions.

According to the authors, the best quality of supervisory (personality-oriented coaching) support for the professional development of the individual during the period of study at the university can be achieved if individual and group coaching sessions are integrated into the practical activities of students. This will allow them to gain initial professional experience and will serve as a means of personal development and education.

Within the framework of the study, the criteria of professional (the level of academic performance in the learning process, the level of development of professional ethics, motivation of professional activity) and personal development (the level of self-confidence, assessment of subjective well-being, the presence of limiting beliefs, self-assessment of the professionalism of the individual) were determined. The analysis of the studied indicators revealed a steady tendency to improve the indicators after testing the supervisory (personality-oriented coaching) support for the professional development of the personality of psychology students.

The authors came to the conclusion that the use of supervisory support in the format of individual and group coaching sessions allows psychology students to take a deeper look at their future profession, transform their limiting beliefs, and see prospects for further professional growth.

Keywords: supervision; personality-oriented support; coaching; professional development; logical and semantic model; personal development; didactic technology

REFERENCES

1. Aldasheva A.A. The problem of personnel selection in the conditions of the VUCA environment / A.A. Aldasheva, N.G. Melnikova, O.V. Runets. — Text: direct // Organizational psychology and labor psychology. — 2019. — No. 4. pp. 82–96.
2. Zinevich, O.V. Coaching as a means of personal self-development / O.V. Zinevich, E.D. Petrova. — Text: direct // Siberian Pedagogical Journal. — 2012. — No. 8. pp. 172–177.
3. Yakimanskaya I.S. Personality-oriented training in a modern school / I.S. Yakimanskaya. — Moscow: September, 1996 — 96 p.
4. Bondarevskaya, E.V. Personality-oriented approach as a technology of modernization of education / E.V. Bondarevskaya. — Text: direct // Methodist. — 2003. — No. 2. — pp. 2–6.
5. Zanin, D.S. Theory and practice of psychological and pedagogical support for the professional development of a specialist's personality / D.S. Zanin, R.M. Fatyhova. — Text: direct // Pedagogical Journal of Bashkortostan. — 2013. — No. 5 (48) pp. 88–97.
6. Dontsova, M.V. Personal specificity of psychological defenses of psychology students / M.V. Dontsova. — Text: direct // Psyche and body: problems, research, work experience. Materials of the All-Russian scientific and practical conference on April 9–10, 2009, Tyumen, in 2 parts, part 2. — Tyumen: TSU, 2009. — pp. 4–8.
7. Volobueva T.B. Supervision in additional pedagogical education: a regional model / T.B. Volobueva. — Text: direct // Scientific support of the personnel training system. — 2017. — № 3(32). — Pp. 21–28.
8. Bulyubash I.D. Fundamentals of supervision in gestalt therapy / I.D. Bulyubash. — M.: Publishing house of the Institute of Psychotherapy, 2003. — 223 p.
9. Pogodina E.K. UMK on the academic discipline Fundamentals of professional skills of a social teacher (supervision in social and pedagogical activity) / E.K. Pogodina. — Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, 2017. — 96 p.
10. Markova A.K. Psychology of professionalism / A.K. Markova. — M., 1996 — p. 308.
11. Skorokhod, G.I. Factors affecting the motivation of students to study / G.I. Skorokhod. — Text: direct // Theory and methodology of e-learning. — 2011. — № 1(2). P. 146–151.
12. Tikhonova A.A. Features of students' choice of the profession of a psychologist: motivational aspect (on the example of students of UISPU) / A.A. Tikhonova. — Text: direct // Volga pedagogical search. — 2019. No. 1. — pp. 31–38.
13. Pakhomov V.P. Educational and pedagogical aspect of the problem of understanding psychoanalysis and the task of educational design of the discipline "Fundamentals of psychoanalysis" / V.P. Pakhomov. — Text: direct // Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University. — 2006. — № 2(53). — Pp. 51–59.
14. Steinberg, V.E. Implementation of logical-semantic modeling in didactics / V.E. Steinberg. — Text: direct // Prospects of science and education. — 2015. — No. 4. — pp. 41–48.
15. Zalevsky G.V. Psychology: some problems of professionalization / G.V. Zalevsky. — Text: direct // Siberian Psychological Journal. — 2011. — No. 39. — pp. 21–27.