

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

2020, №1, Том 8 / 2020, No 1, Vol 8 <https://mir-nauki.com/issue-1-2020.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/19PSMN120.pdf>

Ссылка для цитирования этой статьи:

Тимофеева Т.С., Солянкина Л.Е. Супервизия как одно из условий становления профессиональной идентичности психолога // Мир науки. Педагогика и психология, 2020 №1, <https://mir-nauki.com/PDF/19PSMN120.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

For citation:

Timofeeva T.S., Solyankina L.E. (2020). Supervision as one of the conditions for the formation of the professional identity of a psychologist. *World of Science. Pedagogy and psychology*, [online] 1(8). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/19PSMN120.pdf> (in Russian)

УДК 159.9

ГРНТИ 15.81.29

Тимофеева Татьяна Сергеевна

ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет», Волгоград, Россия
Старший преподаватель кафедры «Психологии и педагогики»
Психолог лаборатории общей и экспериментальной психологии
НАНО ВО «Институт мировых цивилизаций», Москва, Россия
Аспирант

E-mail: timofeeva@volsu.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2096-1450>

РИНЦ: http://elibrary.ru/author_profile.asp?id=637618

Researcher ID: <http://www.researcherid.com/rid/W-3661-2017>

Google Академия: <https://scholar.google.ru/citations?user=d0gRcK8AAAAJ&hl>

Солянкина Людмила Егоровна

НАНО ВО «Институт мировых цивилизаций», Москва, Россия
Профессор кафедры «Экономической психологии и психологии труда»
Доктор психологических наук, профессор

E-mail: 190655s@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0313-6355>

РИНЦ: http://elibrary.ru/author_profile.asp?id=440940

Супервизия как одно из условий становления профессиональной идентичности психолога

Аннотация. Статья посвящена профессиональной идентичности психолога и анализу условий ее становления. Целью работы является определение сформированности профессиональной идентичности психолога в зависимости от возможности проходить супервизию. В работе приведены данные о противоречиях, связанных с указанием на необходимость супервизии для становления психолога и отсутствием ее в практике обучения и сопровождения психологов в России, что обуславливает актуальность исследования. Показано, что профессия психолога требует дополнительного внимания к подготовке специалистов и организации образовательного процесса в вузе. Новизна работы заключается в том, что до сих пор наблюдается нехватка эмпирически подтвержденных данных о взаимосвязи профессиональной идентичности и супервизии. С помощью опроса, включая методику Л.Б. Шнейдер и авторскую методику определения профессиональной идентичности психолога, было проведено эмпирическое исследование. Выборка включала психологов-практиков с различным стажем профессиональной деятельности (от одного года до 15 лет) и обучающихся вузов по направлению подготовки «Психология». Данные исследования обработаны с

помощью праметрической статистики. Полученные результаты свидетельствуют, что многие психологи испытывают трудности в определении собственной профессиональной идентичности. Общий показатель сформированности профессиональной идентичности был выше у группы, которая отметила возможность проходить супервизию. Эта тенденция проявилась в средних значениях каждого из компонентов идентичности: поведенческом, когнитивно-смысловом, эмоционально-волевом. В результате эмпирически подтверждено, что возможность получения супервизии в процессе становления психолога повышает уровень его профессиональной идентичности. Среди других условий, способствующих формированию профессиональной идентичности, можно назвать общение с представителями профессионально сообщества, включая преподавателей вузов, создание практико-ориентированной образовательной среды, участие психологов в тренинговых занятиях, индивидуальное профконсультирование. Все эти условия необходимо активно реализовывать как в образовательном процессе, так и на этапе непосредственной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная идентичность; супервизия; условия формирования идентичности; профессия психолога; когнитивно-смысловой компонент; эмоционально-волевой компонент; поведенческий компонент

Введение

Профессия оказывает значительное влияние не только на качество жизни человека, его экономическое благосостояние, но и является важным условием формирования его идентичности. Профессию психолога относят к творческому классу профессий, ориентированной преимущественно на оказание социальной помощи, что требует высокого уровня творческого мышления, коммуникативных способностей, а также и широкого спектра практических профессиональных навыков.

Сложность подготовки психологов и их профессионального становления связывают с разнообразием методологических подходов в самой психологической науке, которые задают различные требования как к навыкам, так к личностным особенностям профессионала. Например, психологи, выстраивающие идентичность в рамках глубинной психологии (особенно классического психоанализа) и бихевиорального направления должны занимать более директивную позицию в работе с клиентом, чем психологи, придерживающиеся гуманистической парадигмы. Современной системе подготовки психологов приходится быть эклектичной, учитывать возможность множественного выбора профессионального пути: с точки зрения сферы деятельности, возраста клиентов, методологического направления. Так компетенции и характеристики личности тренера, работающего с персоналом, будут отличаться не только от психолога-консультанта, но и от психолога-тренера, придерживающегося другой методологической концепции. Все эти особенности свидетельствуют о необходимости организации и сопровождения самого процесса профессионального становления, что отражено в работах И.П. Краснощёченко [1], Е.П. Кринчик [2], Л.Б. Шнейдер [3] и других авторов. В качестве наиболее распространенных методов помощи в определении профессиональных перспектив и построении образа Я выступают групповые тренинги, консультации по вопросам карьеры, активные методы обучения, общение с представителями профессионального сообщества. В нашей работе мы остановимся на роли супервизии в становлении профессиональной идентичности как на этапе обучения, так и на этапе непосредственной самостоятельной деятельности. С одной стороны, необходимость супервизии для становления профессиональных качеств и компетенций психолога, раскрывается во многих работах [4–7], с другой – исследований, доказывающих

наличие взаимосвязи супервизии и профессиональной идентичности, практически не представлено. Эти противоречия определяют актуальность исследования.

На данный момент, в практике обучения психологов супервизия не является обязательным условием, так как в действующем образовательном стандарте отсутствуют требования к способности психолога работать под супервизией, однако значение супервизии для профессионального становления подтверждает новый проект актуализации образовательного стандарта. В проекте образовательного стандарта подготовки психологов (ФГОС 3++), опубликованном на официальном сайте www.fgosvo.ru, появились новые формулировки общепрофессиональных компетенций. Особый интерес представляет для нас компетенция «ОПК-6», которая требует от выпускника способности «поддерживать уровень профессиональной компетенции, в том числе за счет понимания и готовности работать под супервизией» [8]. На наш взгляд, в действующей системе ФГОС ВО речь идет скорее о принятии профессиональной роли и психологической готовности к деятельности, а также о формировании отдельных компонентов профессиональной идентичности.

Профессиональную идентичность рассматривают одним из важнейших компонентов Образа Я человека, показателем его включенности в профессиональное сообщество, условием качества выполняемой деятельности. Как отмечает О.Я. Емельянова, осознанная (произвольная) профессиональная самоидентификация является решающим фактором успеха или неудач в работе [9, с. 153]. Мы понимаем под профессиональной идентичностью психолога личностное новообразование, которое имеет свою структуру в виде трех основных компонентов: «когнитивно-смыслового, эмоционально-волевого и поведенческого» [10].

Профессиональная идентичность является одним из трех критериев (как продуктивность и профессиональная зрелость), раскрывающих содержание понятия профессионального становления личности [11, с. 548]. В концепции Ю.П. Поваренкова, профессиональное становление представляет собой определенную форму активности, с помощью которой можно судить об уровне развития профессионала и уровне его профессионализации [11, с. 544]. Изменения на уровне субъекта труда (профессионала) происходят неразрывно с изменениями самой личности, а процесс становления предполагает разрешение противоречий между внешними условиями и внутренними характеристиками, что проявляется как преодоление кризисов [1]. В отечественной психологии многие авторы склоняются к тому, что к моменту завершения обучения можно говорить о сформированной или несформированной профессиональной идентичности (например, А.А. Озерина [12], У.С. Родыгина [13], Л.Б. Шнейдер [1]). Однако авторы не отрицают дальнейшего изменения уровня и типа идентичности. Также подчеркивается необходимость целенаправленной работы (специализированных занятий, организации практик) по формированию идентичности, где обучающийся может получить реальный опыт деятельности, скорректировать свои представления о собственных возможностях и самой профессии. Тем самым авторы в своих исследованиях различают феномены профессиональной идентичности специалиста и обучающегося.

Активность в становлении идентичности может исходить от самой личности (дополнительное обучение, самостоятельный поиск учебных материалов, новых сфер или методов деятельности, сапомознание личностных качеств и сопоставление их с требованиями профессии), или ее источником может служить образовательная и профессиональная среда. Для более эффективного процесса сопровождения возможно целенаправленное создание практико-ориентированной образовательной среды, активного общения с представителями профессионального сообщества, включая преподавателей вузов, использование активных методов обучения, профконсультирование, построение или анализ профессиограммы, карьерограммы, а также супервизия [14; 15].

В связи со спецификой объекта деятельности психолога, супервизия является важной частью помощи в его профессиональном становлении. В буквальном переводе этот термин означает «надзор» и предполагает обсуждение сложных случаев и трудностей в практической деятельности психолога. Сам термин возник в рамках психоаналитического подхода и был связан с клинической практикой и психотерапией. В данный момент этот термин имеет более широкое значение и используется во многих социально ориентированных профессиях.

Современные авторы, с одной стороны, продолжают уделять внимание супервизии в контексте психоаналитических традиций, включая клиническую психологию и психотерапию (например, в работах М.Ю. Городновой [16], С.В. Балашовой, И.С. Якиманской [17], А.Я. Варга [18], А.В. Россохина [19], Ю.В. Щукиной [20]), с другой – расширяют ее роль в подготовке психологов разного профиля (А.В. Карандеева [6], С.В. Смирнова [5], И.Ю. Хамитова [21]), в том числе рассматривают в качестве необходимого элемента и технологии гуманитаризации самого образования [4].

Процесс супервизии выстраивается в рамках определенной модели, которая включает специфические требования и стандарты. Одни модели представляют собой реализацию аспектов процесса супервизии в рамках конкретного психотерапевтического направления или «школы» (например, гештальтсупервизия, психодинамическая модель, модель в семейной психотерапии), другие – более универсальные, имеют общие этапы, принципы (развивающие, интегративные) [22]. Оценка эффективности этих моделей заключается, как правило, на основе качественных методов, проведенных зарубежными исследователями.

Проводить супервизию может специалист, имеющий высокий уровень подготовки, признанной профессиональным сообществом. Однако процесс супервизии строится на уровне не субъект-объектных, а субъект-субъектных отношений, где оба участника процесса (и сам супервизор и психолог) развиваются профессионально, углубляют свои знания и опыт. Супервизор совмещает роли эксперта, учителя (наставника), консультанта, фасилитатора [23]. Как отмечает В.Н. Петрова, на этапе обучения супервизия фактически заключается в работе «с ресурсами начинающего психолога», что предполагает «развитие таких личностно-профессиональных качеств, как эмпатия, конгруэнтность, аутентичность, спонтанность, активность, способность к концептуализации» [24].

Нужно отметить, что в России психологам не требуется обязательно принадлежать какому-либо сообществу терапевтов и психологов, которое могло бы сопровождать профессиональное развитие в части контроля деятельности и супервизии. В социальных центрах помощи населению, кризисных центрах и других организациях, где психологов работает много, у молодых специалистов больше возможностей получить супервизию. Частные консультирующие психологи самостоятельно решают, нужно ли им тратить финансовые средства на супервизию, нужно ли вступать в профессиональное сообщество. Не принят закон о психологической помощи, который должен обеспечить контроль за профессиональной деятельностью и квалификацией психологов.

Аккредитация, аттестация, супервизия и обучение молодых специалистов является неотъемлемой частью деятельности Американской психологической ассоциации. Процесс проведения супервизии, ее особенности, методы широко представлены в работах зарубежных исследователей [7; 25–27]. В последнее время много внимания уделяется исследованиям эффективности супервизии, когда супервизор и супервизируемый (начинающий специалист), имеют разную этническую (расовую) принадлежность. Как показало исследование Джерниган М.М., Грин К.Э. и их коллег, супервизоры часто упускают из внимания различный культурный опыт своих клиентов-психологов, недостаточно учитывают этническую идентичность [7]. Если супервизор не уделяет достаточно внимания расовым вопросам, то сам

процесс супервизии проходит менее продуктивно, начинающий психолог может испытывать дискомфорт, стресс, что препятствует профессиональному становлению [7].

В целом отмечают, что супервизия, в отличие от формального административного контроля, предполагает, во-первых, активизацию процессов самопознания психологом своих способностей и компетенций, во-вторых, предотвращает профессиональное выгорание, в-третьих, повышает эффективность деятельности, уменьшая количество ошибок. При этом необходимо эмпирически подтвердить связь профессиональной идентичности психолога и процессом супервизии. *Цель* данной работы заключается в определении сформированности профессиональной идентичности психолога в зависимости от возможности проходить супервизию.

Методы исследования

В статье представлены данные о становлении профессиональной идентичности психологов, полученные на одном из этапов диссертационного исследования. Выборка включала психологов-практиков с различным стажем профессиональной деятельности, а также психологов, обучающихся в вузе (всего 282 респондента). Репрезентативность выборки исследования определяется участием психологов с разным стажем профессиональной деятельности, включая этап вузовской подготовки. Это согласуется с теоретико-эмпирическими данными Л.Б. Шнейдер, Ю.П. Поваренкова, Е.П. Ермолаевой о длительности процесса становления профессиональной идентичности, возможности ее формирования на поздних этапах карьеры.

Для сбора данных использовалась методика Л.Б. Шнейдер на определение профессиональной идентичности и ее статусов, а также авторская методика определения профессиональной идентичности психолога. Она включает 48 утверждений, с которыми необходимо выразить степень согласия. С ее помощью можно определить преобладание отдельных компонентов идентичности (когнитивно-смыслового (16 утверждений), эмоционально-волевого (16 утверждений) и поведенческого (16 утверждений)), а также общий показатель сформированной профессиональной идентичности. Валидизация опросника проходила на основе опросника У.С. Родыгиной (для студенческой выборки) и методики Л.Б. Шнейдер (всей выборки).

Исследование также включало блок открытых и закрытых вопросов анкеты о профессиональной деятельности психологов. Респондентов просили указать опыт работы, сферу их деятельности, была ли у них возможность обращаться за супервизией; есть ли человек, кого они могли назвать своим наставником в профессиональном становлении, а также описать аспекты, которые не учитывают при подготовке (обучении) психологов.

Данные эмпирического исследования были обработаны статистическими методами (описательная статистика, вычисление т-критерия Стьюдента для независимых выборок, однофакторный дисперсионный анализ).

Результаты и их обсуждение

Результаты методики Л.Б. Шнейдер показали, что более половины респондентов (около 60 %), в том числе 34,0 % практикующих психологов, находятся в статусе диффузной идентичности, когда представления о себе как о профессионале размыты и противоречивы. Эти данные свидетельствуют о необходимости изменять привычные условия подготовки и сопровождения психологов на разных этапах карьеры.

С помощью методики Л.Б. Шнейдер можно определить не только статус профессиональной идентичности (ПИ), но и конкретный показатель (уровень) сформированности. Этот показатель варьируется в диапазоне от 0 до 1. Чем выше значение, полученное психологами по результатам опроса, тем выше уровень сформированности профессиональной идентичности. Высокий уровень ПИ определяется в пределах от 0,57–0,70, свыше 0,71 интерпретируется как очень высокий или «псевдо высокий» уровень.

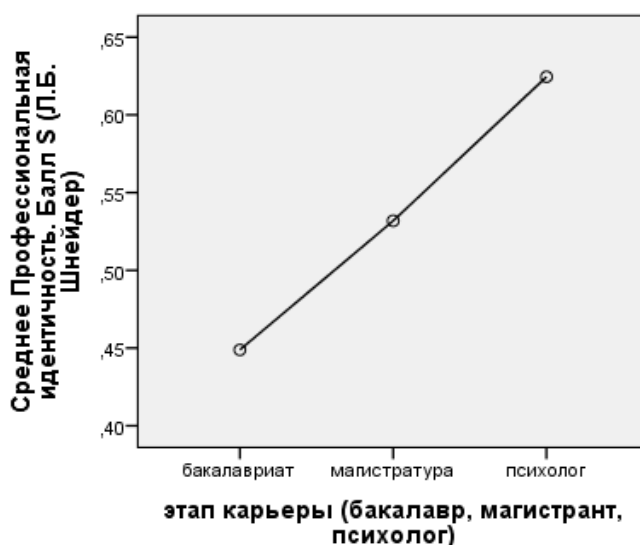


Рисунок 1. Среднее значение показателя сформированности профессиональной идентичности у психологов на разных этапах карьеры

Как видно из рисунка 1, в целом показатель сформированности профессиональной идентичности психолога возрастает с этапа получения образования на бакалавриате к обучению в магистратуре. Наибольшее среднее значение ПИ получили психологи на этапе непосредственной профессиональной деятельности ($p = 0,001$). Однако как было сказано ранее, далеко не все психологи смогли сформировать профессиональную идентичность.

В ответах респондентов относительно факторов и условий, которые препятствуют профессиональному становлению психолога, назвались: недостаточный опыт практической деятельности («не на студентах», «со взрослыми»), работы с документооборотом, непонимание специфики работы в организациях различного профиля. Некоторые отмечали несоответствие личных качеств человека самой профессии («мало внимания уделяют возвращению профессионально важных личностных компетенций», «его психологическая/эмоциональная стабильность, толерантность»). Значение эффективной личной психотерапии и супервизии отмечали в основном психологи с опытом работы более 5 лет («мало внимания личности, их степени личностной проработанности, их психическому и психологическому здоровью», «способность саморегуляции без супервизии», «личную терапию, супервизию», «возможности развития»).

В ходе исследования респондентам также задавался вопрос о возможности проходить супервизию. 55,7 % респондентов отметили, что не имеют такой возможности (или не знают о том, кто может осуществлять супервизию), 44,3 % – ответили, что такая возможность имеется, они ей пользуются в случае необходимости.

Значение супервизии для становления психолога подтвердили результаты сравнения средних значений профессиональной идентичности по методике Л.Б. Шнейдер. Те психологи, которые отметили возможность обращаться за супервизией, показали более высокий уровень развития идентичности (более 0,6 при максимуме в 1 балл). Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Различия в профессиональной идентичности психологов в зависимости от возможности получать супервизию

Возможность обращаться за супервизией	N	Среднее значение показателя профессиональной идентичности (Л.Б. Шнейдер)	Стандартное отклонение	Показатель статистической значимости, p
да	125	0,6237	0,106	0,029
нет	157	0,5102	0,147	

С помощью авторской методики для определения профессиональной идентичности психолога мы смогли выделить не только общий показатель, но и определить сформированность различных компонентов идентичности: эмоционально-волевого, поведенческого и когнитивно-смыслового.

Сравнение выборок психологов по средним значениям компонентов профессиональной идентичности показало значимую разницу в пользу тех, кто используют супервизию для профессионального становления (табл. 2). Мы также можем утверждать, что супервизия имеет значение не для отдельного компонента профессиональной идентичности (например, только когнитивно-смыслового), но позволяет активизировать развитие всех элементов идентичности.

Таблица 2

Различия в сформированности компонентов профессиональной идентичности психологов в зависимости от возможности получать супервизию

Компоненты и общий показатель ПИ	Возможность получать супервизию	N	Среднее значение	Стандартное отклонение	Показатель статистической значимости, p
Когнитивно-смысловой компонент	да	125	45,7500	9,387	0,046
	нет	157	38,2500	8,249	
Эмоционально-волевой компонент	да	125	39,2381	12,255	0,035
	нет	157	30,5263	10,721	
Поведенческий компонент	да	125	39,3333	8,881	0,015
	нет	157	31,8947	6,491	
Общий показатель профессиональной идентичности	да	125	124,2381	21,226	0,011
	нет	157	101,5263	18,577	

Данные показывают, что возможность получения супервизии в процессе становления психолога повышает уровень его профессиональной идентичности. Однако, чем более комплексно мы будем подходить к профессиональной подготовке специалистов, создавая внешние условия и стимулируя внутреннюю потребность в развитии, тем больше специалистов будут работать эффективно и сохранят свою профессиональную принадлежность.

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы.

1. Супервизия является важным условием подготовки психологов, способствуя развитию их способностей и профессиональных компетенций. Однако исследований, подтверждающих взаимосвязь супервизии и профессиональной идентичности, недостаточно.

2. Предполагается, что к концу обучения в вузе происходит достижение профессиональной идентичности, но как показало эмпирическое исследование, многие практикующие психологи не смогли ее сформировать.

3. Более высокий уровень развития идентичности показали психологи, которые отметили возможность обращаться за супервизией.

4. Прохождение супервизии влияет на формирование всех компонентов профессиональной идентичности психолога.

5. Результаты теоретического и эмпирического исследования позволяют утверждать, что для психолога супервизия является не только необходимым условием развития его профессиональных качеств и компетенций, но и условием становления профессиональной идентичности. Помимо супервизии, которая может происходить в формате групповом или индивидуальном, также необходимы профессионально направленные тренинги, с помощью которых психолог получает возможность осознавать ресурсы для карьерного и личностного роста, выстроить план карьеры и скорректировать стиль деятельности. Средствами могут выступать конкретные методики и техники, например, методы арт-терапии, ролевая игра, построение или анализ профессиограммы, карьерограммы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Краснощёченко И.П. Акмеологическая концепция становления и развития профессиональной субъектности будущих психологов с учетом регионального запроса // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2012. Т. 18. №. 2. С. 37–41.
2. Кринчик Е.П. К проблеме психологического сопровождения профессионального становления студентов-психологов // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. 2004. №. 4. С. 61–69.
3. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2001. 327 с.
4. Моложавенко А.В. Супервизия как технология гуманитаризации послевузовского образования: подготовка педагогов-психологов в процессе профессионального развития // Перспективы науки и образования. 2014. №. 3(9). С. 171–181.
5. Смирнова С.В. Супервизия в процессе профессионального становления личности специалистов-психологов // Сибирский психологический журнал. Томск, 2008. № 30. С. 49–50.
6. Карандеева А.В. Проблемы внедрения супервизии в руководство практикой студентов специальности «Педагогика и психология девиантного поведения» // Новая наука: Проблемы и перспективы. 2017. Т. 1. №. 2. С. 19–21.
7. Guiney M.C. et al. Supervision and Mentoring for Early Career School Psychologists // Communique. 2016. Т. 45. №. 3. 502–516. DOI: 10.1002/pits.21921.
8. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/ProjFGOSVO3++/Bak3++/370301_B_3plus_17102019.pdf (дата обращения 30.11.2019).
9. Емельянова О.Я. Формирование профессиональной идентичности с целью адаптации работника к деятельности по специальности // Вестник ВГУ. 2005. №. 2. С. 153–156.
10. Тимофеева Т.С. Профессиональная идентичность психолога как структурно-личностное новообразование // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2019. №. 2. С. 88–94.
11. Поваренков Ю.П. Системогенетическая концепция профессионального становления человека // Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия. М., Логос. 2007. С. 543–553.

12. Озерина А.А. Разработка опросника диагностики профессиональной идентичности студентов // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. 2011. № 2 (15). С. 15–22.
13. Родыгина У.С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов // Психологическая наука и образование. 2007. Т. 2007. №. 4. С. 39–51.
14. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность как психолого-педагогическая проблема вузовской подготовки психологов-практиков // Актуальные проблемы психологического знания. 2009. №. 4. С. 49–58.
15. Солянкина Л.Е. Практико-ориентированная образовательная среда как детерминант развития профессиональной компетентности будущего специалиста // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2010. №. 11 (91). С. 79–85.
16. Городнова М.Ю. Актуальные вопросы теории и практики супервизии врачей-психотерапевтов и медицинских психологов в парадигме гештальт-терапии (лекция). Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2013. Т. 13. № 1. С. 118–125.
17. Балашова С.В., Якиманская И.С. Обучение клинических психологов навыку концептуализации клинического случая в различных психотерапевтических подходах // Оренбургский медицинский вестник. 2018. Т. 6. №. 4 (24). С. 6–14.
18. Варга А.Я. Супервизия в классической системной семейной психотерапии // Психология и психотерапия семьи. 2019. №. 1. С. 21–28. DOI: 10.17513/pps.2019.1.2.
19. Россохин А.В. Психоанализ в России: развитие профессиональной идентичности психоаналитиков // Психологический журнал. 2003. Т. 24. №. 4. С. 66–72.
20. Щукина Ю.В. Значение супервизии в психотерапевтическом образовании (на примере обучения методу понимающей психотерапии) // Сибирский психологический журнал. 2008. №. 30. С. 53–55.
21. Хамитова И.Ю. Развитие профессиональной идентичности консультанта // Журнал практической психологии и психоанализа. 2000. №. 1. С. 30–45.
22. Залевский Г.В. Супервизия: практика в поисках теории // Сибирский психологический журнал. 2008. №. 30. С. 7–13.
23. Кодекс этики и практики супервизоров Британской ассоциации консультирования // Журнал практической психологии и психоанализа. 2000. № 4. С. 7–23.
24. Петрова В.Н. Роль супервизии в реализации профессиональных планов и намерений психологов // Сибирский психологический журнал. 2008. №. 30. С. 27–29.
25. Clevinger K., Albert E., Raiche E. Supervisor self-disclosure: Supervisees' perceptions of positive supervision experiences // Training and Education in Professional Psychology. 2019. Т. 13. №. 3. p. 222.
26. Jernigan M.M., Green C.E., Helms J.E., Perez-Gualdrón L., Henze, K. An examination of people of color supervision dyads: Racial identity matters as much as race. Training and Education in Professional Psychology, 2010. № 4(1), 62–73. DOI: 10.1037/a0018110.
27. Tummala-Narra P. Dynamics of race and culture in the supervisory encounter. Psychoanalytic Psychology, 2004, 21, pp. 300–311.

Timofeeva Tatiana Sergeevna

Volgograd state university, Volgograd, Russia
Institute of world civilizations, Moscow, Russia
E-mail: timofeeva@volsu.ru

Solyankina Lyudmila Egorovna

Institute of world civilizations, Moscow, Russia
E-mail: 190655s@mail.ru

Supervision as one of the conditions for the formation of the professional identity of a psychologist

Abstract. The article is devoted to the professional identity of the psychologist and the analysis of the conditions of its development. The purpose of the work is to determine the formation of the professional identity of the psychologist, depending on the ability to undergo supervision. It is shown that the profession of a psychologist requires additional attention to the training of specialists and the organization of the educational process at the University. The paper presents data on the contradictions associated with the indication of the need for supervision for the formation of a psychologist and the lack of it in the practice of training and support of psychologists in Russia, which determines the relevance of the study. The novelty of the work is that there is still a lack of empirically confirmed data on the relationship between professional identity and supervision. An empirical study was conducted using a survey, including the method of L. B. Schneider and the author's method of determining the professional identity of a psychologist. The sample included psychologists-practitioners with different professional experience (from one year to 15 years) and students of higher education institutions in the field of Psychology. The research data were processed using parametric statistics. The results show that many psychologists have difficulties in determining their own professional identity. The overall indicator of professional identity formation was higher for the group that noted the opportunity to undergo supervision. This trend was manifested in the average values of each of the components of identity: behavioral, cognitive-semantic, emotional-volitional. Other conditions conducive to the formation of professional identity include communication with representatives of the professional community, including university teachers, the creation of a practice-oriented educational environment, the participation of psychologists in training sessions, and individual professional counseling. All these conditions must be actively implemented both in the educational process, and at the stage of direct professional activity.

Keywords: professional identity; supervision; conditions of identity formation; psychology profession; cognitive-semantic component; emotional-volitional component; behavioral component