

5. Программа воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Проблемы выхавання. – 2000. – № 2.

6. Селевко, Г.К. Социально-воспитательные технологии / Г.К. Селевко, А.Г. Селевко // Школьные технологии. – 2002. – № 3.

7. Храмцова, Ф.И. Проблема качества воспитания: сущность, технология, критерии / Ф.И. Храмцова // Проблемы выхавання. – 2003. – № 5. – С. 51–60.

8. Щуркова, Н.Е. Классное руководство: теория, методика, технология / Н.Е. Щуркова. – М.: Пед. об-во России, 1999. – 222 с.

ТЕХНОЛОГИЯ СУПЕРВИЗИИ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

В.В. Радыгина,
БГПУ, г. Минск

Супервизия – это технология сотрудничества профессионалов, в ходе которой специалисты могут описать и проанализировать конкретные проблемные случаи своей профессиональной деятельности в условиях открытости и конфиденциальности. В «Психотерапевтической энциклопедии» под редакцией Б.Д. Карвасарского супервизия определяется как один из методов подготовки и повышения квалификации форма консультирования специалиста в ходе его работы более опытным, специально подготовленным коллегой, «позволяющая супервизируемому систематически видеть, осознавать, понимать и анализировать свои профессиональные действия и свое профессиональное поведение» [2].

Супервизия имеет своей целью развитие знаний, навыков и умений, способствующих совершенствованию профессиональной деятельности педагога. В процессе супервизии учитель получает возможность рефлексировать и интегрировать свои личные способы реагирования, объективные знания, субъективный опыт и конкретные педагогические ситуации для совершенствования своей профессиональной деятельности [1]. В ходе супервизии учитель может осознать, как он работает, находясь в данной педагогической ситуации, являясь при этом конкретным человеком со своими собственными способами поведения и непосредственным субъективным опытом, а также обладая определенными профессиональными знаниями, навыками, умениями и опытом.

Следует акцентировать внимание на том, что основной мишенью супервизии является конкретный случай в педагогической работе. В этом главное отличие супервизии от личной терапии. Супервизия может помочь обозначить личные проблемы специалиста, которые являются причиной его затруднений в педагогической деятельности, но работа с этими проблемами должна быть отнесена к другому пространству.

Супервизия может осуществляться в коллегиальной, групповой и индивидуальной формах. Коллегиальная супервизия осуществляется по принципу «равный – равному». Эта форма способствует налаживанию межличностных отношений, установлению доверительной атмосферы, созданию условий, помогающих обрести са-

стоятельность в принятии решений (исключить «застывания» учителя в позиции вечного стажера). Для первой супервизии мы рекомендуем данную форму, так как во взаимодействии с педагогами, имеющими примерно такой же опыт работы, легче объективно оценить свои навыки. Кроме того, коллегиальная супервизия усиливает мотивацию к обучению, так как более реально повторить достижения коллег – ровней, чем корифея супервизора с опытом длиною в десятилетия. Супервизия «равный – равному» ослабляет влияние дидактического и оценочного компонентов супервизии. Она также играет роль группы поддержки, предоставляя эмоциональную поддержку, новые идеи и подкрепляя уверенность, что и у других в процессе работы возникают подобные чувства и проблемы, что совершенно нормально.

Этапы реализации коллегиальной супервизии:

1 этап – выработка норм работы в группе (я-высказывания; искренность и доверительность в общении; безоценочное высказывание; активность; внимательное слушание каждого участника; регламент).

2 этап – актуализация конкретных проблемных случаев в профессиональной деятельности.

3 этап – задавание уточняющих вопросов по методу поиска решения проблем, позволяющих специалисту осознать, проанализировать причины своих затруднений.

4 этап – выработка рекомендаций по решению проблемы, если супервизируемый педагог в этом нуждается.

5 этап – рефлексия супервизии.

Метод поиска решений (упомянутый в 3 этапе) можно описать как метод, помогающий учителю меняться (изменить сложившуюся ситуацию) путем нахождения решений, а не погружения в проблемы. Как правило, элементы желаемых решений уже имеют место в профессиональной деятельности учителя, и именно они становятся основой последующих изменений. Способность формулировать желаемое изменение зачастую более важна, чем понимание причин возникших проблем [3].

Групповая супервизия осуществляется по принципу «педагог – более опытный профессионал-супервизор». Последовательность реализации групповой супервизии аналогична коллегиальной форме. Принципиальное отличие заключается в том, что и 4 этапы (задавание уточняющих вопросов по методу поиска решения проблем и выработка рекомендаций, если учитель в этом нуждается) осуществляются супервизором, а не коллегиально группой. Преимущество этой формы заключается в динамичности процесса супервизии. Положительно влияет на групповую форму супервизии с совместимостью личных и профессиональных проблем участников с актуальной групповой ситуацией и групповой динамикой.

Как показывает наш опыт осуществления супервизии, ее содержание в большинстве случаев ориентировано на решение проблем эффективной коммуникации, а также проблем индивидуальных различий и их диагностики. Значительно реже педагогами формулируются проблемы, связанные с организацией образовательного процесса, с формированием учебной деятельности школьников. Обсуждение этих тем чаще всего принимает форму самораскрытия и рекомендации. При этом количество

учителей, раскрывающих какую-либо личную информацию, свои переживания возрастает с каждой супервизией. И наоборот, число реплик-«нравоучений» обычно в начале велико, а к середине срока работы группы резко снижается.

Индивидуальная супервизия предполагает работу с одним супервизируемым. Важным условием в индивидуальной супервизии является высокая степень идентификации и непосредственная включенность супервизора в работу супервизируемого учителя. Преимущество этой формы супервизии состоит в индивидуальном подходе в решении уникальной, лично значимой для супервизируемого учителя проблемы профессиональной деятельности. В процессе индивидуальной супервизии не происходит перегрузка учителя избыточным объемом информации, которая, безусловно, полезна, но не актуальна для решения определенного круга обозначенных в конкретный момент времени практических задач.

Позиция сопровождения в супервизии (независимо от форм ее проведения) отличается от позиции руководства, когда человеку даются прямые указания, и от позиции «замещения», когда учителю показывают, как ему надо действовать. Позиция сопровождения связана с прояснением основных ценностей, смыслов и целей педагога и совместным поиском путей и средств их достижения. Следует подчеркнуть, что супервизия не является способом контроля за профессиональной деятельностью учителя, а представляет собой форму обучения и повышения квалификации. Материалом для обучения в процессе супервизии являются: 1) творческие знания и профессиональные действия (осознание того, какие теоретические, практические и личностные установки и особенности определяют позицию учителя в его профессиональной деятельности, почему используются или не используются те или иные теоретические и методические подходы); 2) процесс самостоятельного развития теоретических знаний и практических приемов; 3) взаимоотношения с учащимися, характер общения на уроке.

Таким образом, технология супервизии акцентирует внимание на проблемах профессиональной деятельности учителя, своевременная диагностика и решение которых позволяет предупредить профессиональное эмоциональное выгорание у педагогов. Результатом супервизорства выступает приобретение нового опыта, осознание учителем новых возможностей в решении проблемных ситуаций.

Список использованных источников

1. Лукьянова, М.И. Готовность учителя к реализации лично ориентированного подхода в педагогической деятельности: концепция формирования в условиях профессиональной среды: монография / М.И. Лукьянова. – Ульяновск: УИПК ПРО, 2001. – 440 с.
2. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 752 с.
3. Rademakers P. How to ask solution-focused questions? SFA project / P. Rademakers. – Krakow, 2004.