ПСИХОЛОГИЯ

УДК 37.048.44

DOI 10.23951/2307-6127-2021-3-213-220

СУПЕРВИЗИЯ В ТЬЮТОРСКОЙ ПРАКТИКЕ: ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ

О. И. Полянина

Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь

Обсуждается проблема концептуальной неразработанности супервизорской практики тьюторского сопровождения. В качестве возможной теоретической модели супервизии тьютора предлагается «тьюторская система», аналогичная психотерапевтической системе супервизии, включающая три вида фокуса внимания: на тьюторанте, тьюторе, процессе тьюторского сопровождения. Обозначено содержание супервизии, определяемое каждым из этих ракурсов внимания. Описаны поведенческие паттерны, характеризующие тьюторантов и тьюторов, идентифицированы соответствующие дефициты субъектности и идентичности, определяющие статус «сложного» супервизанта и тьюторанта. В качестве важнейшего условия эффективной супервизии тьюторской практики называется точное распознавание в процессе супервизии ограничений и дефицитов личностного, деятельностного и коммуникативного плана, характеризующих тьютора и тьюторанта.

Ключевые слова: супервизия тьютора, «тьюторская система», паттерны поведения, дефициты субъектности и идентичности, «сложные» клиенты.

Тьюторство, характеризующееся как феномен многовековой истории своего развития, в статусе профессиональной деятельности в сфере образования представляет собой относительно новую и в настоящее время активно развивающуюся практику [1–8]. Как любая социально значимая профессиональная практика (медицинская, психологическая, педагогическая), тьюторство, определяемое в терминах современной антропопрактики [2], предполагает наличие супервизии – вида профессионального сопровождения, в рамках которого становятся возможными поддержка и развитие профессиональной рефлексии и субъектности специалистов. Вместе с тем само словосочетание «супервизия тьютора» дефинировано в очень незначительной степени, а основания супервизорской практики в области тьюторства являются, скорее, эмпирически подразумеваемыми, нежели концептуализированными [9]. Обозначенное состояние разработанности вопроса супервизии в тьюторской практике определяет актуальность данной статьи.

Размышляя над возможными причинами отсутствия разработанных моделей супервизии тьюторов, следует иметь в виду саму природу супервизии, идущей вслед за какой-либо практикой (тьюторской, психологической, педагогической), а не опережающей ее [10]. Отсутствие теоретико-методологических обоснований супервизии тьюторства можно рассматривать как следствие недостаточного концептуального осмысления самой практики, институционализированной в статусе профессиональной относительно недавно.

Следует отметить любопытный факт – супервизия в образовании представлена в большей степени моделями супервизии в педагогической деятельности, супервизии как педагогического феномена и вида педагогического сопровождения [11, 12]. Супервизия в данном случае предполагает «консультирование субъекта в оказании помощи формирующейся

личности обучающегося» [11, с. 104], оказание помощи оказывающему помощь. Помимо содержания, определены формы работы (тренинг, наставничество, консультирование, инструктаж, мастер-класс, беседа, демонстрация собственного или продуктивного опыта, игра и др.), описана процедура – инвариантные этапы работы (констатирующий, проектно-гипотетический, верификационно-практический и рефлексивный этапы супервизии в педагогической деятельности).

Как феномен, супервизия тьютора в весьма немногочисленных работах рассматривается в аспекте конфигурации отношений между супервизором и супервизантом (отношения «на равных», иерархические отношения) [9].

В случае отношений «на равных», обусловленных, в частности, «равностью» тьюторского опыта, супервизия тьютора приближается к интервизии как форме коллегиального обсуждения практики и профессиональной поддержки, имеющей в основе обмен опытом и поиск ответов на проблемные вопросы.

В случае иерархических отношений между двумя участниками супервизии, обусловленных более высоким профессиональным уровнем супервизора, можно говорить о близости супервизии к экспертной оценке. Помимо иерархического характера профессиональных отношений, супервизия в формате экспертной оценки предполагает внешнюю позицию супервизора по отношению к тьюторским действиям супервизанта (в частности, в случае заочной формы супервизии), что снижает вероятность «излишней» включенности супервизора в контакт с тьюторантом, возникновения «переносов» и «контрпереносов», а также зависимости тьютора от более опытного коллеги, что в целом обеспечивает супервизору более реалистичное видение картины действий супервизанта.

Отмечается также, что супервизию тьютора можно рассматривать как форму профессионального консультирования, допускающую как сходство, так и различия участников процесса по критерию объема опыта тьюторской деятельности. В качестве синергетического эффекта такого взаимодействия может выступать повышение профессионального уровня как супервизанта, так и супервизора [9].

Поскольку на текущий момент не существует достаточно разработанного категориального аппарата для анализа практики супервизии в сфере тьюторской деятельности, обратимся в целях рамочного описания интересующего феномена к понятиям, сложившимся в дискурсе психотерапевтической супервизии: «терапевтическая система», «фокус внимания», «трудный клиент» [13, 14].

Возможность такой терминологической экстраполяции обусловлена сущностной близостью супервизии в тьюторской практике к супервизии в практике психотерапевтической, а именно в контексте обеих практик супервизия выступает формой получения коллегиальной обратной связи, видом профессиональной помощи, предполагающей сопровождение того, кто сам сопровождает. В процессуальном аспекте супервизия (и психотерапевта, и тьютора) может быть определена как мониторинг качества профессионального сопровождения клиента. Цель супервизии (и психотерапевта, и тьютора) видится в повышении профессионального мастерства, в обеспечении условий для развития профессиональной индивидуальности и профессионального стиля специалиста. На начальных этапах вхождения в профессию супервизия обеспечивает возможность получения профессионально-личностной и эмоциональной поддержки от более опытного коллеги.

По аналогии с термином «терапевтическая система», используемым в психотерапевтической супервизии [13], можно говорить о «тьюторской системе» в супервизии тьюторов (термин наш). Предполагаем, что тьюторская система может быть представлена тремя видами фокуса внимания: на тьюторанте, тьюторе, процессе тьюторского сопровождения.

1. Фокус на тьюторанте.

Содержанием супервизии в этом случае выступают:

- описание тьюторанта с точки зрения характеристик образовательной субъектности и уровня самоопределения;
- характеристика образовательного запроса и образовательных целей тьюторанта, построения и реализации им индивидуальной образовательной программы;
- фиксация трудностей движения тьюторанта в рамках индивидуальной образовательной программы и формулировка возможных тьюторских действий по коррекции этих трудностей.

На наш взгляд, точность и глубина описания тьюторанта определяются тем, насколько тьютор устойчив в своей профессиональной позиции и может на нее опереться, не подменяя личностной позицией, насколько он готов быть отдельным в контакте с тьюторантом, а также способен восстанавливать профессиональные и личностные границы в случае их нарушения тьюторантом.

2. Фокус на тьюторе.

Внимание супервизора и супервизанта сосредоточены здесь на следующих позициях:

- обсуждение тьюторской практики взаимодействия с тьюторантом – анализ трудностей и удачных действий, оценка релевантности и эффективности применяемых техник;
- исследование профессиональной субъектности и уровня профессионального самоопределения тьютора (в случае необходимости);
- анализ того, как профессиональная субъектность и профессиональная идентичность тьютора отражаются в процессе тьюторского сопровождения и влияют на него (что является особенно актуальным в случае оказания супервизорской помощи начинающему тьютору).

3. Фокус на процессе тьюторского сопровождения.

Исследование взаимодействия тьютора и тьюторанта может разворачиваться в рамках следующих направлений:

- контекст обращения обучающегося за тьюторским сопровождением (кто и как инициировал обращение – сам обучающийся или третьи лица порекомендовали, принудили, угоризировали);
- ожидания тьюторанта (что надеется получить в ходе работы с тьютором, насколько реалистичны и непротиворечивы эти желания);
- ожидания тьютора (оценка тьютором собственных профессиональных компетенций в контексте ожиданий тьюторанта);
- цель тьюторского сопровождения (или тьюторский контракт) (была ли определена совместно с тьюторантом цель взаимодействия; были ли оговорены ответственность за реализацию цели и распределение ответственности между субъектами взаимодействия; каковы предположения тьютора, касающиеся обнаруживаемых тьюторантом трудностей; каков тьюторский прогноз).

Что касается интервенций супервизора в адрес супервизанта, то они, как и сама тьюторская система, являются инвариантными. Это интервенции, направленные на возвращение тьюторской позиции в случае ее потери, восстановление профессиональных границ тьютора, актуализацию профессионального функционала (поддержка любопытства тьютора к субъектности тьюторанта и своей собственной, определение объема профессиональной заботы и обучение техникам заботы о себе). Кроме этого, супервизия тьютора представляет собой и методическую помощь в выборе техник работы с тьюторантом. Важнейшим условием при этом является следование (как и в самом тьюторстве) основополагаю-

щему положению деятельностного подхода о необходимости перевода замысла в действие, в активность.

Поскольку предметом исследования в процессе супервизорского сопровождения практики тьюторства выступают преимущественно актуализирующиеся поведенческие паттерны (привычки) тьюторантов и тьюторов, а также характеризующие этих субъектов дефициты, мы сочли целесообразным отдельно остановиться на обсуждении этих феноменов (см. таблицу). Несмотря на феноменологическую близость приведенных в таблице дефицитов субъектности и идентичности, считаем целесообразным дифференцировать эти явления в зависимости от того, в каких контекстах они актуализируются, – деятельностном («Я» как субъект действий) или отношенческом («Кто Я? В какие отношения приглашаю и вступаю?»).

Таблица

Поведенческие паттерны и дефициты, характеризующие тьюторантов и тьюторов

Поведенческие паттерны	Дефициты
<i>Тьюторанты</i>	
<i>Привычка воспринимать взрослого (родителя, учителя, тьютора) в качестве субъекта, принимающего решения, а себя – в качестве объекта, которому решение предлагается или навязывается. Взрослый как «точка» принятия решений</i> «Симптомы» привычки: ожидание от тьютора подсказки, готовых ответов на вопросы, касающиеся самообразования, избегание принятия решений и ответственности за них, отказ от исследования собственных ресурсов и ограничений, манипулятивность (предъявление позиции «жертвы», «козла отпущения», «провокатора»), трудности в планировании, исполнении и контроле действий, отсутствие последовательности в действиях, ослабленный самоконтроль, импульсивность и реактивность (действия в рамках схемы «стимул-реакция»), трудности в переводе замысла в действие (дефицит волевого усилия), в целом нежелание прилагать усилия, затрудненность или отсутствие рефлексии, отсутствие отношения к собственной образовательной практике либо нереалистичное отношение к ней (иллюзии, нереалистичный оптимизм), обвинения в адрес конкретного или абстрактного взрослого, смирение, послушность, пассивность	Дефицит субъектности, в том числе образовательной
<i>Привычка находиться в детско-родительских отношениях, распространять модель детско-родительских отношений на любые отношения со старшими</i> «Симптомы» привычки: проецирование (перенос) на контакт с тьютором особенностей взаимодействия с родителями: избыточное самораскрытие, сопротивление, отчуждение, обесценивание, цинизм, ожидание постоянной заботы и опеки, недоверие и др.; неразличение контекстов, размывание ролевых границ	Дефицит в идентификации себя как студента, тьюторанта. «Размытая» идентичность (недоопределенность, недоотождествление)
<i>Тьюторы</i>	
<i>Привычка воспринимать младшего (учащегося, студента) в качестве объекта, которому решение предлагается или навязывается, а себя – в качестве субъекта, в конечном счете принимающего решения. Младший как «точка» исполнения решений старшего</i> «Симптомы» привычки: поиск «волшебной таблетки» для тьюторанта, готовность избавить его от исследования процесса самообразования посредством подсказки, подмена тьюторских техник «дельными» жизненными советами, инструктаж как форма коммуникации, недоверие к действиям тьюторанта, отсутствие доверительности в отношениях с ним, отсутствие интереса (любопытства) к образовательной субъектности тьюторанта	Дефицит профессиональной субъектности
<i>Привычка находиться в родительско-детских отношениях, распространять модель родительско-детских отношений на любые отношения с младшими</i> «Симптомы» привычки: проецирование (перенос) на контакт с тьюторантом особенностей взаимодействия с собственными детьми либо реакция (контрперенос) на перенос тьюторанта: размывание ролевых границ (слияние с тьюторантом), смещенный на широкий жизненный контекст тьюторанта (включая его переживания) фокус внимания, превышение объема «рабочей» заботы, неразличение естественной человеческой реакции и профессионального отклика (как следствие – эмоциональное выгорание)	Дефицит в идентификации себя как тьютора. «Размытая» профессиональная идентичность (недоопределенность, недоотождествление)

Нетрудно заметить, что представленные в таблице паттерны поведения и дефициты являются зеркальными по отношению к тьюторанту и тьютору как субъектам тьюторского взаимодействия. При этом поведенческие паттерны и дефициты тьюторанта и тьютора могут находиться как в комплементарных отношениях, усиливая друг друга, так и в некомплементарных. Собственно, идентификация дефицитов и последующая рефлексия над ними, выступающие следствием тщательного анализа поведенческих моделей двух интересующих нас субъектов, задают фокус супервизии (на тьюторанте, тьюторе, процессе тьюторского сопровождения) и определяют «мишени» профессиональной помощи тьютору.

Отдельным вопросом практики супервизии тьютора является сопровождение последним так называемого «сложного» («трудного») тьюторанта. Определение того, что такое «сложный» тьюторант и предварительная разработка типологии таких тьюторантов (для начала – выделение на основе анализа опыта наблюдений видов «сложных» тьюторантов), представляется интересной и многообещающей задачей в аспекте построения самого процесса супервизии тьютора – определения цели супервизии, ее предмета (переменных, подлежащих анализу), а также фокуса внимания участников.

Проблема «трудных» клиентов (пациентов) чаще обсуждается в контексте вопросов организации психотерапевтической помощи [14]. В частности, И. Ялом отмечает проблематичность самого термина «трудный пациент», связанную с явной недооценкой роли межличностного и социального контекстов, в которых пациент находится. В качестве критерия выделения типов «трудных» пациентов выступают различия в поведенческих паттернах (поведенческих моделях, привычках действовать определенным образом), демонстрируемых пациентами. Так, Ялом описывает восемь «проблемных» клинических типов: монополист, молчащий пациент, скучный пациент, отвергающий помощь нытик, психотический или биполярный пациент, шизоидный пациент, пациент с пограничным расстройством, нарциссический пациент [14].

Разумеется, данная типология не может быть механически перенесена на практику тьюторского сопровождения. Однако само основание дифференциации видов клиентов (тьюторантов) – специфика паттернов поведения, обнаруживаемых в процессе супервизии – может являться весьма убедительным в контексте задач супервизорской помощи тьютору.

Следуя представленной в вышеприведенной таблице логике, можно выделить, наряду со «сложным» (для тьютора) тьюторанта, также «сложного» для супервизора супервизанта-тьютора. Что касается типов «сложных» клиентов – тьюторантов и супервизантов-тьюторов – в самом общем виде их можно обозначить так: тип с «размытой» образовательной субъектностью, тип с «размытой» образовательной идентичностью, тип с «размытой» профессиональной субъектностью, тип с «размытой» профессиональной идентичностью. Можно также говорить о сочетании этих типов – внутри образовательных и профессиональных отдельно.

Думается, что принципиальным для организации супервизии тьютора, работающего со «сложным» тьюторантом, является точное распознавание дефицитов (ограничений), которые возникают в процессе тьюторского сопровождения и которые могут характеризовать как личность, так и деятельность тьюторанта или тьютора или иметь отношение к самому процессу взаимодействия этих двух субъектов.

Таким образом, определяя фокус супервизии тьютора в ситуации со «сложным» тьюторантом, а также возможные интервенции супервизора, во-первых, мы опираемся на предложенную нами типологию «сложных» субъектов, во-вторых, руководствуемся идеями деятельностного подхода, составляющего суть тьюторского сопровождения, и, в-третьих,

экстраполируем в допустимых для тьюторства пределах логику описания терапевтической системы супервизии, реализуемой в практике психотерапии [13].

Без сомнения, представленная тьюторская система специфической для супервизии тьютора, работающего со «сложным» тьюторантом, не является. На нее можно ориентироваться, реализуя тьюторское сопровождение независимо от «сложности» клиента. На наш взгляд, качество и эффективность супервизии тьютора зависят от чувствительности обоих участников супервизии к обнаружению остановок и разрывов в процессе тьюторского сопровождения, точной их идентификации и поиске соответствующих корректирующих действий.

В заключение отметим, что представленная модель супервизии в практике тьюторства является предварительным результатом осмысления возможностей экстраполяции модели психотерапевтической супервизии – онтологически близкой практики сопровождения деятельности профессионалов. Изложенные в статье идеи нуждаются в обсуждении и дальнейшем развитии главным образом на основе анализа случаев из практики супервизии тьюторов.

Список литературы

1. Альманах тьюторских практик и технологий. М.; Тверь: СФК-Офис, 2016. 200 с.
2. Ковалева Т. М. Тьюторство как антропопрактика // Человек.RU. 2016. № 11. С. 72–81.
3. Ковалева Т. М. Тьюторское сопровождение студентов педагогического бакалавриата первого года обучения как антропопрактика // Исследователь / Researcher. 2018. № 1–2 (21–22). С. 139–142.
4. Имакаев В. Р. «Прививка» субъектности // Практики развития: индивидуальная инициатива в новом образовательном пространстве: материалы 24-й науч.-практ. конф. Красноярск, 2018. С. 33–51.
5. Становление тьюторской модели современного университета в России. Томск: ИД Том. гос. ун-та, 2019. 256 с.
6. Глотова Ж. В., Грошева Л. В., Николаичева В. Ю. Тьюторство как форма психолого-педагогического сопровождения адаптации студентов в вузе. Саратов: Вузовское образование, 2018. 84 с. URL: <http://www.iprbookshop.ru/75039.html/> (дата обращения: 12.12.2020).
7. Сергеева М. Г. Тьюторское сопровождение в системе профессионального образования: зарубежная и российская практика // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-1. С. 298–301.
8. Лях Ю. А. Развивающий потенциал тьюторских технологий в системе обучения старших школьников // Образование и наука. 2013. № 10 (109). С. 37–51. DOI: 10.17853/1994-5639-2013-10-37-51
9. Лашова В. А. Кому нужна супервизия? Заметки на полях. URL: <https://thetutor.ru/regions/otdeleniya/permskij-kraj/komu-nuzhna-supervizija-zametki-na-poljah/> (дата обращения: 28.10.2020).
10. Залевский Г. В. Супервизия: практика в поисках теории // Сибирский психол. журнал. 2008. № 30. С. 7–13.
11. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Инновационные виды педагогического сопровождения // Вестник Челябинского гос. пед. ун-та. 2015. № 8. С. 101–106.
12. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Супервизия как педагогический феномен // Вестник Челябинского гос. пед. ун-та. 2015. № 10. С. 9–13.
13. Кулаков С. А. Супервизия в психотерапии: учеб. пособие. СПб.: Мед. центр С. П. Семенова «Вита», 2004. 126 с.
14. Ялом И., Лесц М. Групповая психотерапия. Теория и практика. СПб.: Питер, 2009. 688 с.

Полянина Ольга Ивановна, кандидат психологических наук, доцент, Пермский государственный национальный исследовательский университет (ул. Букирева, 15, Пермь, Россия, 614990).

E-mail: helgapol72@gmail.com

Материал поступил в редакцию 04.03.2021

DOI 10.23951/2307-6127-2021-3-213-220

SUPERVISION IN TUTORING PRACTICE: ORGANIZATION ISSUES

O. I. Polyagina

Perm State National Research University, Perm, Russian Federation

The problem of conceptual underdevelopment of the supervisory practice of tutor support is discussed. The reason for the absence of theoretical models of supervision is seen in the empirical outstripping of this practice in relation to the conceptual reflection of tutoring as a type of professional activity. As a possible theoretical model for the supervision of a tutor, a “tutor system” is proposed, similar to the psychotherapeutic supervision system, which includes 3 types of focus of attention: on a tutorant, a tutor, and the process of tutor support. The content of supervision is indicated, which is determined by each of these angles of attention. Behavioral patterns characterizing tutors and tutorants are described, the corresponding deficits of subjectivity and identity are identified. Deficiencies in educational and professional subjectivity, as well as diffuse educational and professional identity, are defined as criteria for identifying a “complex” supervisor and tutorant. The most important conditions for effective supervision of tutoring practice are called accurate recognition in the process of supervision of the limitations and shortcomings of the personal, activity and communicative plan, which are characteristic of a tutor and a tutorant, as well as the implementation of the fundamental idea of the activity approach about turning the concept of action into activity.

Keywords: *supervision of a tutor; “tutor system”, behavior patterns, deficiencies of subjectivity and identity, “difficult” clients.*

References

1. *Al'manakh t'yutorskikh praktik i tekhnologiy* [Almanac of tutoring practices and technologies]. Moscow, Tver, SFK-Ofis Publ., 2016. 200 p. (Vol. 7) (in Russian).
2. Kovaleva T. M. T'yutorstvo kak antropopraktika [Tutoring as an anthropopractic]. *Chelovek.RU*, 2016, no. 11, pp. 72–81 (in Russian).
3. Kovaleva T. M. T'yutorskoye soprovozhdeniye studentov pedagogicheskogo bakalavriata 1 goda obucheniya kak antropopraktika [Tutoring support for 1st year pedagogical bachelor students as an anthropopractic]. *Issledovatel' – Researcher*, 2018, no. 1–2 (21–22), pp. 139–142 (in Russian).
4. Imakayev V. R. “Privivka” sub'ektnosti [“Inoculation” of subjectivity]. *Materialy 24-y nauchno-praktichskoy konferentsii* (“Praktiki razvitiya: individual'naya initsiativa v novom obrazovatel'nom prostranstve” [Materials of the 24th Scientific and Practical Conference (“Development practices: individual initiative in a new educational space”)]). Krasnoyarsk, 2018. Pp. 33–51 (in Russian).
5. *Stanovleniye t'yutorskoy modeli sovremennogo universiteta v Rossii* [Formation of a tutor model of a modern university in Russia]. Tomsk, TSU Publ., 2019. 256 p. (in Russian).
6. Glotova Zh. V., Grosheva L. V., Nikolaicheva V. Yu. *T'yutorstvo kak forma psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya adaptatsii studentov v vuze* [Tutoring as a form of psychological and pedagogical support for the adaptation of students in the university]. Saratov, Vuzovskoye obrazovaniye Publ., 2018. 84 p. URL: <http://www.iprbookshop.ru/75039.html/> (accessed 12 December 2020).
7. Sergeyeva M. G. T'yutorskoye soprovozhdeniye v sisteme professional'nogo obrazovaniya: zarubezhnaya i rossiyskaya praktika [Tutor support in the vocational education system: foreign and Russian practice]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*, 2019, no. 63-1, pp. 298–301 (in Russian).
8. Lyakh Yu. A. Razvivayushchiy potentsial t'yutorskikh tekhnologiy v sisteme obucheniya starshikh shkol'nikov [The Advancing Potential of Tutor Technologies in the Senior Students Training in the High School]. *Obrazovaniye*

- i nauka – The Education and Science Journal*, 2013, no. 10 (109), pp. 37–51. DOI: 10.17853/1994-5639-2013-10-37-51 (in Russian).
9. Lashova V. A. *Komu nuzhna superviziya? Zametki na polyakh* [Who needs supervision? Marginal notes] (in Russian). URL: <https://thetutor.ru/regions/otdeleniya/permskij-kraj/komu-nuzhna-supervizija-zametki-na-poljah/> (accessed 28 October 2020).
 10. Zalevskiy G. V. Superviziya: praktika v poiskakh teorii [Supervision: practice in search of theory]. *Sibirskiy psikhologicheskij zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 2008, no. 30, pp. 7–13 (in Russian).
 11. Yakovlev E. V., Yakovleva N. O. Innovatsionnye vidy pedagogicheskogo soprovozhdeniya [Innovative types of pedagogical support]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2015, no. 8, pp. 101–106 (in Russian).
 12. Yakovlev E. V., Yakovleva N. O. Superviziya kak pedagogicheskiy fenomen [Supervision as a pedagogical phenomenon]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2015, no. 10, pp. 9–13 (in Russian).
 13. Kulakov S. A. *Superviziya v psikhoterapii: uchebnoye posobiye* [Supervision in psychotherapy: tutorial]. Saint Petersburg, Med. tsentr S. P. Semenova “Vita” Publ., 2004. 126 p. (in Russian).
 14. Yalom I., Lests M. *Gruppovaya psikhoterapiya. Teoriya i praktika* [Group psychotherapy. Theory and practice]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2009. 688 p. (in Russian).

Polyanina O. I., Candidate of Psychological Sciences, Assistant of Professor, Perm State National Research University (ul. Bukireva, 15, Perm, Russian Federation, 614990).
E-mail: helgapol72@gmail.com