

Е. Д. Файзуллаева, Н. Д. Мога

## СУПЕРВИЗОРСТВО В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЕННОСТЯМИ В РАЗВИТИИ

Рассматривается практико-ориентированная форма обучения студентов педагогического вуза работе с детьми с особенностями в развитии. Представлена технология супервизорства в качестве универсального метода профессиональной подготовки, обеспечивающего погружение будущего педагога в опыт партнерства при взаимодействии с коллегами, воспитанниками. Описаны этапы осуществления супервизии педагогом – преподавателем педагогического университета, являющимся носителем технологий работы с детьми. Приведен опыт реализации технологии супервизорства при работе с обучающимися по направлениям подготовки «Педагогическое образование» и «Специальное (дефектологическое) образование». Обозначены эффекты реализации такого подхода в профессиональном обучении в виде появления ценностно-смысловых переживаний, осознанного отношения к педагогической деятельности с детьми с особенностями в развитии, приобретении опыта конструктивного взаимодействия с коллегой партнером-супервизором, получении первичного опыта реализации профессиональных трудовых действий.

**Ключевые слова:** супервизия, профессиональное образование, специальная подготовка, практико-ориентированный подход.

Практико-ориентированный подход в университетском педагогическом образовании все больше обозначает свою актуальность и востребованность [1]. Необходимым компонентом профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного и начального образования в соответствии с современными требованиями является направление по работе с детьми, имеющими нарушения в развитии [2–4]. Тем не менее отметим, что готовность к работе с детьми с разными вариантами развития как универсальная компетенция для любого профиля образовательной программы еще не является значимой в системной подготовке будущих педагогов. В связи с все нарастающей потребностью в педагогических кадрах, имеющих в том числе специальную подготовку, важно обозначить актуальность рассмотрения вопроса практико-ориентированной подготовки будущих педагогических кадров для работы с детьми, имеющими нарушения в развитии. В данной статье приводится описание практико-ориентированного подхода в подготовке будущих воспитателей, учителей-логопедов, учителей начальных классов для работы с детьми с нарушениями в развитии в условиях получения университетского педагогического образования.

Выделим четыре аспекта такой подготовки. *Первый аспект* – психологическая готовность, которая выражается в положительной установке на совместную деятельность со всеми участниками воспитательно-образовательного процесса, реабилитационных мероприятий, а также в направленности на взаимодействие и оказание необходимой профессиональной поддержки детям и взрослым, включение в командную работу по организации предметно-пространственной среды с учетом специфики нарушений детей, посещающих конкрет-

ное образовательное учреждение, составлении индивидуального образовательного маршрута и карты реабилитационных мероприятий и т. п. *Второй аспект* – теоретическая готовность – владение базовыми профессиональными знаниями, необходимыми в работе с детьми, в том числе имеющими нарушения в развитии, с их семьями. *Третий аспект* – методическая готовность, проявляющаяся в усвоении методологии и владении методиками обучения, развития, воспитания детей, умении грамотно организовать совместную деятельность всех субъектов воспитательно-образовательного процесса, реабилитационных мероприятий, в освоении необходимой нормативной и организационно-педагогической документации, в грамотном подборе педагогических средств, сочетающих в себе особенности различных педагогических и реабилитационных мероприятий. *Четвертый аспект* – технологическая готовность – владение техниками, методами, технологиями сопровождения, реабилитации детей с разными особенностями развития и взаимодействия с их родителями или лицами, их замещающими.

В качестве универсальной образовательной технологии, позволяющей решить все задачи, обусловленные выделенными четырьмя аспектами готовности будущих педагогов к работе с детьми, имеющими нарушения в развитии, на взгляд авторов, является технология супервизии.

Супервизия (от лат. *supervidere* – обозревать сверху) определяется в качестве одного из методов теоретического и практического повышения квалификации специалистов в области психотерапии, социальной работы и др. Она может быть представлена в форме их профессионального консультирования и анализа целесообразности и качества

используемых практических подходов и методов, в виде процесса обучения как профессионально ориентированной позиции помощи в условиях рабочей ситуации [5, 6].

Супервизия в контексте обсуждаемой проблематики будет определяться как процесс взаимодействия педагога и обучающегося (будущего педагога, специалиста), специфику которого определяют следующие моменты: наличие процесса научения и обучения в режиме конструктивного диалога; актуализация позиций со стороны обучающего – профессионально ориентированной позиции помощи обучающемуся при решении профессиональных задач; со стороны обучающегося – активной субъектной (деятельностной) и рефлексивной позиций при принятии и решении профессиональных задач; создание совместного пространства возможностей самореализации при решении учебных и профессиональных задач.

Выделим основные условия осуществления супервизорства при профессиональной подготовке будущих педагогов, специалистов в сфере дошкольного, начального и специального (дефектологического) образования:

– наличие готовности к передаче, с одной стороны, и принятию, с другой стороны, профессиональных знаний, умений, трудовых действий у субъектов взаимодействия (преподавателя и студента – будущего специалиста, педагога);

– способность преподавателем (педагогом-реабилитологом, специалистом) отчуждать свой опыт и представлять его как предмет освоения, обсуждения с другими;

– наличие подвижных позиций (внешних и внутренних), их динамичная сменяемость в зависимости от осуществляемых задач и этапа совместной деятельности в рамках профессионального обучения у участников образовательного процесса;

– готовность и способность осуществления проектировочной, аналитической, коммуникативной деятельности при партнерском взаимодействии в системе «учитель – ученик» (педагог-супервизор – обучающийся) у участников образовательного процесса;

– готовность у будущего педагога, специалиста включаться в процессы взаимодействия взрослых и детей и в зависимости от уровня подготовленности и этапа приобретения профессионального опыта выполнять функции, действия, соответствующие реализуемым позициям;

– готовность у будущего педагога, специалиста к самоанализу и самооцениванию и проявление рефлексивности в процессе подготовки и осуществления профессиональных проб;

– готовность и способность к конструктивному диалогу в контексте осваиваемой профессиональ-

ной деятельности, конкретных трудовых действий у участников образовательного процесса;

– готовность и способность будущих педагогов, специалистов экстраполировать полученные знания, опыт на различные виды и форматы взаимодействия с детьми, к расширению опыта профессиональных проб и их рефлексии.

Опишем опыт освоения инклюзивной компетенции в процессе изучения дисциплин «Детская практическая психология», «Психолого-педагогический практикум» студентами педагогического факультета Томского государственного педагогического университета, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование», профили «Дошкольное образование», «Начальное образование и дошкольное образование» 2 и 3 года обучения (бакалавриат) и направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Логопедия» 1 год обучения (магистратура) с применением технологии супервизорства.

Инклюзивная компетентность педагога понимается как системное образование, включающее в себя когнитивный, методический, технологический (специальный), психологический компоненты профессионально-личностной готовности и способности осуществлять профессиональные функции при работе с детьми с разными вариантами развития в общем образовательном пространстве. Это соотносится с выделенными выше аспектами специальной подготовки педагогических кадров.

Были выделены 4 ключевых этапа при непосредственном взаимодействии педагога-супервизора и обучающихся наряду с этапами самоорганизации в освоении компонентов инклюзивной компетентности.

В статусе педагога-супервизора выступал педагог-реабилитолог, инструктор по лечебной физической культуре, который работал с детьми в специально оборудованном помещении – кабинете квазипрофессиональной деятельности с дошкольниками, детьми с ограниченными возможностями здоровья и их родителями педагогического факультета Томского государственного педагогического университета [7].

На первом этапе – этапе ознакомления с деятельностью педагога-реабилитолога – педагог проводил предварительную встречу-знакомство обучающихся с реабилитационной практикой с детьми-инвалидами. На этой встрече студентам демонстрировались фрагменты видеозаписей работы с детьми, имеющими разные варианты развития и разные статусы здоровья. Комментированный просмотр давал возможность студентам, с одной стороны, эмоционально отреагировать на происходящее, с другой – подготовиться к практике реального внешнего наблюдения за реабилитационной

деятельностью. Затем проводилось собеседование по итогам этого этапа и осуществлялась постановка задач следующего этапа. В качестве самоорганизации студентами изучалась литература по специальной педагогике и психологии, статьи по вопросам инклюзивного образования и реабилитологии. Они имели возможность получить консультации у специалистов в этой области, работающих в различных учреждениях города.

На втором этапе – этапе внешнего наблюдения – ставилась задача включения обучающихся в процесс освоения специальных профессиональных умений путем наблюдения за практической деятельностью педагога-реабилитолога. Этот шаг реализовывался в режиме открытого занятия, на котором педагог-реабилитолог осуществлял свою запланированную работу с ребенком-инвалидом. В нашей практике педагог-супервизор проводил занятия по ЛФК в индивидуальном режиме с ребенком при сотрудничестве с одним из его родителей. Во время данной встречи у студентов была возможность очно просмотреть взаимодействие специалиста с ребенком, обратить внимание и уточнить те моменты, которые ими были не поняты или незнакомы. Обучающиеся находились в помещении в качестве активных наблюдателей и делали фиксации относительно приемов включения ребенка в каждый конкретный вид деятельности, приемов поддержки интереса ребенка к происходящему, относительно темпа выполнения разных упражнений и их цикличности и т. п.

Затем в процессе рефлексии обучающиеся обсуждали с педагогом-супервизором свои наблюдения, соотносили знания, полученные в процессе посещения лекций и изучения специальной литературы, с практическим применением специалистом методов, способов, приемов работы с ребенком и его родителем. Также они знакомились с тетрадями-дневниками, которые ведут совместно специалист и родители. В данных тетрадях представлена индивидуальная программа для конкретного ребенка, фиксации относительно нагрузок, степени усвоения ребенком данной программы и т. п.

В качестве самоорганизации на этом этапе обучающиеся составляли рефлексивные тексты, в которых осуществляли аналитику как самого процесса, так эмоциональных и поведенческих проявлений ребенка в процессах взаимодействия с педагогом, а также и собственных переживаний, суждений об этом. Этот этап завершался совместным обсуждением полученного опыта в виде круглого стола и групповой рефлексией.

На третьем этапе – этапе включенного наблюдения – происходит включение обучающихся в процесс взаимодействия с ребенком совместно с педагогом-супервизором. Предварительная работа на

этом этапе посвящается выбору конкретных упражнений и обсуждению того, каким образом будет осуществляться совместная деятельность с ребенком. Педагог-супервизор моделирует подобную ситуацию и «проигрывает» упражнение совместно со студентом, обращая внимание на детализированное выполнение конкретных педагогических действий. Он разъясняет смысл осуществления тех или иных приемов, проигрывает альтернативные варианты в случае, если ожидаемое поведение ребенка не совпадет с реальными его проявлениями. Студент в определенный момент реабилитационной работы подключается к взаимодействию с ребенком и осуществляет совместное (совокупное) действие, когда педагог-супервизор начинает действие, а обучающийся подхватывает и продолжает его совместно с ребенком, ассистирует педагогу-реабилитологу. Следует отметить, что для ребенка, участвующего в этой деятельности, педагог-реабилитолог создает определенные установки на взаимодействие, стимулирует положительное отношение к новому партнеру, организует совместное участие родителя и партнера-помощника (студента). Он создает положительный эмоциональный фон, привлекая внимание ребенка на такие детали взаимодействия, как получение яркого, интересного предмета от помощника, обращение партнеров друг другу по именам, комментирование действий ребенка и помощника, веселое обращение ко всем присутствующим, обыгрывание тактильных контактов и т. п.

Итогом на этом этапе является появление у студента опыта активного взаимодействия с ребенком в совместно-распределенной деятельности с педагогом-супервизором. Происходит осуществление обучающимся, с одной стороны, роли ассистента при выполнении упражнений ребенком под руководством специалиста, с другой – активное включение в эмоциональный, тактильный контакт с ребенком при посредничестве специалиста. В качестве самоорганизации на этом этапе обучающийся пишет рефлексивный текст, в котором анализирует полученный опыт, определяет «зоны трудностей» и «зоны достижений» в осуществлении данного вида деятельности. Детально прописывает эмоциональные и поведенческие проявления ребенка уже из позиции включенного наблюдателя. В дальнейшем эти тексты обсуждаются с коллегами и педагогом-супервизором. При самоподготовке обучающиеся получают необходимую информацию от специалистов и из специальной литературы.

На четвертом этапе – этапе профессиональных проб – происходит более самостоятельное включение обучающегося в процесс взаимодействия с ребенком. Предварительно совместно с педагогом-супервизором создается план осуществления сов-

местной деятельности с ребенком в рамках реализуемой реабилитационной программы. Педагог-супервизор консультирует студента относительно особенностей осуществления конкретных видов упражнений. В процессе практического моделирования этих упражнений, записанных на видео, идет детальное обсуждение каждого фрагмента выполнения трудового действия. Таким образом обучающийся подготавливается к самостоятельному осуществлению профессиональной пробы. В процессе взаимодействия студента и ребенка происходит реализация намеченного плана деятельности при внимательном участии педагога-супервизора, который занимает позицию активного наблюдателя. При необходимости он оказывает помощь в виде эмоциональной поддержки, физического действия, комментария к происходящему и т. п.

Далее после проведенной работы с ребенком происходит рефлексивное обсуждение произошедшего, определяются достижения, неудачные моменты, которые связываются с конкретными эмоциональными и поведенческими проявлениями ребенка, самоощущением студента. Проведение подобного рефлексивно-коммуникативного действия позволяет обучающемуся выйти на более осознанный уровень овладения осваиваемых профессиональных умений.

В дальнейшем студент проводит несколько подобных проб с фиксацией тех результатов, которые ему удавалось достигать и относительно достижений ребенка, и относительно самого процесса, и самого себя. В плане самоорганизации студенты изучают опыт педагогов-мастеров, либо непосредственно посещая и участвуя в их практике, либо используя видеозаписи. Они осуществляют профессиональные пробы, достигая определенного уровня освоения трудовых действий, профессиональных умений. Важным моментом в практике супервизорства является умение обучающегося не только перенять опыт педагога-мастера и осуществить собственные профессиональные пробы, но и проанализировать себя в этом новом опыте, оценить себя в становящемся умении. А также представить это для обсуждения с коллегами (т. е. объективировать собственные способы осваиваемой профессиональной деятельности). Это необходимо для того, чтобы обучающийся мог работать с собственным опытом как с предметом (рационально), а не оставаться «внутри его», т. е. переживать это эмоционально, на уровне субъективных переживаний.

Приведем фрагменты записей студентов из их рефлексивных дневников, которые они вели на протяжении освоения дисциплин «Детская практическая психология», «Психолого-педагогический практикум» и участвовавших в подобной практико-ориентированной модели обучения.

*«01.12.15. У нас проходило занятие-практикум, мы наблюдали за занятием с Мишей 6 лет, у которого средняя степень двигательного нарушения, мышечная дисфункция. Я очень переживала за Мишу, я видела, как ему было тяжело выполнять упражнения, и очень радовалась, когда у него получалось выполнять эти упражнения. Меня очень впечатлило это занятие, я была поражена тем, насколько Миша сильный духом. Мне стало интересно узнать подробнее о данной болезни, и я посмотрела документальный фильм» (Полина Ш., гр. 631).*

*«При работе с Николаем Даниловичем, я заметила, что Миша был раскрепощенным. Он не обращал внимания на окружение, педагог полностью занял его внимание. Очень важно отметить, что мама во время работы педагога с ребенком не была в стороне, она была в роли ассистента – убирала игровой материал, расставляла его. Этот фрагмент очень важен в социализации ребенка в будущем. ...Наблюдая за работой, понимаешь, что таким детям обязательно нужна помощь специалиста, чтобы они по максимуму могли адаптироваться и социализироваться...» (Полина С., гр. 631).*

*«...Посредством таких занятий обогащаются знания студентов... Я начинаю смотреть на проблему под другим углом, и в этот раз так же я очень долго думала. И ко мне пришло осознание того, что не все дети, с которыми я буду работать, будут чистенькие, с иголочки одетые, здоровые и милые. Приоткрылась некая завеса. Раньше я об этом не думала. Знала, да, что сейчас инклюзивное образование, в практике школ и ДОО – это является абсолютно нормальным явлением, когда наряду со здоровыми детками обучаться приходят и дети с ограниченными возможностями здоровья, требующие иного подхода, но задумалась только сейчас» (Ксения Ч., гр.631).*

*«Сегодня сделала интересное наблюдение во время практикума по детской практической психологии. Участвовала в занятии педагога-реабилитолога с Соней 5 лет, девочкой, имеющей множественные нарушения в развитии. Соня является и моей подопечной, я работаю с ней в качестве логопеда. Было интересно изучать ее реакции при взаимодействии с педагогом. Н. Д. показал техники поддержки Сони при выполнении довольно сложных физических упражнений. Это – особая психолого-педагогическая компетентность. Я как бы слилась с Соней, пытаюсь прочувствовать ее состояние. Отметила, что успеваю фиксировать и ее эмоциональное состояние, и выполнение ею упражнений, и действия специалиста, и внутренне “проигрывать” их самой...» (Юлия С., магистрант гр. 647).*

Всего в данном формате обучения приняло участие 60 студентов педагогического факультета, обучающихся по программам бакалавриата и магистратуры. Анализируя записи студентов, можно обнаружить следующее:

– яркие эмоциональные проявления по отношению к ребенку (сопереживание, сочувствие, проявление желания помочь, радость за его успехи и пр.), по отношению к себе (удивление от происходящего, появление новых переживаний относительно осваиваемой профессии), по отношению к деятельности супервизора (интерес к происходящему, высокая оценка мастерства и др.);

– проявление позиций наблюдателя, аналитика;

– проявление внутренней активности – наряду с переживанием происходящего, внутреннее переживание относительно не только того, что наблюдалось, но и перспективы будущей профессиональной деятельности и себя в ней, появление внутренней подвижности, когда осуществлялись переходы от внимательного наблюдения за действиями специалиста к изучению поведения и эмоциональных проявлений ребенка в это же время и рефлексии своего состояния «проигрывания» осваиваемых действий;

– появление новых смыслов своей будущей или актуальной профессиональной деятельности.

Эти некоторые обозначенные эффекты являются определенными этапами профессионального становления будущих педагогов. Технология супервизорства позволяет студентам проявить для себя реальность будущей профессиональной деятельности и определить себя в этой реальности. Следует отметить, что происходит актуализация и ча-

стичная реализация таких компонентов педагогической деятельности, как психологическая готовность к работе с детьми данной категории и их семьями, появляется стимулирование углубленной теоретической подготовки и освоение элементов педагогических и реабилитационных технологий в работе с детьми, имеющими нарушения в развитии, появление интегрированного профессионального знания и понимания значимости такой работы, начинает появляться методическая оснащенность.

Проведенный опрос среди студентов, посещающих данный практикум, показал высокую степень готовности к продолжению освоения различных педагогических и реабилитационных технологий для работы с детьми, имеющими нарушения в развитии (48 человек, что составило 80 % от общего числа участников, выразивших такую готовность). Большинство участников данной практики показали готовность работать дальше в формате супервизорства (52 человека, что составило 86 % от общего числа участников).

Таким образом, предпринятый практико-ориентированный подход в виде применения технологии супервизорства со студентами, получающими педагогическое и специальное (дефектологическое) образование, показал первые положительные результаты в виде психологической готовности к такому виду обучения и такому виду профессиональной деятельности в будущем. На взгляд авторов, работа в данном направлении требует решения множества вопросов в организации и содержании профессиональной подготовки, тем не менее обозначенная тенденция является перспективной при подготовке будущих педагогов.

### Список литературы

1. Файзуллаева Е. Д., Дудина Е. Н. Практико-ориентированный подход к профессиональной подготовке бакалавров дошкольного образования: опыт участия в федеральном эксперименте // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2016. Вып. 2 (12). С. 69–76.
2. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» (бакалавриат): приказ Минобрнауки России № 1087 от 01.10.2015 // Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы: портал ФГОС ВО. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440303.pdf> (дата обращения: 20.04.2016).
3. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (бакалавриат): приказ Минобрнауки России № 1426 от 04.12.2015 // Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы: портал ФГОС ВО. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (дата обращения: 20.04.2016).
4. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) (бакалавриат): приказ Минобрнауки России № 91 от 09.02.2016 // Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы: портал ФГОС ВО. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf> (дата обращения: 20.04.2016).
5. Кулаков С. А. Практикум по супервизии в консультировании и психотерапии. СПб.: Речь, 2002. 236 с.
6. Залевский Г. В. Развивающие модели супервизии // Сиб. психол. журн. 2001. № 14–15. С. 117–121.
7. Положение о кабинете квазипрофессиональной деятельности с дошкольниками, детьми с ограниченными возможностями здоровья и их родителями педагогического факультета Томского государственного педагогического университета. URL: <http://www.tspu.edu.ru/files/sveden/struct/polojeniya> (дата обращения: 18.04.2016).

Файзуллаева Е. Д., кандидат психологических наук, доцент.  
**Томский государственный педагогический университет.**  
Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061.  
E-mail: elenfaiz@mail.ru

Мога Н. Д., кандидат педагогических наук, инструктор по физической культуре и ЛФК.  
**Одесское специализированное дошкольное учебное заведение «Ясли-сад № 248» компенсаторного типа.**  
Бульвар Французский, 69, Одесса, Украина, 065011.  
E-mail: moga2005@mail.ru

*Материал поступил в редакцию 09.06.2016.*

*E. D. Fayzullaeva, N. D. Moga*

## **SUPERVISION IN PROFESSIONAL PREPARATION OF TEACHERS FOR WORKING WITH CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL ISSUES**

The article discusses practice oriented form of educating students of pedagogical institution in working with children with developmental issues. Presents the technology of supervision as a universal method of professional preparation that ensures involvement of a future teacher in having experience of partnership with colleagues, students. Describes are stages of realizing supervision by a teacher - who teaches at the pedagogical institution and who is a carrier of technologies in working with children. Presents the experience of realizing the supervision technology in working with students of "pedagogical education" and "specialized (defectological) education. Recognizes the effects of realizing such way of professionally educating student in a form of value-sensible experiences, conscious relation to pedagogical activity with children with developmental issues, acquiring experience of constructive interaction with colleagues – partners-supervisors, acquiring first hand experience in realizing professional working activities.

**Key words:** *supervision, professional education, special training, practical oriented way, work with children with developmental issues.*

### **References**

1. Fayzullaeva E. D., Dudina E. N. *Praktiko-orientirovanny podkhod k professional'noy podgotovke bakalavrov doshkol'nogo obrazovaniya: opyt uchastiya v federal'nom eksperimente* [Practice-oriented approach to training bachelors of preschool education: experience of participation in the federal experiment]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2016, vol. 2 (12), pp. 69–76 (in Russian).
2. *Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.03 "Spetsial'noye (defektologicheskoye) obrazovaniye" (bakalavriat): prikaz Minobrnauki Rossii no. 1087 ot 01.10.2015* [On approval of the federal state educational standard of higher education in the direction of preparation 44.03.03 "Special (defectological) education" (undergraduate level): order of the Russian Ministry of education and science from 01.10.2015 no. 1087]. *Koordinatsionnyy sovet uchebno-metodicheskikh ob'edineniy i nauchno-metodicheskikh sovetov vysshey shkoly: portal FGOS VO* [The Coordination Council of educational associations, scientific and methodical councils of high school: the portal of Federal State Educational Standard of Higher Education]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440303.pdf> (accessed: 20.04.2016) (in Russian).
3. *Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.01 "Pedagogicheskoye obrazovaniye" (bakalavriat): prikaz Minobrnauki Rossii no. 1426 ot 04.12.2015* [On approval of the federal state educational standard of higher education in the direction of preparation 44.03.01 "Pedagogical education" (undergraduate level): order of the Russian Ministry of education and science from 12.04.2015 no. 1426]. *Koordinatsionnyy sovet uchebno-metodicheskikh ob'edineniy i nauchno-metodicheskikh sovetov vysshey shkoly: portal FGOS VO* [The Coordination Council of educational associations, scientific and methodical councils of high school: the portal of Federal State Educational Standard of Higher Education]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (accessed: 20.04.2016) (in Russian).
4. *Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.05 "Pedagogicheskoye obrazovaniye" (s dvumya profilyami podgotovki) (bakalavriat): prikaz Minobrnauki Rossii no. 91 ot 09.02.2016* [On approval of the federal state educational standard of higher education in the direction of preparation 44.03.05 "Teacher Education" (with two training profiles) (undergraduate level): order of the Russian Ministry of education and science from 02.09.2016 no. 91]. *Koordinatsionnyy sovet uchebno-metodicheskikh ob'edineniy i nauchno-metodicheskikh sovetov vysshey shkoly: portal FGOS VO* [The Coordination Council of educational associations, scientific and methodical councils of high school: the portal of Federal State Educational Standard of Higher Education]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf> (accessed: 20.04.2016) (in Russian).
5. Kulakov S. A. *Praktikum po supervizii v konsul'tirovanii i psikhoterapii* [Workshop on supervision in counseling and psychotherapy]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2002. 236 p. (in Russian).

6. Zalevskiy G. V. Razvivayushchiye modeli supervizii [Developmental models of supervision]. *Sibirsky psikhologicheskiy zhurnal – Siberian psychological magazine*, 2001, no. 14–15, pp. 117–121 (in Russian).
7. *Polozheniye o kabinete kvaziprofessional'noy deyatel'nosti s doshkol'nikami, det'mi s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i ikh roditelyami pedagogicheskogo fakul'teta Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Regulation on the office of quasiprofessional activity with preschoolers, children with disabilities and their parents of the pedagogical faculty of Tomsk State Pedagogical University]. URL: <http://www.tspu.edu.ru/files/sveden/struct/polojeniya> (accessed: 18.04.2016) (in Russian).

Fayzullaeva E. D.

**Tomsk State Pedagogical University Tomsk.**

Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634060.

E-mail: [elenfaiz@mail.ru](mailto:elenfaiz@mail.ru)

Moga N. D.

**Odessa Specialized Preschool Educational Establishment “Pre-primary School no. 248” of compensatory type.**

Bulvar Frantsuzskiy, 69, Odessa, Ukraine, 065011.

E-mail: [moga2005@mail.ru](mailto:moga2005@mail.ru)