

ПОДГОТОВКА ПСИХОЛОГА К СОПРОВОЖДЕНИЮ ПЕДАГОГА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

В статье ставится вопрос о важности психологического сопровождения личности в образовании, обосновывается необходимость психологической поддержки педагогов в реальных условиях функционирования современной школы

Профессиональная и личностная потребность учителей опереться на помощь психологов все более актуальна, так как образовательные взаимодействия со сложным контингентом обучающихся усугубляются обширным рядом тревожащих педагогических ситуаций. Работа школьного психолога более всего ориентирована на обучающихся с особенностями развития – это контингент, требующий повышенного внимания педагогических кадров. Педагоги испытывают разноплановые трудности, добиваясь от этих детей и подростков продуктивной учебной деятельности и культуросообразного поведения. Для обеспечения благоприятных индивидуализированных условий образования этому контингенту школьников учителя уделяют повышенное внимание, которое не всегда компенсируется успехами в обучении, воспитании и развитии. Феномен «выгорания» школьных учителей достаточно изучен. Ряд исследователей (Л. В. Антропова, А. В. Гордеева, С. В. Кривцова, Т. В. Форманюк и др.) отмечают повышенную тревожность педагогов, их эмоциональную неустойчивость, ненадежность позитивной позиции в жизни и профессиональной деятельности [1].

Авторская подборка качественных методов исследовательского интервью в сочетании с наиболее «нагруженными» шкалами или вариантами, модификациями психодиагностических методик позволила зафиксировать психологические состояния и личностные изменения педагогов в процессе образования, предъявить их в качестве обоснования необходимости психологического сопровождения личности педагога в профессиональной деятельности:

- а) метод глубинного «мягкого» интервью;
- б) беседа как качественный исследовательский метод;
- в) набор сокращенных опросников и элементов методик, направленных на выявление изме-

нений в аутентичности, идентификации, интерпретации стрессогенных ситуаций, тенденции к конфликтности и стратегии выхода из конфликта и других психологических состояний в связи с личностной субъектной вовлеченностью педагогов в процесс постдипломного образования и по прошествии времени после его завершения – адаптированные опросники Миннесотского теста, краткая версия личностного опросника Грея–Уотсона, модифицированный вариант методики исследования идентичности, элементы методики К. Томаса, ряд шкал тестового материала Дж. Кэттелла, варианты шкал обусловленности самооценки Ю. Л. Ханина, адаптированный вариант методики Т. А. Немчина и др.

Однако это негативное явление не вполне осмыслено в качестве педагогического вызова системе психологического сопровождения личности в образовательном процессе, в наиболее «болезненных» его ситуациях.

Личность педагога переживает значительные психологические перегрузки, так как мера профессионального напряжения несоизмерима получаемому результату – вероятностному, неустойчивому и статистически недостоверному. Школьный психолог сосредоточен на проблеме обучающегося, предоставляет педагогу диагностические сведения о его состоянии и индивидуальных возможностях в учебной деятельности и социальной сфере, которые обычно не интерпретированы в терминах образовательной деятельности. Однако учитель часто не знает, что с этими данными делать в практике взаимоотношений с ребенком. Такая помощь лишь усугубляет тревогу учителя, его беспокойство по поводу видимой беспомощности в оптимизации учебной и социальной деятельности школьника. Это делает очевидной задачу операционализации психологических заключений о возможности поддержать неуспешного школь-

ника педагогическими средствами. В этом контексте важно также и то, что личностно опереться на коллегу-психолога педагог обычно не рассчитывает.

Педагогу дается много рекомендаций по профилактике и преодолению учебных трудностей школьников. Так, Е. А. Морозов предлагает 100 методик по диагностике и коррекции школьных неудач коммуникативного типа. Подразумевается, что педагог сможет выбрать необходимую методику для работы с конкретным учеником (или взрослым) – осуществить диагностический и профилактико-регулятивный этапы педагогической терапии. В этом контексте вызывает тревогу результат самоотчетов учителей о профессиональных неудачах в педагогической деятельности, на которые указывают 55,1% опрошенных [2]. Исследуя сущность вызова системе психологического сопровождения со стороны профессиональной педагогической деятельности, обусловленного проблемами учителя, важно отметить, что методической обеспеченности для проведения тренингов, развивающих игр, коррекционно-развивающих занятий недостаточно для преодоления негативных состояний участников образовательного процесса. При всей достоверности и методической ценности рекомендаций, практических условий воспользоваться этими наработками «в реальном режиме времени» школьный учитель не имеет, даже если он специально обучен соответствующим технологиям. Более того, представление о рекомендованных методических возможностях оптимизировать условия образования неуспешных школьников при невозможности ими воспользоваться в педагогической реальности современной школы нарушает оптимистичность личностной и профессиональной позиции учителя [2].

Требуются значительные усилия профессиональных психологов не только для поддержки обучающегося, не только для организации мониторинга развития школьника и оформления на языке педагогических действий своих рекомендаций, но и для регулярного сопровождения педагога в его личностной устремленности обеспечить обучающемуся условия качественного образования в индивидуально обусловленных параметрах, режимах, форматах.

Терминология предложенного дискурса говорит о психологическом контексте рассматриваемого явления: невозможно представить педагогическую реальность современной школы с ее сложным контингентом обучающихся и высоким уровнем требований к качеству образования каждого школьника без профессионального психологического сопровождения лично-

сти, субъектов образования – обучающихся и учителей.

Встает вопрос о поиске компактного, экономного, экспрессивного психологического механизма диагностики и регуляции состояний, переживаний учителя, приведения его личности в благополучное состояние для полноценной профессиональной самореализации и сохранения духовного и соматического здоровья. Для психологического сопровождения педагога в школе важен подбор средств, адекватных реальным возможностям межличностного взаимодействия в существующих режимах функционирования образовательного учреждения. Профессиональное психологическое сопровождение педагога в его деятельности значимо, поскольку будет обеспечивать восстановление работоспособности, устойчивости эмоционального состояния, оптимизма в оценке своих жизненных возможностей, что соизмеримо с психотерапевтическими эффектами [3, 4].

В этом контексте важен поиск внешних индикаторов, очевидных и доступных наблюдению проявлений психической устойчивости, зрелости личности педагога, которые обычно связывают с универсальными профессионально значимыми качествами – рациональной организацией своей деятельности, умением ориентироваться на определенные цели и достигать их оптимальными средствами. Эти состояния и качества личности индикативно выражаются в характере временной перспективы (М. Ф. Секач, Л. И. Анцыферова, Б. Ф. Ломов, В. Э. Чудновский, а также Р. Кастенбаум, Дж. Нюттен и др.), «временной компетентности» (Э. Шостром) [5]. Побуждения личности, как отмечает К. Левин, не ограничены только настоящим, они распространяются на прошлое и будущее [6]. К. Левин считает, что действия, эмоции, мораль индивида в любом случае зависят от его общей временной перспективы. Важность временного масштаба побуждения личности подчеркивается определением той сферы прошлого опыта и перспективы будущего, через которые переосмысливается актуально переживаемая ситуация. Таким образом, определяется действительное содержание побуждения личности. Чем шире временная сфера побуждения, тем богаче и основательнее интегрированное в нем психологическое содержание. Умение ставить реальные временные цели, оптимально строить взаимодействие во времени, изменять временные рамки, знать нормы и лимиты взаимодействия во времени – это психологическое содержание временной компетентности личности.

Несогласованность перспективы, когда недостаточно связываются будущие события с прошлыми и настоящими, обусловлена низкой субъектной актуализацией личности в реальных событиях жизни, переживанием времени как чрезмерно растянутого и «рыхлого» по содержанию наполнению. Возникающий феномен «временной некомпетентности» негативно сказывается на степени адаптированности личности к конкретным условиям жизнедеятельности. Ролло Мей, известный специалист в области экзистенциальной психотерапии, концептуализировал понятие временной компетентности личности: временная компетенция как синоним психического здоровья предопределяет желания, связанные с настоящим; в прошлом такого человека нет вины, сожаления, обид, а будущее его гибко и реалистично связано с целями настоящего [5]. Временная некомпетентность отличается чрезмерным интересом к прошлому или будущему в ущерб настоящему, причем прошлое мало влияет на настоящее, а будущее от него почти не зависит. Психологу технологически нетрудно выявить в беседе, в повседневном наблюдении особенности временной компетенции педагога и сформулировать для себя актуальную задачу сопровождения, ориентированную на сохранение или восстановление психологического благополучия личности в совместной профессиональной деятельности [5, 6].

П. К. Анохин обосновал системообразующий смысл временного фактора как индивидуальной способности личности к самоорганизации, к регуляции деятельности [7]. Для исследования эффективности психологического сопровождения личности педагога в деятельности, влияния на его общий энергopotенциал важно раскрыть ценностное значение времени для личности, интерпретировать здоровое самочувствие как характеристику целостного, акмеологического развития личности, преодолевающей сопротивление внешних условий, в том числе и сопротивление времени, как объективного фактора бытия, значение времени как важнейшего психологического ресурса оптимизации деятельности человека. Исследования А. А. Леонова, В. И. Лебедева, Ю. М. Забродина показали, что время как объективная реальность, воспринимаемая в зависимости от состояния личности, способно регулировать ее деятельность, влияя на структурирование субъективного времени жизни [8, 9]. Детерминантой содержания психических процессов является социальная реальность, которая предопределяет характер самоидентификации личности [10]. Концепция

гуманистического подхода позволила А. Маслоу, К. Роджерсу, С. Джуранду обосновывать идею интеграции социальной динамики личности и хронотопической детерминации ее развития [7, 11]. Пространственно-временные характеристики большинством исследователей рассматриваются как сквозные, обладающие свойствами хронотопа; этими свойствами обладают все психические образования, начиная с уровня сенсорного отображения, кончая уровнем личностной организации. Свойствами хронотопа обладает жизнь отдельного человека, точнее – его жизнедеятельность. К. А. Абульханова-Славская раскрывает содержание понятия «жизнедеятельность» как «пространство» и «масштаб» анализа личности и ее развития; жизнедеятельность есть также и то «время», в котором осуществляются изменения личности, происходит деление на «настоящее», «прошлое», «будущее» [8]. Психологу, сопровождающему педагога в его профессиональной деятельности, достаточно пронаблюдать, с какой частотой, эмоциональной окрашенностью и прогностическим смыслом в речевой продукции учителя фигурируют образы настоящего, прошлого и будущего, чтобы составить представление о качестве его хронотопа. Информативность такого наблюдения может стать обоснованным вектором для выработки индивидуальной стратегии регулирования психологического состояния педагога или оптимизации его работоспособности, гармонизации самочувствия.

Переживание времени личностью в разных психологических состояниях рассматривается в исследованиях Д. Гарбетте, Р. Кнаппа, Ф. Е. Василюка: регуляторные процессы у конкретной личности имеют свою индивидуально-типологическую временную специфику, обусловленную смыслообразующими переживаниями человека, его самочувствием [9, 12, 13]. Теоретический анализ психологической структуры личности, изучение динамики ее развития и социализации позволяют трактовать время как единый системообразующий фактор: в деятельности соотносятся, то есть согласуются или вступают в противоречие, различные времена, начиная от таких проявлений времени, как скорость, ритмы психофизиологических процессов, кончая социальными требованиями и нормами времени осуществления деятельности (В. П. Зинченко и др.) [6, 9, 12]. В этом контексте интерпретация переживания как деятельности, реализующейся внешними и внутренними действиями (Ф. Е. Василюк), открывает возможность наблюдения за психологическим состоянием личности – его характером, силой, процессуальной

динамикой, адекватностью по отношению к реальной ситуации и управляемостью [12].

Психологические особенности влияния времени (в субъективно-деятельностном смысле) на самочувствие и работоспособность могут быть конкретизированы и исследованы в ситуациях педагогической реальности для более полной реализации личностного и социального ресурса учителя при снижении уровня негативных переживаний и трудозатрат на саморегуляцию в профессиональной деятельности.

Таким образом, использование психологических закономерностей и выявление конкретных особенностей личностного переживания как показателей самочувствия, активности и работоспособности открывает новые психологические ресурсы эффективного сопровождения профессиональной деятельности педагога. Это позволяет оперативно ответить на актуальный вызов педагогической практики системе психологического сопровождения личности в процессе школьного образования.

Л и т е р а т у р а

1. *Маралова Е. А.* Психологическое благополучие учителя как андрагогическая проблема // Проблемы формирования андрагогической компетентности специалистов постдипломного образования : материалы Второй международ. науч.-практич. конф. каф. педагогики и андрагогики 16-17 апреля 2002 года. – СПб.: СПГУПМ, 2002. – С.119-122.
2. *Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М.* Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб.: Питер, 2000. – 275 с.
3. *Митина Л. С.* Профессиональное здоровье учителя: стратегия, концепция, технология // Народное образование. – 1998. – №9 ; 10.
4. *Гордеева А. В.* Реабилитационная педагогика: от теории к практике : моногр. – М., 2001. – С.152-153.
5. *Тютюник М. В.* Представления об активности и здоровье в вариативных параметрах субъективного временного модуля // Вестник Государственного университета управления. Сер. Социология и управление персоналом. – 2008. – №6 (44). – С.141-144.
6. *Маралова Е. А.* Профессионально-личностный смысл психотерапевтического метаэффекта постдипломного образования педагогов : моногр. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 168 с.
7. Психотерапевтическая энциклопедия / под общ. ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб.: Питер, 1999. – С.212.
8. *Абульханова-Славская К. А., Березина Т. Н.* Время личности и время жизни. – СПб.: Алетейя, 2001. – 299 с.
9. *Тютюник М. В.* Зависимость самочувствия, активности и настроения от специфики организации личностного времени // Вестник Государственного университета управления. Сер. Социология и управление персоналом. – 2008. – №6 (44). – С.127-129.
10. *Асеев В. Г.* Значимость и временная стратегия поведения // Психологический журнал. – 1981. – Т.2. – №6.
11. *Юдин Б. Г.* Здоровье: факт, норма и ценность // Мир психологии. – 2000. – №1 (21). – С.54-68.
12. *Василюк Ф. Е.* Уровни построения переживания и методы психологической науки // Вопросы психологии. – 1988. – №5. – С.27-37.
13. *Бодалев А. А.* О человеке в экстремальной ситуации (эмоциональная и интеллектуальная составляющая отношения в выборе поведения) // Мир психологии. – 2002. – №4 (17). – С.7-23.

