

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ
КУЛЬТУРА,
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ
ПОДДЕРЖКА**

**Работа школьной
психологической службы
с педагогами**

**Мария
Вавина,**
*педагог-психолог
московской
общеобразовательной
школы № 469*

Место психолога в образовательном учреждении официально определено так: «Введение практической психологии в систему образования способствовало постановке и решению задач перехода от унифицированного образования к вариативному образованию, от педагогики «знаний, умений и навыков» к педагогике развития, переориентации сознания учителя от школоцентризма к детоцентризму; формированию культуры обращения к психологу как к междисциплинарному специалисту в образовательных учреждениях». Школьный психолог работает со всеми субъектами образовательного процесса: учащимися, родителями, педагогами. Однако есть слабое звено работы школьного психолога, которое по существу одно из главных, — это работа с учителями. Безусловно, план работы каждого психолога обязательно включает это направление (в качестве психопросвещения или психопрофилактики). Но само это направление вовсе не становится для психолога основным, домини-

рующим. Удельный вес его усилий, направленных на работу со взрослыми, значительно ниже усилий и времени, посвящаемого работе с детьми.

Тем не менее, одно из важнейших условий эффективной деятельности психолога в школе — взаимосвязь с учителем, в результате которой может быть осуществлён индивидуальный подход к ученику. В образовательных учреждениях сложилась такая модель психологической службы, при которой основной точкой приложения сил психолога остаются дети, а не взрослые, обучающие и воспитывающие их.

Понятие «индивидуальный подход» — доминирующий в педагогической литературе, однако на деле реализуется он редко. Большинство учителей не владеет технологией и методами индивидуального подхода к учащимся, которые базируются на знании их индивидуальных особенностей, понимании их проблем и трудностей. Знания учителя об учениках основываются обычно не на конкретных фактах, а на субъективных оценках поведения школьника, своём отношении к нему на основе успешности или неуспешности в учёбе. Содержание этого знания можно оценить как предсказуемость поведения ученика в типичных учебных ситуациях. Характеристики внутреннего мира личности, в том числе мотивационные как особо значимые для учебной деятельности, часто остаются учителю неизвестны. Для учителей, которые строят образ личности ученика в зависимости от академической успеваемости и дисциплины, эти характеристики тем более остаются «за семью печатями».

Практическая работа школьных психологов с педагогическим коллективом носит, в основном, информационный характер. Это проведение лекций, семинаров по проблемам возрастного развития школьников или вопросам их индивидуальных особенностей, познавательной и мотивационной сфер школьников. Педагоги часто теряют интерес к подобному просвещению или предлагают психологам сосредоточиться самим на работе с детьми («Помогите, поработайте, исправьте», «Объясните администрации и родителям, что с этим ребёнком нельзя работать в классе», «Скорректируйте его поведение» и т.д.). Тем самым ответственность за происходящее на собственном уроке учитель перекладывает на психолога.

Чрезвычайно редко школьные психологи поднимают проблемы методической оснащённости учителя: например, вопросы о психологических механизмах и конкретных психологических приёмах развивающего обучения или личностно ориентированного образования, о психологических условиях повышения мотивации обучения школьников, о психологии проектного или игрового обучения. Столь же редко в плане психологического просвещения рассматриваются проблемы психологического здоровья учителя и факторов, его обеспечивающих, вопросы, связанные с психологическими механизмами самой педагогической деятельности. Если же подобные темы и предлагаются в форме объяснительно-иллюстративной лекции или семинара, то и в этом случае сознание учителя ограждается от новой информации посредством разнообразных психологических защит.

Ещё более сложна работа с педагогическим коллективом, если психолог проводит по запросу администрации или по собственной инициативе предварительную (перед семинаром или лекцией) психологическую диагностику различных параметров профессиональной компетент-

ности учителей — уровня коммуникативной компетентности или индивидуального стиля педагогической деятельности, уровня тревожности и агрессивности или готовности к эмоциональному взрыву. Статусный характер педагогической деятельности, адаптивная модель поведения учителей как наиболее типичная для отечественной школы, эмоциональная неустойчивость, доходящая до уровня неврозов, профессиональные личностные деформации, возникающие в процессе педагогического труда, — всё это порождает чрезвычайно болезненные реакции педагогов на саму ситуацию тестирования и на его результаты. Эта реакция уже сама по себе затрудняет коммуникации между педагогами и психологом, независимо от того, насколько она скрыто или открыто проявляется.

Все эти обстоятельства ведут к тому, что в конце концов и сам психолог понимает некорректность такого рода деятельности. В результате даже семинары и тренинги, проводимые психологом в педагогическом коллективе, превращаются в ритуальные мероприятия, в ходе которых не ставятся и не решаются задачи глубинного изменения характера педагогической деятельности, педагогического общения, устранения причин невротизации учителя или неэффективности его педагогической деятельности. В лучшем случае, учителя вооружаются элементарными приёмами стимулирования деятельности детей и простейшими средствами поддержания собственной самооценки и эмоционального равновесия.

Кроме лекций, семинаров и диагностической работы, применяются тренинги в школе в самых разных вариантах. Даже в тех случаях, когда психолог обладает достаточно высокой компетентностью для их проведения и пользуется личностным уважением в коллективе, проведение таких занятий с учителями может приводить к неоднозначным результатам. При проведении таких тренинговых занятий в педагогическом коллективе нарушается ряд классических правил: тренер является членом данного производственного коллектива, он вовлечён в личностные и профессиональные отношения со многими участниками группы. Он занимает ту или иную позицию в группе, у членов группы также имеются статусные, функционально закреплённые позиции, которые они стремятся сохранить и в настоящем, и в будущем. Тренинг происходит в том же пространстве, что и реальная жизнедеятельность коллектива, зачастую в ограниченном времени, не соответствующем необходимому для эффективного тренинга, участие в тренинге определяется не личной инициативой педагогов, а иными мотивами или факторами. Все эти обстоятельства затрудняют эффективную тренинговую работу. На этом фоне деятельность психолога с детьми приносит более высокую профессиональную удовлетворённость и создаёт иллюзию полной успешности.

Таким образом, работа психолога образовательного учреждения с педагогами является одним из слабо реализованных направлений деятельности, хотя достаточно перспективным и эффективным. В современных условиях в образовательных учреждениях нужна такая модель психологической службы, при которой основной точкой приложения сил психолога стали бы не дети, а прежде всего педагоги, обучающие и воспитывающие их.

Конструктивная работа психолога в школе возможна только в том случае, если учителя станут союзниками психолога. Для этого необходимы:

- равноправное взаимодействие психолога и педагога;
- формирование установки педагога на самостоятельное решение проблемы;
- совместная ответственность за общие решения;
- распределение функций между психологом и педагогом.

Школьный психолог в какой-то мере может предупреждать и преодолевать профессиональные деформации и проблемы учителей, так как от этого зависит психологический климат в школе. Можно обозначить такие направления сотрудничества школьного психолога с педагогическим коллективом:

- участие психологов в педагогических советах и методических объединениях с анализом актуальных тем;
- проведение семинаров, направленных на развитие психологической культуры педагогов;
- проведение с педагогами психологических тренингов и видеотренингов, способствующих развитию педагогической рефлексии и выработке эффективных способов взаимодействия с учащимися (активное слушание, педагогическая поддержка, «я-сообщение» и т.д.);
- проведение психолого-педагогических консилиумов, обсуждение динамики развития учащихся и эффективности применяемых методов обучения и воспитания, а также проблем, возникающих в ходе образовательного процесса;
- индивидуальные консультации для учителей и воспитателей по вопросам поиска форм и методов работы с учащимися, исходя из особенностей их индивидуального и личностного развития;
- посещение уроков с целью психологического анализа эффективности применяемых педагогических технологий. Такой анализ включает оценку организации деятельности учащихся на уроке, способов развития мотивации учащихся, стиля проведения урока, оценки работы учащихся и др. По итогам урока проводится беседа с учителем и даются рекомендации;
- совместная с учителем подготовка уроков, ориентированных на развитие учащихся с учётом их познавательного стиля, возможностей и индивидуальных особенностей;
- видеосъёмка уроков и обсуждение с педагогами влияния различных педагогических технологий на психологическое состояние и развитие учеников;
- проведение сеансов психологической разгрузки;
- организация «круглых столов», дискуссий, направленных на оптимизацию взаимоотношений в педагогическом коллективе и взаимодействие всех участников педагогического процесса;
- психотерапевтическая работа с педагогами.

Важно, чтобы психологическая грамотность педагогов становилась нормой их профессиональной компетентности.

Но в современных условиях в процессе инновационной деятельности образовательных учреждений следует сместить акценты работы психолога с педагогами. Развитие креативности и готовности к инновационной деятельности, без которых невозможна успешная педагогическая деятельность в наши дни, — это и есть подлинная задача практического

психолога образовательного учреждения в его работе по психологическому просвещению.

Для успешного решения задачи, направленной на развитие у педагогов креативности и готовности к инновационной деятельности, необходима специальная содержательная и методическая подготовка педагогов-психологов. Содержание этой работы связано, прежде всего, с проблематикой педагогической психологии, а методика её осуществления — с освоенностью интерактивных методов работы со взрослыми.

Полагаем, что одной из причин «предметоцентризма», о который «разбивается» лично ориентированная педагогика в школе, являются внутренние установки педагогов, вынесенные из собственной образовательной практики: практики своего обучения и практики обучения других. Преодоление этих установок как неосознанных регуляторов деятельности учителя — сложный и длительный процесс.

Психолог может стать **помощником учителя, фасилитатором**, внушающим ему уверенность в собственных силах, **просветителем**, опирающимся на специфическое, психологическое знание, **собеседником**, способным видеть педагогическую ситуацию несколько с другой позиции, чем учитель, но понимающим и принимающим позицию учителя, **игротехником**, создающим ситуацию рефлексивного анализа педагогом своего опыта, **методистом** — носителем культуры «психологизированной» дидактики, **партнёром по педагогической деятельности**, совместно проектирующим программы или уроки. Этот ролевой репертуар школьного психолога и позволяет определить его квалификацию и должность как педагога-психолога.

Только в условиях такого диалога уважающих друг друга, но различающихся по точкам профессионального видения собеседников, только в условиях сотрудничества возможно взаимное понимание, взаимообучение, сближение учителей и психолога, возможно эффективное психологическое просвещение педагогов.

Думается, что в ближайшие годы именно это направление деятельности школьных психологов — работа с педагогическим коллективом по развитию креативности и готовности к инновационной деятельности — должна приобрести новый импульс в связи с разворачиванием крупномасштабного эксперимента по совершенствованию содержания и форм школьного образования. Это, безусловно, ставит учителя в ситуацию инновационной деятельности, то есть необходимости не просто в очередной раз осваивать новые программы и учебники, но и переходить к достижению новых результатов педагогической работы (компетенций ученика в социальной, предметной и коммуникативной сферах), к новой системе оценивания, к новым технологиям — технологиям и методам XXI века. (Это, прежде всего, — проектный метод, игровые методы, методы организации самостоятельной деятельности школьников.)

Успех в инновационной деятельности педагога зависит от многих факторов: направленности или характера мотивации педагогического труда, креативности учителя, уровня профессиональной компетентности, его эмоциональной гибкости, от социально-психологического климата в коллективе, от других объективных или субъективных обстоятельств.

Все перечисленные факторы имеют психологическую природу, и именно школьный психолог может и должен совместно с администрацией школы продумать программу психологической подготовки педагогов к тем существенным изменениям, которые становятся требованиями времени.

Стремление повысить качество образования во всём мире связывается именно с повышением профессионального мастерства, уровня профессиональной компетентности педагогов. При этом повысить уровень профессионализма учителя, составным компонентом которого является личностная, коммуникативная и психологическая подготовленность, необходимо и возможно, только сохранив его самооужание, уверенность в себе, но при этом оснатив принципиально новыми, современными психолого-педагогическими знаниями и умениями.

Роль практических психологов в образовании, таким образом, не просто возрастает в этих условиях, но и несколько меняется. Наиболее эффективными способами психологической работы с педагогами в этом направлении будут так называемые интерактивные методы. Между тем, интерактивными или диалоговыми называют группу обучающих методов, в которых социальные взаимодействия рассматриваются как важнейший образовательный ресурс, позволяющий интенсифицировать процесс обучения, то есть значительно повысить его развивающий потенциал, углубить и расширить осваиваемое содержание. К интерактивным относят, таким образом, не все методы активного обучения, а лишь те, которые строятся на психологических механизмах усиления влияния группы на процесс освоения каждым участником опыта взаимодействия и взаимообучения. Это, прежде всего, **игра, дискуссия, проектный семинар, тренинг.**

Исследования отечественных психологов и педагогов в области психологии педагогического труда, психологии профессионального развития, психологических проблем высшего, в том числе педагогического образования, работы, посвящённые исследованию эффективности активных методов обучения и описанию различных образовательных технологий, исследования в области интенсивного обучения (А.К. Маркова, Н.В. Кузьмина, В.А. Слостёнин, А.Б. Орлов, Л.К. Митина и др.), доказывают адекватность и эффективность интенсивного образования с использованием интерактивных методов для психологического просвещения и подготовки к инновационной деятельности учителей современной школы.

Развивая процесс психологического просвещения через использование в нём интерактивных методов, прежде всего, дискуссий, активных и проектных семинаров по программированию или анализу педагогических ситуаций, анализа конкретных ситуаций, возможно не только повысить его качество, но и решить проблему внедрения в школьную практику методов интерактивного обучения школьников.

Интерактивным называют такое обучение, которое основано на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействий. Интерактивные методы характеризуют как коммуникативные или диалоговые и рассматривают в качестве самостоятельной группы методов активного обучения наряду с программированным и проблемным обучением. Для интерактивного обучения характерна ориентация на взаимоотношения

и взаимодействия не просто как на некоторую оптимальную психологически обоснованную форму организации учебного процесса, а использование этих взаимодействий и взаимоотношений в качестве важнейшего образовательного ресурса. Как показывает практика, для педагогов со стажем работы свыше 10 лет характерно яркое проявление эффекта психологического утомления, что ведёт к определённым, педагогически и психологически нецелесообразным изменениям в их личностных проявлениях. Наблюдается доминирование агрессивных форм реагирования в условиях напряжённости, низкие показатели эмоциональной устойчивости, гибкости или социальной адаптивности и даже снижение уровня профессиональной компетентности. Лишь четвертая часть учителей со стажем работы в школе 10–15 лет и уровнем владения педагогическими компетентностями достигает уровня профессионального мастерства. У учителей с большим стажем работы — 20 лет и более — самые низкие показатели по умению организовать общение и взаимодействие на уроке, по умению поддержать творческую атмосферу и по способности продемонстрировать соответствующие методы обучения.

В этом аспекте учителя явно проигрывают ученикам и нуждаются не только в вооружении научно обоснованными психологическими и педагогическими знаниями, умениями и навыками, что и делается в психологическом просвещении, но и в терапевтическом воздействии и создании условий для восстановления личностных и профессиональных потерь, для профессионального развития педагога. Эта задача, как показывает практика, успешнее всего решается посредством диалоговых, тренинговых и игровых форм работы.

Сегодня психологическая служба — необходимый компонент системы народного образования, обеспечивающий развитие личностного, интеллектуального и профессионального потенциала общества. Важнейшие условия эффективности работы службы — правильное понимание психологом и педагогическими работниками существа их профессионального взаимодействия в единой системе образования и воспитания, взаимодополняемость позиций психолога и педагога в подходе к ребёнку, в решении проблем учебно-воспитательного учреждения.