

ОГБУ «Белгородский региональный центр  
психолого-медико-социального сопровождения»

# МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ

ПО ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ  
В РАМКАХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ НА ЭТАПАХ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КРИЗИСОВ



Белгород, 2020

**ОГБУ «Белгородский региональный центр  
психолого-медико-социального сопровождения»**

## **МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ**

**по организации работы  
в рамках психолого-педагогического сопровождения педагогов  
на этапах профессиональных кризисов**

### **Авторы-составители:**

Викторова Екатерина Александровна  
директор ОГБУ «БРЦ ПМСС»

Скляренко Наталья Ивановна  
заместитель директора ОГБУ «БРЦ ПМСС»

Лобынцева Ксения Георгиевна  
старший методист ОГБУ «БРЦ ПМСС»

Алексеева Евгения Андреевна  
старший методист ОГБУ «БРЦ ПМСС»

## Содержание

Введение	3
Профессиональные кризисы: от теории к практике	5
Психодиагностика педагога	16
Профилактика деструктивного влияния кризиса на профессиональную и личностную гармонию в педагогической среде	33
Педагог как клиент психологического консультирования	54
Список литературы	67

## Введение

В Концепции модернизации Российского образования обозначена одна из главных задач российской образовательной политики — обеспечение современного качества образования при сохранении фундаментальности и его развитие в соответствии с актуальными и перспективными потребностями личности, общества и государства.

Современные реалии таковы, что образовательная среда с её тенденцией к постоянным динамическим, структурным, организационным и содержательным изменениям, определяет непрерывность адаптационных процессов всех участников образовательного пространства, в том числе и педагогов. Таким образом, профессионально-личностная адаптация педагогических работников – неотъемлемая составляющая педагогической деятельности, с первого дня выхода на работу и до завершения профессиональной карьеры.

В отечественной и зарубежной психологической науке рассматривается целый ряд нормативных профессиональных кризисов развития личности педагога в его профессиональной деятельности. Каждый из них отличается своеобразием профессиональной ситуации развития и индивидуально окрашенными способами выполнения ведущей деятельности. И каждый может приводить к возникновению конструктивных новообразований (конструктивный способ разрешения кризиса) или развитию профессиональных деструкций (деструктивный способ разрешения кризиса).

Профессиональная деятельность педагога имеет характерные особенности:

- педагогическая деятельность не допускает скидок на недостаточную квалификацию: высокие и жесткие требования к профессиональной компетентности со стороны образовательной среды действуют с первого и до последнего дня работы;
- педагог не имеет возможности остановить педагогический процесс, отсрочить его для того, чтобы, например, получить консультацию; в связи с большой изменчивостью образовательной среды, наличием в ней большого числа трудно учитываемых флуктуации в деятельности педагога не бывает значительных повторений;
- педагогическая деятельность требует зачастую мгновенной, но профессионально точной реакции;
- высокая цена ошибок и значительный период проявления окончательных результатов педагогической деятельности;

- педагог постоянно работает в условиях высокого уровня неопределенности (при сходных начальных условиях и аналогичных технологиях итоговые результаты зачастую могут быть разными);
- наиболее существенное значение для его работы имеет внутренняя мотивация (С.М. Редлих, 1999).

Большую роль в определении профессиональных кризисов педагога играют особенности педагогической среды.

Во-первых, педагогическая деятельность, относящаяся к типу «человек-человек», предполагает взаимодействие не только с разновозрастным коллективом, но и с другими участниками образовательного процесса, а следовательно – предъявляются повышенные требования к коммуникативным навыкам педагога, в том числе и к владению способами разрешения конфликтных ситуаций.

Во-вторых, в педагогическом коллективе необходимо учитывать также и присущую ему гомогенность состава (гомогенным считается коллектив, имеющий свыше 70% сотрудников одного пола). С одной стороны, женский коллектив характеризуется повышенным эмоциональным фоном и активной коммуникацией, усидчивостью, старательностью, ответственностью, способностью проявлять терпение, сочувствие и понимание, гибкость и деликатность. С другой – эмоциональность обуславливает возникновение конфликтов на почве личных взаимоотношений чаще, чем профессиональных; не исключены сплетни и интриги; проявляется повышенное внимание к внешнему виду.

Все эти (и многие-многие другие) особенности образовательно-воспитательной среды требуют от педагога не только высокой научной, методологической и методической подготовленности, но и психологической грамотности, личностной рефлексии, стрессоустойчивости, коммуникативной гибкости, самоорганизации, поиску и активации ресурсов и т.д.

В то же время, система психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, нацеленная, в первую очередь, на создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды, в рамках тотальной стандартизации, конкретизации и измеримости, изменила свои приоритеты, приобретя «объект-педагога-профессионала», но потеряв «субъект-педагога-человека».

Тематике психологических особенностей профессионального кризиса личности посвящено множество научных трудов, разработаны специализированные программы по сопровождению педагога как субъекта образовательного процесса, выработаны диагностические и тренинговые комплексы для педагогических коллективов. И если ранее запрос на

психологическое сопровождение педагога актуализировался в период аттестации (диагностика профессиональной позиции, подготовка к открытым мероприятиям и т.д.), то на современном этапе развития взаимодействие педагога и психолога зачастую ограничивается вопросами совершенствования учебно-воспитательного процесса.

Данное методическое пособие является попыткой выстроить целостную систему организации работы в рамках психолого-педагогического сопровождения педагогов на этапах профессиональных кризисов. Пособие предназначено для специалистов психолого-педагогических служб для расширения диапазона профессионального инструментария в области сопровождения педагогического коллектива. Знание особенностей профессиональных кризисов, разнообразие направлений, форм и методов психологического сопровождения педагогов в рамках образовательного процесса позволит спроектировать технологию психологического сопровождения педагога в процессе профессиональной адаптации.

### **Профессиональные кризисы: от теории к практике**

Психологическая наука различает четыре ключевых понятия, которыми можно описать критические ситуации. Это понятия стресса, фрустрации, конфликта и кризиса.

Кризис характеризует состояние, порождаемое вставшей перед индивидом проблемой, от которой он не может уйти и которую не может разрешить в короткое время и привычным способом (смерть близкого человека, тяжелое заболевание, изменение внешности, резкое изменение социального статуса и т.п.).

Различают два типа кризисных ситуаций в зависимости от того, какую возможность они оставляют для человека в реализации последующей жизни. Кризис первого типа представляет собой серьезное потрясение, сохраняющее определенный шанс выхода на прежний уровень жизни. Ситуация второго типа – собственно кризис – бесповоротно перечеркивает имеющиеся жизненные замыслы, оставляя в виде единственного выхода из положения изменение самой личности и ее смысла жизни.

Процесс преодоления кризисных ситуаций Ф.Е. Василюк назвал переживаниями. Он рассматривает переживание как внутреннюю интеллектуально-волевую работу по восстановлению душевного равновесия, утраченной осмысленности существования («производство смысла») в кризисной ситуации.

Таким образом, кризисные ситуации требуют от человека внутренней работы. Разного рода стрессовые реакции часто проявляются в виде предельной активации внутренних ресурсов личности, отстаивающей свои прежние возможности реализации жизненных замыслов. Более трудные ситуации могут потребовать от человека пересмотра уровня своих жизненных притязаний и одновременной реконструкции своего «Я».

Психологический словарь определяет кризис как резкий перелом, связанный с переходом человека от одной стадии возрастного развития к другой, то есть развитие человека в онтогенезе и филогенезе.

Основываясь на концепции профессионального становления личности, Э.Ф. Зеер определяет кризисы как «резкие изменения вектора её профессионального развития».

Непродолжительные по времени, они наиболее ярко проявляются при переходе от одной стадии профессионального становления к другой. Отмечается, что кризисы протекают, как правило, без ярко выраженных изменений профессионального поведения, однако, происходящая перестройка смысловых структур профессионального сознания, переориентация на новые цели, коррекция и ревизия социально-профессиональной позиции подготавливают смену способов выполнения деятельности, ведут к изменению взаимоотношений с окружающими людьми, а в отдельных случаях – к смене профессии.

Э.Ф. Зеер выделяет следующие кризисы профессионального развития личности педагога, характерные для периода взрослости:

- **кризис профессиональных ожиданий** (18-20 лет), связан с трудностями профессиональной адаптации, несовпадением профессиональных ожиданий и реальной действительности;

- **кризис профессионального роста** (23-25 лет), вызван неудовлетворённостью возможностями занимаемой должности и карьерой, либо потребностью в дальнейшем повышении квалификации, либо созданием семьи и ухудшением финансовых возможностей;

- **кризис профессиональной карьеры** (30-33 года), вызван неудовлетворённостью собой и своим профессиональным статусом, ревизией профессиональной «Я- концепции», новой доминантой профессиональных ценностей;

- **кризис социально-профессиональной самоактуализации** (40-42 года), вызван неудовлетворённостью возможностями реализовать себя в сложившейся профессии, недовольством собой, своим социально-профессиональным статусом, психофизиологическими изменениями и

ухудшением состояния здоровья, сформировавшимися профессиональными деформациями.

- **кризис утраты профессиональной деятельности** (55-60 лет), вызван уходом на пенсию и новой социальной ролью, новым способом жизнедеятельности, сужением социально-профессионального поля, психофизиологическими изменениями и ухудшением состояния здоровья;

- **кризис социально-психологической адекватности** (65-70 лет), вызван социально-психологическим старением, утратой профессиональной идентификации, неудовлетворённостью жизнью.

По мнению Э.Ф. Зеера, Э.Э. Сыманюк, профессиональное развитие – это изменения психики в процессе освоения и выполнения профессионально-образовательной, трудовой и профессиональной деятельности. Профессиональное развитие представляет собой длительный период в жизненном цикле человека. Профессиональное становление характеризуется, прежде всего, изменением личности в процессе освоения мира профессий и отражает индивидуально своеобразный путь (траекторию) личности с начала формирования представлений о профессиях и профессиональных намерений до завершения профессиональной биографии. И процесс профессионального становления является неотъемлемым компонентом профессионального развития личности.

Э.Ф. Зеер выделяет следующие семь стадий профессионального становления личности: аморфной оптации, оптации, профессиональной подготовки, профессиональной адаптации, первичной и вторичной профессионализации и профессионального мастерства:

Началом данного процесса является зарождение профессионально ориентированных интересов и склонностей у детей под влиянием родственников, учителей, сюжетно-ролевых игр и учебных предметов (0–12 лет). Это стадия аморфной оптации.

Затем следует формирование профессиональных намерений, которое завершается осознанным, желанным, а иногда и вынужденным выбором профессии. Этот период в становлении личности получил название оптации.

Следующая стадия становления начинается с поступления в профессиональное учебное заведение (профессиональное училище, техникум, вуз). Длительность стадии профессиональной подготовки зависит от типа учебного заведения, а в случае поступления на работу сразу после окончания школы ее продолжительность может быть значительно сокращена (до одного-двух месяцев).

После окончания учебного заведения наступает стадия профессиональной адаптации – освоение системы взаимоотношений в



коллективе, новой социальной роли, приобретение профессионального опыта и самостоятельное выполнение профессионального труда.

По мере освоения профессии личность все больше погружается в профессиональную среду. Реализация деятельности осуществляется относительно устойчивыми и оптимальными для работника способами. Стабилизация профессиональной деятельности приводит к формированию новой системы отношений личности к окружающей действительности и к самой себе. Эти изменения свидетельствуют о наличии стадии первичной профессионализации и становления специалиста.

Дальнейшее повышение квалификации, индивидуализация технологий выполнения деятельности, выработка собственной профессиональной позиции, высокое качество и производительность труда приводят к переходу личности на второй уровень профессионализации, на котором происходит становление профессионала.

И лишь часть работников, обладающих творческими потенциями, развитой потребностью в самоосуществлении и самореализации, переходит на следующую стадию – профессионального мастерства и становления профессионалов. Для нее характерны высокая творческая и социальная активность личности, продуктивный уровень выполнения профессиональной деятельности. Наблюдается достижение вершин профессионализма (акме) – свидетельство того, что личность состоялась.

Как отмечает Э.Ф. Зеер, переход от одной стадии профессионального становления к другой означает смену социальной ситуации развития, изменение содержания ведущей деятельности, освоение либо присвоение новой социальной роли, профессионального поведения и, конечно, перестройку личности (см. табл. 4). Все эти изменения не могут не вызывать психической напряженности личности и породить субъективные и объективные трудности, межличностные и внутриличностные конфликты.

*Психологические новообразования на разных стадиях профессионального становления:*

<b>Стадии профессионального становления</b>	<b>Профессионально обусловленные кризисы</b>	<b>Профессиональные деструкции</b>	<b>Конструктивные новообразования</b>
<b>Оптация</b>	Кризис учебно-профессиональной ориентации	Отсутствуют	Профессиональные намерения, учебно-профессиональное самоопределение
<b>Профессиональная подготовка</b>	Кризис выбора профессии	Закладываются предпосылки профессиональных деструкций	Профессиональная подготовленность, профессиональное самоопределение,

			психологическая готовность к профессиональному ТРУДУ
<b>Профессиональная адаптация</b>	Кризис профессиональных ожиданий	Профессиональное отчуждение	Профессиональная идентичность, приобретение опыта самостоятельного выполнения профессиональной деятельности
<b>Первичная профессионализация</b>	Кризис профессионального роста	Выученная беспомощность, профессиональное отчуждение, начало развития профессиональных деформаций	Профессиональная позиция, профессионально важные качества, индивидуальный стиль деятельности
<b>Вторичная профессионализация</b>	Кризис профессиональной карьеры	Профессиональные деформации: авторитарность, агрессивность, педантизм и др.	Профессиональный менталитет, мета-профессиональные качества, ключевые компетенции
<b>Мастерство</b>	Кризис социально-профессиональной самоактуализации	Консервация профессионального опыта	Профессиональная креативность, сверхнормативная профессиональная активность, профессиональная самоактуализация

Кризисные моменты, подчёркиваемые в периодизациях возрастного развития, частично совпадают с основными кризисами профессиональной жизни. Многие авторы считают, что нормативные кризисы взрослой жизни неразрывно связаны с профессиональным развитием.

Так, Л.И. Анцыферова указывает, что первый нормативный кризис взрослой жизни, падающий на период ранней взрослости, связан с задачей окончательного перехода к самостоятельной жизни и независимости от родителей. Но на этот же период, как правило, приходится и начало самостоятельной профессиональной деятельности – «кризис рождения профессионала».

Выделяют целый ряд психологических сложностей этого периода: трудность вхождения в жёсткий режим, неуверенность в своих возможностях, необходимость доучиваться, а иногда и переучиваться, адаптацию к профессиональным взаимоотношениям.

Следующий нормативный кризис приходится на тридцатилетие. Он считается одним из самых острых кризисов возрастного развития. С профессиональной стороны выделяют следующее его содержание: потребность в подведении промежуточных итогов, чувство некоторого застоя и потребность в осязаемых переменах наряду с некоторым страхом перед ними.

Нормативный «кризис середины жизни» (40-44года) в профессиональной жизни некоторыми авторами трактуется как «возможность последнего рывка в достижении желаемого профессионального уровня», указывают на связанное с этим увеличение темпов работы, дополнительные нагрузки, приводящие к перенапряжению, следствием которого может стать утомление, апатия, снижение эффективности деятельности, соматические заболевания.

Развитие профессиональных кризисов подчиняется тем же закономерностям, что и развитие возрастных кризисов. Например, такой фактор, как преемственность, выделенный Л.С. Выготским, выражающийся в том, что силы, движущие развитием человека в том или ином возрасте, с неизбежностью приводят к необходимости нового этапа, применительно к профессиональному развитию выражается в следующем: человек на данном возрастном этапе выполняет определённую деятельность, что составляет его социальную ситуацию развития.

В какой-то момент его перестаёт удовлетворять что-то в этой деятельности (отношения окружающих, зарплата, условия) и у него изменяется отношение к профессиональной деятельности, старые мотивы отмирают, новые мотивы и цели рождаются. Специалист изменяет свою профессиональную деятельность, например, поднимается на уровень мастерства, у него возникают новые психические качества, новообразования – позиция мастера. Благодаря этому специалист переходит на новый профессиональный уровень, у него возрастает уровень притязаний, складываются новые мотивы самоизменения, так как человек сталкивается с необходимостью развивать у себя новые психические качества. Так начинается новый цикл профессионального развития.

Кризис, нарушая привычный ход жизни, дезорганизуя, или даже делая невозможной обычную жизнедеятельность, требует от человека переосмысления своей жизни в её наиболее существенных составляющих, переосмысления своих жизненных целей, отношений с окружающими, образа жизни и др.

Успешное преодоление кризиса является жизненно значимой задачей для человека, а результатом его разрешения часто становится появление каких-то новых качеств жизни.

Общей характеристикой всех критических жизненных ситуаций является необходимость их конструктивного разрешения. На каждом возрастном этапе возникает своя специфическая, требующая решения проблема. Пути прохождения кризисов оказывают существенное влияние на развитие личности профессионала.

Успешное разрешение кризиса является залогом дальнейшего развития здоровой личности и необходимым фактором эффективного проживания последующих стадий.

Э.Ф. Зеер отмечает, что на основании идей Л.С. Выготского об основных фазах возрастных кризисов можно выделять и анализировать собственно кризисы профессионального развития.

**Предкритическая фаза** характеризуется тем, что проблемы не всегда четко осознаются, но проявляются в психологическом дискомфорте на работе, раздражительности, недовольстве организацией, оплатой труда, руководителем.

**Критическая фаза:** осознанная неудовлетворенность работника; постепенно намечаются варианты изменения ситуации, проигрываются варианты дальнейшей профессиональной жизни, усиливается психическая напряженность; часто противоречия еще больше усиливаются и возникает конфликт («конфликт - ядро кризис»). При этом выделяются типы конфликтов профессионального развития на данной фазе: 1) мотивационный, обусловленный потерей интереса к учебе, работе, утратой перспектив профессионального развития, дезинтеграцией профессиональных ориентаций и установок; 2) когнитивно-деятельностный, детерминированный неудовлетворенностью содержанием и способами осуществления учебно-профессиональной и профессиональной деятельности; 3) поведенческий, обусловленный противоречиями в межличностных отношениях в первичном коллективе, неудовлетворенностью своим социально-профессиональным статусом, положением в группе, уровнем зарплаты.

**Посткритическая фаза.** Но при этом способы разрешения кризиса могут иметь разный характер: конструктивный, профессионально-нейтральный, деструктивный.

*Классификация кризисов профессионального развития личности:*

Кризисы (возраст, лет)	Факторы, детерминирующие кризис	Способы преодоления кризиса
1	2	3
<p><b>Кризис профессиональных ожиданий (18-20)</b></p>	<p>Трудности профессиональной адаптации. Несовпадение профессиональных ожиданий и реальной действительности</p>	<p>Конструктивный: активизация профессиональных усилий, корректировка мотивов труда. Неконструктивный: увольнение смена специальности, некачественное, непродуктивное выполнение профессиональной деятельности, формирование адаптивной модели профессионального развития (Л.М. Митина).</p>
<p><b>Кризис профессионального роста (23-25)</b></p>	<p>Неудовлетворенность возможностями занимаемой должности и карьеры, а также зарплатой, своим профессиональным статусом. Потребность в самоутверждении. Создание семьи, ухудшение финансового положения.</p>	<p>Конструктивный: повышение квалификации, должностной рост, общественное признание результатов профессиональной деятельности. Неконструктивный: смена места работы, вида деятельности, «уход» в непрофессиональную среду (хобби, семья, быт).</p>
<p><b>Кризис профессиональной карьеры (30-33)</b></p>	<p>Стабилизация профессиональной ситуации. Неудовлетворенность возможностями реализовывать себя в сложившейся профессиональной ситуации, своим социально-профессиональным статусом. Коррекция «я-концепции».</p>	<p>Конструктивный: должностной рост, принятие альтернативных сценариев дальнейшей профессиональной карьеры (освоение новой специальности, повышение квалификации), творческая профессиональная деятельность. Неконструктивный: уход из профессиональной деятельности, стагнация, консерватизм, разрыв профессиональной идентичности.</p>
<p><b>Кризис социально-профессиональной самоактуализации (40-42)</b></p>	<p>Неудовлетворенность социально-профессиональным положением и возможностями профессиональной самореализации (изменение конкурентоспособности на рынке труда при объективном адекватном профессионализме в силу факторов «возраст», «пол», «предпенсионный период»). Осознание неизбежности завершения профессиональной деятельности. Ригидность психофизиологические изменения и ухудшение состояния здоровья.</p>	<p>Конструктивный: достижение вершин карьеры, переход на инновационный уровень выполнения деятельности, сверхнормативная социально-профессиональная активность, новаторство. Освоение смежных профессиональных областей. Неконструктивный: уход из профессии, профессиональные деструкции, конфликтность, дезорганизующие эмоциональные состояния (апатия, страх, тревога, депрессия).</p>

<p><b>Кризис утраты профессиональной деятельности (55-60)</b></p>	<p>Уход на пенсию. Необходимость подготовки к новой социальной роли, освоения нового способа жизнедеятельности. Сужение социально-профессионального поля. Снижение финансовых возможностей.</p> <p>Психофизиологические изменения и ухудшение состояния здоровья.</p>	<p>Конструктивный: продолжение посильной трудовой деятельности, освоение новых видов труда, общественно полезная активность, активный досуг.</p> <p>Неконструктивный: погруженность в прошлое, неудовлетворенность прожитой жизнью, неоправданное снижение социальной активности, ограничение круга общения, дезорганизующие эмоциональные состояния (апатия, страх, тревога, депрессия, страх одиночества, страх смерти).</p>
---	---	--

Существуют особенности зарождения и развития кризисов профессионального становления педагогических работников, связанных со специфическими особенностями педагогической деятельности.

По мнению А.К. Марковой, первый такой кризис - это собственно начало профессиональной деятельности, связанное с поиском собственного стиля работы, своего профессионального «Я». Для начинающих педагогов характерна поглощенность собственной информационной деятельностью и противоречивость, когда ему, с одной стороны, необходимо взаимодействие с более опытными коллегами, а с другой - желательно не утратить собственные взгляды.

Для педагогов со стажем менее 3-х лет характерны низкие показатели по всем педагогическим способностям, связанным с общением с другими участниками образовательного процесса, созданием положительного эмоционального климата.

Педагоги со стажем 10-15 лет, по данным Л.М.Митиной, обладают высоким уровнем развития почти всех педагогических способностей. Произошло профессиональное становление, поэтому на первое место выходит не самоутверждение, а творческий поиск новых способов и приёмов работы.

У педагогов со стажем более 20 лет уровень развития педагогических способностей (общение, поддержание творческой атмосферы и др.) резко падает. Лишь способность поддерживать дисциплину находится на высоком уровне. По мнению Л.М.Митиной, это объясняется тем, что педагоги, накопив достаточную, по их мнению, теоретическую и практическую базу, прекращают своё самообразование.

После 40 лет у педагогов падает интерес к профессиональной литературе. Их навыки приобретают характер стереотипов. В новой

информации они ищут подтверждение собственного опыта, что ведет к закреплению стереотипов.

Анализируя причины спада профессиональной деятельности педагога после 10-15 лет работы, Ю.Л. Львова выделяет признаки «педагогического кризиса», среди которых – «прирастание» к излюбленным приемам, что лишает его раскованности, изоляция от педагогического коллектива и вследствие этого - чувства одиночества, напряженности, неверия в себя.

По мнению А. Бернштейна, за свою жизнь педагог переживает несколько *кризисов веры*.

Первый – **кризис веры в детей**. Чаще всего он приходит после пяти-шести лет работы вместе с мыслями: «Ради кого я себя растрчиваю? Вкладываешь в детей любовь, душу, энергию, знания – а отдачи никакой!».

Первый кризис преодолевается тяжело, но проходит быстро, потому что начинаешь понимать несколько простых истин: в отношениях между людьми не так много личного; дети – такие же люди, только неопытные; а самое главное – никто никому ничего не должен.

Второй кризис – это **кризис веры в педагогику**. Если в начале работы для многих педагогов главное – личные отношения с детьми, то потом важнее «профессиональные результаты» – призовые места учеников, процент поступления в вузы и пр. Потом и этого уже недостаточно – хочется влиять на судьбу, «улучшать» другого человека. Кризис наступает, когда понимаешь, что человека изменить нельзя. Если он и меняется, то под влиянием жизненных обстоятельств, а не программы воспитания.

Педагоги и родители – лишь временная часть этих обстоятельств. Максимум, что мы можем, – заметить и развить то хорошее, что есть. Разочаровавшись в возможностях воспитания, из педагогики уходят талантливые, но амбициозные люди, которые потеряли интерес к профессии.

У тех, кто остался, самоуверенности с годами убавляется, и в конце концов наступает **кризис веры в себя**. В какой-то момент возникает мысль, что все педагогические неудачи – не по вине детей, не от ущербности педагогики, а по твоей вине – не можешь по-настоящему любить, творить, быть веселым и общительным, добрым и терпеливым. В этот период многие педагоги на время или навсегда уходят из профессии. Некоторые преодолевают и этот кризис. Те, кто остается, сохраняют способность приносить пользу и получать удовольствие от своего труда только благодаря самим детям.

Каждый из этих кризисов – ступень профессионального и личностного роста. Следующий кризис – **кризис веры в Смысл** – непродолим.

Для отдельных периодов профессионального развития педагога могут быть свойственны такие состояния, как «истощение», «эмоциональное сгорание», уход от контактов. «Эмоциональное сгорание» возникает вследствие душевного переутомления, эмоционального выкладывания в процессе работы. Для этого состояния свойственны приглушение эмоций, исчезновение остроты переживаний, возникновение конфликтов, когда человек своё раздражение переносит на другого, потеря представления о ценности жизни.

Дж. Фридман и Б. Фарбер обнаружили, что феномен эмоционального сгорания свойственен педагогам с противоречивым самовосприятием, причем наибольшую силу он обретает, когда наблюдаются противоречия между оценкой собственной компетентности и удовлетворённостью своей профессией.

В. Прокопюк выделил 3 вида кризиса профессионального развития педагога и разработал стратегии выхода из них:

**1. Кризис профессиональной адаптации.** Происходит в период смены места работы, рода профессиональной деятельности (повышение по службе), как правило, возникает у молодых специалистов, работающих творчески, и связан с «человеческой спецификой» профессии: войти в новый коллектив и установить отношения с людьми разного возраста, пола, статуса; войти в коллективы; проверить на истинность собственные знания и имеющийся опыт и т. д. Наиболее типовые стратегии преодоления этого кризиса заключаются в следующем: помощь в изучении специфики работы; помощь и поддержка директора учреждения образования.

**2. Кризис рутинной работы.** По результатам исследований кризис возникает у работников, обладающих богатым опытом работы, компетентных в своем предмете, как правило, имеющих 10–15 лет стажа, полностью «отдающих себя работе». В этот период в психике могут возникнуть деструктивные образования («выработался», «сгорел», «устал», «не вижу перспектив для дальнейшего роста»), синдром эмоционального сгорания (истощения), деперсонализация. Последствия данного кризиса таковы, что работник превращается постепенно в формалиста, постоянно испытывая монотонность и механичность работы; глубокое чувство неудовлетворенности; потерю в возможность реализоваться; потерю стимула к обновлению и развитию. Такие проявления перерастают зачастую в нежелание и даже отрицание каких-либо инноваций и профессионального роста и приводит к увольнению специалиста.

**3. Кризис завершения профессиональной активности.** Работники, проходящие этот кризис, обладают богатым опытом работы и сталкиваются с



необходимостью принципиальной корректировки своей работы. Вынужденность подстраиваться под ситуацию (новое поколение и идеалы; новые требования к организации учительского труда) может дополнительно углублять чувство неудовлетворенности. Степень переживания данного кризиса зависят от системы ценностей данной личности, определения смысла профессиональной деятельности в соотношении с современными требованиями, открытости к сотрудничеству и доброжелательного принятия помощи, нахождении новых возможностей применения своего опыта, исследовательская работа. Однако, в ситуациях, где работник отрицает любую помощь, уверен в том, что его учили и изменять ничего не надо, кризис усугубляется, переводя работника в состояние обиды, нетерпимости, замкнутости или агрессии.

**Стратегия преодоления кризиса позволяет утверждать, что в этот период работник хоть и имеет многочисленные стереотипы, но способен к самообновлению. Главное в данной ситуации – поиск ресурсов, стимуляция преодоления кризиса не формальными решениями, носящими внешний характер, а опосредованная помощь, предоставляющая свободу выбора в целях и задачах модернизации своей профессиональной деятельности.**

Именно в этой связи грамотно выстроенная, личностно-ориентированная стратегия психологической поддержки и сопровождения будет наиболее эффективным способом оказания помощи педагогу, переживающему кризис.

### **Психодиагностика педагога**

Психолого-педагогическое сопровождение педагогов в современных условиях реформации образовательной системы становится одним из приоритетных направлений деятельности специалистов психолого-педагогических служб.

Основной целью психолого-педагогического сопровождения педагога является обеспечение психологической поддержки в рамках осуществления его профессиональной деятельности.

На сегодняшний день психолого-педагогическое сопровождение педагогов характеризуется многозадачностью и разнонаправленно по проблематике: особенности управления образовательной организацией, конструктивное взаимодействие администрации образовательной организации с педагогическим коллективом, сохранение благоприятного психологического климата в педагогических коллективах, проблемы

адаптации молодых специалистов к выполнению педагогической деятельности, и вопросы удовлетворенности педагогов выполняемой работой, особенности личностного развития педагогов, их творческого потенциала, готовности к инновационной деятельности, а также профилактика эмоциональной напряженности и эмоционального выгорания среди педагогов.

Конечно, в течение одного учебного года педагог-психолог не может охватить сразу все аспекты сопровождения педагогической деятельности, но исходя из сложившейся ситуации развития коллектива, наличия запроса от педагогов и администрации образовательной организации тот или иной аспект психолого-педагогического сопровождения педагогов становится наиболее актуальным.

Для наиболее эффективной организации работы по психолого-педагогическому сопровождению педагогического коллектива был разработан диагностический сборник (батарея диагностических методик), отражающий 18 направлений диагностики развития личности педагога в системе профессиональной (педагогической) деятельности.

Представленный сборник включает в себя банк диагностических материалов по вопросам исследования особенностей педагогической деятельности и является частью обширной базы педагогической диагностики, представленной в отечественной литературе. Основная цель использования представленных материалов – способствовать развитию эффективных форм организации педагогической деятельности в образовательной организации.

*Краткий обзор<sup>1</sup> сборника диагностических материалов:*

<b>Раздел 1. Психодиагностика управленческих потенциалов руководителя</b>	
1.1	Диагностика ситуативно-личностных ориентаций руководителя
1.2	Экспресс-оценка управленческого потенциала руководителя
1.3	Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2)
1.4	Диагностика управленческих ориентаций (Т. Санталайнен)
1.5	Экспресс-диагностика организаторских способностей
<b>Раздел 2. Диагностика личностно-деятельностных потенциалов руководителя</b>	

<sup>1</sup> Полная версия сборника диагностических материалов по изучению психологических особенностей педагогов в системе психолого-педагогического сопровождения в образовательных организациях региона доступна на сайте ОГБУ «БРЦ ПМСС» по ссылке:  
<http://psy-centre-31.ru/component/content/article?layout=edit&id=94>

2.1	Психологическая оценка организаторских способностей личности в рамках организуемой группы (Л.И. Усманский, А.Н. Лутошкин, А.С. Чернышов, Н.П. Фетискин)
2.2	Диагностика стилей педагогического общения
2.3	Диагностика манипулятивного отношения (по шкале Банта)
<b>Раздел 3. Психодиагностика стилей управления и руководства коллективом</b>	
3.1	Диагностика склонности к определенному стилю руководства (Е.П. Ильин)
3.2	Определение стиля управления персоналом (адаптированный вариант экспертной методики В.П. Захарова)
3.3	Диагностика стилей руководства (А.Л. Журавлев)
3.4	Диагностика функционально-ролевых позиций в управленческой команде
3.5	Определение административного стиля управления (адаптированный вариант Е.Е. Туник)
3.6	Определение когнитивно-деятельностного стиля (Л. Ребекка)
3.7	Определение стиля межличностного взаимодействия (С.В. Максимов, Ю.А. Лобейко)
3.8	Определение стиля управления руководителя с помощью самооценки
3.9	Ориентационные стили профессионально-деятельностного общения
3.10	Оценка служебно-рационалистического стиля руководства
3.11	Оценка стилей принятия управленческих решений
3.12	Стиль работы руководителя с документацией (И.В. Липсиц)
3.13	Экспертная оценка стиля организаторской деятельности (модифицированный вариант А.Н. Лутошкина символической оценки стиля или почерка организаторской деятельности в версии Н.П. Фетискина)
3.14	Экспертная диагностика стилей руководства
<b>Раздел 4. Диагностика эффективности деятельности руководителя</b>	
4.1	Уровень эффективности системы управления школой (Г.М. Тюлю, Э.В. Литвиненко)
4.2	Экспертная оценка эффективности деятельности руководителя
4.3	Характер управленческих отношений в образовательном учреждении
<b>Раздел 5. Диагностика управленческих барьеров</b>	
5.1	Экспресс-диагностика барьеров в управленческой деятельности

5.2	Диагностика комплекса угрожаемого авторитета (КУА) у руководителей
5.3	Экспресс-диагностика профессионально-деятельностных ограничений руководителя (М. Вудюк, Д. Френсис)
5.4	Экспресс-диагностика стрессогенных факторов в деятельности руководителя (И.Д. Ладанов, В.А. Уразаева)
5.5	Самооценка биполярной эффективности руководства
5.6	Самооценка управленческих ограничений руководителя
<b>Раздел 6. Диагностика социально-психологического климата педагогического коллектива</b>	
6.1	Диагностика уровня развития малой группы
6.2	Интегральная самооценка уровня развития группы как коллектива (Л.Г. Почебут)
6.3	Методика «Климат» (модифицированный вариант методики Б.Д. Парыгина)
6.4	Диагностика организационной культуры и климата в педагогическом коллективе школы (Н.П. Кулаков)
6.5	Определение психологического климата группы
6.6	«Экспресс-методика» по изучению социально-психологического климата в коллективе
6.7	Диагностика делового, творческого и нравственного климата
<b>Раздел 7. Диагностика уровня удовлетворенности педагогов выполняемой работой</b>	
7.1	Методика изучения удовлетворенности педагогов жизнедеятельностью в образовательном учреждении (Е.Н. Степанов)
7.2	Оценка удовлетворенности профессией учителя (О.М. Чоросова, Р.Е. Герасимова)
7.3	Диагностика личностной и групповой удовлетворенности работой
7.4	Интегральная удовлетворенность трудом
7.5	Шкала субъективного благополучия
<b>Раздел 8. Диагностика для изучения адаптивности педагога к выполняемой деятельности</b>	
8.1	Оценка эмоционально-деятельностной адаптивности
8.2	Самооценка психологической адаптивности
8.3	Оценка готовности и адаптированности личности к педагогической деятельности (Ю. Дементьева)

8.4	Опросник для оценки уровня социально-психологической адаптации учителя средней школы
<b>Раздел 9. Диагностические материалы для изучения коммуникативных особенностей педагогов. Коммуникативная компетентность</b>	
9.1	Диагностика доброжелательности (по шкале Кэмпбелла)
9.2	Диагностика коммуникативной социальной компетентности (КСК)
9.3	Диагностика коммуникативной толерантности (В.В. Бойко)
9.4	Диагностика межличностных отношений (А.А. Рукавишников)
9.5	Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении (В.В. Бойко)
9.6	Диагностика эффективности педагогических коммуникаций (модифицированный вариант анкеты А.А. Леонтьева)
9.7	Определение уровня перцептивно-невербальной компетентности (Г.Я. Розен)
9.8	Диагностика принятия других (по шкале Фейя)
9.9	Определение интегральных форм коммуникативной агрессивности (В.В. Бойко)
9.10	Экспресс-диагностика доверия (по шкале Розенберга)
9.11	Диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии
9.12	Изучение способности к самоуправлению в общении
9.13	Методика ГОКК. Групповая оценка поликоммуникативной компетентности
<b>Раздел 10. Диагностические материалы для изучения коммуникативных особенностей педагогов. Изучение коммуникативных потенциалов личности</b>	
10.1	Диагностика коммуникативно-характерологических особенностей личности (Л.И. Уманский, И.А. Френкель, А.Н. Лутошкин, А.С. Чернышев и др.)
10.2	Диагностика коммуникативного контроля (М. Шнайдер)
10.3	Диагностика потенциала коммуникативной импульсивности (В.А. Лосенков)
10.4	Диагностика уровня личностной фрустрации (В.В. Бойко)
10.5	Диагностика доминирующей эмоциональной модальности у педагогов (Л.А. Рабинович в модификации Т.Г. Сырицо)
10.6	Тест межличностных отношений Тимоти Лири
<b>Раздел 11. Диагностические материалы, направленные на изучение уровня конфликтности в педагогическом коллективе</b>	

11.1	Определение уровня конфликтоустойчивости
11.2	Диагностика враждебности (по шкале Кука-Медлей)
11.3	Самооценка форм агрессивного поведения (модифицированный вариант Басса-Дарки)
11.4	Диагностика личностной агрессивности и конфликтности (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев)
11.5	Экспресс-диагностика поведенческого стиля в конфликтной ситуации
11.6	Экспресс-диагностика устойчивости к конфликтам
11.7	Доминирующие стратегии конфликтного поведения (метафорический вариант)
11.8	Экспресс-оценка глубины конфликта (А.М. Бандурка, С.И. Бочарова, Е.В. Земянская)
11.9	Самооценка рационального поведения в конфликте.
11.10	Диагностика ролевого конфликта в деятельности руководителя (С.И. Ерина)
11.11	Самооценка конструктивного поведения в конфликте
11.12	Определение деструктивных установок в межличностных отношениях (В.В. Бойко)
<b>Раздел 12. Банк диагностических материалов, направленных на изучение уровня эмоциональной напряженности, подверженности стрессовым воздействиям и эмоциональному выгоранию среди педагогов</b>	
12.1	Анкета для выявления кризисогенных факторов и факторов преодоления профессиональных кризисов учителей
12.2	Анкета для оценки синдрома эмоционального выгорания
12.3	Анкета оценки нервно-психической устойчивости педагога
12.4	Диагностика профессионального «выгорания» (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н. Е. Водопьяновой)
12.5	Экспресс-диагностика склонности к аффективному поведению (В.В. Бойко)
12.6	Экспресс-диагностика личностной склонности к сниженному настроению (В.В. Бойко)
12.7	Экспресс-диагностика склонности к немотивированной тревожности (В.В. Бойко)
12.8	Диагностика уровня личностной невротизации (В.В. Бойко)
12.9	Диагностика эмоционального «выгорания» личности (В. В. Бойко)

12.10	Модифицированная методика диагностики уровня эмоционального выгорания (В.В. Бойко)
12.11	Методика определения нервно-психической устойчивости педагога «Прогноз»
12.12	Определение психического «выгорания» (А. А. Рукавишников)
12.13	Опросник «Эмоциональное выгорание»
12.14	Перцептивная оценка типа стрессоустойчивости
12.15	Сокращенный опросник эмоционального выгорания
12.16	Тест «Определение уровня стресса»
12.17	Тест «Умее ли вы контролировать себя?»
12.18	Опросник на «выгорание» МВІ
12.19	Торонтская алекситимическая шкала TAS-26
<b>Раздел 13. Диагностика совладающего поведения</b>	
13.1	Диагностика стратегий импунитивного поведения в конфликтных ситуациях
13.2	Диагностика стратегий поведенческой активности в стрессовых условиях
13.3	Диагностика типологий психологической защиты (Р. Плутчик в адаптации Л. И. Вассермана, О. Ф. Ерышева, Е. Б. Клубовой и др.)
13.4	Копинг-поведение в стрессовых ситуациях (С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер; адаптированный вариант Т.А. Крюковой)
<b>Раздел 14. Диагностика личности педагога</b>	
14.1	Диагностика волевого потенциала личности
14.2	Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности (С.С. Бубнова)
14.3	Экспресс-диагностика системно-характерологических отношений личности
14.4	Диагностика социальной эмпатии
14.5	Экспресс-диагностика социальных ценностей личности
14.6	Диагностика уровня личностной готовности к риску «PSK» Шуберта
14.7	Диагностика «эмоционального интеллекта» (Н. Холл)
14.8	Методика личностного дифференциала (вариант, адаптированный в НИИ им. В.М. Бехтерева)
14.9	Определение жизненных ценностей личности (Must-тест) (П. Н. Иванов, Е. Ф. Колобова)
14.10	Перцептивная самооценка парциальной и интегральной эмоциональной экспрессивности (Л.Е. Бачина, А.Е. Ольшанникова)

14.11	Диагностика эмоциональной направленности личности
14.12	Вербальная диагностика самооценки личности
14.13	Интегральная самооценка личности «Кто я есть в этом мире»
14.14	Психометрическая самооценка личности (С. Делингер в адаптации А.А. Алексеева, Л.А. Громовой)
14.15	Экспресс-диагностика уровня самооценки
14.16	Психологический портрет учителя (З.В. Резапкина, Г.В. Резапкина)
14.17	Диагностика личностных качеств учителя по Зверевой В.И.
14.18	Самооценка эмпатических способностей (тест Ю.М. Орлова и Ю.Н. Емельянова)
14.19	Методика изучения качественных эмоциональных характеристик Л.А. Рабинович
14.20	Оценка профессионально важных качеств (ПВК)
14.21	Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности (Л.Н. Бережнова)
14.22	Диагностика уровня личностного потенциала учителя
<b>Раздел 15. Диагностика мотивационных потенциалов личности педагога</b>	
15.1	Диагностика личностных и групповых базовых потребностей
15.2	Диагностика мотиваторов социально-психологической активности личности
15.3	Диагностика мотивации достижения (А. Мехрабиан)
15.4	Диагностика мотивации успеха и боязни неудачи
15.5	Диагностика мотивационной структуры личности (В.Э. Мильман)
15.6	Диагностика мотивационных ориентации в межличностных коммуникациях (И.Д. Ладанов, В.А. Уразаева)
15.7	Диагностика полимотивационных тенденций в «Я-концепции» личности (С.М. Петрова)
15.8	Анкета «Определение мотивов трудовой деятельности педагогов»
<b>Раздел 16. Диагностика творческого потенциала педагога</b>	
16.1	Диагностика личностной креативности (Е.Е. Туник)
16.2	Определение социальной креативности личности
16.3	Самооценка творческого потенциала личности
16.4	Тест «Какой ваш творческий потенциал?»
<b>Раздел 17. Готовность педагога к инновационной деятельности</b>	
17.1	Анкета на наличие потребности в изменении своей профессиональной деятельности и отношение к инновациям



17.2	Анкета для самооценки знаний и умений учителя при переходе на обучение по новой педагогической технологии
17.3	Оценка готовности педагогов к участию в инновационной деятельности школы, направленной на процесс развития профессионализма учителя
17.4	Анкета «Восприимчивость педагогов к новшествам»
17.5	Анкета «Мотивационная готовность педагогического коллектива к освоению новшеств»
17.6	Анкета «Барьеры, препятствующие освоению инноваций»
17.7	Анкета «Определение уровня новаторства учителей в школьном коллективе»
17.8	Методика диагностики мотивационной среды
17.9	Анкета «Совершенствование профессиональной деятельности педагога»
17.10	Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию
<b>Раздел 18. Экспертиза деятельности педагога</b>	
18.1	Анкета «Определение затруднений педагогов при организации учебного процесса»
18.2	Анкета «Выявление затруднений учителя при осуществлении воспитательного процесса»
18.3	Вопросник для анализа учителем особенностей индивидуального стиля своей педагогической деятельности (А.К. Маркова)
18.4	Методика выявления уровня педагогического мастерства
18.5	Тест на выявление тенденций к стилям педагогического общения (О.Н. Бочарова)
18.6	Тест «Самоопределение уровня готовности педагога к воспитательной работе»
18.7	Диагностика дидактико-методических умений учителя
18.8	Карта «Затруднения педагогов»
18.9	Анкета для учителей по выявлению проблем и успешных аспектов педагогической деятельности при подготовке и проведении уроков
18.10	Анкета «Какой вы педагог?»
18.11	Диагностическая карта классного руководителя
18.12	Оценка деятельности классного руководителя
18.13	Оценка основных показателей личности и эффективности труда преподавателя (преподаватель глазами учащихся)
18.14	Оценка профессиональной компетентности

18.15	Оценка эффективности учебных занятий
18.16	Психологические показатели эффективности труда учителя
18.17	Схема психологического анализа урока
18.18	Диагностика профессиональной подготовленности учителя к педагогической деятельности (В.И. Зверева)
18.19	Методика психолого-педагогического анализа деятельности учителя (США МГИУУ)
18.20	Критерии самооценки эффективности работы классного руководителя
18.21	Исследование стереотипов восприятия успешного ученика
18.22	Диагностика уровня профессиональной компетентности педагогов
18.23	Диагностика стилей педагогического общения
18.24	Диагностика реализации потребностей в саморазвитии
18.25	Выявление уровня профессионализма учителя
18.26	Анкета для учителей по самооценке своей деятельности (по материалам В. Шакурова)

Реализация психодиагностики педагога в системе эффективного психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса требует, как специального осмысления деятельности педагога по профессиональному и личностному совершенствованию работы над собой, так и позволяет педагогу войти в новое качественное состояние, обогащает его творческий потенциал и готовность к инновации.

Установлено, что успешность социально-профессиональной адаптации педагога определяются тремя основными параметрами:

1. мотивированностью на педагогическую деятельность;
2. уровнем личностного и профессионального развития;
3. особенностями образовательной среды.

Именно мотивированность на педагогическую деятельность, педагогическая направленность определяет тот порог терпения и настойчивости, который может себе позволить педагог в процессе его личностного и профессионального развития и социально-профессиональной адаптации.

Оценить уровень напряженности адаптационных процессов можно по трем компонентам структуры социально-профессиональной адаптации: личности учителя, образовательной среды и педагогической деятельности.

Степень напряженности при личностном и профессиональном развитии педагога в любой момент времени определяется уровнем противоречий между

способностями, потребностями и общепринятыми нормами («хочу», «могу» и «должно быть»).

Для экспресс-мониторинга профессиональной педагогической позиции предлагаем в «копилку» диагностических методик педагога-психолога тест «ХиМ» (А. Бадак, Е. Кившик). Этот тест универсален, прост в применении и достаточно информативен. Он позволит не только вовремя заметить негативные изменения в структуре профессиональной позиции педагога, но и оценить эффективность проводимых профилактических мероприятий. Тест предназначен для школы, но легко модифицируется для дошкольного учреждения.

### Тест «ХиМ» (А. Бадак, Е. Кившик)

Изучение профессиональной позиции педагога с помощью теста «ХиМ» подразумевает анализ самооценки желания заниматься педагогической деятельностью (хочу – не хочу работать) и самооценку способности выполнять данную работу (могу – не могу работать). В связи с этим самооценка педагога может находиться в 4 зонах, представленных на рисунке:



Зоны размещения профессиональных позиций педагога

Норма профессиональной самооценки (себя как реального педагога) находится в правой верхней зоне (ХМ – хочу и могу работать).

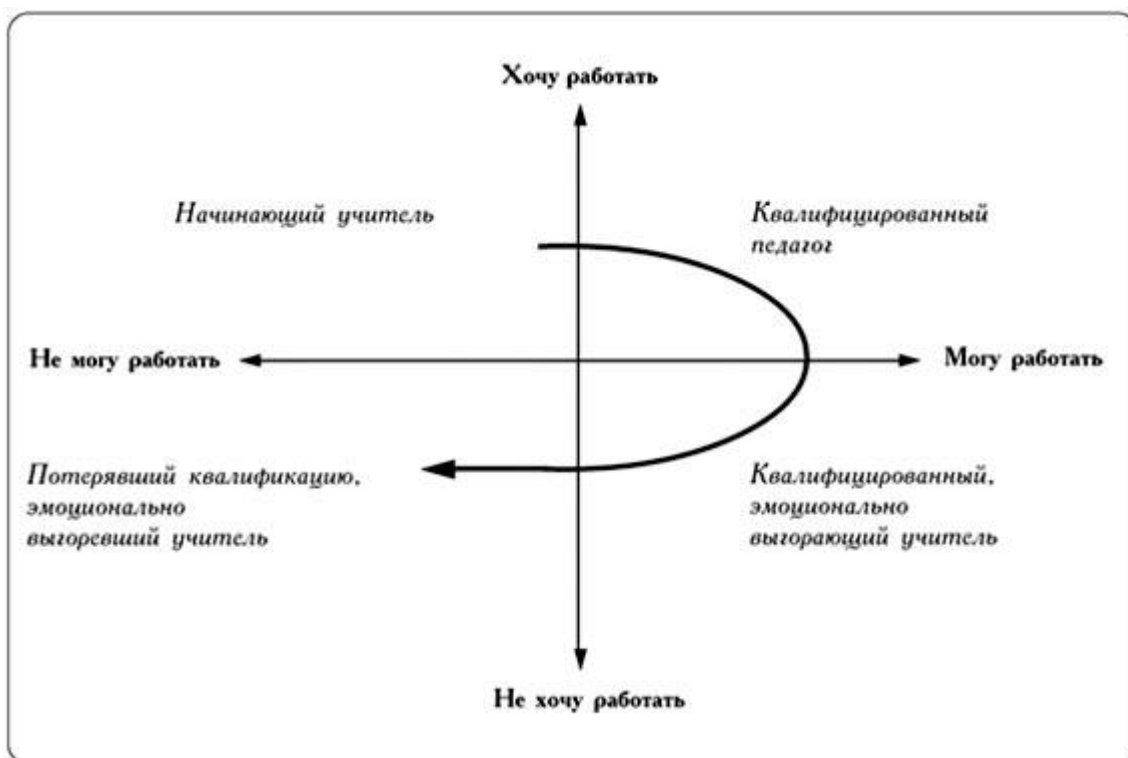
В левой верхней зоне находится самооценка педагогов, которые хотят работать, но не могут (ХнМ) в силу разных причин. Например, выпускник вуза, не имеющий опыта практической работы, но имеющий желание работать, или пожилой педагог, который хочет продолжать профессиональную деятельность, но не может этого делать в связи с ослабленным здоровьем.

Правую нижнюю зону занимают педагоги, оценивающие себя как способных, но не желающих работать (нХМ). Чаще всего – это немотивированные на преподавательскую деятельность люди.

Левую нижнюю зону занимают педагоги, не желающие и не умеющие осуществлять педагогическую деятельность (нХнМ).

Зная самооценку педагога, администрация школы может принимать соответствующие корректирующие меры воздействия. Понятно, что педагоги с самооценкой, расположенной в ХМ-зоне, в подобных мерах не нуждаются. Учителя с ХнМ-самооценкой нуждаются в повышении квалификации, помощи педагогов-наставников. Учителя с нХМ-самооценкой нуждаются в повышении уровня профессиональной мотивации (материальная стимуляция, улучшение материальной базы и условий труда, психологическая поддержка). Позиция нХнМ может означать профессиональное отчуждение педагога.

Если подобная самооценка проводится на протяжении многих лет, то можно проследить динамику позиций самооценок в зависимости от возраста педагога и его профессионального стажа.



Динамика возможной самооценочной профессиональной позиции педагога в зависимости от стажа работы

Для примерной экспресс-диагностики позиции самооценки педагога можно воспользоваться широко известным тестом самооценки Дембо–Рубинштейн, вводя в него шкалы «Могу–Не могу работать» и «Хочу–Не хочу работать». Но в условиях экспертизы результаты при этом могут быть далеки от реальных.

Для большей их объективизации авторами был адаптирован тест «МиФ», использующийся при судебно-психологической экспертизе (см. Ткаченко А.А. Судебная сексология. М., 2003), к работе с педагогами. Данный

тест позволяет оценить реальную позицию педагога в вышеприведенной системе координат, в соответствии с которой можно давать определенные рекомендации педагогу (часть из них приведена выше).

Помимо этого, тест позволяет оценить представление испытуемого о том, каким должен быть педагог, представить идеальный образ себя как педагога, взглянуть на себя с позиции других участников образовательного процесса (способность к самоанализу, обратной связи).

#### *Описание методики «ХиМ»*

Методика представляет собой набор из 5 незаконченных предложений, которые нужно завершить словами, стоящими в левом ряду. При этом оценивается степень приемлемости каждого слова (всегда, обычно, иногда, никогда) для каждого предложения.

Слова под номерами 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20 оценивают умение аттестуемого («могу») работать.

Слова под номерами 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21 оценивают желание («хочу») работать. Остальные слова – нейтральные.

Ответы суммируются отдельно по степени проявления каждого критерия «хочу» и «могу». При этом расчет стандартных баллов проводится отдельно, в зависимости от степени приемлемости слова – так, как представлено в таблице:

<b>Всегда</b>	<b>Обычно</b>	<b>Иногда</b>	<b>Никогда</b>
Сумма сырых баллов по данной колонке x 4 = стандартные баллы	Сумма сырых баллов по данной колонке x 3 = стандартные баллы	Сумма сырых баллов по данной колонке x 2 = стандартные баллы	Сумма сырых баллов по данной колонке x 1 = стандартные баллы

Полученные стандартные баллы откладываются по оси «Хочу работать» и по оси «Могу работать». Таким образом, получаем позиции самооценок педагога. Позиции различных самооценок обозначаются сокращенно.

#### *Значения сокращений:*

1. Учитель должен быть – УДБ (представление об учителе)
2. На самом деле как учитель я... – ЯР (я – реальный)
3. Коллеги считают, что как учитель я... – КС (коллеги считают)
4. Ученики считают, что как учитель я... – УС (ученики считают)
5. Хотелось бы, чтобы я был (а) учителем, который... – ЯИ (я – идеальный)

#### *Анализ результатов*

Каждая позиция оценивается сначала по тому, в какой из четырех зон она находится, затем по степени выраженности каждого признака (насколько хочет и насколько может работать). Потом оценивается взаиморасположение

отдельных позиций и их сочетание. В этом случае можно использовать следующие интерпретации положения отдельных самооценок.

**УДБ-позиция:**

- высокое положение по обеим шкалам: педагогику считает достойным видом труда;
- низкое положение по обеим шкалам; неуважительно относится к учительскому труду.

**ЯР-позиция:**

- определяется ведущая зона (одна из четырех) по расположению ЯР-позиции, о чем говорилось выше.

**КС, УС-позиции:**

- высокое положение по обеим шкалам: считает, что ценит как профессионал;
- низкое положение: считает, что его не ценят как профессионала.

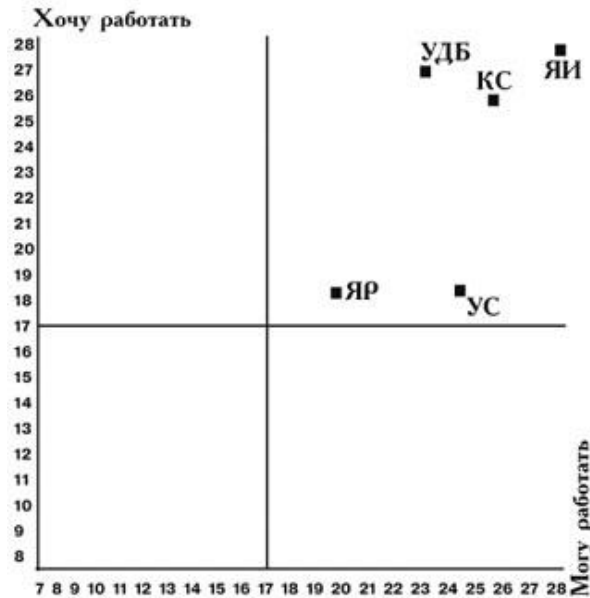
**ЯИ-позиция:**

- высокое положение по обеим шкалам: ставит перед собой высокие цели, устремлен на совершенствование;
- низкое положение: целеустремленность снижена.

**Сочетания самооценок**

- высокое, примерно равное положение УДБ и ЯИ-позиций по обеим шкалам: ценит работу учителя, дорожит ею;
- высокое положение ЯИ-позиции при низком положении УДБ-позиции по обеим шкалам: не ценит работу учителя, полагает, что достоин большего;
- высокое положение УДБ-позиции при низкой ЯИ-позиции по обеим шкалам: считает себя недостойным работы учителя;
- ЯР-позиция выше по обеим шкалам ЯИ, КС, УС-позиций: завышенная самооценка, высокомерная позиция;
- ЯР-позиция выше КС, УС-позиций по обеим шкалам: предвзятое отношение, уязвленное самолюбие из-за недооценки коллегами (учениками) своей деятельности;
- ЯР-позиция ниже КС, УС-позиций по обеим шкалам: утрата веры в собственные силы как профессионала;
- ЯР-позиция выше по одной, но ниже по другой шкале КС, УС-позиций: способность к рефлексии, реальной оценке своих профессиональных качеств;
- большой разрыв между низкой ЯР-позицией и высокой ЯИ-позицией: возможен внутриличностный конфликт из-за ощущения профессиональной некомпетентности.

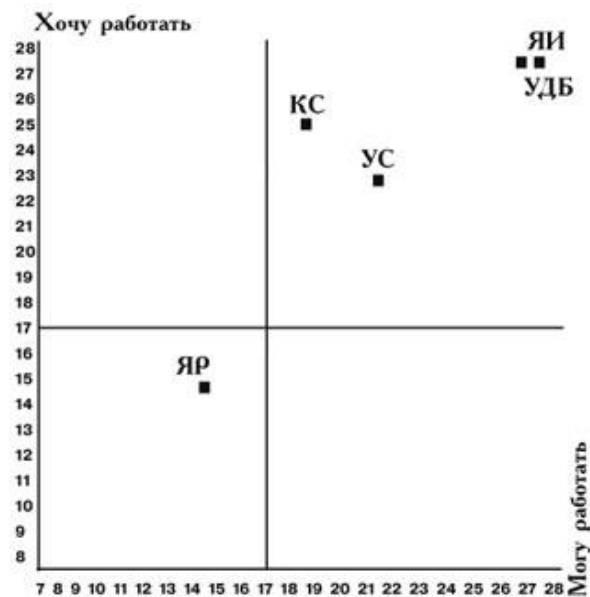
Ниже представлены реальные позиции самооценок учителей К. и Б.



Заключение по результатам теста «ХиМ» на педагога К.

Все позиции, в том числе реальное представление о себе, у педагога К. находятся в ХМ-зоне, что соответствует норме. Однако имеется большой разрыв между ЯР и ЯИ-позициями, что свидетельствует о том, что испытуемая не полностью реализовывает свои потенциальные возможности. У нее снижена скорее мотивация к труду, нежели уровень профессионализма. Сниженная оценка по УС-позиции (я глазами учеников) может свидетельствовать о том, что испытуемая понимает: она уделяет учащимся недостаточно своего «эмоционального» внимания. Хотя уровень передаваемых знаний достаточен (выше среднего значение по шкале «Могу»).

Высокое положение УДБ-позиции свидетельствует о том, что испытуемая уважительно относится к профессии учителя. А близкое расположение УДБ и ЯИ-позиций говорит о том, что данная профессия ей нравится, она дорожит своей работой и ценит ее. Испытуемая полагает, что коллеги уважают ее как профессионала (положение КС выше ЯР по обоим параметрам). Высокое положение КС-позиции рядом с ЯИ и УДБ-позициями свидетельствует о хорошем уровне коммуникативного взаимодействия с коллегами.

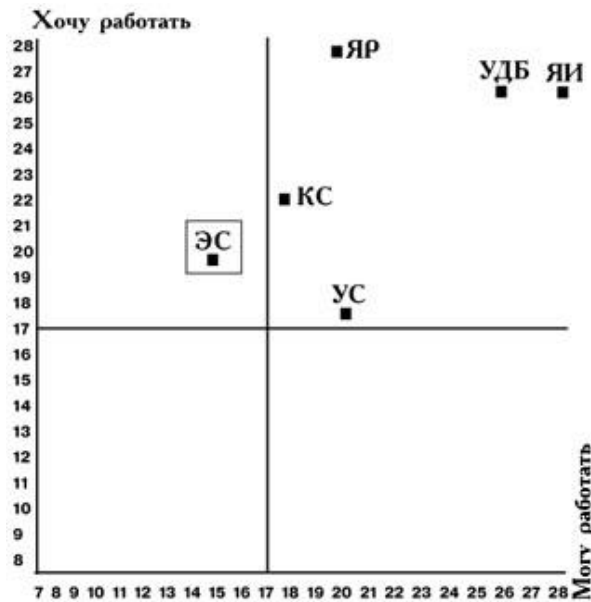


Заключение по результатам теста «ХиМ» на педагога Б.

Реально оценивает себя как профессионально несостоятельную (нХнМ-зона). Утрата веры в собственные силы (высокие показатели КС и УС при низком ЯР). Возможен внутриличностный конфликт из-за профессиональной несостоятельности (большой разрыв между низкой ЯР и высокой ЯИ). При этом высоко ценит преподавательскую работу (высокие ЯИ и УДБ-позиции). Повышенно требовательна к себе (ЯИ-позиция высокая).

Помимо самооценки, методика может использоваться как опросник при оценке мнения об педагоге коллег, администрации, родителей и даже учеников. Им предлагается завершить только одно предложение: «На самом деле как учитель Иванова А.А. (испытуемая) ...»

В данном случае мы получаем позицию эксперта (коллеги, администратора, ученика, родителя) – ЭС (эксперты считают). Для демонстрации приводим пример.



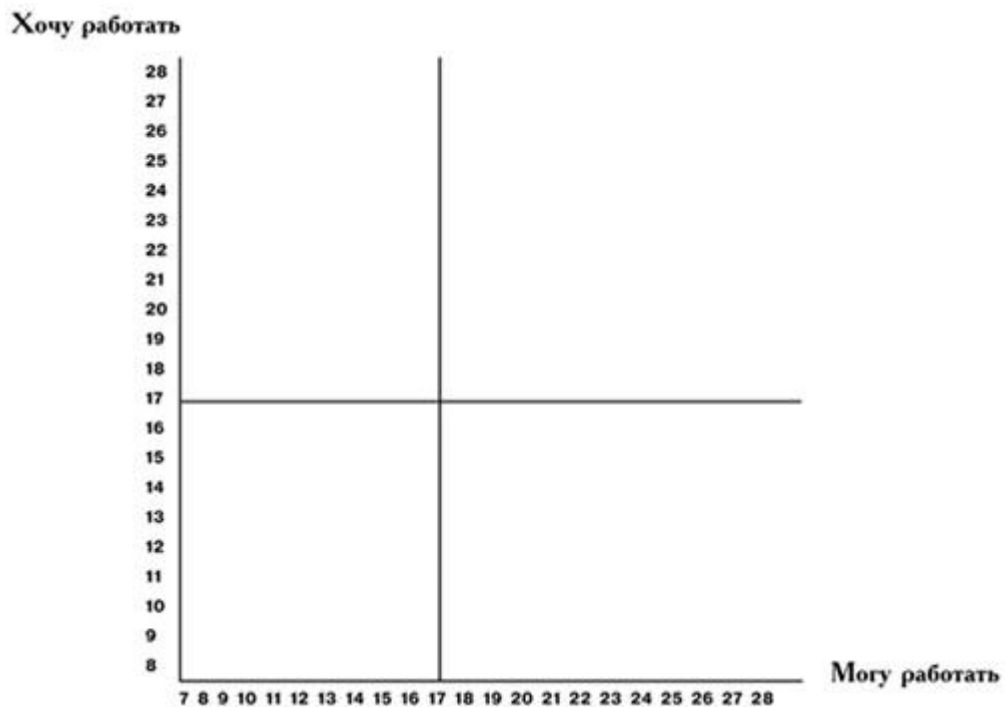
Позиции самооценок учителя Л. и позиция оценки ее директором школы

В данном случае молодая учительница, имеющая большое желание работать (высокое положение ЯР-позиции по шкале «Хочу»), ценящая работу учителя (высокие УДБ и ЯИ-позиции), не имеет опыта работы (снижение значения ЯР-позиции по шкале «Могу»). Способна к рефлексии, понимает, что ученики и педагоги низко оценивают ее профессиональные качества (занижение КС и УС-позиций по сравнению с ЯР-позицией). Но у нее завышенная ЯР-позиция, что может иметь компенсаторный, защитный характер. Экспертная оценка (ЭС-позиция) вносит объективную поправку в ЯР-позицию, которая находится в ХнМ-зоне.





## Оси координат для построения позиций самооценки



Психодиагностика используется психологом-практиком для выбора личностно ориентированных технологий профессионального развития педагога и прогнозирования альтернативных сценариев профессионального развития, коррекции профессионально нежелательных качеств и профессиональных деформаций.

При необходимости перечень методик может быть расширен, исходя из профессиональных задач сопровождения педагога.

### **Профилактика деструктивного влияния кризиса на профессиональную и личностную гармонию в педагогической среде**

Обновление системы образования в России, широкое распространение инновационных технологий обучения требует качественно нового уровня психолого-педагогического сопровождения субъектов образовательного процесса. В связи с этим возникает необходимость профилактики деструктивного влияния профессиональной педагогической деятельности на личность педагога, которое проявляется в стагнации, кризисах, деформации.

Профессиональные деструкции личности педагога сказываются на всех участниках образовательного процесса, инициируют развитие у них качеств, негативно влияющих на труд и профессиональное поведение.

В данном сборнике нет главы, посвященной психопросветительским мероприятиям, так как практика показывает, что это наиболее

распространенный вариант психологического сопровождения педагогического коллектива. Данное положение также подтверждается ежегодными отчетами о деятельности специалистов психолого-педагогической службы региона.

Тем не менее, отметим, что несмотря на информационный характер психопросветительской работы, остается актуальным использование активных средств обучения: групповая дискуссия, ролевые игры, психогимнастика. Практикоориентированный подход к решению информационных задач психолого-педагогического сопровождения способствует активизации мыслительной деятельности педагогов по отношению к себе, своим чувствам и эмоциональным проявлениям во взаимодействии с другими участниками образовательного процесса.

При этом, даже если материал носит лекционный характер, эффективность его восприятия должна подкрепляться использованием приемов, способствующих удержанию внимания аудитории: динамичность (интенсивный темп изложения материала, его насыщенность мыслями и аргументами, подвижная мимика и жестикация, «живой» голос); наглядность; неофициальность; прямое обращение к аудитории, диалог; использование неожиданной информации; сопоставление всех «за» и «против»; юмор.

Эффективным методом в практике сопровождения педагогических коллективов являются кейс-технологии. При этом важно помнить, что «Кейсы для педагогов» не равно «Педагогические кейсы». Цели и задачи в рамках применения кейс-технологии в процессе сопровождения педагога должны соответствовать собственно психологическим задачам: запуск профессиональной и личностной рефлексии, овладение эффективными способами коммуникации со всеми участниками образовательного процесса, актуализация внутренних и внешних ресурсов, смена негативных установок на позитивные и пр.

Цель развивающей (профилактической) психолого-педагогической поддержки педагогических работников на этапах профессиональных кризисов – успешное, конструктивное преодоление кризиса, результатом которого является появление личностных и профессиональных новообразований, новых качеств жизни; предупреждение и преодоление профессионального отчуждения педагога как профессионально обусловленной деструкции личности.

В целях организации профилактического психолого-педагогического сопровождения, на основании теоретических положений о развитии и протекании профессиональных кризисов, разработаны 4 программы:

1. Программа психолого-педагогического сопровождения начинающих педагогов «УДАЧНЫЙ СТАРТ» (1 год исполнения профессиональной педагогической деятельности);
2. Программа психолого-педагогического сопровождения педагога на этапе кризиса профессиональных амбиций «ШАГИ К УСПЕХУ» (5 лет исполнения профессиональной педагогической деятельности);
3. Программа психолого-педагогического сопровождения педагогов на этапе кризиса «рутинной работы» «ВТОРОЕ ДЫХАНИЕ» (10-15 лет исполнения профессиональной педагогической деятельности);
4. Программа психолого-педагогического сопровождения педагога на этапе кризиса «Кризис учителя с большим опытом» «Я – ПРОФЕССИОНАЛ» (исполнение профессиональной педагогической деятельности более 20 лет).

Все компоненты представленных программ вариативны. Изменения компонентов программ могут быть обусловлены:

- ресурсами образовательной среды;
- реализацией индивидуального подхода к сопровождению;
- профессиональными и материально-техническими ресурсами педагога-психолога, осуществляющего сопровождение.

*Краткий обзор<sup>2</sup> программ психолого-педагогического сопровождения педагогов на этапах профессиональных кризисов:*

**Программа психолого-педагогического сопровождения начинающих педагогов «УДАЧНЫЙ СТАРТ» (1 год исполнения профессиональной педагогической деятельности)**

***Актуальность программы***

В Концепции модернизации Российского образования обозначена одна из главных задач российской образовательной политики – обеспечение современного качества образования при сохранении фундаментальности и его развитие в соответствии с актуальными и перспективными потребностями личности, общества и государства.

Одним из путей решения этой задачи является обеспечение психологической безопасности образовательного процесса, в том числе за счет повышения уровня психологического благополучия педагогов. В то же время на фоне перманентных реформ в системе образования в условиях возрастающих требований к личности со стороны государства и общества

---

<sup>2</sup> Полная версия программ психолого-педагогического сопровождения педагогов на этапах профессиональных кризисов доступна на сайте ОГБУ «БРЦ ПМСС» по ссылке: <http://psy-centre-31.ru/component/content/article?layout=edit&id=94>

усиливаются процессы дезадаптации педагога как отражения личностных противоречий, связанных с разрывом между уровнем предъявляемых требований и наличием внутренних энергоресурсов, усиливается внутриличностное напряжение, у педагога возникает ощущение бесцельности собственной работы. Все это приводит к возникновению состояния профессионального кризиса личности.

Известное высказывание Л.С. Выготского о том, что «если бы кризисов не было, их следовало бы выдумать специально, иначе никак нельзя объяснить развитие личности ребенка», относится не только к возрастной психологии, но и к психологии становления профессионала.

Сам кризис – это своеобразный «шанс» для человека стать лучше, а для профессионала – перейти на следующий этап своего развития, ведь недаром говорится, что каждый последующий этап развития должен быть «выстрадан» (или «заслужен») человеком.

Применительно к профессиональному развитию можно привести остроумное замечание В. П. Зинченко: «Каждый этап должен исчерпать себя, тогда он обеспечит благоприятные условия перехода к новому этапу и останется на всю жизнь. Классическая тупость чиновника объясняется игровой дистрофией в детстве».

В отечественной и зарубежной психологической науке рассматривается целый ряд нормативных профессиональных кризисов развития личности педагога в его профессиональной деятельности. Каждый из них отличается своеобразием профессиональной ситуации развития и индивидуально окрашенными способами выполнения ведущей деятельности.

Одним из них является кризис профессиональных экспектаций (ожиданий). Первые недели и месяцы самостоятельной работы педагога вызывают большие трудности. Но они не становятся фактором возникновения кризисных явлений. Основная причина психологическая, являющаяся следствием несовпадения реальной профессиональной жизни со сформировавшимися представлениями и ожиданиями. Это несоответствие и вызывает кризис.

Кардинально изменяется профессиональная ситуация развития: новый разновозрастный коллектив, другая иерархическая система производственных отношений, новые социально-профессиональные ценности, иная социальная роль и, конечно, принципиально новый вид ведущей деятельности.

Переживание этого кризиса выражается в неудовлетворенности организацией труда, его содержанием, должностными обязанностями, производственными отношениями, условиями работы и зарплатой.

Эффективным ресурсом профессионального развития педагога и профилактики профессиональной деформации и деструктивного реагирования на кризис является система психолого-педагогического сопровождения педагогов. Данная система включает следующие блоки: информационный, диагностический, развивающий. Каждый из обозначенных блоков направлен на решение конкретной прикладной задачи: начиная с формирования профессионально-психологической компетентности личности в вопросах конструктивного разрешения кризиса и заканчивая формированием системы умений по его преодолению.

Необходимость психолого-педагогического сопровождения обусловлена повышением профессиональной компетентности и поддержанием позитивного психологического климата педагогического коллектива.

### ***Цель и задачи программы***

Предлагаемая программа психолого-педагогического сопровождения начинающих педагогов «Удачный старт» разработана специалистами ОГБУ «Белгородский региональный центр психолого-медико-социального сопровождения» в рамках реализации проекта «Разработка и внедрение эффективной модели психолого-педагогического сопровождения педагогов на этапах профессиональных кризисов» (АИС 10086967) с целью профилактики негативных кризисных проявлений у начинающих педагогов образовательных организаций Белгородской области.

#### ***Задачи программы:***

1. диагностическая: выявление профессиональных затруднений молодого специалиста;
2. информационная: повышение психологической компетентности;
3. профилактическая: психологическая поддержка и профессиональное самосохранение личности;
4. развивающая: освоение компетентных технологий профессионального поведения.

#### ***Адресат программы***

Программа психолого-педагогического сопровождения начинающих педагогов «Удачный старт» предназначена для организации психолого-педагогического сопровождения педагогов (учителей и воспитателей), испытывающих трудности профессиональной адаптации на этапе первого года исполнения профессиональной педагогической деятельности.

Материалы программы могут быть использованы для работы с другими категориями педагогов при наличии актуального запроса.

#### ***Ожидаемые результаты реализации программы***

Основным результатом реализации программы «Удачный старт» должно стать конструктивное преодоление кризисных проявлений у начинающих педагогов через развитие навыков рефлексивного оценивания своей профессиональной деятельности, повышение психологической компетентности, освоение компетентных технологий профессионального поведения.

***Тематическое планирование занятий***

<b>№</b>	<b>Тема занятия</b>	<b>Всего часов</b>	<b>Форма контроля</b>
1	Родитель и педагог: от конфронтации к сотрудничеству	2	Рефлексия
2	Педагогические конфликты: приемы и способы решения конфликтных педагогических ситуаций	2	Рефлексия
3	Цифровые средства организации взаимодействия	2	Рефлексия

**Программа психолого-педагогического сопровождения педагога на этапе кризиса профессиональных амбиций «ШАГИ К УСПЕХУ»  
(5 лет исполнения профессиональной педагогической деятельности)**

***Актуальность программы***

Проблема кризиса и кризисных состояний в настоящее время остается по-прежнему актуальной как для психологической науки, так и для общества в целом. Перманентные изменения во многих общественных институтах, процессы глобализации обуславливают не только нарастание социальной напряженности, но и усиление чувства личной незащищенности и нестабильности, которые переживает современный человек. Невозможность удовлетворить свои потребности, реализовать себя в семье, профессии и жизни в целом приводит к возникновению кризисных состояний, заставляющих личность искать выходы из них, подчас не всегда конструктивные.

Рассмотрение категории «кризис» имеет особое значение в контексте педагогической деятельности. В Концепции модернизации Российского образования обозначена одна из главных задач российской образовательной политики – обеспечение современного качества образования при сохранении фундаментальности и его развитие в соответствии с актуальными и перспективными потребностями личности, общества и государства. Одним из путей решения этой задачи является обеспечение психологической

безопасности образовательного процесса, в том числе за счет повышения уровня психологического благополучия педагогов.

Э. Ф. Зеер и Э. Э. Сыманюк определяют кризисы профессионального становления как «непродолжительные по времени периоды (до года) кардинальной перестройки профессионального сознания, деятельности и поведения личности, изменения вектора ее профессионального развития».

Хотя кризисы протекают, как правило, без ярко выраженных изменений профессионального поведения, однако перестройка смысловых структур профессионального сознания, переориентация на новые цели, коррекция и ревизия социально-профессиональной позиции подготавливают смену способов деятельности, изменение взаимоотношений с окружающими людьми, смену профессии.

Очередной нормативный кризис профессионального становления личности возникает на завершающей стадии первичной профессионализации, после 3–5 лет работы. К этому времени специалист освоил и качественно выполняет работу, связанную с его профессиональной деятельностью, определил свой социально-профессиональный статус в иерархии производственных отношений. Данный период профессиональной деятельности определяет завершение кризиса профессиональных ожиданий, который обусловлен тем, что возникают трудности в плане взаимоотношений с разновозрастными коллегами, несовпадение профессиональных ожиданий и реальной действительности и т.д.

Результаты исследований профессиональных затруднений молодых педагогов (с опытом профессиональной деятельности 3–5 лет) определяют конструктивные характеристики развития профессиональной деятельности, такие как:

- положительное восприятие своего профессионального статуса и своей «нужности»;
- субъективное оценивание комфортной обстановки, позволяющей выстраивать доброжелательные отношения и конструктивное общение со всеми субъектами образовательных отношений;
- положительная динамика чувства успешности, восприятия своего места работы (образовательного учреждения) как места, где могут быть реализованы собственные жизненные планы.

Наряду с положительными тенденциями развития профессиональной деятельности выделены моменты, которые педагоги отмечают как все более затруднительные в своей профессиональной деятельности:



- размер заработной платы;
- проблемы обеспеченности рабочим местом и удовлетворенности условиями труда;
- дефицит свободного времени;
- эмоциональная усталость («трудные» дети, обилие задач);
- отсутствие педагогического опыта (не все методы и приемы отработаны на практике);
- отсутствие финансовой поддержки при проведении мероприятий;
- отсутствие перспектив профессионального роста в образовательной организации.

При этом, через некоторое время возможно наступает момент, когда педагог начинает понимать, что он уже пресытился своим статусом (занимаемой должностью), уровнем своего мастерства, начинает сравнивать свои успехи с успехами других людей и испытывать потребность в повышении квалификации, в карьере. При отсутствии перспектив профессионального роста человек испытывает дискомфорт, психическую напряженность, у него появляются мысли о возможном увольнении, смене профессии.

Профессиональный кризис педагога может временно компенсироваться разного рода непрофессиональными, досуговыми видами деятельности, бытовыми заботами или же кардинально решаться путем ухода из профессии. Но вряд ли такое разрешение кризиса можно считать продуктивным.

Таким образом, система психолого-педагогического сопровождения педагога на этапах его профессионального развития, в том числе, на этапах проживания профессиональных кризисов является обязательной системой работы специалистов психолого-педагогических служб образовательных организаций, деятельности наставников и руководителей образовательных организаций, специалистов и служб, которые на уровне муниципальных и региональных органов управления образованием, институтов развития образования и педагогических университетов.

Одна из главных задач психолого-педагогического сопровождения развития педагога - не только оказать своевременную помощь и поддержку личности, но и научить человека самостоятельно преодолевать трудности этого процесса, ответственно относиться к своему становлению, помочь личности стать полноценным субъектом своей профессиональной жизни.

### ***Цель и задачи программы***

Предлагаемая программа психолого-педагогического сопровождения педагогов на этапе кризиса «профессиональных амбиций» «Шаги к успеху» разработана специалистами ОГБУ «Белгородский региональный центр психолого-медико-социального сопровождения» в рамках реализации проекта

«Разработка и внедрение эффективной модели психолого-педагогического сопровождения педагогов на этапах профессиональных кризисов» (АИС 10086967) с целью профилактики негативных проявлений кризиса «профессиональных амбиций» (5 лет исполнения педагогической деятельности) у педагогов образовательных организаций Белгородской области.

*Задачи программы:*

1. расширение представлений педагогов о значимости эффективного использования собственных внутренних ресурсов;
2. содействие процессу актуализации собственных потребностей и интересов, реализации творческого потенциала, достижению оптимального уровня жизнедеятельности и ощущения удовлетворенности;
3. развитие навыков эффективного управления своим временем;
4. отработка умений ставить цели и планировать их достижение;
5. развитие способности принимать решения и быть ответственным за свой выбор.

*Адресат программы*

Программа психолого-педагогического сопровождения педагогов на этапе кризиса «профессиональных амбиций» «Шаги к успеху» предназначена для организации психолого-педагогического сопровождения педагогов (учителей и воспитателей), испытывающих трудности профессиональной адаптации на этапе 3-5 лет исполнения профессиональной педагогической деятельности.

Материалы программы могут быть использованы для работы с другими категориями педагогов при наличии актуального запроса.

*Ожидаемые результаты реализации программы*

Основным результатом реализации программы «Шаги к успеху» должно стать конструктивное преодоление кризисных проявлений у педагогов на этапе кризиса «профессиональных амбиций» через формирование навыков эффективного использования собственных внутренних ресурсов, реализации творческого потенциала, достижению оптимального уровня жизнедеятельности и ощущения удовлетворенности, развитие навыков эффективного управления своим временем.

### *Тематическое планирование занятий*

№	Тема занятия	Всего часов	Форма контроля
1	Эффективный самоменеджмент	1,5	Рефлексия
2	Управление временем	1,5	Рефлексия
3	Планируем успех	1,5	Рефлексия

### **Программа психолого-педагогического сопровождения педагогов на этапе кризиса «рутинной работы» «ВТОРОЕ ДЫХАНИЕ» (10-15 лет исполнения профессиональной педагогической деятельности)**

#### *Актуальность программы*

Проблема кризисного развития личности в педагогической деятельности приобретает все большую остроту в связи со многими причинами, прежде всего с переходом современного российского образования от традиционно сложившейся когнитивно-ориентированной к личностно-ориентированной парадигме. В связи с этим вновь встают вопросы, связанные с пониманием смысла и ценности образовательной деятельности и роли педагога как одного из ее субъектов.

Возрастают и требования к практической деятельности педагогов в условиях личностно-ориентированной парадигмы образования. Особенно остро встает вопрос расширения знаний о личностно-профессиональном потенциале педагога и устранении практических трудностей в его деятельности, о необходимости предупреждения профессиональных деформаций и поиске целостного подхода к психологическому обеспечению их личностно-профессионального потенциала.

Все это актуализирует необходимость изучения проблемы кризисного развития личности в профессиональной педагогической деятельности (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Ю.П. Поваренков и др.).

Так, Э.Ф. Зеер выделяет основные факторы кризисов профессионального становления:

- высокая активность личности (в деятельности) как показатель недостаточной удовлетворенности собственным положением в коллективе либо профессиональным статусом;

- критические условия внешней среды (ухудшение социально-экономического положения человека, к которому могут относиться, например, угроза сокращения рабочих мест или размера заработной платы, необходимость изменения места жительства и т.п.);

- критические изменения физического либо психического здоровья, возникающие, как правило, в зрелом либо преклонном возрасте; для учителей к этой же позиции отнесем и «синдром эмоционального выгорания»;

- кризисные ситуации, связанные с освоением в новой должности (новые виды деятельности, и, как следствие, новые способы их решения, необходимость регулярного подтверждения соответствия занимаемой должности, переход на «эффективный контракт» и т.п.);

- продуцируемые субъектом конфликты вне ситуации в общении с коллегами вследствие чрезмерной загруженности, превышения длительности рабочего времени, нарушения профессиональной этики в погоне за карьерными достижениями и профессиональным успехом и т.п.

Кризисы практически всегда связаны с нечетким осознанием недостаточного уровня своей компетентности и профессиональной беспомощности.

Данные характеристики полностью соответствуют и кризису «профессиональной карьеры», который вызван неудовлетворённостью собой и своим профессиональным статусом, ревизией профессиональной «Я-концепции», новой доминантой профессиональных ценностей.

Кризис 10-15 лет профессиональной деятельности в профессиональной жизни некоторыми авторами трактуется как «возможность последнего рывка в достижении желаемого профессионального уровня», указывают на связанное с этим увеличение темпов работы, дополнительные нагрузки, приводящие к перенапряжению, следствием которого может стать утомление, апатия, снижение эффективности деятельности, соматические заболевания.

Анализируя причины спада профессиональной деятельности учителя после 10-15 лет работы, Ю.Л. Львова выделяет признаки «педагогического кризиса», среди которых – «прирастание» учителя к излюбленным приемам, что лишает его раскованности, изоляция учителя от педагогического коллектива и в следствии этого - чувства одиночества, напряженности, неверия в себя.

Снижение вероятности возникновения ранее заявленных профессиональных деструкций и собственно снижения эффективности педагогической деятельности обуславливает актуальность обращения к вопросу психолого-педагогического сопровождения педагогов, переживающих профессиональный кризис личности. Причем под таким сопровождением мы понимаем процесс взаимодействия субъектов образования, который бы способствовал созданию оптимальных условий для самовыражения индивидуальности педагога, его саморазвития и самореализации как профессионала.

Безусловно, решение вышеназванных проблем требует времени, продуманности действий, совместных усилий психолого-педагогической общественности в лице самих педагогов, практических психологов образования, руководителей образования всех уровней.

*Цель программы:* гармонизация эмоционального состояния педагогов, способствующего их профессиональному развитию.

*Задачи программы:*

1. актуализировать проблему профилактики эмоционального выгорания;
2. познакомить участников с технологией майндфулнесс;
3. попрактиковаться в наблюдении и созерцании своих собственных мыслей;
4. задуматься над особенностями своей эмоциональной сферы;
5. познакомиться с доступными техниками восстановления эмоционального равновесия.
6. задуматься над особенностями реагирования своего организма на стрессовый фактор;
7. научиться оказывать «первую помощь» своему организму в стрессовой ситуации.
8. способствовать формированию психолого-педагогической компетентности педагогов в целом.

*Адресат программы*

Программа предназначена для педагогов со стажем педагогической деятельности 10-15 лет.

*Ожидаемый результат усвоения программы:*

гармонизация эмоционального состояния педагогов, способствующего их профессиональному развитию.

*Тематическое планирование занятий*

<b>№</b>	<b>Тема занятия</b>	<b>Всего часов</b>	<b>Форма контроля</b>
1	Мои мысли	3	Рефлексия
2	Мои эмоции	3	Рефлексия
3	Мое тело	2	Рефлексия

**Программа психолого-педагогического сопровождения педагога на этапе кризиса «Кризис учителя с большим опытом» «Я – ПРОФЕССИОНАЛ» (исполнение профессиональной педагогической деятельности более 20 лет)**

***Актуальность программы***

Образование выступает одной из важнейших отраслей человеческой деятельности. В мировом образовательном пространстве складываются позитивные тенденции, ориентированные на обеспечение нового качественного уровня системы образования. При этом центральной фигурой в осуществлении образовательных реформ был и остается учитель.

В XXI веке проблема профессионализма и качеств личности учителя звучала с новой силой. В современных педагогических публикациях говорится о высокой, вплоть до судьбоносной, степени влияния учителя на ребенка и его родителей; о личном примере, являющимся стимулом в развитии познавательных интересов, ценностных ориентаций, эстетических воззрений и мотивов выбора профессии подростков. Современному учителю необходимо сочетать в себе качества педагогов предшествующего и нового поколения: обладать глубокими знаниями преподаваемого предмета, педагогики и психологии, а также знаниями в области менеджмента и маркетинга, потребностью в самосовершенствовании и способностями к организации научно-исследовательской деятельности.

При этом, главной проблемой большинства учебных заведений является нехватка специалистов. Эта проблема является очень актуальной на сегодняшний день. Средний возраст учителей составляет 51 год.

Важное место в профессиональном развитии педагога принадлежит кризисам. Кризисы профессионального развития выражаются в изменении темпа и вектора профессионального становления личности, сопровождаются перестройкой смысловых структур профессионального сознания, переориентацией на новые цели, коррекцией социально профессиональной позиции.

Кризис профессионального развития может рассматриваться как новый виток, переход на следующий этап профессиональной деятельности. Кризисы нельзя игнорировать, не замечать. Уход от них грозит человеку профессиональной дезадаптацией, крушением профессиональных надежд, несостоятельностью профессиональной биографии.

Педагоги, проходящие кризис профессиональной активности (период реализации педагогической деятельности свыше 25 лет), обладают богатым опытом работы и сталкиваются с необходимостью принципиальной корректировки своей работы. Человек ожидает свой уход на пенсию, после

которого у него сменится социальная роль и многих это пугает. Профессиональные возможности сужаются, резко сужается круг социального общения, снижается статус. Способ справиться – активная жизнь вне профессиональной области – хобби, дача, внуки.

Степень переживания данного кризиса зависят от системы ценностей данной личности, определения смысла профессиональной деятельности в соотношении с современными требованиями, открытости к сотрудничеству и доброжелательного принятия помощи, нахождении новых возможностей применения своего опыта.

Однако, в ситуациях, где педагог отрицает любую помощь, уверен в том, что его учили и изменять ничего не надо, кризис усугубляется, переводя учителя в состояние обиды, нетерпимости, замкнутости или агрессии.

Новые педагогические технологии - словосочетание, прочно закрепившееся в образовательной сфере. Их применение считается залогом успеха в педагогической деятельности. Так, в конкурсном отборе лучших учителей приоритетного национального проекта «Образование» (ПНПО) одним из основных критериев является использование современных образовательных, в том числе информационно-коммуникационных, технологий в процессе обучения предмету и в воспитательной работе. В связи с развитием ПНПО появилось понятие «диссеминация педагогического опыта», т. е. распространение опыта лучших учителей.

В связи с чем, характеристикой профессиональных затруднений педагогических работников на этапе проживания кризиса профессиональной активности (20-25 лет профессиональной деятельности) выступает противоречие между сформировавшимся, субъективно оцениваемым успешным профессиональным опытом, и необходимостью осваивать дополнительные профессиональные компетенции, принимать новые требования к организации учительского труда и помощь коллег. Данное противоречие может выступить триггером неконструктивного развития кризисного периода развития личности педагога.

И поэтому необходимость психолого-педагогического сопровождения педагогических работников, как активных участников образовательных отношений, должна быть ориентирована на формирование профессионально-психологической компетентности по проблеме, диагностика потенциала личности и ситуации, развитие необходимых паттернов поведения.

Психолого-педагогическое сопровождение профессионального здоровья педагога – это особый вид помощи педагогу, предназначенный для содействия в решении возникающих проблем, или в их предупреждении в

условиях образовательного процесса, в том числе и на этапах профессионального развития.

### ***Цель и задачи программы***

Предлагаемая программа психолого-педагогического сопровождения педагогов на этапе кризиса «кризис учителя с большим опытом» «Я-профессионал» разработана специалистами ОГБУ «Белгородский региональный центр психолого-медико-социального сопровождения» в рамках реализации проекта «Разработка и внедрение эффективной модели психолого-педагогического сопровождения педагогов на этапах профессиональных кризисов» (АИС 10086967) с целью профилактики негативных кризисных проявлений у педагогов образовательных организаций Белгородской области, находящихся в профессиональной деятельности более 20 лет.

#### *Задачи программы:*

6. познакомить преподавателей с понятием «эмоциональное выгорание», симптомами его проявления, этапами формирования, причинами возникновения и способами профилактики;
7. снизить уровень эмоционального напряжения;
8. содействовать активизации личностных ресурсных состояний;
9. сформировать установку на сохранение и укрепление психического здоровья;
10. повысить эмоциональную готовность к инновационной деятельности;
11. актуализировать внутренний коммуникативный потенциал; интегрировать группу за счет чувства общей ответственности и включенности в совместную деятельность.

### ***Адресат программы***

Программа психолого-педагогического сопровождения педагогов на этапе кризиса «кризис учителя с большим опытом» «Я-профессионал» предназначена для организации психолого-педагогического сопровождения педагогов (учителей и воспитателей), испытывающих трудности профессиональной адаптации на этапе исполнения профессиональной педагогической деятельности более 20 лет.

Материалы программы могут быть использованы для работы с другими категориями педагогов при наличии актуального запроса.

### ***Ожидаемые результаты реализации программы***

Основным результатом реализации программы «Я - профессионал» должно стать конструктивное преодоление кризисных проявлений у педагогов на этапе кризиса «кризис учителя с большим опытом» «Я-профессионал»



через формирование навыков профилактики эмоционального выгорания, снижение уровня эмоционального напряжения, активизацию личностных ресурсных состояний.

### *Тематическое планирование занятий*

<b>№</b>	<b>Тема занятия</b>	<b>Всего часов</b>	<b>Форма контроля</b>
1	Профилактика эмоционального выгорания педагогов	1,5	Рефлексия
2	Развитие эмоциональной готовности педагогов к инновационной деятельности	1,5	Рефлексия
3	Ресурсы мои и сообщества	1,5	Рефлексия

С целью оказания методической поддержки специалистам образовательных организаций профессиональным сообществом сформирован каталог лучших практик работы, в том числе и с педагогическим коллективом. Среди них психолого-педагогические программы, которые получили гриф общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России». Гриф свидетельствует, что общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России» рекомендует программу для реализации в образовательных организациях (социальной сферы), центрах психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи.

*Краткий обзор<sup>3</sup> программ-лауреатов по направлениям психолого-педагогического сопровождения педагогов:*

<b>Название программы</b>	<b>Автор(ы)/ Целевая группа</b>	<b>Цель и задачи программы</b>
Программа развития эмоционально-оценочного отношения воспитателей к детям	Яковлева О.Б., г. Мурманск  Целевая группа: педагогические работники дошкольной образовательной	Цель программы: развитие адекватного эмоционально- оценочного отношения педагогов к детям. Задачи: 1. Расширять теоретические и

<sup>3</sup> Полная версия программ, получивших гриф общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России», а также обновление реестра доступны на сайте: <https://rospsy.ru/>

	<p>организации независимо от уровня образования и стажа педагогической деятельности, уровня мастерства;</p> <p>представители административного блока.</p>	<p>практические знания об индивидуальных особенностях восприятия человеком других людей и самого себя, их влиянии на процесс педагогического взаимодействия.</p> <p>2. Развивать мотивацию и способности педагогов к самопознанию и познанию других людей.</p> <p>3. Развивать психологическую наблюдательность, рефлексивность, эмпатические навыки, умение прогнозировать поведение другого человека, и другие социально-перцептивные качества.</p> <p>4. Обучить коммуникативным технологиям, способствующим установлению эмоционально позитивных отношений в педагогическом взаимодействии</p> <p>5. Развивать навыки саморегуляции в педагогических ситуациях.</p>
<p>Азбука профессионально-личностного роста</p>	<p>Свободина Ю.В., г. Калуга</p>	<p>Цель: помощь педагогам в повышении эффективности процесса</p>

	<p>Целевая группа: педагоги дополнительного образования</p>	<p>личностного самопознания, повышении уверенности в себе, развитии жизненных целей педагогов дополнительного образования. Задачи программы:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Помощь педагогам дополнительного образования в осуществлении осознанного процесса идентификации с идеальным профессиональным образом.</li><li>2. Развитие умений самоанализа.</li><li>3. Актуализация представлений о своей личности на основе образной рефлексии.</li><li>4. Помощь педагогам в осознании ролевой структуры своей личности.</li><li>5. Расширение представлений о ролевой структуре личности педагогов</li><li>6. Помощь педагогам в формировании профессионального «Я Образа»</li><li>7. Актуализация представлений о своих профессиональных</li></ol>
--	---	--

		<p>качествах на основе собственных представлений и представлений коллег.</p> <p>8. Помощь педагогам в грамотном прогнозировании, построении и достижении жизненных (в том числе и профессиональных) целей.</p> <p>9. Помощь педагогам в построении индивидуального плана профессионально-личностного развития и прогнозировании его результатов.</p>
<p>Программа психолого-педагогического сопровождения педагогов по проблеме персонифицированного обучения старшекласников в период реализации ФГОС «Ступени»</p>	<p>Васильева Л.В., г. Пенза</p> <p>Целевая группа: педагоги общеобразовательных организаций</p>	<p>Целью программы является развитие профессиональной рефлексивной позиции деятельности учителя, саморегуляции, преодоление психологических барьеров в педагогической деятельности педагога, развитие креативного мышления.</p> <p>Задачи:</p> <p>1. сформировать благоприятный эмоционально-психологический климат в коллективе;</p>

		<p>2. снизить уровень тревоги у педагогов;</p> <p>3. повысить психологическую культуру и грамотность;</p> <p>4. развить профессиональную рефлексивную позицию деятельности педагога;</p> <p>5. развитие креативного мышления педагога в целях умения видеть разные варианты постановки неординарных задач для детей.</p>
<p>Программа нематериального стимулирования педагогических работников</p>	<p>Ведяшкина Ю.А., г. Южно-Сахалинск</p> <p>Целевая группа: педагоги дошкольной образовательной организации</p>	<p>Цель программы: изучить возможности развития мотивации профессиональной деятельности педагогических работников дошкольных образовательных учреждений посредством их включения в систему нематериального стимулирования, адекватную нынешнему этапу развития и модернизации системы образования для повышения уровня их профессиональной мотивации.</p> <p>Задачи программы:</p> <p>1. Привлечение педагогических сотрудников к активной</p>

		<p>творческой работе, проявлению инициативности, сохранение и повышение уровня профессиональной квалификации сотрудников образовательного учреждения;</p> <p>2. Справедливая оценка трудового вклада педагогических работников и представление его результатов;</p> <p>3. Повышение уровня мотивации педагогических сотрудников для более эффективной работы образовательного учреждения в целом.</p>
<p>Профилактическая психолого-педагогическая программа психолого-педагогического сопровождения педагогов «Действуй!»</p>	<p>Симонова Н.Н., п. Горноправдинск</p> <p>Целевая группа: педагогические работники различной возрастной категории</p>	<p>Цель: создание психолого-педагогических условий для сохранения и укрепления психологического здоровья педагогов.</p> <p>Задачи:</p> <p>1. Повышение личностного и профессионального роста учителей, в частности через повышение уровня социально-коммуникативной компетентности.</p>

		<p>2. Повышение уровня психологического микроклимата в педагогическом коллективе.</p> <p>3. Обучение педагогов методам снятия стрессового состояния, навыкам бесконфликтного общения, саморегуляции, способам и средствам немедикаментозного восстановления психоэмоционального и физического состояния</p> <p>4. Активизация стремление педагогов к пониманию, осознанию и использованию внутренних ресурсов для личностного роста и сохранения собственного здоровья.</p>
--	--	---

### **Педагог как клиент психологического консультирования**

Консультирование педагога - это работа с клиентом, который с большой степенью вероятности находится в состоянии эмоционального дискомфорта.

На основании экспериментальных исследований (С.Ю. Алашеев и С.В. Быков) показано, что чем больше педагогический стаж, тем выше социальная (групповая) тревожность и уровень личностной тревожности у учителей. Подобные трудности усугубляются несформированностью навыков личностной рефлексии.

Пассивность педагога, отсутствие у него мотивации к выполнению рекомендаций психолога, неспособность менять устойчивые поведенческие паттерны и многие другие проявления могут являться симптомами эмоционального выгорания.

Изменить негативные тенденции рациональными методами (информированием и рекомендациями) не удастся, необходимо эмоциональное отражение и интерпретации, направленные на осознание учителем своего эмоционального состояния и формирование у него мотивации на проработку собственных эмоциональных трудностей.

Внимание следует уделять поддержке позитивной самооценки, как личностной, так и профессиональной. Очень важно обеспечивать педагогу позитивную обратную связь, обращая внимание на достигнутые им профессиональные результаты.

Позицией в консультировании педагога является авансирование профессиональной успешности: *«Вы же так хорошо видите все процессы в классе, вы понимаете, что...»*, *«Такому грамотному педагогу, как Вы, не составит труда...»*

Перед психологом стоит задача повышения мотивации учителя на сотрудничество по вопросу разрешения проблем ребенка.

Многие практические психологи отмечают некорректность и неточность запросов, которые предъявляют педагоги. Психологу необходимо вести просветительскую работу, разъясняя учителям (воспитателям) сущность и возможности психологической помощи детям. Большое значение для успешного консультирования педагогов имеет позиция, которую в большей или меньшей степени осознанно занимает психолог по отношению к ним.

Если он изначально относится к ним с уважением, понимает сложность и многоплановость их работы, ценит их профессионализм, он способен установить с ними доверительные и прочные профессиональные отношения.

В консультативной работе с педагогами можно выделять ряд принципов, на которых основано сотрудничество педагога-психолога с педагогическим коллективом в решении проблем и профессиональных задач самого педагога:

1. Равноправное взаимодействие психолога и педагога;
2. Формирование у педагога установки на самостоятельное решение проблем, т.е. снятие установки на “готовый рецепт”;
3. Принятие участниками консультирования ответственности за совместные решения;
4. Распределение профессиональных функций между педагогами и психологами.

В организации психологического консультирования педагогов можно выделить три направления:

*1. Консультирование педагогов по вопросам разработки и реализации психологически адекватных программ обучения и воспитания.*



Консультирование в этом направлении может быть организовано, с одной стороны, по запросу педагога, с другой – по инициативе психолога, который может предложить ознакомиться с той или иной информацией о ребёнке и задуматься над проблемой оказания помощи или поддержки. Организация по запросу педагога наиболее эффективна в форме индивидуальных консультаций.

*2. Консультирование педагогов по поводу проблем обучения, поведения и межличностного взаимодействия конкретных обучающихся (воспитанников).*

Это наиболее распространённая форма консультативной работы психолога в сфере образования, помогающая решать образовательные или воспитательные проблемы в тесном сотрудничестве психолога, педагогов и администрации образовательной организации, и помогающая создать наиболее благоприятные условия для развития личности ребёнка и его обучения.

*3. Консультирование в ситуациях разрешения межличностных и межгрупповых конфликтов в различных системах отношений: педагог – педагог, учитель – ученик, педагог – родители и др.*

В рамках такой социально-посреднической работы психолог организует ситуацию обсуждения конфликта сначала оппонентом отдельно, затем – совместно. Психолог помогает снять эмоциональное напряжение у участников конфликта, перевести обсуждение в конструктивное русло и затем помогает оппонентам найти приемлемые способы решения противоречивой ситуации.

#### Типология запросов педагогов:

##### *1. Педагог обращается с запросом по поводу трудностей ребенка.*

Необходимо сориентировать педагога на поиск причин имеющихся у ребенка трудностей. Важным содержательным моментом консультирования педагога по данному запросу является то, что психологу стоит удерживать педагога скорее в позиции коллеги, не ставя его окончательно в клиентскую позицию.

По результатам диагностического обследования ребенка дальнейшее консультирование может происходить в следующих вариантах:

*1. Поведение педагога не является значимым фактором, влияющим на трудности ребенка.*

При обсуждении итогов диагностического этапа важно, с одной стороны, подчеркнуть конструктивный характер взаимодействия педагога с ребенком, а с другой – сделать педагога своим союзником в оказании помощи.

Психолог может подчеркнуть уникальность позиции педагога и значительность ресурсов, которыми он обладает: *«Именно Вы можете помочь ему почувствовать себя в ситуации успеха»*.

## *2. Поведение педагога является одной из причин трудностей ребенка.*

Ни в коем случае нельзя обвинять педагога или критически комментировать его работу. Ни к каким изменениям это всё равно не приведет, а установить контакт заново может быть весьма затруднительно. При описании итогов диагностики не стоит сразу переходить к описанию взаимосвязи между поведением педагога и трудностями ребенка.

Имеет смысл сначала обсудить какие-то общие результаты, позволяющие выделить некоторые специфические характеристики ребенка, а затем акцентировать внимание педагога на том, как ребенок в силу этих особенностей реагирует на те или иные поведенческие модели взрослого.

Важно подчеркнуть, что его роль в оказании помощи ребенку велика, но он не является единственным ответственным за сложившуюся ситуацию.

## *2. Педагог обращается с запросом по поводу собственных затруднений.*

### *2.1. Трудности непосредственно связаны с педагогической деятельностью.*

К таким трудностям можно отнести:

а) жалобы на чрезмерно сильную эмоциональную реакцию и личностную включенность у начинающих педагогов;

б) беспокойство по поводу снижения эмоциональной реакции у опытных педагогов;

в) резкие негативные чувства по поводу кого-то из детей и т.д.

С одной стороны, во время консультирования необходимо оказать поддержку, с другой – не ориентироваться на длительную консультативную работу. Оптимальным выходом в данном случае будет ресурсно-ориентированная стратегия, когда психолог фокусируется не на причинах или факторах, обуславливающих подобные трудности, а на приемах, позволяющих с ними совладать.

Психологу важно познакомить педагога с основами «эмоциональной гигиены»: разъяснить важность выражения эмоций, совместно поискать способы их конструктивного выражения, обсудить персональную стратегию профилактики выгорания

Ни в коем случае нельзя нагружать педагога дополнительными «нормами»: «Вы должны настраиваться...», «Нельзя позволять себе такие чувства...».

Хороший поддерживающий эффект может оказать позитивно-ориентированное самораскрытие. Сидней Джуард определил самораскрытие как «процесс сообщения информации о себе другим людям; сознательное и добровольное открытие другому своего Я». Содержанием самораскрытия могут служить мысли, чувства человека, факты его биографии, текущие жизненные проблемы, его отношения с окружающими людьми, впечатления от произведений искусства, жизненные принципы и многое другое.

### *2.2. Личные трудности педагога, никак не связанные с его работой.*

Необходимо поддержать педагога, используя технику эмоционального отражения («*Это действительно обидно...*»). Консультант должен четко осознавать границы возможностей своей помощи в такой ситуации, и при определенных обстоятельствах обозначить сложность решения данных проблем в рамках «внутреннего» консультирования. При этом оптимально апеллировать к наличию личного знакомства: «Подобные трудности лучше обсуждать с незнакомым специалистом».

В идеальном варианте можно порекомендовать конкретное учреждение и/или специалиста, к которому педагог может обратиться за помощью.

**Выбор внешнего или внутреннего консультанта** является для педагогического коллектива и его администрации непростой задачей, поскольку и та, и другая категория консультантов имеют свои преимущества и слабые стороны.

*Внутренние консультанты* имеют достаточно полную информацию о всех сторонах жизнедеятельности образовательного учреждения, лучше осведомлены о профессионально-личностных качествах работников, о неформальной структуре педагогического коллектива, о существующих в нем противоречиях и конфликтных ситуациях. Консультанты данной категории являются носителями ценностных норм и отношений в коллективе, его философии и корпоративной культуры, опираются на традиции организации и проявляют личную заинтересованность в ее развитии.

Внутренние консультанты всегда доступны для клиента. Они приступают к работе по мере возникновения проблем, могут незамедлительно приступить к оказанию консультационных услуг, не тратя время на знакомство с организацией, сбор и обработку предварительной информации об объектах консультирования и характере возникающих у них затруднений, могут в большей степени рассчитывать на доверие коллектива, так как конфиденциальная информация, получаемая в процессе консультирования, не выходит за ее пределы, а они сами как сотрудники образовательного учреждения чувствуют большую степень ответственности за результаты своей деятельности.

Вместе с тем внутреннее консультирование имеет и ряд существенных недостатков. Прежде всего следует отметить определенную зависимость внутренних консультантов как от администрации образовательной организации, так и от различных неформальных микрогрупп внутри педагогического коллектива.

Над консультантами часто довлеют сложившиеся стереотипные представления о характере профессиональной деятельности своих коллег, их профессионально-личностных качествах, причинах возникающих в организации конфликтов. Статус консультантов, их позиции в иерархии управления ограничивают масштабность и глубину их профессиональной деятельности.

*Внешние консультанты* обладают большей независимостью. Они свободны от давления администрации и отдельных сотрудников образовательной организации. Более обширный профессиональный опыт и имидж независимого эксперта помогают им глубже вникнуть в характер и причины возникающих профессиональных проблем и оказать квалифицированную помощь в их разрешении.

Внешние консультанты приносят в организацию новые образцы поведенческого репертуара педагога, могут обучить сотрудников нетрадиционным способам решения профессиональных задач. Работа внешних консультантов помогает преодолевать застойные явления в деятельности организации, способствует процессу ее интенсивного развития. Внешние консультанты, как правило, осуществляют свою деятельность на профессиональной основе и в значительной мере освобождены от выполнения других обязанностей, что способствует повышению уровня их профессионального мастерства, позволяет специализироваться в различных областях консультационной деятельности.

В то же время внешние консультанты сталкиваются с такими неизбежными проблемами как необходимость длительного изучения объектов консультирования, значительные затраты времени на сбор и предварительную обработку информацию о характере возникающих проблем.

В ситуации современной системы образования, когда запрос направлен на изменения в профессиональной деятельности педагога (например, применение методов развития учебной мотивации, учет возрастных особенностей детей при организации деятельности, применение эффективных методов коммуникации и пр.), педагог-психолог может выступать не только, как «психолог-консультант», но и как «педагог-консультант», если запрос консультирования лежит в поле его профессиональной деятельности. В основе педагогического консультирования лежит теория научно-методического

сопровождения персонала образовательных учреждений (Певзнер М.Н., Зайченко О.М., Букетов В.О., Горычева С.Н., Петров А.В., Ширин А.Г.) через консультирование и супервизию.

Эффективность таких консультационных услуг во многом обусловлена выбором типа консультирования. Этот выбор должен осуществляться с учетом ряда факторов, отражающих характер и содержание решаемых проблем, особенности образовательной организации, профессиональные возможности и личностные качества консультанта.

В теории и практике консультирования представлено несколько классификаций консультационной деятельности.

*В зависимости от функций, выполняемых участниками консультационного взаимодействия*, различают информационно-экспертное, диагностическое и процессное консультирование.

**Информационно-экспертное консультирование** основано на том, что консультант отвечает на вопросы, которые ставит перед ним клиент. Консультант располагает информацией и обладает знаниями, которые позволяют предложить способ решения задачи, самостоятельно сформулированной клиентом.

При этом от консультанта, как правило, не требуется анализа ситуации, так как консультирование осуществляется по поводу стандартных проблем, не связанных с конкретными условиями деятельности педагога.

**В диагностическом консультировании** консультант должен не только разработать рекомендации, но и определить саму проблему, поскольку изначально она не ясна.

Функции клиента состоят в том, чтобы создать необходимые условия для проведения консультантом диагностических исследований и обеспечить реализацию внесенных им предложений.

**Процессное консультирование** (консультирование по процессу) предполагает более тесное взаимодействие клиента и консультанта, которые создают единую команду для совместного решения проблемы. В рамках команды «клиент – консультант» формулируется задача и разрабатывается схема ее решения. Данная модель консультирования предполагает непосредственное участие консультанта в осуществлении принятых решений.

Работая в команде, клиент приобретает навыки самостоятельной оценки ситуации, точного диагностирования проблемы и выработки оптимального способа ее разрешения.

*В зависимости от ценностных ориентаций различают* лечебную (оберегающая) и барьерная (преодолевающую) модель консультирования.

**Лечебная или оберегающая модель** консультирования предполагает осуществление взаимодействия с клиентом в обстановке особого психологического комфорта, постепенное снятие напряжения и коммуникативных трудностей, щадящее педагогическое воздействие, обеспечивающее психотерапевтический эффект, ориентацию на типологические особенности личности консультируемого, его внутренний мир и его «Я-концепцию», а также на специфические черты профессионального поведения.

В русле лечебной модели выдержана содержательная схема кооперативного собеседования. Эта схема интегрирует известные положения психотерапевтического консультирования по К. Роджерсу с теорией педагогического управления.

В схеме представлены два блока – психологический (понимание), содержащий элементы эмпатического слушания, открытых вопросов, воспроизведения мыслей, воспроизведения чувств; и педагогический (управление) с элементами структурирования, предъявления позиций консультанта, прояснения роли консультанта.

Важным элементом педагогического блока является формальное и содержательное структурирование. Формальное структурирование предполагает выделение и соблюдение фаз консультационного взаимодействия, а содержательное – определение ключевых проблем и поиск соответствующих решений.

Фазы процесса консультирования:

1. Описание проблемы. В этой фазе клиент описывает причины своего обращения к консультанту. Консультант с помощью активного слушания поддерживает стремление клиента к откровенным высказываниям и продолжению диалога. Повторение консультантом мыслей, чувств и пожеланий клиента помогает последнему заострить внимание на существе проблемы и более логично оформить свои высказывания. Систематические обобщения после продолжительных фрагментов беседы делают возможным целостное представление проблемы и позволяют решить, в какой последовательности будут обсуждаться те или иные аспекты проблемы и располагают ли субъекты консультирования достаточной информацией для перехода к следующей фазе.

2. Анализ проблемы. В этой фазе речь идет о поиске причин произошедшего, причем не рекомендуется останавливаться только на одной причине возникшей проблемы, а следует обсудить более широкий спектр возможных причинно-следственных связей.

3. Постановка поведенческих задач. Постановка поведенческих задач. В третьей фазе клиент в состоянии более точно, чем в начале процесса консультирования, охарактеризовать те изменения, к которым он стремится. Затем определяется последовательность задач, которые необходимо решить клиенту для достижения этих изменений.

4. Планирование изменений. В этой фазе определяются конкретные действующие лица, обеспечивающие желаемые изменения, а также сроки, в которые эти изменения должны произойти.

5. Анализ и оценка изменений. Консультационный процесс требует определенного последствия. На завершающем этапе необходим подробный анализ и оценка изменений, произошедших в результате консультационного взаимодействия. Консультант и клиент выявляют ряд нерешенных проблем, которые требуют дальнейшего внимания и целенаправленных действий с обеих сторон.

Поиск путей решения проблемы предполагает всесторонне оценивание каждой альтернативы, чтобы сделать осознанный выбор с учетом своих личностных и профессиональных возможностей для реализации предложений консультанта.

Предъявление собственной позиции. Педагог-консультант четко формулирует и аргументирует свое мнение по обсуждаемым вопросам.

Прояснение ролевой позиции. Особенностью педагогического консультирования является ролевая позиция консультанта, который, с одной стороны, выступает как педагог, учитель, наставник, постигший истину и передающий ее другим, а с другой – как модератор, помогающий клиенту самостоятельно найти эту истину. Ролевая позиция консультанта определяется от ожидания клиентов относительно его роли.

Требования к лечебной модели консультирования:

1) создание благоприятного сопутствующего фона для проведения беседы, исключающего наличие внешних помех несанкционированного вмешательства в процесс консультирования, коммуникативных помех, и предполагающего рациональное позиционирование участников беседы, соответствующую расстановку мебели;

2) конструирование доверительных отношений между консультантом и клиентом, основанное на готовности консультанта к открытой и доброжелательной коммуникации;

3) установление кооперативных связей в тандеме «консультант – клиент», разработка совместных стратегий постановки целей и определения действий и их последовательности, обеспечивающих разрешение проблем.

**Стержнем модели барьерного (преодолевающего) консультирования** является барьер как средство актуализации и концентрации внутренних потенций клиента, аккумуляции его природных сил и энергии, усиление и регулирование его адаптационных возможностей.

Барьерное консультирование рассматривается как вид сопровождения, направленный на создание у клиента такого внутреннего состояния, которое повышает степень его чувствительности к привлекательным для него предметам и явлениям и повышает мотивационную готовность обладать или управлять этими предметами и явлениями путем преодоления естественных или искусственных преград.

Одной из целей барьерного консультирования является поиск необходимых средств, импульсов и стимулов, способных положительно повлиять на развитие у клиента субъектности, т.е. способности осознавать себя активным участником преобразующей деятельности, носителем знаний (в том числе профессиональных), отношений, позволяющих ему самостоятельно определять стратегию собственного личностно и профессионального становления, продуктивно разрешать ситуации затруднения.

Конструирование технологических основ барьерного консультирования исходит из посылки, что эффективность волевых установок клиента возрастает, если он сталкивается с дискомфортными условиями и эмоциями, сопровождающими волевой процесс, постепенно адаптируется к ним и начинает воспринимать их как вполне естественное явление, как своего рода барьер, который должен и может быть преодолен.

Исходя из этого, в практике группового барьерного консультирования используется эффект лабилизации. Под лабилизацией М.Форверг и Т.Альберг понимают эмоциональную встряску личности, переживание многообразия чувств, которое возникает вследствие осознания личностью неадекватности привычных форм поведения и неадекватности представлений о самом себе.

Барьерное консультирование в индивидуальном режиме рекомендуется в двух случаях. Во-первых, при недостаточной развитости субъектности клиента, волевого компонента его личности, неуверенности в своих силах и профессиональных возможностях, отсутствии внутренних и внешних условий для творческой самореализации клиента в личностном и профессиональном плане. Во-вторых, когда необходимы субъективация и опредмечивание реально существующих в ситуации профессионального затруднения клиента препятствий, сопротивлений, помех, способных оказать существенное влияние на процесс его профессиональной деятельности.



В процессе барьерного консультирования вырабатываются дифференцированные стратегии обращения с «очагами» сопротивления и намечается цель – путь продвижения инновационной идеи.

Этапы барьерного консультирования:

**1) Исходное состояние**

2) Предъявление проблемы

3) Усугубление проблемы лабилизации

4) Расшатывание профессиональных стереотипов

5) Определенное объективных или создание искусственных барьеров

6) Мобилизация внутренних ресурсов

7) Актуализация своего профессионального «Я»

8) Диалог с другим «Я»

**9) Преодоление барьера**

10) Рефлексия

**11) Желаемое состояние**

*В зависимости от ролевой позиции консультанта различают инструктирующую и побуждающую модели консультирования.*

**В инструктирующей модели** консультант принимает на себя роль автора готового рецепта. Выбор такой роли может объясняться различными причинами:

- 1) уверенностью консультанта в необходимости предъявления клиенту готового решения его проблемы с целью оказания ему своевременной и конкретной помощи;
- 2) невысокой оценкой консультанта возможностей или способностей клиента анализировать собственную деятельность и осуществлять осознанный поиск возникших проблем;
- 3) условиями ограниченного времени, когда отсутствует возможность длительного взаимодействия с клиентом.

**В побуждающей модели** консультант принимает на себя роль инициатора самостоятельного решения. Во-первых, собственные предложения и идеи независимо от их продуктивности, реалистичности или обоснованности редко вызывают реакцию отторжения, а процесс их анализа, оценивания, обобщения в конечном счете прокладывает путь к достаточно взвешенному решению. Во-вторых, в процессе самостоятельного поиска укрепляется вера клиента в возможность оказания реального влияния на ход и характер происходящих событий.

Консультант должен:

- 1) предоставить консультируемому возможность осмыслить свою собственную проблему и, стараться не предлагать готового решения;

- 2) предложить клиенту тот минимум информации, который дает необходимые импульсы для успешного поиска самостоятельного решения;
- 3) помочь неуверенным и ориентированным на неудачу клиентам преодолеть сложившийся стереотип каузальной атрибуции, приписывающий все успехи внешним обстоятельствам, а неудачи – внутренним факторам.

В заключении главы рассмотрим примеры ситуаций, связанных с нереалистичностью консультационных запросов к психологу, и способы выхода из них:

Ситуация	Способ преодоления
Педагог формулирует запрос к психологу в форме, не предполагающей его участия в процессе оказания помощи: <i>«Поработайте с Петровым», «Позанимайтесь с Синицыной» и т.д.</i>	Задача психолога - сформировать у педагога понимание того, что психологическая помощь ребенку реализуется в тесном взаимодействии учителя и психолога.
Педагоги ставят под сомнение компетентность психолога или правомерность его рекомендаций, обесценивают информацию, которую слышат от психолога, высказываниями типа <i>«Это все хорошо в теории, а в жизни все по-другому»</i>	Очень важно, чтобы именно в этой ситуации психолог реагировал спокойно и уверенно! Психолог может сказать приблизительно следующее: <i>«Психология - такая наука, в которой теория напрямую связана с жизнью. То, как складывается наша жизнь, во многом зависит от нас. Можно попробовать поэкспериментировать: что произойдет, если вы попытаетесь применить то, о чем мы с вами говорим. Вы ничем не рискуете, это же просто эксперимент»</i>
Педагоги предъявляют к психологу заведомо невыполнимые требования, касающиеся организации его работы или ее содержания (например, высказывают пожелания, <i>«чтобы</i>	Важно признать правомерность высказанных пожеланий педагогов: <i>«Конечно, это было бы замечательно, если бы я работала индивидуально с каждым ребенком»</i> . Затем нужно четко объяснить, что это невозможно, не вдаваясь в детали: <i>«К сожалению,</i>

<i>психолог работал индивидуально с каждым ребенком»)</i>	это невозможно, потому что сделать это не позволяет моя нагрузка». Предложить возможные варианты решения.
Педагоги просят дать им конкретные приемы управления, манипуляции детьми.	В этом случае задача психолога - тактично отметить нереальность ожиданий педагога: «К сожалению, в психологии не существует общих рецептов, которые давали бы гарантированный результат во всех случаях, и у меня их тоже нет». Затем важно предложить возможную помощь: «Но я могу помочь вам понять, почему такие трудности возникают».

## Список литературы

1. Акимова М.Н., Илькухин А.А. Модели педагогического общения. Самопознание – путь профессионального становления учителя. - Самара, 1994. С.36-41.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. – М., 1996.
3. Анцыферова Л.И. Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни. Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / Под ред. В.А. Бодрова., М.: Ин-т психологии АН СССР, 1991., С. 21-40.
4. Баева Т., Кившик Е. Желание и возможности. // Школьный психолог, 2004. № 26.
5. Базаров Т.Ю., Беков Х.А., Аксенова Е.И. Методы оценки управленческого персонала государственных и коммерческих структур. – М., 1995.
6. Бодров В.А. Психологические исследования проблемы профессионализации личности. Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / Под ред. В.А. Бодрова., М.: Ин-т психологии АН СССР, 1991., С. 8-18.
7. Вачков И.В. Уровни профессионального самосознания учителя // Школьный психолог. – 2000. №5.
8. Данилов С. В., Шустова Л. П. Профессионально-личностные затруднения будущих и молодых педагогов: опыт сравнительного исследования // Поволжский педагогический поиск. 2018. № 2 (24). С. 75-80.
9. Донцов А.И. Психология коллектива. – М., 1984.
10. Захарова Е.В. Профессиональная педагогическая деятельность как фактор профессиональной деформации личности учителей и преподавателей// Известия Самарского научного центра Российской академии наук. - 2015.
11. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития / Э. Ф. Зеер. – Москва: Академия, 2006. - 240 с.
12. Зеер Э. Ф., Сыманюк, Э. Э. Психология профессиональных деструкций. М.: Академический Проект, Фонд «Мир», 2015.
13. Ильин Е.П. Психология взрослости. СПб.: Изд-во «Питер», 2012. – 990 с.
14. Исаева С.А. Педагогическое консультирование (материалы к лекции): КОГОАУ ДПО ИРО Кировской области, 2019. – 112 с.

- 15.Исмагилова Ф.С. К проблеме психологического анализа профессионального опыта // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 2000. № 2. С. 11-19.
- 16.Калашникова О.В. Значение способности к рефлексии в решении проблем профессиональных кризисов в педагогической деятельности. // Открытое знание -2018.
- 17.Корягина А.С. Особенности женского трудового коллектива // Международный научный журнал «Символ науки». - 2016. - № 12-3. – с. 224.
- 18.Кунаковская Л.А. Деструктивные проявления в профессиональной деятельности преподавателя ВУЗа. /Преподаватель XXI век – 2016.
- 19.Малярчук Н.Н. Профилактика профдеформаций: учебное пособие. – Тюмень,: Изд-во Тюменского государственного университета, 2013. – 292 с.
- 20.Материалы обучающего курса «Есть контакт! Работа педагога с современными родителями как обязательное требование профстандарта «Педагог». АНО «СПб ЦДПО», 2020.
- 21.Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия / Под ред. М.Н. Певзнера, О.М. Зайченко; изд-во НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2002. – 311 с.
- 22.Новиков В.В. Социальная психология: феномен и наука. – Ярославль, 1998.
- 23.Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования: Учебное пособие для студентов вузов и практических работников. – М: ТЦ «Сфера», 2000. – 448 с.
- 24.Педагогическая диагностика учебно-воспитательного процесса. Сборник диагностических материалов. Составитель Вагурина С.Д. РИЦ БелРИПКППС, Белгород, 2007. – 80с.
- 25.Пиняева С. Е, Андреев И. В. Личностное и профессиональное развитие в период зрелости // Вопросы психологии. 1998. № 2. С. 31-42.
- 26.Психологическая поддержка начинающих педагогов на этапе адаптации к профессиональной деятельности: методическое пособие / авт.сост. Е.Г. Черникова; МОиН Челяб. обл., Челяб. ИРПО. – Челябинск, 2006. – 80 с.
- 27.Психология менеджента. Учебник/Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб., 2000.
- 28.Пряжников Н.С. Активизирующие опросники профессионального и личностного самоопределения., М.-Воронеж: МОДЭК, 1997., 80 с.

29. Пугачев В.П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом. М., 2003.
30. Пулин А.Г. «Майндфулнесс» - практика осознания для психологов и не только: повышение стрессоустойчивости и снижения риска профессионального выгорания // Электронный ресурс. Режим доступа: <https://skladchik.biz/threads/imaton-majndfulnes-praktika-osoznaniya-dlja-psixologov-i-ne-tolko-andrej-pulin.210944/>
31. Рабочая книга практического психолога. М., 2002.
32. Садовникова Н.О. Преодоление педагогами барьеров профессионального развития: деятельностный подход. // Современные проблемы науки и образования - 2014, №5.
33. Садовникова Н.О. Профессиональный кризис личности педагога: содержание и основные признаки / Н. О. Садовникова // Научный диалог. – 2016. № 11 (59).
34. Сапего Е.И. Интердетерминанты профессиональной деформации личности педагогов// Ученые записки. Электронный научный журнал Курского педагогического университета. 2015.
35. Собчик Л.Н. Методы психологической диагностики. Вып. 3. Диагностика межличностных отношений. Модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири. Метод. руководство. М., 1990.
36. Тришина О.Ю. Влияние профессиональных кризисов на профессиональное становление преподавателя технического ВУЗа/ Педагогика высшей школы - 2014.
37. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. – 490 с.
38. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. – СПб.: Питер, 2006. – 256 с.