



ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

**С.Ю. Степанов, А.Д. Недосекина,
И.В. Мельникова, Е.А. Шепелева,
Г.А. Харлашина, А.Е. Кремер,
К.Е. Князев, С.Б. Соколова**

Оптимизация психоэмоционального состояния педагогов в Университетской школе МГПУ в контексте реализации программы психологического сопровождения сотворческого профессионального развития педагогов¹

В статье описывается разработанная и проходящая апробацию при поддержке РГНФ (проект № 15-36-01031) программа психологического сопровождения педагогов в условиях общеобразовательного учреждения и возможность ее применения для профилактики синдрома эмоционального выгорания. В статье представлены: методологическое основание программы и ее специфика, структура, краткое содержание, первичные результаты исследования психоэмоционального состояния педагогов.

Ключевые слова: психоэмоциональное состояние; синдром эмоционального выгорания; психопрофилактика; сотворчество; нарративная практика.

Современная социально-экономическая ситуация развития общества, повышение роли и ответственности педагогов перед государством за развитие и воспитание подрастающего поколения, насыщенность образовательной среды множеством стрессогенных факторов оказывают влияние на психоэмоциональное состояние педагогов, на повышение у них частоты хронических заболеваний (Л.М. Митина, 2001; В.А. Вишневский, 2005; Н.В. Гончарова, 2005, А.Д. Николаева, 2005; Н.И. Глушкова, 2007).

¹ Работа проводится при финансовой поддержке гранта РГНФ № 15-36-01031а1.

Для педагогов как профессиональной группы свойственен так называемый синдром эмоционального выгорания, под которым понимается состояние выраженного эмоционального и умственного истощения [1: с. 87]. Эмоциональное выгорание приводит к развитию различного вида негативных психологических проявлений, разрушительно сказывающихся на выполнении профессиональных обязанностей (В.Е. Орел, 2001; Н.Е. Водопьянова, 2008; J.S. Felton, 1998; J. Von Oncuil, 1996; I. Glickman, 2009).

Кроме того, учитель играет фундаментальную роль в развитии личности учеников, влияет не только на их академическую успеваемость, но также на ведение ими здорового образа жизни. Также учитель формирует организационный климат и создает обстановку, в которой у школьников развиваются психосоциальные компетенции, в частности, способность справляться с неприятностями и трудностями (Killion, Jeffrey, 2006; K. Lemerle, D. Stewart 2007; I. Glickman, 2009; S.P. Göker, 2012).

На наш взгляд, психоэмоциональное состояние педагога оказывает влияние не только на протекание педагогического взаимодействия, но и на психоциальное состояние учащегося. Для изучения влияния психоэмоционального состояния педагогов на психофизиологические и социально-психологические показатели развития школьников выполняется исследование под научным руководством С.Ю. Степанова на базе Университетской школы МГПУ при финансовой поддержке РГНФ (проект № 15-36-01031).

Авторским коллективом Университетской школы разработана программа «Психологическое сопровождение сотворческого профессионального развития педагогов в Университетской школе МГПУ» [4: с. 76]. Она предназначена для педагогов, воспитателей и тьютеров общеобразовательных учебных учреждений. На наш взгляд, данная программа позволяет повысить рефлексивную культуру и личностные ресурсы педагога; расширить его способность работать над разрешением сложных проблем вместе с ребенком, коллегами, родителями. Данная программа содержит достаточно богатый психологический инструментарий формирования психоэмоциональной устойчивости педагогов.

Особое значение в рамках проекта № 15-36-01031 «Влияние психоэмоционального состояния педагогов на психофизиологические и социально-психологические показатели развития школьников» имеет ресурсная часть программы. Она позволяет решать задачи развития у педагогов способности творчески осмысливать и преодолевать проблемные моменты, обретать новые смыслы и ценности, дает возможность снимать эмоциональную напряженность [5: с. 7] той или иной проблемной зоны за счет снижения ее условной значимости для личности.

Методологической основой программы являются положения и принципы педагогики сотворчества (С.Ю. Степанов, Г.Ф. Похмелкина, Т.Ю. Колошина, Т.В. Фролова, Е.З. Кремер), идеи гуманистической психологии (К. Роджерс,

А. Маслоу), культурно-исторической теории Л.С. Выготского, деятельностного и логико-методологического подходов к усвоению социального опыта (П.Я. Гальперин, И.И. Ильясов, Н.Ф. Талызина), теории активных методов обучения (Г.М. Андреева, Т.Ю. Базаров, А.А. Бодалев, А.К. Матюшкин, Л.А. Петровская), нарративной практики (М. Уайт, Д. Эпстон, Д. Уинслэйд, Д. Монк), модель межличностного познания Н.А. Рождественской.

Программа разработана с учетом принципа равноправного взаимодействия психологов и педагогов (со своими зонами ответственности: учитель отвечает за образовательный процесс, а психолог — за его психологическое обеспечение) в интересах ребенка.

В структуре программы можно выделить две ключевые части:

1. **Компетентностную**, направленную на развитие способностей выходить из внутренних и внешних конфликтных состояний и ситуаций, вовлекать и вовлекаться в непривычные системы межличностных и деловых отношений, ставить и решать неординарные профессиональные задачи; на активизацию и отработку методов убеждения, аргументации своей позиции, установления контактов с обучающимися разного возраста, их родителями (лицами, их заменяющими), коллегами по работе, на мотивационный анализ поведения детей в школе, на анализ психологических причин конфликтных ситуаций, их профилактику и разрешение; на построение индивидуальных траекторий развития учащихся и разработку плана обучающей программы с учетом личных и индивидуальных особенностей учащихся с опорой на научно обоснованные способы познания; на применение методов сотворчества в формировании метапредметных компетенций учащихся, на освоение инструментов педагогики сотворчества, их адаптации для применения в рамках той или иной дисциплины образовательного процесса средней школы [6: с. 210].

2. **Ресурсную**, направленную на развитие готовности и способности творчески, по-новому осмысливать и преодолевать проблемные моменты, обретать новые смыслы и ценности; на снижение эмоциональной напряженности; на исследование личностной и профессиональной идентичности, уплотнение самоидентичности и профессиональной идентичности; исследование новых или незнакомых аспектов самого себя, на поддержку у педагогов ощущения способности влиять на собственную жизнь и состояния [2: с. 166].

Реализация программы происходит в течение учебного года, как в учебное, так и в каникулярное время. Формы реализации данной программы и ее содержание подбирались с учетом запросов педагогов, исходя из психологического анализа ситуаций педагогического общения и их загруженности:

1. В учебное время — консультации, беседы с педагогами по поводу: составления индивидуальной траектории развития учащихся; проблем

и достижений в обучении; особенностей поведения и межличностного взаимодействия конкретных учащихся; улучшения качества общения и взаимодействия с учениками, родителями, коллегами, администрацией; рекомендаций, сформулированных по результатам психодиагностической работы; лично-значимых тем, оказывающих влияние на профессиональную деятельность. Здесь важно подчеркнуть, что в учебное время педагоги могут творчески переработать имеющийся педагогический опыт и внедрить его в сотворческий образовательный процесс.

2. В каникулярное время — тренинг. Психологический тренинг стал действенной формой работы в современной системе образования. Тренинговый формат позволяет повысить мотивацию участников, внедрять программу практических изменений в сфере общения, в познавательном и личностном развитии участников.

Необходимо отметить, что содержание как ресурсной, так и компетентностной частей конкретизируется исходя из запросов педагогов и наиболее актуальной ситуации жизнедеятельности школы. Так, например, из бесед с педагогами мы установили, что одним из факторов невротизации профессиональной и личной жизнедеятельности педагогов Университетской школы являются активные изменения в социально-экономической сфере, в системе образования в целом и в школе в частности, постоянный рост количества требований к педагогам. Поэтому в ресурсную часть программы вошли занятия: «Педагог между "надо" и "хочу"», «Картины стабильности», реализованные в 2014/2015 и 2015/2016 учебных годах.

В рамках проекта было проведено исследование психоэмоционального состояния педагогов.

В качестве диагностических методик были использованы:

- a. Методика диагностики уровня социальной фрустрированности Л.И. Вассермана (в модификации В.В. Бойко).
- b. Методика интегральной диагностики и коррекции профессионального стресса (ИДИКС) (Методика А.Б. Леоновой).
- c. Методика оценки рефлексивности (сравнение самооценки учителей с экспертной оценкой их поведения), разработанная С.Ю. Степановым.
- d. Методика «Личностная агрессивность и конфликтность».

Исследование проводилось среди педагогов Университетской школы МГПУ. В исследовании участвовали педагоги начальной школы и педагоги-предметники, преподающие в средней и старшей школе.

Для снижения размерности выборки (для упрощения представления результатов корреляционного анализа), и типологического описания педагогов по описанным выше параметрам был использован факторный анализ (метод главных компонент: квартимакс с нормализацией Кайзера). Всего получилось шесть компонент, которые описывают 99,210 % дисперсии (см. табл. 1–2).

Таблица 1

Результаты факторного анализа

| Компонент | Вес факторов в компоненте | | | | | |
|--|---------------------------|-------|-------|-------|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| <i>Переживание острого стресса</i> | ,957 | | | | | |
| <i>Индекс социальной желательности</i> | -,931 | | | | | |
| <i>Общее самочувствие</i> | ,931 | | | | | |
| <i>Депрессия</i> | ,903 | | | | | |
| <i>Напористость</i> | ,901 | | | | | |
| <i>Тип поведения А</i> | ,896 | | | | | |
| <i>Эмоциональная напряженность</i> | ,890 | | | | | |
| <i>Конфликтность</i> | ,882 | | | | | |
| <i>Уровень социальной фрустрации</i> | ,856 | | | | | |
| <i>Признаки синдрома выгорания</i> | ,833 | | | | | |
| <i>Личностные и поведенческие деформации</i> | ,812 | | | | | |
| <i>Подозрительность</i> | ,809 | | | | | |
| <i>Мстительность</i> | -,800 | | | | | |
| <i>Общий индекс стресса</i> | ,773 | | | | | |
| <i>Обратная связь</i> | -,730 | | | | | |
| <i>Тревога</i> | | ,945 | | | | |
| <i>Уровень недовольства / фрустрации социальным окружением</i> | | -,938 | | | | |
| <i>Вознаграждение за труд</i> | | ,921 | | | | |
| <i>Уровень недовольства / фрустрации социальным статусом</i> | | -,918 | | | | |
| <i>Агрессия</i> | | ,865 | | | | |
| <i>Уровень недовольства / фрустрации родными и близкими</i> | | -,810 | | | | |
| <i>Вознаграждение за труд и социальный климат</i> | | ,802 | | | | |
| <i>Переживание хронического стресса</i> | | ,792 | | | | |
| <i>Условия труда</i> | | ,746 | | | | |
| <i>Бескомпромиссность</i> | | | ,932 | | | |
| <i>Разнообразие</i> | | | -,878 | | | |
| <i>Уровень недовольства / фрустрации социально-экономическим положением</i> | | | ,798 | | | |
| <i>Субъективная оценка профессиональной ситуации</i> | | | -,789 | | | |
| <i>Автономия исполнения</i> | | | -,773 | | | |
| <i>Негативная агрессия</i> | | | ,746 | | | |
| <i>Нетерпимость к иному мнению</i> | | | ,741 | | | |
| <i>Вспыльчивость</i> | | | ,711 | | | |
| <i>Когнитивная напряженность</i> | | | | -,904 | | |
| <i>Физиологический дискомфорт</i> | | | | -,904 | | |
| <i>Контроль за исполнением</i> | | | | -,820 | | |

| Компонент | Вес факторов в компоненте | | | | | |
|---|---------------------------|---|---|-------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| <i>Психосоматические реакции</i> | | | | -,736 | | |
| <i>Неуступчивость</i> | | | | ,706 | | |
| <i>Способность к совместному переосмыслению проблемных ситуаций</i> | | | | | ,948 | |
| <i>Особенности содержания труда</i> | | | | | -,801 | |
| <i>Оценка рефлексии у ученика</i> | | | | | ,793 | |
| <i>Обидчивость</i> | | | | | | -,937 |
| <i>Затруднения в поведении</i> | | | | | | ,895 |

Однако внимания заслуживают в первую очередь первые три типа как наиболее критериально валидные. Эти три типа будут описываться по силе взаимосвязи (по модулю), принимая приближенные к единице значения за наиболее математически достоверные показатели, что является обычной практикой при факторном анализе.

Первый тип описывает особенности педагогов, находящихся в состоянии стресса. Второй тип содержит описание педагогов с выраженной **тревогой**. Третий тип фокусируется на педагогах с средними и высокими уровнями недовольства / фрустрации **социально-экономическим положением**.

Рациональность использования подобной «упрощенной» типологии подтверждается таблицей 2.

Таблица 2

Объясненная совокупная дисперсия

| Компонент | Начальные собственные значения | | | Ротация суммы квадратов нагрузок | | |
|-----------|--------------------------------|-------------|-------------|----------------------------------|-------------|-------------|
| | Всего | % дисперсии | Суммарный % | Всего | % дисперсии | Суммарный % |
| 1 | 17,207 | 30,188 | 30,188 | 16,046 | 28,150 | 28,150 |
| 2 | 12,112 | 21,249 | 51,437 | 12,148 | 21,313 | 49,463 |
| 3 | 9,842 | 17,266 | 68,703 | 9,861 | 17,300 | 66,763 |
| 4 | 8,314 | 14,586 | 83,290 | 8,673 | 15,215 | 81,979 |
| 5 | 5,228 | 9,171 | 92,461 | 5,697 | 9,995 | 91,974 |
| 6 | 3,847 | 6,749 | 99,210 | 4,125 | 7,236 | 99,210 |

Из данных в таблице 2 видно, что три указанных выше типа суммарно описывают 68,7 % дисперсии, и имеют как минимум достаточную критериальную валидность.

Таким образом, полученные данные позволяют нам при разработке содержания ресурсной и компетентностной частей программы учесть наиболее актуальные темы для проработки и опереться на личностные особенности педагогов, что, как мы полагаем, позитивно скажется не только на психоэмоциональном состоянии педагогов и приведет к снижению вероятности появления синдрома эмоционального выгорания, но и улучшит социально-психологические показатели развития школьников.

Литература

1. Березина А.В., Мельникова И.В. Межличностное познание и его формирование у школьников и студентов: учебное пособие для студентов гуманитарных вузов. М., 2009. 158 с.

2. Мельникова И.В. Модель межличностного познания и нарративное консультирование в коррекционно-развивающей работе школьного психолога // Новые образовательные программы МГУ по естественнонаучным дисциплинам и школьное образование: материалы третьей научно-методической конференции (Москва, МГУ, 16 ноября 2013 г.). Т. 2. М., 2013. С. 166–167.

3. Мельникова И.В. Сотворчество и нарративная практика в групповой работе с субъектами образовательного процесса // Современная педагогика: от сотрудничества к сотворчеству: материалы межрегиональной научно-практической конференции (7–8 ноября 2013 г.) / отв. ред. Е.З Кремер. М.: МГПУ, 2014. С. 66–71.

4. Кремер Е.З., Мельникова И.В., Недосекина А.Д. Психологическое сопровождение сотворческого профессионального развития педагогов в условиях общеобразовательной школы (программа): сборник психолого-педагогических программ: материалы Всероссийского конкурса «Профессиональная перспектива» (15 апреля – 15 мая 2015 г.) / под общ. ред. В.В. Буяновой. Саранск, 2015. С. 76–79.

5. Степанов С.Ю. Начала рефлексивной педагогики сотворчества // Материалы 1-й Всероссийской научно-практической конференции (24 февраля 2012 г., Московская область). М.: Федеральный институт развития образования, 2012. URL: <https://onedrive.live.com/view.aspx?resid=F506C559F632B028!200&app=Word&authkey=!AO9ВIHnQkAETIb4>.

6. Уайт М. Карты нарративной практики. Введение в нарративную терапию / пер. с англ. Д. Кутузовой. М.: Генезис, 2010. 325 с.

Literatura

1. Berezina A.V., Mel'nikova I.V. Mezhlichnostnoe poznanie i ego formirovanie u shkol'nikov i studentov: uchebnoe posobie dlya studentov gumanitarny'x vuzov. M., 2009. 158 s.

2. Mel'nikova I.V. Model' mezhlichnostnogo poznaniya i narrativnoe konsul'tirovanie v korrekcionno-razvivayushhej rabote shkol'nogo psixologa // Novy'e obrazovatel'ny'e programmy' MGU po estestvennonauchny'm disciplinam i shkol'noe obrazovanie: materialy' tret'ej nauchno-metodicheskoy konferencii (Moskva, MGU, 16 noyabrya 2013 g.). T. 2. M., 2013. S. 166–167.

3. Mel'nikova I.V. Sotvorchestvo i narrativnaya praktika v gruppovoj rabote s sub'ektami obrazovatel'nogo processa // Sovremennaya pedagogika: ot sotrudnichestva k sotvorchestvu: materialy' mezhregional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii. (7–8 noyabrya 2013 g.) / отв. ред. Е.З. Кремер. М.: МGPU, 2014. С. 66–71.

4. Kremer E.Z., Mel'nikova I.V., Nedosekina A.D. Psixologicheskoe soprovozhdenie sotvorcheskogo professional'nogo razvitiya pedagogov v usloviyax obshheobrazovatel'noj shkoly' (programma): sbornik psixologo-pedagogicheskix programm: materialy' Vserossijskogo konkursa «Professional'naya perspektiva» (15 aprelya – 15 maya 2015 g.) / pod obshh. red. V.V. Buyanovoj. Saransk, 2015. S. 76–79.

5. Stepanov S.Yu. Nachala reflektivnoj pedagogiki sotvorchestva // Materialy' 1-j Vserossijskoy nauchno-prakticheskoy konferencii (24 fevralya 2012 g., Moskovskaya oblast'). M.:

Federal'nyj institut razvitiya obrazovaniya, 2012. URL: <https://onedrive.live.com/view.aspx?resid=F506C559F632B0281200&app=Word&authkey=!AO9BIHnQkAETIb4>.

6. *Uajt M. Karty' narrativnoj praktiki. Vvedenie v narrativnuyu terapiyu / per. s angl. D. Kutuzovoj. M.: Genezis, 2010. 325 s.*

S.U. Stepanov, A.D. Nedosekina,

I.V. Melnikova, E.A. Shepeleva,

G.A. Kharlashina, A.E. Kremer,

K.E. Knyazev, S.B. Sokolova

The Optimization of Psychoemotional State of Teachers of Moscow City University Secondary Comprehensive School in the Context of Implementation of the Program of Psychological Support of Teachers' Co-creational Professional Development²

The article describes developed program (that is being tested and supported by the Russian Scientific Foundation for Humanities (Project № 15-36-01031)) of psychological support of teachers in conditions of secondary institution and the possibility of its application for prevention of «emotional burnout syndrome» The article presents: the methodological basis of the program and its specificity, structure, short summary, initial results of the study of the psychoemotional state of teachers.

Keywords: psychoemotional state; emotional burnout syndrome; psychoprophylaxis; co-creation; narrative practice.

² The work is carried out with the financial support of RSFH grant № 15-36-01031a1.