

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ И ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В «ПРОСТРАНСТВЕ» ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Неумова Е.В., г. Тюмень

Интеграционные процессы, актуализирующиеся в обществе на современном этапе развития цивилизации, находят отражение в функционировании всех социальных институтов: политики, экономики, идеологии, религии и, в первую очередь, – образования. Демократизация общества, создание единого экономического пространства, идеология всеобщего примирения, признание ценности личности существенно повышают «планку» образования.

Образование сегодня приобретает стратегическое значение как субъект социальной активности, целью которого является не только подготовка личности к жизни в динамично изменяющемся обществе, но и обеспечение устойчивого развития общества через активно-преобразующую деятельность человека в разных его сферах. Можно сказать, что образование «владеет» одним из наиболее ценных ресурсов общества – **личностным**.

Вопрос в том, умело ли образование «распоряжается» этим ресурсом? И что нужно делать для его раскрытия?

Проблема личностного развития молодого поколения приобретает особую остроту в современных социальных условиях, характеризующихся нестабильностью. Ослабление традиций, изменение ценностей, нарушение взаимопонимания между отдельными людьми и поколениями и другие преобразования, происходящие в современном российском обществе, оказывают дестабилизирующее влияние на личность. В связи с этим, целевая ориентация образования на развитие личности, готовой и способной к самообразованию, является закономерной и адекватной социальным условиям.

При этом, некоторое навязывание утилитарно-рыночного подхода к образованию «сверху», противоречащее гуманистическим принципам, не может обеспечить соблюдение прав подрастающего поколения на развитие и успешную социализацию в сложных условиях динамично изменяющегося общества. В таких условиях особую **актуальность приобретает задача интеграции усилий педагогов и педагогов-психологов как субъектов образования, несущих непосредственную ответственность за практическую реализацию целевой направленности современного образования.**

Однако на современном этапе развития образования положение о необходимости интеграции носит, скорее, декларативный, чем действенный характер. Вероятно, такая ситуация закономерна: в течение длительного времени образование было идеологизированным и, в силу этого, достаточно закрытым и консервативным институтом; психология же имела статус персоны «нон грата». Затрудненный характер взаимодействия между психологами и педагогами-психологами, отчасти, вероятно, связан с профессиональными стереотипами, которые до сих пор остаются весьма действенными, искажают и затрудняют понимание друг друга. В связи с этим, возникает вопрос, **а есть ли вообще серьезные основания для взаимодействия педагогов и педагогов-психологов?**

Первый шаг на пути интеграции, пожалуй, сделан: понимание образования как создания условий для развития личности означает, что теоретико-методологической базой образования становится гуманистическая философия и психология, его основным ориентиром – представление о норме развития личности, понимаемой позитивно, его содержанием – ценностные отношения, критериями его успешности – критерии развитой личности, его методами – методы, участвующие и «запускающие» действие внутриличностных механизмов.

Рассмотрим эти основания более подробно, что позволит сделать **второй шаг – обозначить «точки пересечения» педагогов и педагогов-психологов в «пространстве» их профессиональной деятельности.**

Первая «точка пересечения» касается **процессуального аспекта педагогической и психолого-педагогической деятельности.** Практическая психология образования решает свои задачи в процессе **психологического сопровождения** образовательного процесса, понимаемого как «бытие рядом, поддержка и помощь». В современной психологической службе образования приоритетное значение приобретает развивающая деятельность психолога. В сущности, современная педагогика выходит на эту же проблематику, но использует для ее обозначения другую терминологию. Так, в теории и практике личностно-ориентированного воспитания все большее распространение получает инно-

вационный принцип организации воспитательного процесса – принцип **педагогической поддержки**. Педагогическая поддержка – «процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни» (1).

В связи с этим, **роль педагога** трансформируется от простого «передатчика» знаний и, шире – социо-культурного опыта, до непосредственного и максимально включенного «участника» жизнедеятельности ребенка, «помощника» и «защитника». Такая роль предполагает, что педагог в процессе воспитания выступает, в той или иной степени, и как психолог, и как социальный педагог, и как медицинский работник, и как наставник, личностная зрелость и жизненный опыт которого позволяют поделить с собственным мнением, подказать решение проблемы, помочь найти выход из затруднительной ситуации. Главным требованием к современному педагогу, определяющим содержание его профессиональной компетентности, становится требование быть, прежде всего, **субъектом** своей жизни и профессиональной деятельности: быть способным выйти за пределы непрерывного потока повседневной практики, увидеть свой труд в целом и превратить его в предмет практического преобразования (5), (3). Таким образом, изменение традиционной в знаниецентрированном образовании роли педагога, существенное усложнение требований к педагогу, расширение сферы его профессиональной компетенции – это уже **вторая «точка пересечения»**.

Что касается **цели** воспитания, то ее достижение невозможно без адекватного, соответствующего уровню современного гуманитарного знания, представления о **норме развития личности**. Связь «норма развития личности – цель воспитания» – **третья «точка пересечения»**.

Проблема нормы и критериев развития – одна из самых сложных в современной психологии. Традиционное медицинское (нозологическое) понимание нормы – мера возникновения вероятности болезни («негативное» определение нормы как отсутствия болезни). Принципиально иной подход появился в 60-е г.г. на базе движения «Человеческий потенциал» и развития идей гуманистической и экзистенциальной психологии. Была предложена концепция «позитивного психического здоровья». Позднее в психологии, а затем и в педагогике, появилось понятие **«психологическое здоровье»** (И.В. Дубровина, О.В. Хухлаева, В.Г. Казанская), которое определяется всегда позитивно – как развитость тех качеств личности, которые позволяют ей «полноценно функционировать», то есть развиваться и достигать высших уровней саморегуляции.

Позитивное понимание нормы развития личности задает важнейший ориентир воспитательной деятельности, позволяет конкретизировать цель воспитания и, хотя бы ориентировочно, выделить критерии эффективности воспитания. В свете вышесказанного **цель воспитания** как педагогической деятельности можно сформулировать как **содействие психологическому здоровью воспитанников**, а в качестве **критериев эффективности воспитания** можно рассмотреть **показатели развития личности**. Например, такие, как: отношение к другому человеку как к самоценности, способность к децентрации, самоотдаче, творческий, целеустремленный характер жизнедеятельности и др. (Б.С. Братусь); способность личности к преодолению ситуативности своего поведения (выход за пределы социоадаптивного уровня саморегуляции); способность оценивать последствия своих поступков в контексте всей жизни, а не сиюминутной ситуации; самодетерминация, осуществление свободного личного выбора (высший уровень саморегуляции) (Д.А. Леонтьев).

Для подготовки человека к жизни в современном обществе недостаточно «вооружить» его системой знаний, важно – помочь сформировать систему адекватных представлений и отношений к действительности, которые и составляют основное содержание воспитания и психологической помощи личности – **четвертая «точка пересечения»**.

Суть воспитания – в становлении **отношений** (Л.И. Маленкова). Отношения человека представляют собой целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными аспектами действительности (В.Н. Мясищев). Возникновение отношения связано, прежде всего, с системой **ценностей** человека, являющихся важнейшим регулятором деятельности человека и источником смыслов (2). Важнейшим вопросом воспитания является вопрос о том, какие ценности лежат в основе отношений воспитанника к себе, к другим людям, к миру в целом: ценности удовлетворения актуальных потребностей, когда у человека безраздельно доминируют биологические и социальные нужды, а самого себя он воспринимает как их воплощение? Или ценности суждения, воображения, символизации, когда человек выходит за пределы биологических нужд и социальных ролей, преодолевает ситуативность своего поведения; благодаря способности к суждению, воображению и символизации «он связывает в сознании актуальную ситуацию с многими другими обстоятельствами, которые не присутствуют в ней непосредственно, в том числе с ее отдаленными причинами и последствиями, он обретает целостность картины мира во временной перспективе, становится способным планировать свои будущие действия и оценивать смысл любого своего действия либо внешнего обстоятельства в контексте не сиюминутной ситуации, а всей своей жизни, а порой и в более широком контексте» (2, С. 37)?

Ориентируясь на удовлетворение биологических и социальных потребностей, человек оказывается зависимым от внешних обстоятельств. «...Но человеческое Я никогда не бывает просто «вынуждаемо». Хождение под парусом заключается не в том, что лодку просто гонит ветром; искусство хождения под парусом начинается с того, что человек использует силу ветра в нужном ему направлении, так что он может даже направить свою лодку и против ветра» (7, С. 86).

Таким образом, важнейшей воспитательной задачей является ориентация воспитанников на формирование **ценностных отношений**. «Ценностное отношение – это устойчивая избирательная предпочтительная связь субъекта с объектом окружающего мира, когда этот объект, выступая во всем своем социальном значении, приобретает для субъекта личностный смысл, расценивается как нечто значимое для жизни общества и отдельного человека» (6, С. 31).

Понимание **пути развития личности** возможно на основе принципа психологического изучения личности, сформулированного С.Л. Рубинштейном, согласно которому внешние причины действуют опосредованно, через внутренние условия: «Все в психологии формирующейся личности так или иначе внешне обусловлено, но ничто в ее развитии не выводимо непосредственно из внешних воздействий» (4, С. 157). То есть эффект внешних воспитательных воздействий зависит от той «почвы», на которую падают эти воздействия. Соответственно, для стимулирования и направления внутренней нравственной работы личности необходимо учитывать **механизмы развития личности и создавать условия, «запускающие» их действие** (Н.А. Алексеев) – **пятая «точка пересечения»**.

Таким образом, обращение к общей проблематике обусловлено не желанием отдельных педагогов и психологов, а логикой развития самой психолого-педагогической реальности. Анализ оснований для взаимодействия, обозна-

чение «точек пересечения» педагогов и педагогов-психологов в «пространстве» их профессиональной деятельности позволяет отметить, что на сегодняшний день педагогическая действительность не может существовать отдельно от психологической действительности. Но их фактическое слияние носит, преимущественно, спонтанный и неосознанный характер. Таким образом, общей задачей педагогов и психологов является осознание уже происходящей интеграции и активное управление этим процессом.

Пусть ориентировочно, но «точки пересечения» уж намечены, основания более или менее ясны, определим **уровни интеграции**. Управление процессом интеграции предполагает профессиональное самоопределение специалиста на каждом уровне профессиональной деятельности, «способность говорить о своей работе на каждом уровне» - инженеринг профессиональной деятельности (А.В. Шувалов). Уровнями интеграции могут быть: мировоззренческий (ради чего?), научно-методологический (каковы основания? каким образом?) (определение цели, доминанты профессиональной деятельности, а также основных подходов и принципов), содержательно-практический (что?). Причем, как отмечает А.В. Шувалов, «место встречи» педагога и педагога-психолога изначально на мировоззренческом уровне (определение смысла, ценности профессиональной деятельности, профессиональной сверхзадачи).

Третий шаг на пути интеграции усилий педагогов и психологов – реализация взаимодействия, возможен только в конструктивном диалоге, началом которого является обоюдное признание общего предмета практической работы – психической реальности развивающейся личности, договоренность по основным позициям на каждом уровне профессиональной деятельности и понимание единой сущности процессов психологического сопровождения и воспитания.

Литература:

1. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию 21 века // Классный руководитель. – 2000. - № 3. – с. 6 – 33.
2. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. – М.: Смысл, 1997. – 64 с.
3. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М., 1998. – 200 с.
4. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М.: Издательство Академии наук СССР, 1959. – 352 с.
5. Слободчиков В.И., Исаев Н.А. Психологические условия введения студентов в профессию педагога // Вопросы психологии. – 1996. - № 4. – с. 72 – 80.
6. Шуркова Н.Е. Три принципа воспитания. Рабочая книга школьного педагога. – Тюмень: Тюменский областной институт повышения квалификации педагогических кадров, 1996. – 36 с.
7. Франкл В. Психотерапия на практике. – СПб.: ООО «Изд-во «Речь»», 2001. – 256 с.