

Development of Psychotherapeutic Competence of Teachers as a Necessary Component of His Professional Excellence

Dr. Lykova Viktoriia, Assoc. Prof.

Institute of Psychology

South Ukrainian National Pedagogical University "K. D. Ushynsky"

e-mail: l-v@ukr.net

Формирование психотерапевтической компетентности педагога как необходимой составляющей его профессионального мастерства

Кпн Лыкова Виктория Анатольевна Доц.

Института психологии

Южноукраинского национального педагогического университета им. К. Д. Ушинского,

e-mail: l-v@ukr.net

Abstract: *The necessity of psychotherapeutic competence of the modern teacher, discusses its indicators. Proposed content of the author's study program "Teacher as a psychotherapist", analyzed its results and effects from the standpoint of nonlinear taxonomy learning goals and the principle of process.*

Keywords: *pedagogical therapy, psychotherapeutic competence of the teacher, holistic health, holistic development, corporeality, subjectivity, process, nonlinearity, individuality.*

Резюме: *В статье обосновывается необходимость психотерапевтической компетентности современного педагога; рассматриваются ее показатели. Предлагается содержание авторской учебной программы «Педагог как психотерапевт»; анализируются ее результаты и эффекты с позиций нелинейной таксономии учебных целей и принципа процессуальности.*

Ключевые слова: *педагогическая терапия, психотерапевтическая компетентность педагога, холистическое здоровье, целостное развитие, телесность, субъективность, процессуальность, нелинейность,*

индивидуальность.

Педагогам (воспитателям, учителям и др.) приходится постоянно сталкиваться с «проблемным» поведением детей и подростков. Однако, как показывает практика, часто у них не хватает знаний, навыков, тонкости понимания ситуаций, умений находить индивидуальный подход и адекватно реагировать на возникающие ситуации.

Например, педагоги реагируют только на внешние аспекты – формальную сторону обучения – передачу информации, контроль за ее воспроизведением и оценивание памяти ребенка или на его нежелательное поведение. Чаще всего они не принимают во внимание возможные причины и цели поведения, психофизиологические особенности, состояние здоровья воспитанника и т.п. Воспитатели часто игнорируют факт того, что проблемное поведение – отражение внутреннего дискомфорта, неумения адекватно реагировать на происходящее вокруг, отчаянная попытка заявить о себе, наладить социальные контакты, а продуцировать его могут самые разные причины (а не только понятные педагогу).

Как подчеркивается в психоаналитической педагогике, явления, с которыми педагоги сталкиваются в группах или классах, связаны с ранним периодом жизни ребенка, со значимыми взрослыми. К моменту поступления в детский сад или школу ребенок успевает накопить множество глубочайших переживаний. Поэтому в школе дети пытаются силой решить нерешенные дома проблемы с конкурирующими братьями и сестрами, властным отцом и т.п. Они переносят в школу давние конфликты, модели поведения и наборы реакций. Учитель в таком случае выступает лишь объектом или жертвой, но не причиной этих конфликтов [8]. Однако чаще всего педагог выбирает карательные воспитательные меры. Понятно, что они не дают стойких позитивных результатов, а только усугубляют конфликтную ситуацию. Бывает так, что даже благие воспитательные намерения и действия учителя оборачиваются психологической травмой для ученика, но педагог об этом даже не подозревает.

Как отмечает Г. Фигдор, педагогика именно тогда имеет право называться таковой, когда ей приходится иметь дело с проблемами; в педагогике речь идет о том, чтобы распознавать проблемы – в детях, между детьми, между детьми и собой – и над этими проблемами работать. «Если работу над проблемами и невозможность гладкого функционирования дидактических процессов расценивать как данность, то станет само собой разумеющимся, что в каждом процессе, пусть даже исключительно познавательном или научном, огромную роль играют эмоциональные моменты [7: 80-81].

Можно считать, что в современном обществе существует «невывраженный» социальный запрос на психотерапевтическую компетентность педагога. Эта задача поддержана и психотерапевтами (В. Макаров, Р. Мэй, В. Оклендер, К. Роджерс и др.), которые традиционно щепетильны по отношению к «чистоте» профессионального сообщества.

А. Маслоу писал, что «любой, кто добр, порядочен, готов прийти на помощь, демократичен в психологическом понимании этого слова, проявляет сердечность и теплоту, является психотерапевтическим фактором...» [4: 161]. Однако, как показывает образовательная практика, современному педагогу недостаточно быть «просто хорошим человеком», которого любят дети. Даже если педагог мотивирован на оказание помощи и поддержки, но недостаточно компетентен в вопросах укрепления и поддержания холистического здоровья, он не может осознанно, адекватно и эффективно их оказывать.

А. Фрейд, рассматривая общественный характер воспитания, подчеркивала, что педагоги выполняют «задание, которое определяет будущее». При этом она указывала на несоответствие между целями образования, которые ставит общество как заказчик перед учителем и способностями ребенка достигать эти цели. «Только тогда, когда станет ясно, какие цели согласуются с психическим здоровьем, а какие достигаются ценой этого здоровья, будет достигнуто большее понимание ребенка» [8: 334-342].

Сегодня трудно найти абсолютно здорового и гармоничного ребенка. Современные образовательные подходы и требования таковы, что большинство детей и подростков приобретает образование ценой собственного здоровья. С этой проблемой медики и педагоги столкнулись еще в XIX веке, когда в условиях массовой школы у детей стали отмечаться отклонения в состоянии здоровья. Гигиенист Ф. Эрисман [9] писал о «школьных болезнях», возникновение которых обусловлено обучением детей. К ним отнесли близорукость, сколиоз, анемию, неврастению. В. Сухомлинский, исследуя физическое и умственное развитие неуспевающих и отстающих детей, пришел к выводу о том, что у 85% детей главная причина отставания – это плохое состояние здоровья, какое-нибудь заболевание или недомогание, незаметное для врача и поддающееся лечению только в результате совместных усилий матери, отца, врача и учителя [6].

Одним из парадоксов современного школьного образования и, что удивительно – дошкольного воспитания, является тенденция одновременно решать задачи, взаимоисключающие друг друга, а именно – интенсифицировать процесс обучения и при этом, сберечь здоровье детей. Отсюда – не всегда адекватный выбор форм и средств. Интенсификация образовательного процесса, его «интоксикация» чрезмерной информацией приводят к перенапряжению, накоплению неотрагированных эмоций, неразрешённых задач. Это истощает организм и личностные ресурсы, ухудшает здоровье. «Наиболее рациональным средством борьбы против чрезмерного физического и умственного утомления, является устранение вызывающих его причин» [9].

В современной образовательной среде, за редким исключением, игнорируются самооценочность и самодостаточность детства, возрастные, гендерные, индивидуально-личностные особенности и возможности детей. Раннее развитие чаще всего превращается в аналогию традиционного школьного обучения. Учебная нагрузка намного превышает допустимые возрастные нормы. Несоблюдение требований психогигиены, нарушенное педагогическое общение

приводят к психоэмоциональному перенапряжению, физическому переутомлению, которые проявляются в ухудшении психических функций, нарушениях сна, аппетита, головных болях, снижении иммунной устойчивости организма. Все это приводит к негармоничному развитию детей, затрудняет или искажает развитие многих психических и социальных функций, притупляет познавательную мотивацию. Также это негативно отражается на психофизическом состоянии и здоровье детей, вызывает психосоматические и невротические расстройства, способствует «телесным расщеплениям».

Как известно из медицинских исследований, более 70% болезней школьников носят психосоматический характер. Среди современных первоклассников медики регистрируют лишь до 30% практически здоровых детей. На время окончания школы их остается уже 6% - 8%. Особо «опасными» считаются 5-6 классы, когда повышенная учебная нагрузка совпадает с критическими изменениями в организме детей, связанными с половым созреванием. От 20% до 80% учеников общеобразовательных школ имеют патологии 2-4 систем организма сразу. Более чем у 90% учеников наблюдаются нарушения осанки и заболевания позвоночника. От 45% до 50% выпускников школ имеют серьезные морфофункциональные отклонения в состоянии здоровья, 40%-60% - хронические заболевания; треть из них из-за этого ограничены в возможности выбора профессии. Ухудшение здоровья детей отмечается на всех уровнях. Число здоровых в психическом отношении школьников снижается с 30% в 1-3 классах к 16% в 9-11 классах. Невротические и неврозоподобные состояния составляют 63 случая на 1000 детей. Стойкие психические расстройства регистрируются у 15% детей. Констатируется, что 15-20 % детей школьного возраста нуждаются в психотерапии. Частота неврозов от младших к старшим классам возрастает у мальчиков в 2 раза, у девочек – в 3,3 раза [2; 5 и др.].

В детстве нарушения психо-эмоционального здоровья больше, чем в другие возрастные периоды, связаны с окружающей обстановкой, в том числе, с образовательной средой. В. Бехтерев подчеркивал, что существует прямая связь между недостатком воспитания и развитием душевных расстройств, а также между развитием психоза и неправильным воспитанием [1]. Любое длительное патологическое действие на незрелый мозг может привести к осложнениям в психическом развитии.

Педагогам необходимо задуматься над тем, что часто в качестве «помощника» в деле воспитания они используют детский страх. Как замечала А. Фрейд, воспитатели часто апеллируют к страху ребенка, пользуясь его зависимостью, беззащитностью и слабостью перед взрослыми. Они установили границы и используют свою власть, чтобы усилить запреты. Постепенное формирование СуперЭго ребенка в процессе его взросления облегчает эту работу воспитателей. Их усилия объединяются против ребенка, который оказывается между двух авторитетов (внутреннего и внешнего). Такая дисциплина и послушание ведут ребенка к подавлению своих инстинктивных влечений и

отсюда – к неврозам. Задача воспитания - найти правильное соотношение между ограничением инстинктов и их удовлетворением [8: 334-342].

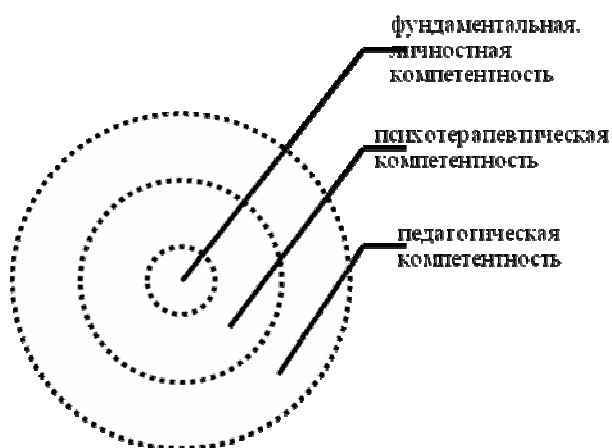
«Педагог как психотерапевт», обладающий соответствующей компетентностью, умеет создавать благоприятные условия и бережно сопровождать целостное развитие учащихся в педагогическом процессе. Он осознает границы и эффекты своего педагогического вмешательства во внутренний мир ребенка. Поэтому он влияет так, чтобы не навредить, не усугубить неблагополучие, не ущемить права личности.

В своем докторском исследовании на тему «Педагогическая терапия в образовательном процессе» [3] мы предлагаем рассматривать психотерапевтическую компетентность педагога как синтетическое образование, которое объединяет фундаментальные (ядерные, личностные) компетенции, специальные психотерапевтические компетенции, релевантные педагогической

деятельности и конкретные педагогические компетенции. (Рис. 1).

Они взаимодействуют, взаимообуславливают и обогащают друг друга. Их формирование происходит нелинейно, непоследовательно, в зависимости от внутренней готовности и запросов участников учебной группы.

Рис. 1. Модель терапевтической компетентности педагога



С целью формирования психотерапевтической компетентности педагога мы разработали, апробировали и внедряем специальную учебную программу. Она реализуется в двух направлениях: для воспитателей, учителей, социальных педагогов, психологов дошкольных и средних образовательных учреждений (семинар-тренинг «Педагог как психотерапевт») и для преподавателей высших учебных заведений (обучающий семинар «Психологические основы педагогического мастерства преподавателя»).

В качестве примера предлагаем учебную программу семинара-тренинга «Педагог как психотерапевт».

Задачи учебной программы:

- ✓ повышение психолого-педагогической компетентности воспитателей, учителей, психологов системы образования в вопросах сопровождения целостного развития учащихся в процессе (до)школьного обучения
- ✓ формирование навыков психологической профилактики и коррекции неблагополучий в педагогическом процессе

- ✓ практическое освоение концептуальных основ, методов и приемов педагогической терапии в образовательном процессе
- ✓ оздоровление педагога через осознание им своих внутренних ресурсов, профессиональных приоритетов и личностных особенностей, проявляющихся в педагогической деятельности
- ✓ гармонизация отношений педагога со своими детьми в собственной семье

Участие в семинаре создает для педагога возможность пережить опыт «помогающих» отношений. Отношения, разворачивающиеся между субъектами терапевтически обогащенного образовательного процесса (при сохранении всех его традиционных функций), сами по себе являются опытом роста и обучения (как для учащихся, так и для педагога). Если человек будет «затронут» этим опытом, он сможет распространить его на все сферы своей жизни.

Результаты обучения - показатели терапевтической компетентности педагога:

- ✓ умение осознанно и грамотно стимулировать, сопровождать целостное развитие и оздоровление ребенка в процессе (до)школьного обучения
- ✓ знание возрастных и психофизических особенностей развития с целью оптимального выбора и гибкого использования педагогического инструментария в процессе воспитания и обучения
- ✓ понимание причин возможных искажений в формировании личности и поведении детей с целью осуществления более экологичного, развивающего педагогического влияния
- ✓ знание способов педагогической коррекции и профилактики неблагополучий (в том числе, школьных неврозов) на основе этики и осознания границ педагогического вмешательства
- ✓ владение навыками диагностики (в том числе, телесной) с целью содействия личностной и школьной успешности детей
- ✓ умение оказывать своевременную и адекватную психолого-педагогическую поддержку (индивидуальную, групповую) в разных формах, понимание и прогнозирование ее эффектов
- ✓ умение реализовывать на практике индивидуально- и личностно-ориентированный подход, проявлять гибкость в мышлении и поведении
- ✓ обладание позитивной и целостной Я-концепцией, высоким уровнем рефлексии и мотивацией саморазвития
- ✓ владение педагогов навыками саморегуляции и самотерапии как способа профилактики профессионального выгорания

Программа состоит из **трех модулей**:

Модуль 1. Основы целостного развития учащихся в процессе (до)школьного обучения и воспитания

Сущность и стратегии целостного развития и сохранения целостного здоровья учащихся в педагогическом процессе. Результаты и эффекты одностороннего интенсивного интеллектуального развития.

Психомоторное развитие ребенка – генезис, возможные проблемные зоны. Возрастное созревание мозговых структур. Зеркальные нейроны в социальном познании и научении.

Формы и методы развития человека как целостной системы (тело - эмоции – интеллект) в педагогическом процессе.

Образовательная среда как возможный провокатор психосоматических нарушений у (до)школьников. Школьные неврозы и школьные страхи, способы их профилактики и коррекции.

Оптимальный выбор педагогического инструментария на основе учета возрастных и психофизических особенностей развития детей.

Методы диагностики индивидуальных потребностей, педагогической коррекции поведения и обогащения внутренних ресурсов детей в процессе обучения и воспитания.

Здоровьесберегающие разминки в педагогическом процессе. Правила использования упражнений для активизации сбалансированной работы мозга, внутренней и внешней координации.

Целостное развитие первоклассника - условие благополучной школьной адаптации и закрепления учебной мотивации. Сенсомоторная интеграция.

Задачи и способы подготовки ребенка к обучению в школе, помогающие сохранить его здоровье, стимулировать гармоничное развитие и успешное обучение.

Модуль 2. Коммуникация в образовательном процессе

Здоровые отношения как основа успешного обучения.

Вербальное и телесно-звуковое общение. Барьеры взаимопонимания.

О чем может говорить тело ребенка? Мышечный панцирь у воспитанников и педагогов.

Диагностика и коррекция неадекватных ожиданий, сценариев и стереотипов во взаимодействии педагога и ученика.

Психологические защиты и сопротивления в общении - почему это важно знать и учитывать педагогу. Способы реагирования на демонстративное, протестное, избегающее поведение детей и подростков.

Роль субъективного во взаимодействии педагога с детьми. Как и зачем различать объективное и субъективное в педагогическом процессе.

Влияние «внутреннего ребенка педагога» на общение с учениками и на стиль и методы педагогической деятельности

Возможные причины и виды «агрессивного» поведения детей. Профилактика насилия в образовательной среде.

Педагогические диагнозы. Профилактика и коррекция невротических феноменов: «обученная беспомощность», «оценочная тревожность», «самореализующееся пророчество» и др. Невротическое соперничество или здоровая конкуренция.

Условия и способы создания образовательной среды, комфортной для обучения, развития и самовыражения личности.

Модуль 3. Обучение, помогающее развитию

Равные возможности - разным детям в процессе обучения и воспитания. Индивидуальные траектории развития и обучения.

Природосообразный подход в образовании. К чему приводит борьба с природной организацией ребенка. Экология в обучении.

Достоинства и ограничения критического мышления. Методы развития многоконтекстного мышления.

Двуполушарное обучение как путь целостного оздоровления и развития креативности

Виды и формы оценивания. Может ли оценивание быть не травматичным, а терапевтичным?

Арт-терапия в образовательном процессе. Использование психотерапевтических приемов на уроке с целью интеграции, самовыражения, развития ученика и учителя, гармонизации их отношений.

Интерактивное обучение как терапевтический процесс. Жизненно важные (базовые) компетенции как результаты обучения.

Следует заметить, что родительский возраст многих участников семинара позволяет включить «проработку» интимных, личностных проблем, которые непосредственно влияют на эффективность в профессиональной деятельности. Это, например, обсуждение и последующая самостоятельная работа над вопросом: «учительский ребенок» - диагноз или?». Исследование собственных детско-родительских сценариев, позитивные эмоциональные изменения в ближайшем семейном окружении позволяют учителю выйти как педагогу-терапевту в более широкий социум (группу, класс, школу), создавая здоровьесберегающую среду.

Стратегической целью программы является подготовка педагогов к реализации терапевтического педагогического взаимодействия как эффективного пути оздоровления образовательной процесса посредством «запуска» или стимулирования саморазвития «Я - педагога как терапевта».

Цели и результаты обучения в виде целостной совокупности компетенций сформулированы на основе адаптированной к программе нелинейной таксономии учебных целей. Авторский подход состоит в целостном процессуальном подходе к определению компетенций (прежде всего, общих) как результатов обучения. В соответствии с ним, связь между результатами обучения (компетенциями) отдельных модулей является нелинейной и зависит от индивидуальной траектории обучения каждого обучающегося. В терапевтически ориентированном образовательном процессе и соответствующем поле отношений каждый учащемуся предоставляется возможность и присутствует вера в его способность самостоятельно интуитивно выбрать и «взять» для себя то, в чем он, прежде всего, испытывает дефицит (наиболее необходимое и важное для него на момент

обучения), наметит собственную образовательную траекторию для обучения «на протяжении жизни» и необходимую стратегию изменений – соответственно будут формироваться или закрепляться компетенции. Широкий набор (веер) компетенций обусловлен принципами целостности и процессуальности.

Цель - помочь человеку (ученику, студенту, педагогу) внести в свою жизнь необходимые изменения. Изменения могут коснуться убеждений, способов познания, поведения, вытесненные переживания, восприятие самого себя или окружающего мира, затронуть поведенческую, эмоциональную и когнитивную сферы. Выбор здорового внутреннего «Я» всегда будет наиболее адекватным. Развитие и/или «реабилитация» в одной из названных областей в соответствии с эффектом «снежного кома» или «кругов по воде» обязательно приведет к глобальным конструктивным личностным изменениям, вызовет устойчивые изменения в многочисленных сферах жизни личности. Компетенции являются непрерывными и развиваются как в обучении, так и в личном опыте. Искусство и мастерство педагога как терапевта – это постоянный процесс, а не конечное состояние. Поэтому обозначенные в программе компетенции носят проективный (перспективный) и одновременно, идеальный характер. Это скорее вызов, а не фиксированный результат. Отдельные измерительные диагностические процедуры (опросники, тесты) могут продемонстрировать объективированные промежуточные результаты «среза» знаний, умений или навыков, но не смогут выразить целостную картину холистического субъективного развития личности.

Наиболее ценными в программе являются «отсроченные результаты обучения», которые проявляются в дальнейшей профессиональной деятельности, в состоянии и динамике холистического здоровья самого педагога и его учащихся.

Например, педагоги, прошедшие обучение, в качестве профессионально-личностных «приобретений» называют: *«умение выслушивать собеседника, стараясь понять его позицию и уважая его мнение; навыки проведения физических упражнений на восстановление работоспособности»; «познание новой информации через собственное тело, ощущения»; «осознание, что надо чаще прислушиваться к себе, к своим потребностям, сигналам тела – тогда смогу быть эмпатичнее и терпимее по отношению к детям»; «начала проявлять интерес к ощущениям своих коллег и учеников, что заставило меня пересмотреть стиль поведения и обучения»; «осознала важность целостности тела и сознания»; «поняла необходимость обращать внимание на психосоматическое состояние детей»; «живое общение, обсуждение и обучение с включением тела, интеллекта, эмоций помогло мне понять необходимость перенести такое целостное и живое взаимодействие в класс»; «я научилась слушать и слышать»; «мне стало легче работать с детьми, которых я раньше не до конца могла понять»; «открыл для себя важность тела и телесности в педагогической профессии»; «научилась диагностировать состояние психомоторного развития ребенка и подбирать методы педагогической коррекции при необходимости»; «на себе прочувствовала эффекты правополушарного и левополушарного обучения, что позволило*

обогатить учебный процесс на уроке»; «близость к окружающей среде, природе (то, чего не хватает в школе) – обязательно постараюсь использовать это в своей практике»; «на основе изученного материала я пересмотрела поведение некоторых своих воспитанников и это изменило мое отношение к ним»; «мне захотелось делать здоровьесберегающие упражнения самой и вместе с учениками»; «такой тренинг необходим всем педагогам: для себя, познания себя и своего тела, умения жить целостным организмом; для профессионального роста»; «увидела окружающий мир с его непосредственностью, индивидуальностями и поняла необходимость учитывать это в своей работе»; «я почувствовала, что нужно, прежде всего, самой меняться, а именно – отношение к себе самой. Тренинг открыл мне глаза на саму себя».

Следует подчеркнуть, что предложенный курс по своим целям, формату обучения и возможностям не заменяет групповую психотерапию, социально-психологический тренинг в любой его модификации. Хотя педагоги – это та категория профессионалов, которые, прежде всего, нуждаются (осознают они это или нет) в том, чтобы им была предоставлена возможность пережить опыт осознанного (профессионального) бытия и погрузиться в среду заботливых и продуктивных отношений. Поэтому педагогическая терапия осуществляется по косвенному, опосредованному запросу – через восполнение образовательных дефицитов отрегулировать личностные напряжения. Этот опыт поможет им оздоровить свое взаимодействие с учениками и в собственных семьях.

Литература/Reference

1. Бехтерев В. М. Внушение и воспитание. Петроград: издательство «Время», 1923. - 40 с.
 2. Дорошкевич М.П. Неврозы и невротические состояния у детей и подростков: (Медико-педагогический анализ механизма развития и рекомендации по профилактике). /М.П.Дорошкевич, В.В.Калюжный. Мн.: Беларусь, 2004. -203 с.
 3. Лыкова В. Педагогическая терапия в образовании (предпосылки и основания): Монография. –Киев, 2009. -676 с.
 4. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2009. -352 с.
 5. Психология здоровья. /Под ред. Г. С. Никифорова. –СПб.: Питер, 2003. - 607 с.
 6. Сухомлинский В. Сердце отдаю детям –К.: Радянська школа, 1974. – 287 с.
 7. Фигдор Г. Психоаналитическая педагогика. М.: Издательство Института Психотерапии, 2000. -288 с.
 8. Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа. Т.1. - М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. - 400 с.
- Эрисман Ф. Переутомление, мозговое переутомление учащихся //Избранные произведения.— М.: Медгиз, 1959, С. 216—223.