

рода домашние задания для переноса приобретенных умений в реальные ситуации вне группы. Например, при использовании групповой дискуссии как метода обучения повышается интенсивность и эффективность процесса восприятия за счёт активного включения педагогов в коллективный поиск истины по выдвигаемой проблеме. Моделирование учит наблюдательности, умению строить диалог, гибкости и готовности перестраиваться в ходе коммуникационного взаимодействия. В ходе проведения тренинговых занятий с педагогами отрабатываются базовые навыки рефлексивного общения, активного слушания, управления собственными эмоциями и диалогом в конфликтных ситуациях. Профилактика профессионального выгорания педагогов должна быть направлена на обучение педагогов способам саморегуляции, разрешению конфликтных ситуаций в деловом взаимодействии, эмоционально-личностному общению, формированию здорового образа жизни, умению распределять свои нагрузки, умению переключаться с одного вида деятельности на другой, правильно распределять рабочее время.

Таким образом, на развитие синдрома профессионального выгорания большое воздействие оказывают как особенности профессиональной деятельности, так и индивидуальные характеристики самих профессионалов, которые необходимо учитывать при проведении профилактической работы со слушателями.

Список цитированных источников

1. Сушенцова, Л. В. Профессиональное выгорание педагога: сущность, диагностика, профилактика / Л. В. Сушенцова // Инновационная сельская школа: от идеи к результату: сб. ст. / Федер. агентство по образованию, ГОУ ВПО «Мар. гос. ун-т», Администрация муницип. образования «Медведев. муницип. Р-н» Респ. Марий Эл. – Йошкар-Ола: ГОУВПО «Мар. гос. ун-т», 2006. – С. 190-198.

2. Сытая, Н. П. Стресс и профессиональное выгорание педагогов / Н. П. Сытая // – URL: <http://ebooks.grsu.by/evrika2012/10-sytaya-n-p-stress-i-professionalnoe.../> – Дата доступа: 22.11.2016.

3. Янковская, Н. И. Как не сгореть на работе, или об эмоциональном выгорании педагогов / Н. И. Янковская // Народное образование. – 2009. – № 8 – С. 273-280.

PROBLEMS AND METHODS OF PREVENTION OF PROFESSIONAL BURNOUT OF TEACHERS

Pilicheva Irina – master ps.n., the senior teacher of chair of social-humanitarian disciplines, educational establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, pylischeva@mail.ru

Keywords: professional burnout, teacher, prevention of professional burnout, ways of self-regulation.

The article discusses professional burnout of teachers. Describe the ways and forms of prevention of burnout. Professional burnout syndrome manifested simultaneously in different areas of the human psyche, leading component of which is emotional exhaustion. It is characterized by exhaustion of the emotional resources that occur as a result of prolonged involvement in a difficult situation with high moral costs and the deep inner emptiness.

The specificity and uniqueness of the burnout syndrome is related symptoms of emotional exhaustion, depersonalization and reduction of personal achievements. To burnout will include a range of symptoms in cognitive, motivational spheres of the personality, in behavior and physical condition where the common symptoms is their desadaptive. Prevention of professional burnout should be directed to training teachers the methods of self-regulation, conflict resolution in business interaction, emotional and personal communication, the formation of a healthy lifestyle, and the ability to distribute their loads, and the ability to switch from one activity to another, to properly allocate work time.

УДК 159.9.072.42

А. А. Лытко,

канд.пед. наук, доцент, Гомель, Республика Беларусь, alexlytko@mail.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОРИЕНТИРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КУРСА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ

Ключевые слова: концепция психодиагностики Л. С. Выготского, уровень постановки психологического диагноза, социальная ситуация развития, зона ближайшего развития, формирование диагностического мышления психолога.

С точки зрения автора, методологически содержание учебного курса психодиагностики должно определяться важнейшими научными

воззрениями основоположника культурно-исторической психологии Л. С. Выготского. Среди них предпочтение отдается выделенным известным ученым уровням постановки психологического диагноза, определениям социальной ситуации развития и зоны ближайшего развития испытуемого.

Содержание дисциплины «Психодиагностика», преподаваемой специалистам-психологам, определяется требованиями образовательных стандартов – руководящих документов, ориентированных на получение соответствующего высшего образования. Оно должно структурироваться с учетом необходимости овладения выпускниками теоретических основ психологической диагностики, развития у них специального, «психодиагностического» мышления и освоения психологических методик, репрезентирующих основные классы диагностических средств. Вместе с тем со всей остротой встают вопросы о том, нужно ли студентам-психологам осваивать семиотику психических болезней для постановки соответствующего диагноза, не станет ли в будущей профессиональной работе наш выпускник смешивать свои психодиагностические функции с содержанием деятельности специалиста-смежника, то есть врача-психиатра?

Ответы на поставленные вопросы зависят от определения концептуального подхода к организации педагогом-психологом диагностического процесса прежде всего в образовательных учреждениях. С нашей точки зрения, наиболее эффективным в его построении является теория психологического диагноза, основанная Л. С. Выготским и успешно развиваемая в научных трудах наших современников. Как известно, психологический диагноз – относительно конечный результат деятельности психолога, направленный на описание и выяснение сущности индивидуально-психологических особенностей личности с целью оценки их актуального состояния, прогноза дальнейшего развития и разработки рекомендаций, определяемых задачей психодиагностического обследования [2, с. 127]. Приведенное определение Л. Ф. Бурлачука намеренно искажено добавлением слова «относительно». Это обусловлено тем, что диагноз, выносимый в педагогических условиях детсадовского или школьного образования, – вовсе не конечный результат деятельности педагога-психолога. Он действительно промежуточный, так как направлен в большинстве случаев на создание и реализацию диагностико-коррекционной или диагностико-развивающей индивидуальных программ и других видов деятельности специалиста, осуществляемых в соответствии с практическим запросом на его работу [6]. Достаточно распространенное даже среди психологов мнение о психологическом диагнозе как заключении о психической болезни или о предрасположенности к определенному психическому заболеванию является ошибочным. Такое мнение вполне обоснованно в области медицины, называемой психиатрией. В современной же

психодиагностике диагноз не только не сводится к фиксации, но даже не связан с прогнозом заболеваний. Он может быть поставлен любому психически здоровому человеку и означает структурированное описание комплекса взаимосвязанных психических свойств – черт, способностей, мотивов и т.п. [7, с. 2].

Л. С. Выготский в свое время сформулировал положение о сущности и специфике психологического диагноза как диагноза развития [4, с. 318-320]. В этой связи он выделил симптоматический, этиологический и типологический уровни диагностики. Первый из них ограничивается констатацией определенных особенностей, или симптомов, на основании которых непосредственно строятся практические выводы. Констатировать их наличие можно благодаря не только наблюдениям и клиническим беседам, но и по показателям выраженности тех или иных проявлений в ходе использования психометрических тестов, как одного из самых почитаемых психологами средств постановки психологического диагноза.

Важнейшим элементом второго уровня диагностики становится выяснение в каждом отдельном случае того, почему данные проявления обнаруживаются в поведении обследуемого, каковы их причины и следствия. Очевидно, что этиологическую составляющую постановки психологического диагноза специалист-психолог, равно как и психиатр в данных, полученных при тестировании, не найдет. Решая диагностическую задачу, ему необходимо интеллектуально поднапрячься, чтобы максимально использовать общепсихологические, возрастнопсихологические и прочие знания, полученные в ходе университетского образовательного процесса по специальности. Заметим, что один из классиков консультативной психологии не случайно обронил фразу: тест думать не может – думать должен психолог. Отсюда, кстати, вытекает важное замечание относительно симптоматического уровня постановки диагноза по показателям теста как наиболее простого, элементарного диагноза.

Высший уровень в развитии диагностики – типологический диагноз – заключается в определении места и значения полученных данных в целостной, динамической картине личности. И снова здесь незаменимым является специальное мышление психолога, обладающего прочным знанием, богатым опытом и творческой интуицией. По словам Л. С. Выготского, диагноз всегда должен иметь в виду сложную структуру. Не показатели теста сами по себе определяют качество диагностической работы специалиста, а его способность уловить интраиндивидуальные связи между ними. Характеристика интраиндивидуальности с учетом этиологии возникновения и функционирования тех или иных психологических свойств приведет к оценке этой самой «динамической картины личности».

В этом плане типологический диагноз неразрывно связан с прогнозом. По Л. С. Выготскому, содержание прогноза и диагноза совпадает, но прогноз «строится на умении настолько понять внутреннюю логику самодвижения процесса развития, что на основе прошлого и настоящего намечает путь развития» [4, с. 320]. Современные исследователи в области психологической диагностики подчеркивают, что практическая ценность диагноза во многом определяется возможностью осуществления на его основе прогноза [2, с. 144]. В этой взаимосвязи диагноза и прогноза, с нашей точки зрения, важен учет двух методологических положений Л. С. Выготского, основанных на введенных им понятиях социальной ситуации развития и зоны ближайшего развития.

Как известно, под социальной ситуацией развития ученый понимал не просто социальную среду, в которой живет ребенок, а то «совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение» между внутренними процессами развития и внешними, прежде всего, социальными условиями, которое определяет и динамику психического развития, и важнейшие новообразования в психике [3, с. 258]. Очевидно, что типологический диагноз, будучи высшим уровнем психологической диагностики, должен сочетать в себе, во-первых, анализ развития высших психических функций, во-вторых, оценку социальных условий, в которых воспитывается ребенок, и, в-третьих, наконец, определение того уникального, особого отношения внутренних и внешних факторов развития личности. В качестве примера приведем направления психологической диагностики младшего школьника, испытывающего проблемы школьной дезадаптации. Вначале с помощью тестов необходимо оценить уровень развития познавательной сферы ребенка, то есть особенности внимания, восприятия, памяти и мышления. Лучше всего, конечно, это сделать с помощью соответствующих тестов. Вместе с тем очень важен учет средовых условий, включающих особенности жизни в семье, учебы в школьном классе и др. Если, скажем, ученик находится в семье в социально опасном положении, то психологический анализ «сцепки» внутреннего и внешнего приводит к неутешительному прогнозу его психического развития. Если же своевременно предпринять что-то кардинальное в изменении социальной ситуации развития, то можно, по-видимому, избежать того, что на учительском языке называется педагогической запущенностью. Определяя будущую динамику психического развития, необходимо учитывать в прогнозировании и нормативные центральные новообразования в психике, ожидаемые к концу текущего возрастного периода. Как известно, переход к среднему школьному возрасту будет менее напряженным для ученика, если в структуре новообразований появятся

произвольность психической деятельности, внутренний план ее и способность к рефлексивной оценке результатов.

Характеристика психических особенностей без учета социальной среды лишена почвы, как бы повисает в воздухе. А. Анастаси подтверждает основополагающее положение Л. С. Выготского: «предсказание последующего интеллектуального статуса можно улучшить, если исходные тестовые показатели сочетать с эмоциональными и мотивационными характеристиками индивидуума и с параметрами его жизненной среды» [1, с. 357]. Результаты такого способа обследования указывают путь к разработке конкретных программ вмешательства, способных эффективно влиять на ход интеллектуального развития школьника в желательных направлениях. Здесь индивидуально-психологический подход дополняется социально-психологическим. Многообразие поведенческих проявлений личности может быть объяснено только на основе установления характеристик особой «связки» внутреннего (психического), и внешнего (социального). Например, проблемный ребенок, как образно выразилась школьный педагог-психолог на одном из семинаров, – это проявление «болезни» семьи, и «лечить» надо не столько одного ребенка, сколько всю систему отношений в семье.

Что касается зоны ближайшего развития ребенка, то именно она задает основания для формулирования прогноза. Как известно, эта зона теоретически определяется как разница между уровнем возможного и уровнем достигнутого развития. У разных детей она индивидуальна и практически может быть выявлена благодаря дозированной помощи взрослого в решении разных познавательных задач. Значение имеет не только сам факт возможности достижения цели с помощью взрослого, но и мера такой помощи. Чем меньше эта помощь, тем выше чувствительность к ней, выше способность к усвоению знаний, или, иначе говоря, выше обучаемость. Сам термин «обучаемость» фактически означает чувствительность к обучению – восприимчивость к нему. Как известно, обучаемость может быть определена с помощью обучающего эксперимента [5]. На первой его фазе испытуемому предлагается самостоятельно усвоить новое знание, например, найти и сформулировать закономерность, составляющую условие задачи. На следующей фазе при неудаче ему оказывается необходимая, заранее дозированная помощь. Оценка того, как испытуемый воспользовался этой помощью и справился с задачей, представляет собой сердцевину обучающего эксперимента как диагностического средства. Диагностическое значение имеет изучение влияния различных форм помощи на обучение, что обеспечивает качественный анализ нарушений в когнитивной сфере и ее структуры, степень выраженности отклонений от статистической нормы, позволяя прогнозировать формы коррекции нарушений. Все это позволяет психологу определить не только то, что может сделать ребенок сам, но и

проследить за тем, как он пользуется помощью, каков, следовательно, прогноз на будущее в его обучении и воспитании.

Основная трудность достижения в психологической диагностике типологического уровня обследования – отсутствие в психологии собственной семиотики. В медицине семиотика – это раздел диагностики, изучающий признаки (симптоматику) болезней и патологических состояний. Специальная психология выходит из этого щекотливого положения, осваивая семиотику и приемы диагностики из детской психиатрии. Пока такой путь себя оправдывает. Но что касается содержания деятельности школьного или детсадовского педагога-психолога, то в коррекционно-развивающей работе он опирается на ту «семиотику», которая обусловлена наличным уровнем общепсихологического теоретического знания. К сожалению, приходится констатировать, что по сравнению с психиатрической диагностикой она не так «роскошна», как хотелось бы. Например, диагностическое заключение в сфере психологии личности может более-менее твердо опираться всего лишь на типологию характеров или акцентуаций, в сфере интеллекта – на типологию общих и специальных способностей и т.д. Разветвленной системы оценки психологических особенностей индивида в семиотическом стиле, как это сложилось в психиатрии, в практической психологии сегодня не существует. Дополнительные трудности в работе педагога-психолога составляет отсутствие, за редким исключением, адаптированных к разным детским и подростковым популяциям психометрических тестов и проективных техник, предоставляющих ему выход сразу на уровень типологического диагноза. Может быть, по этим причинам в белорусском законе об оказании психологической помощи психодиагностика как один из видов деятельности психолога-практика обойдена вниманием.

Таким образом, можно утверждать, что в ситуации с достаточно высокой неопределенностью статуса психологической диагностики как учебной дисциплины, определение методологических ориентиров построения ее содержания имеет большое значение. С нашей точки зрения, учение Л. С. Выготского составляет существенную концептуальную основу для определения содержания формирования психодиагностического мышления будущего специалиста, особенно предназначенного для работы в образовательной среде. Осознание им уровней постановки психологического диагноза, учет социальной ситуации и зоны ближайшего развития ребенка, уверенная ориентация в специальном знании – вот смысловые узлы качественной университетской подготовки психодиагноста. Развитие теории психологического диагноза в методологическом ключе Л.С. Выготского и соответствующее построение содержания обучения психодиагностике не даст будущему педагогу-психологу выйти за границы своей компетенции