

Министерство образования Российской Федерации
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого

Администрация Великого Новгорода
Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕРСОНАЛА ШКОЛЫ:
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ
И СУПЕРВИЗИЯ**

Монография

Под редакцией М.Н.Певзнера, О.М.Зайченко

Великий Новгород
2002

ББК 74.580
Н 34

Печатается по решению
РИС НовГУ; ИОМКР

Рецензенты:

С.А.Расчетина, доктор педагогических наук, профессор
Н.Н.Суртаева, доктор педагогических наук, профессор

*При поддержке Института "Открытое общество"
(Фонд Сороса). Россия*

Авторский коллектив:

М.Н.Певзнер – главы 1, 2, 3, 4

О.М.Зайченко – глава 1, 2, 3, 4

В.О.Букетов – глава 1

С.Н.Горычева – глава 5

А.В.Петров – глава 4

А.Г.Ширин – глава 2, 3, 4

Н 34 **Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия:** Монография / М.Н.Певзнер, О.М.Зайченко, В.О.Букетов, С.Н.Горычева, А.В.Петров, А.Г.Ширин / Под ред. М.Н.Певзнера, О.М.Зайченко. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002. – 316 с.
ISBN 5-89896-180-1

В монографии впервые очерчены контуры новой области педагогического знания – теории научно-методического сопровождения персонала образовательных учреждений. В качестве основных видов сопровождения авторы подробно рассматривают консультирование, модерирование, индивидуальную и групповую супервизию.

Книга адресована ученым, методистам, руководителям образовательных учреждений.

ISBN 5-89896-180-1

ББК 74.580

© НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2002

© Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002

© Певзнер М.Н., Зайченко О.М.,
Букетов В.О., Горычева С.Н.,
Петров А.В., Ширин А.Г., 2002

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|-----|
| ВМЕСТО ПРЕДИСЛОВИЯ | 5 |
| Взгляд со стороны на педагогические инновации в Великом Новгороде | 5 |
| Слово рецензентов..... | 7 |
| От авторов | 9 |
| ГЛАВА 1. СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ НАУЧНО- МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ | 11 |
| 1.1. Теоретический анализ профессиональной деятельности педагогов и проблемы методического сопровождения..... | 12 |
| 1.2. Сущностные характеристики и основные виды научно- методического сопровождения педагогов..... | 27 |
| 1.3. Ситуации профессионального затруднения в деятельности педагога | 49 |
| Библиография | 75 |
| ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ И ПРЕДПОСЫЛКИ ПРОЦЕССА НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ..... | 79 |
| 2.1. Теории психологического консультирования и психотерапевтической помощи как источник научно- педагогического знания о процессе сопровождения | 80 |
| 2.2. Концепция сопровождения ребенка и профессиональное консультирование педагога | 99 |
| 2.3. Теория и практика консультирования семьи как детерминанта научно-методического сопровождения | 118 |
| Библиография | 136 |
| ГЛАВА 3. КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ И СУПЕРВИЗИЯ В ПАРАДИГМЕ КОНСУЛЬТАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ..... | 139 |
| 3.1. Феномен консультационной культуры..... | 140 |
| 3.2. Типы, структура и модели профессионального консультирования..... | 159 |
| 3.3. Управленческое консультирование | 188 |
| Библиография | 208 |

| | |
|---|-----|
| ГЛАВА 4. СУПЕРВИЗИЯ И КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГРУППЫ И ОРГАНИЗАЦИИ..... | 211 |
| 4.1. Особенности группового консультирования педагогов в ситуациях профессионального затруднения | 212 |
| 4.2. Модерирование как вид и технология сопровождения профессиональной деятельности | 237 |
| 4.3. Индивидуальная и групповая супервизия педагогической деятельности | 255 |
| Библиография | 276 |
| ГЛАВА 5. ДИДАКТИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ: СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСНОВЫ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ..... | 279 |
| 5.1. Сущностные характеристики консультирования по проблемам обучения | 280 |
| 5.2. Экспертное консультирование в опытно-экспериментальной работе..... | 292 |
| Библиография | 310 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... | 312 |

ВМЕСТО ПРЕДИСЛОВИЯ

ВЗГЛЯД СО СТОРОНЫ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ В ВЕЛИКОМ НОВГОРОДЕ

Автор этих строк предстает перед читателем в трех ипостасях: во-первых, как объективный внешний эксперт, способный по достоинству оценить появление этой монографии как нового выдающегося достижения мировой педагогической науки; во-вторых, как восхищенный наблюдатель, имевший счастье быть очевидцем впечатляющего инновационного процесса, который развернулся во всех звеньях образовательной сферы Новгорода. Если взять только педагогическое образование, которое мне наиболее близко, то в конце прошлого века мы могли здесь наблюдать бурное развитие и внедрение активных методов дидактики высшей школы, реализацию билингвальных образовательных программ, создание оригинального университетского комплекса, заложившего фундамент системы непрерывного образования.

И вот сегодня появляется актуальная тема дня – педагогическое консультирование и супервизия, которые открывают педагогам новые возможности в освоении профессиональных вершин.

Поистине восхищает, с какой смелостью авторы монографии взялись за теоретическое осмысление явлений еще мало известных в педагогической практике. При этом новизна исследования органично сочетается с весомостью научных аргументов, взвешенной оценкой эффективности новых технологий.

И, наконец, хочется сказать о моей третьей ипостаси – это роль надежного друга и партнера новгородских педагогов, который благодаря международному сотрудничеству и успешной реализации совместных образовательных проектов стал непосредственным участником многих инновационных программ. И только увидев изнутри развитие высшей и средней школы Великого Новгорода, можно было воочию убедиться, какая огромная разница в темпах осуществляемых изменений имеется в образовании России и Германии.

В среднем образовании Германии инновационный процесс развивается крайне медленно, для его теоретического осмысления и анализа полученных результатов понадобились годы, а в высшую школу "свежие ветры" пришли еще позднее. Лишь в последнее время содержание педагогического образования стало обновляться, и предметом дискуссии явились проблемы проектирования моделей "развивающейся школы", "обучающейся организации", "школы, имеющей профиль" и др.

Новое содержание и новые технологии подготовки и повышения

квалификации учителей сталкиваются с сопротивлением старой консервативной системы, не восприимчивой к педагогическому риску. И тем более удивительно, сколь значительные шансы для инноваций в образовании появляются в ситуации общественной перестройки, которую сегодня переживает Россия.

Внимательное прочтение монографии вызывает новые раздумья. На первый взгляд, возникает впечатление, что ты окунулся в привычный мир западной научной литературы, оперирующей такими терминами, как консалтинг, модерация, супервизия и др., но чем глубже ты вникаешь в содержание книги, тем отчетливее понимаешь, что речь идет не о слепом заимствовании западных образцов, чуждых российской образовательной традиции, а о научном исследовании, которое аккумулирует результаты совместного поиска немецких и российских педагогов, направленного на решение проблем сопровождения учителя. И поиск этот основан на нашем общем наследии – альтернативной педагогике, корни которой следует искать в реформаторском движении Германии и России конца XIX – начала XX века. Выдающейся заслугой новгородских ученых является то, что они открыли Германии имена русских педагогов, принадлежавших к этому движению.

Идеи педагогов-реформаторов являются далеко не единственной основой, на которой построена эта книга. Представленное в ней нестандартное видение содержания и технологий педагогического консультирования и супервизии персонала школ (в частности, сценического консультирования) во многом зиждется на постулатах театральной педагогики, разработанных хорошо известной во всем мире научной школой Станиславского.

Только опора на мировой педагогический опыт, гуманистические традиции в образовании различных стран, включая Россию, результаты международного сотрудничества, активным участником которого явился и автор данной статьи, сделала возможным появление книги, открывающей новую страничку в развитии современной педагогики и обогащающей научное представление о сопровождении педагога, существующее в различных странах. И это событие еще раз подтверждает устойчивую репутацию в Германии Великого Новгорода как центра инновационного развития в образовании, пионера педагогического реформаторства, экспериментальной площадки, где апробируются и внедряются в практику самые смелые идеи.

Своеобразие новгородского инновационного центра заключается в том, что, получая импульсы из Германии и других стран, он разрабатывает конкретные стратегии развития высшей и средней школы, новое содержание и технологии подготовки и сопровождения учителя и, осво-

ив их, "возвращает" обогащенные продукты инновационного поиска назад в Германию, побуждая нас к новым раздумьям и определенному ускорению.

Сегодня Великий Новгород прокладывает новые, неизвестные ранее пути в образовании, которые могут дать многообещающие результаты. Очень хочется освоить эти пути вместе, обогащая, дополняя и поддерживая друг друга. И в этом плане выходящая в свет монография о педагогическом консультировании и супервизии может оказаться полезным путеводителем.

*Доктор Йоганнес Вильдт,
профессор педагогики
Дортмундского университета
(Германия)*

СЛОВО РЕЦЕНЗЕНТОВ

Предлагаемая читателю монография подготовлена в рамках Мегапроекта "Развитие образования в России" и выходит благодаря поддержке Института "Открытое общество". Проблемы, которые затронуты в данной работе, чрезвычайно актуальны для развития отечественной школы, поскольку отражают усложняющийся характер педагогической деятельности, обусловленный ситуацией неопределенности, сопряженной с решением нестандартных педагогических задач, которые в современных условиях уже не могут быть решены традиционными средствами. Авторы монографии сосредоточили свое внимание на поиске новых для отечественной и зарубежной практики способов оказания методической помощи учителю, которые в работе гармонично интегрированы в систему научно-методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов.

Научно-методическое сопровождение не повторяет известных в педагогической теории концепций, а представляет собой новый взгляд на сопровождение как системную технологию оказания квалифицированной помощи педагогу на протяжении всей его профессиональной карьеры. Такой подход представляется вполне оправданным, поскольку современному учителю недостаточно тех форм методической поддержки, которые традиционно используются в системе повышения квалификации. Сегодня педагогу необходимы такие виды сопровождения, которые учитывали бы динамику его профессионального роста, гибко реагировали на реальные затруднения профессионала, отражали особенности образовательного учреждения, в котором он работает.

Весьма продуктивным нам видится положенный в основу исследования коррекционно-формирующий подход, который позволяет осуществить вытеснение устаревших стратегий профессиональной деятельности и формирование новых профессиональных установок, способных обогатить методический арсенал педагога.

С полным основанием можно утверждать, что данная работа содержит теоретическое обоснование нового направления в научно-педагогических исследованиях, связанного с разработкой основ педагогического консультирования и супервизии как форм научно-методического сопровождения персонала образовательных учреждений.

Убедительными представляются разработанные авторами классификации типов, видов, моделей педагогического консультирования, выявленные структурные элементы процесса сопровождения, особенности индивидуальной и групповой супервизии педагогического персонала. Показаны инструментальные и процессуальные характеристики консультационных услуг, что дает ключ практическим работникам для осуществления разнообразной и эффективной практики научно-методического сопровождения.

Особенно ценным является то, что в работе раскрываются особенности управленческого консультирования, позволяющего оказать действенную помощь образовательным учреждениям в их инновационном развитии, в разрешении различных конфликтов, возникающих в профессиональной деятельности.

В работе читатель встретит ранее мало известные научным и практическим работникам понятия, составившие тезаурус системы научно-методического сопровождения профессиональной деятельности учителя – модерирование, педагогическая супервизия, сценарное и барьерное консультирование, консультационная культура и др.

Важно отметить, что за каждым из этих понятий стоит целостное представление о том или ином феномене консультационной практики, осмысление которых и потребовало введение новых терминов.

Думается, что появление этой книги будет с интересом встречено как специалистами, которые занимаются теоретическими проблемами профессионального становления педагога, так и теми, кто оказывает учителям и руководителям школ непосредственную научно-методическую поддержку.

С.А.Расчетина
доктор педагогических наук, профессор,
Н.Н.Суртаева
доктор педагогических наук, профессор

ОТ АВТОРОВ

В монографии впервые очерчены контуры новой области научного знания – теории педагогического консультирования и супервизии. Эта теория включает исследования таких проблем, как сопровождение ребенка в образовательном процессе, оказание педагогической помощи семье и различным группам населения в условиях решения задач воспитания и образования и, наконец, научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогического и управленческого персонала школы. Авторский коллектив сосредоточил свое внимание на последнем аспекте педагогического консультирования, поскольку он является не только исходным в комплексе обозначенных проблем, но и наименее разработанным в педагогических исследованиях.

Книга о теоретических основах и практике консультирования и супервизии педагогического и управленческого персонала появилась на свет не случайно. Основной замысел монографии – найти и обосновать нестандартные способы оказания научно-методической помощи учителям и руководителям образовательных учреждений как в конкретных ситуациях профессионального затруднения, так и в процессе конструирования их профессиональной биографии в целом.

Такое сопровождение, как комплекс взаимосвязанных действий и процедур, обеспечивает оказание разносторонней помощи педагогу на протяжении всей его профессиональной карьеры, требует достаточно тонкой инструментовки, носит индивидуализированный и дифференцированный характер, позволяющий гибко реагировать на профессионально-личностные запросы и потребности педагогов, устранять причины их неудовлетворенности своей деятельностью в учреждениях образования, формировать позитивные профессиональные установки.

Авторы коллективной монографии предпринимают попытку представить целостное психолого-педагогическое видение сущности и особенностей научно-методического сопровождения персонала образовательных учреждений. Основные теоретические подходы к исследованию этого сложного и многоаспектного феномена сочетаются с разработкой технологических основ модерирования, консультирования и педагогической супервизии, а также с методическими рекомендациями по использованию конкретных технологий сопровождения. Эти рекомендации иллюстрируются примерами из реальной практики деятельности консультантов-супервизоров, разрешающих ситуации профессиональных затруднений педагогов и способствующих развитию инновационных процессов в школе.

У читателя представляемой монографии может возникнуть вопрос: каким специалистам адресована эта книга? Ведь в нашей стране практически отсутствуют специальные консалтинговые службы, готовые оказать квалифицированную помощь школе в решении педагогических и управленческих проблем, не разработаны правовые акты, определяющие статус педагога-консультанта, модератора групповой работы, супервизора инновационной деятельности.

В связи с вышесказанным необходимо заметить следующее: во-первых, научно-методическое сопровождение педагога сегодня активно осуществляют различные специалисты: преподаватели высшей школы, выступающие в качестве научных руководителей и консультантов, методисты, представители органов управления образованием, независимые эксперты; во-вторых, сегодня в стране появляется позитивный опыт подготовки уже в рамках высшей школы специалистов, способных профессионально оказывать консультационную помощь персоналу образовательных учреждений. Так, студенты Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, осваивая дополнительную квалификацию модератора-консультанта инновационных процессов в школе, знакомятся с основными видами научно-методического сопровождения, изучают методы, формы и средства педагогического консультирования, индивидуальной и групповой супервизии. Особенностью этой образовательной программы является ее билингвальный характер, который предполагает чтение ряда психолого-педагогических курсов на родном и иностранном языках. Билингвальное обучение студентов университета позволяет привлечь к преподаванию зарубежных специалистов, аккумулировать лучший опыт консультирования в области образования и управления образованием, имеющийся в различных странах мира.

Мы надеемся, что данная монография окажется полезной как тем, кто сегодня только готовится стать профессиональным модератором или супервизором, так и тем, кто в реальных ситуациях профессиональной деятельности выступает в качестве консультанта, советчика, методиста, наставника.

*М.Н.Певзнер, доктор педагогических наук, профессор,
О.М.Зайченко, кандидат педагогических наук, доцент,
В.О.Букетов, кандидат педагогических наук,
С.Н.Горычева, кандидат педагогических наук, доцент,
А.В.Петров, кандидат педагогических наук, доцент,
А.Г. Ширин, кандидат педагогических наук.*

ГЛАВА 1

СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ

*1.1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПЕДАГОГОВ И ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ*

*1.2. СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И ОСНОВНЫЕ ВИДЫ НАУЧНО-
МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ*

*1.3. СИТУАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗАТРУДНЕНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПЕДАГОГА*

1.1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ И ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Теоретическое осмысление проблемы методического сопровождения профессиональной деятельности учителя невозможно без всестороннего анализа сущности, особенностей и основных тенденций развития самого феномена профессионально-педагогической деятельности.

Современный этап развития педагогической деятельности характеризуется непрерывными качественными изменениями профессионального труда педагога, в значительной степени обусловленными глубинными сдвигами парадигмальных оснований образовательного процесса.

Анализ парадигмальных характеристик современного образования - один из центральных элементов осмысления профессиональной деятельности в сфере обучения и воспитания. В то же время их изучение создает предпосылки для разработки наиболее оптимальной и рациональной стратегии сопровождения педагога, которая должна обеспечивать развитие таких профессионально-личностных характеристик специалиста, которые были бы адекватны реализуемым в практике образования основным моделям профессиональной деятельности. Обратимся к характеристикам этих моделей.

Современные ориентиры образования являются предметом активного обсуждения, в орбиту которого втягиваются представители разных областей знания - философии, педагогики, социологии, психологии, культурологии.

Важным элементом развиваемых в научной литературе подходов к разработке новой парадигмы образования являются представления о сущностных характеристиках педагогической деятельности, определяемых типом отношения между учителем и учеником, системой ценностей и целей образовательного процесса, способами и средствами его осуществления.

Подготовка современного учителя требует глубокого осмысления целей образования, его предназначения с точки зрения интересов как каждой отдельной личности, так и общества в целом. Нам близка мысль философа В.М.Розина о том, что смысл образования обнаруживается в создании условий "для развития человека как такового: и знающего, и телесного, и переживающего, и духовного, и родового, и личности, и всех тех сторон человека, о которых мы еще недостаточно знаем" (34, 9). По мнению автора, новый образ человека должен

основываться на сочетании глубоких профессиональных знаний с умением непрерывно учиться, быть готовым к смене деятельности, иметь духовно-этическую ориентацию, самостоятельно формировать "Я-концепцию".

Идеям В.М.Розина созвучны представления о целях и ценностях современного образования, сформулированные Н.П.Пищулиным и Ю.А.Огородниковым. Сущность образования авторы видят в самореализации человека во всей полноте его возможностей и задатков. Человека формирующейся эпохи будут отличать социальная активность, стремление к духовному единению с другими людьми, новое понимание мира и смысла существования в нем индивида, сопричастность к происходящим вокруг событиям и осознание ответственности за них. При этом императивом образования становится духовность, понимаемая как "включенность индивида в мироотношение: осмысление человеком связи со всеобщим, переживание этой связи и осознанная деятельность в русле мировых бытийных процессов" (38, 111).

Собственный взгляд на ориентиры современной образовательной системы предлагает А.П.Валицкая в монографии "Образование в России: стратегия выбора". Анализируя роль образования в российском обществе, автор видит в нем "фундамент национальной культуры, универсальную форму ее существования, способ хранения и воспроизводства генофонда и культурного опыта народа" (8, 65). В связи с этим функции образования не должны сводиться к обеспечению экономики человеческими ресурсами, что характерно для рыночно-ориентированной модели образования. Значение образования, по мнению А.П.Валицкой, не ограничивается и тем, что оно "ориентирует человека на самоопределение, приучает надеяться только на себя, формирует чувство собственного достоинства, способность гордиться своей страной и ее историей ("национальной идеей"), ценить гражданские права и свободы, сознавать нравственный долг бизнесмена, налогоплательщика, избирателя, семьянина" (8, 17). Подобные ориентиры, подразумевающие ценности демократического общества, должны дополняться целями воспитания культуротворческой личности, развития способности индивида к свободному социальному взаимодействию, проистекающему из представлений о мире как определенной целостности, включающей в качестве центрального звена самого человека.

Процесс сопровождения педагога как сложное, многоаспектное явление, продуцирующее многообразие целей и средств профессио-

нальной помощи, должен быть соотнесен с основными приоритетами педагогической деятельности, которые находят отражение в различных ее моделях. Автор монографии "Модели педагогической деятельности: опыт систематизации" И.Г.Фомичева выделяет четыре таких модели. Если в теоцентрической модели образование ориентировано на ценности творческого "самораскрытия, самообновления, самореализации личности", обретающей духовную свободу и стремящейся к Богу, то социоцентрическая модель предлагает рассматривать воспитание как подготовку к выполнению определенных социальных ролей, базирующихся на освоении индивидом совокупности знаний и навыков, обуславливающих его стандартизированное ролевое поведение.

В основе натурцентрической модели лежит идеал следования индивидуальной природе человека и, в первую очередь, таким ее проявлениям, как скорость мыслительных процессов, способы восприятия, переработки, хранения, использования информации и т.д. Детерминантой образования выступают изначально заложенные природой способности, учет которых предполагает "выделение определенных типологических групп учащихся", а также разработку "применительно к этим группам специфических приемов, способов, методов обучения, построение определенной логики движения учебного материала, применение специфических методов контроля и оценивания и т.д." (46, 128).

Самосознание человека, раскрытие его внутренних потенций, актуализация индивидуальности - цель образования в антропоцентрической модели. Образование должно противостоять нивелированию личности, поддерживать уникальность и неповторимость каждого ребенка, исходить из его "потенциальной талантливости, которую необходимо посредством образования и воспитания выявить, проявить и развить" (46, 142).

Хотя в представленных подходах к разработке целевых ориентиров современного образования прослеживается определенное различие, тем не менее можно говорить о наличии объединяющей идеи, представляющей интерес для конструирования системы научно-методического сопровождения профессиональной деятельности педагога. Эта идея выражается в признании личности как высокой ценности современного общества, которое обнаруживает стремление к максимально полному раскрытию потенциала человека, освобождению его внутренних сил, стимулированию активности и поддержке ответственности для решения индивидуальных и социальных проблем.

Научно-методическое сопровождение развивается в контексте качественных изменений не только целей образовательного процесса, но и моделей профессионального труда учителя. Преодолеваются традиционные представления о педагогической деятельности как деятельности, регулируемой нормами стандартизированного профессионального поведения в повторяющихся педагогических ситуациях. Труд педагога все в большей степени рассматривается как предполагающий активное инновационное реагирование на конкретные ситуационные свойства взаимодействия участников образовательного процесса. При этом важным фактором, определяющим успешность педагогической деятельности, становится выбор модели профессионального поведения, адекватной критериям создания оптимальных условий развития ребенка как субъекта своего образования.

Психологи М.Холодная, Э.Гельфман, Л.Демидова выделяют следующие основные методические модели, на которых основываются конкретные технологии преподавания (48):

1. "Активизирующая модель" - предполагает включение учащихся в активную познавательную деятельность на основе создания проблемных ситуаций, развития познавательных потребностей и интеллектуальных чувств. Ключевой категорией в рамках этой модели выступает "познавательный интерес".

2. "Формирующая модель" - исходит из необходимости целенаправленного управления процессом усвоения знаний и умений путем организации прохождения учеником всех его необходимых этапов. Ключевая категория данной модели - "умственное действие".

3. "Развивающая модель" - смещает акценты в направлении развития таких личностных качеств, как теоретическое мышление, способность к рефлексии, самостоятельность в решении разнообразных учебных задач и т.д. Эти цели обеспечиваются перестройкой учебной деятельности ребенка как на уровне содержания, так и на уровне формы ее организации. Ключевая категория - "способы деятельности".

4. "Личностная модель" - ориентирована на обеспечение общего развития учащегося в единстве его познавательных, эмоционально-волевых, нравственных и эстетических возможностей. Предполагает многовариантность педагогического процесса, создание условий для проявления индивидуальности каждого ребенка. Ключевой категорией выступает "целостный личностный рост".

5. "Свободная модель" - опирается на внутреннюю инициативу ребенка, огражденного от жестких педагогических воздействий, заменяемых различными формами помощи со стороны педагога, в дея-

тельности которого значителен элемент импровизации. Ключевая категория - "свобода индивидуального выбора".

Специалистам в области сопровождения учителя следует иметь в виду, что изменения в педагогической деятельности включают становление новых образцов взаимодействия между учителем и учеником. Их отношения выстраиваются в рамках кооперированной деятельности, предполагающей высокую степень востребованности межличностного общения, развитие коммуникативных форм, пластичность и гибкость обмена знаниями и опытом. Это требует взаимного понимания, способности открываться внутреннему миру другого, стремления предлагать и воспринимать субъективный смысл происходящего.

Ведущими становятся принципы диалогового общения, совместного определения и переопределения ситуаций, разработки и изменения значений.

В системе научно-методического сопровождения педагога должно учитываться изменение профессиональной позиции учителя, связанное с принятием им идеи гуманизации образования. Влияние этой идеи, по мнению И.Ю.Алексашиной, заключается в том, что учитель начинает выступать как "фасилитатор" (облегчающий ученику процесс учения). При этом он "ориентируется на следующие установки: эмпатически понять чувства и мысли ученика, принять ученика как личность, быть открытым по отношению к нему, сделать его полноправным участником обсуждения проблем, групповой и индивидуальной работы, анализа ее результатов, планирования дальнейшего продвижения" (2, 44).

По мнению И.А.Колесниковой, внутренний и внешний диалог и являются основой гуманитарной парадигмы образования, выдвигающей познавательные идеалы индивидуального восприятия действительности. Вступая в диалог, учитель не "транслирует" знания, а оказывается участником обмена различными видениями реальности, основным способом познания которой становится понимание. Одновременно диалоговые отношения предполагают осознание ограниченности возможностей индивидуального познания, готовность и способность осваивать групповые формы работы, владение приемами включения ученика в самостоятельную познавательную деятельность, интегрирующую субъективно-личностные и объективные аспекты знания (20).

Обозначенные линии развития деятельности педагога позволяют рассматривать ее как сложный вид профессиональной деятельности,

адекватный анализ и осмысление которого предполагают обращение к характеристикам *гетерогенности, ситуационности, действия в условиях высокой неопределенности, сочетания адаптивного и инновационного реагирования, реализации избыточных возможностей.*

Знание этих характеристик позволяет методистам, научным руководителям, консультантам разработать и реализовать адекватные этим особенностям стратегии непрерывного профессионального сопровождения.

Применительно к деятельности педагога понятие гетерогенности позволяет описать ее как комплексную, структурно-дифференцированную, разноплановую профессиональную деятельность, включающую ряд неоднородных элементов.

Гетерогенность педагогической деятельности проявляется:

во-первых, в объекте деятельности, в качестве которого могут выступать различные социальные, возрастные, профессиональные категории населения;

во-вторых, в средствах и способах деятельности, ориентирующих на разные технологические аспекты образовательного процесса, который может осуществляться как в форме последовательного управления поведением обучающегося, так и в виде создания условий для свободного проявления творческих индивидуальных потенций личности;

в-третьих, в содержательной стороне деятельности, варьирующейся от системного научного знания до эклектичного слияния различных компонентов индивидуального опыта ребенка;

в-четвертых, в целях и ценностных ориентирах деятельности, разворачивающихся в широком спектре представлений об образовательном результате как о способности к воспроизведению поведенческих стандартов, формировании целостной гармоничной личности, развитию свободных проявлений индивидуальности и др.

Гетерогенное строение профессионального труда педагога кристаллизуется в концептуальных теоретико-методологических основаниях педагогической деятельности, формирующих "мозаичное" пространство базовых схем обучения и воспитания человека.

Как отмечает Г.Б.Корнетов, в настоящее время "отрицается само существование изначально заданной, безусловно правильной, единственно возможной, универсальной модели образования, как бы рационально она не обосновывалась, какой бы логически стройной она не казалась...". Современная педагогика - "это полифоническая педагогика, стремящаяся расширить образовательные возможности для каж-

дого конкретного человека, актуализируя максимально большее количество аспектов его индивидуальной жизни..." (22, 16).

Подобная полифоничность методологических оснований педагогической деятельности характерна не только для российской образовательной практики, составляя сущностную особенность мирового образовательного пространства. "Причина дезориентации в школьной практике, - пишет немецкий исследователь П.Паулих, - состоит прежде всего в том, что в демократическом обществе не может существовать школьная концепция, с которой были бы согласны все важнейшие социальные группы общества. Этого согласия невозможно достигнуть, так как стало невозможно определить, что следует понимать сегодня под образованием. Тем самым, причина кризиса (в образовании) - кризис смысла. Иными словами, минимального консенсуса в школьной практике невозможно достичь, ибо существенной чертой демократии является идейный и ценностный плюрализм" (цит. по: 22).

Особым выражением гетерогенности профессиональной деятельности педагога, отчетливо проявляющимся в настоящее время, является ее полифункциональность, предполагающая наряду с непосредственной организацией обучения и воспитания такие виды деятельности, как проектирование образовательных программ, разработка учебных средств, сопровождение и консультирование учащихся, участие в разработке программы развития образовательного учреждения, проведение экспериментальной и исследовательской деятельности, осуществление методической работы, оценка и комплексная самооценка результатов образования, организация взаимодействия с внешней средой школы и т.д.

Гетерогенность педагогической деятельности порождает сложность и структурную дифференцированность системы научно-методического сопровождения, которая должна не только адаптироваться к динамике внутренних и внешних условий работы педагога, но и прогнозировать предстоящие изменения, разрабатывать и осваивать инновационные способы реагирования на них.

К одним из наиболее важных характеристик современных условий деятельности педагога относятся *ситуации высокой неопределенности*, источниками которой выступают:

во-первых, динамика внешней среды, импульсы нестабильности социального окружения, его разнонаправленные воздействия на личность ребенка;

во-вторых, развитие школы как организации, процессы ее инновационных изменений, отражающиеся в трансформации организационной структуры, целей, внутреннего и внешнего взаимодействия;

в-третьих, изменение технологий педагогической деятельности, обновление форм и содержания работы педагога, освоение им новых моделей образовательного процесса;

в-четвертых, личностный рост и развитие ребенка, динамика его индивидуального опыта, особенности социализации и социально-психологической адаптации, расширение жизненного пространства.

Профессиональная деятельность педагога будет зависеть от степени неопределенности.

Чем более высокой является неопределенность, тем в большей степени педагогу предоставляется возможность принимать собственные решения, строить педагогическую деятельность с позиции креативного подхода, преодолевать стандартные поведенческие модели, делать профессиональный выбор и брать на себя ответственность. Наличие сфер неопределенности создает простор для творческой активности специалиста, ориентирует его на учет специфики ситуации, типа решаемых задач, влияния внешней среды, стимулирует поиск рациональных моделей деятельности.

Вместе с тем неопределенность ограничивает возможности прогнозирования результатов педагогической деятельности, которые могут в недостаточной степени коррелировать с поставленными целями в силу действия ряда слабоконтролируемых факторов. В целом действие в условиях высокой неопределенности приводит к значительной степени риска в сфере достижения целей деятельности.

Поскольку стремление значительно снизить неопределенность таит в себе угрозу утраты гибкости и динамичности профессиональной деятельности, а сохранение высокой неопределенности препятствует достижению необходимого уровня стабильности и прогнозируемости, современные подходы к развитию деятельности педагога должны быть ориентированы на поиск оптимальной меры контроля за неопределенностью.

Ситуации высокой неопределенности в профессиональной деятельности обуславливают необходимость разработки и апробации таких нестандартных форм помощи учителю, которые бы, с одной стороны, уменьшали степень профессионального риска при решении новых педагогических задач, а с другой – поддерживали творческое начало и стимулировали инновационную деятельность.

В современных условиях актуализируются характеристики деятельности педагога, которые могут быть описаны в терминах *ситуационного подхода*.

Согласно Г.Шерману, "невозможно обеспечить создание таких структур, методов, типов организационного порядка, которые были бы идеально приспособлены для любых: времени, целей, ценностей, ситуаций и других условий деятельности" (цит. по: 50).

Ситуационная стратегия деятельности базируется на признании многофакторности и разноплановости детерминантов профессионального поведения.

Ситуация профессиональной деятельности педагога может быть определена как сложная взаимосвязь внутренних (технологии образовательного процесса, среда школы как организации, личностное развитие ребенка) и внешних (составляющие внешнего окружения) переменных, влияющих на логику осуществления деятельности и ее результаты.

Контекст ситуации накладывает определенные ограничения на применение стандартизированных моделей деятельности. Каждому типу профессиональной ситуации, решаемых задач, внешней среды соответствуют свои оптимальные требования к профессиональной деятельности педагога. Смена ситуации ведет к необходимости внесения изменений в профессиональное поведение, которые должны восстановить соответствие между типом ситуации и реализуемыми компонентами деятельности.

В рамках ситуационного подхода акцент в сопровождении педагогической деятельности переносится на анализ ситуационных факторов, определяющих конкретные условия, в которых действует педагог. При этом признается невозможность выдвижения любых универсальных схем оказания помощи специалисту вне конкретной ситуации. Профессиональная деятельность рассматривается как слишком сложный и динамичный феномен, чтобы к нему можно было применять любые универсальные подходы и требования.

В современных условиях важной характеристикой профессиональной деятельности педагога становится *сочетание адаптивного и инновационного реагирования* на меняющуюся ситуацию образовательного процесса.

Адаптивное реагирование характеризуется стремлением обеспечить соответствие новой ситуации деятельности на основе отработанной стратегии и технологии решения профессиональных задач. Такой тип реагирования направлен на снижение риска неудачи. Его реализация оправдана в тех случаях когда:

1) параметры новой ситуации деятельности неустойчивы и могут резко измениться;

2) неочевидны преимущества новой стратегии профессионального поведения по сравнению с уже реализуемой.

Таким образом, специалистам в области сопровождения необходимо помочь педагогу оптимально сочетать адаптивное и инновационное реагирование, что обеспечит специалисту гибкость профессионального поведения, которое является основой активного приспособления учителя к постоянно меняющимся условиям деятельности.

Сложность и высокая значимость реализуемых в сфере образования профессиональных функций актуализируют задачу обеспечения *избыточных возможностей* субъекта педагогической деятельности.

Избыточность, вообще говоря, есть превышение существующих параметров по сравнению с некоторым минимальным значением, при котором уже возможно достижение заданных целей. Способом создания избыточности является резервирование той или иной меры "лишних" компонентов, которые вместе с тем обладают определенной значимостью. "Их наличие ... делает условия достаточными для решения поставленных задач, осуществления заданных функций" (42, 186).

Необходимо подчеркнуть, что избыточность носит не абсолютный, а относительный характер. Если при одних условиях те или иные возможности специалиста составляют определенный "резерв" его деятельности, очерчивая сферу потенциального, то при других условиях они могут оказаться востребованными и необходимыми, переходя в плоскость актуального. Таким образом, на разных этапах развития профессиональной деятельности, при решении новых задач определенные компоненты опыта педагога могут утрачивать признак избыточности.

Благодаря избыточности обеспечивается *надежность* деятельности специалиста, являющаяся одним из важных критериев качества. При этом под надежностью деятельности педагога мы понимаем свойство обеспечивать необходимое качество образования при минимальном количестве ошибок и "сбоев". Как подчеркивают Е.А.Александров и В.П.Боголепов, избыточность необходимо рассматривать в роли "основного, первого организационного критерия качества функционирования" (цит. по: 42). Согласно Э.М.Сороко, "безызыточные системы, как правило, недееспособны в течение сколько-нибудь длительного времени, т.е. ненадежны" (42, 189). В то же время проблема надежности связана с проблемой ответственности, поскольку "ответственность предполагает высокую надежность и наоборот" (42, 189).

Избыточные возможности педагога создают определенные компенсаторные механизмы, уменьшающие степень риска при освоении новой профессиональной ситуации. Они обеспечивают его большую готовность к изменениям внутренних и внешних ситуационных факторов деятельности, определяют ее устойчивость, создают условия для выбора наиболее оптимальной стратегии профессионального поведения.

Избыточность возможностей субъекта педагогической деятельности может иметь как внутренний, так и внешний план.

Внутренний план избыточных возможностей проявляется в уровне профессионализма и квалификации, превышающем сложность решаемых специалистом задач, в наличии дополнительных профессиональных компетенций, обеспечивающих возможность творческой самореализации педагога, в индивидуально-личностных особенностях, оптимальных для осуществления деятельности.

Внешний план избыточных возможностей связан с организацией продуктивного взаимодействия с внешней средой, с применением дополнительных технологий и средств деятельности, с использованием услуг профессиональных консультантов и супервизоров.

Таким образом, вся система научно-методического сопровождения связана с реализацией внешнего плана избыточных возможностей педагога. И в этой связи эффективность функционирования сложившейся системы работы с педагогическим персоналом на сегодняшний день оказалась существенно зависимой от возможности ее наполнения новыми методами и формами, способными обеспечить профессиональный рост специалиста, адекватный меняющимся условиям деятельности.

По мнению М.В.Кларина, современный социальный кризис ставит профессионала в ситуацию изменения своего опыта. В непрерывном образовании появляется ведущая черта – направленность на инновационность. Это означает, что образование способно стать средством поддержки человека в кризисных условиях. Одновременно оно выступает как средство поддержки инновационных социокультурных проектов, в ходе которых создается принципиально новый продукт (программы, проекты) (19).

Как отмечают многие ученые, кризисные явления в современном образовании обусловлены профессионально-личностной некомпетентностью учителя. Ряд исследователей (например, А.К.Маркова) считает, что каждый учитель на пути к профессионализму проходит несколько этапов: а) этап адаптации к своей профессии; б) этап самоактуализации в профессии (этап свободного плавания); в) этап твор-

ческого преобразования (29). Каждый из этих этапов сопряжен с определенными проблемами профессионального становления педагогов. На первом этапе возникают, как правило, адаптационные трудности методического, психологического или социального характера, в то время как второй этап нередко сочетается со спорадическими кризисами компетентности, связанными с состояниями дискомфорта, тревожности, страха перед решениями новых задач, несоответствия своего профессионального уровня ожиданиям окружающих, различных групп потребителей образовательных услуг. Кризис компетентности может приводить к: а) бегству от профессиональных проблем; б) консервации состояния дискомфорта и отчуждения; в) творческой реконструкции модели профессионального поведения.

Анализируя развитие профессиональной компетентности педагога, О.Л.Подлинцев выделяет следующие этапы этого процесса.

"Этап компетентности" - связан с достижением специалистом определенного уровня развития, достаточного для восприятия себя как компетентного в тех или иных степенях свободы. На этом этапе личность стремится к "когнитивному гомеостазу" - равновесному состоянию, как правило, сохраняемому путем ее противодействия внешним и внутренним факторам, нарушающим равновесие.

"Этап кризиса компетентности" - ведет к диссонансному столкновению с новыми ситуациями и обстоятельствами профессиональной деятельности. Личность переживает дискомфортное состояние и стремится выйти из него, выбрав один из трех вариантов действий: полное отрицание диссонансной реальности; компромиссное принятие диссонансной реальности; принятие диссонансной реальности и реорганизация прежней модели поведения.

"Этап реорганизации" - предполагает нахождение специалистом новых знаний и способов деятельности, обеспечивающих постепенное восстановление утраченной компетентности на качественно новом уровне. Успешность этого этапа определяется тем, насколько насыщенной и разнообразной будет среда, в которой осуществляется реорганизация. В случае успеха поисковой активности личность выходит на новый виток профессионального роста.

"Этап стабилизации" - связан с закреплением новой парадигмы деятельности, развитием навыков и обретением "чувства компетентности" в процессе решения разных по характеру и уровню сложности задач (39).

Кризис компетентности отдельных учителей накладывается на кризисные явления в системе повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров. В.Г.Воронцова отмечает: "Творческая

активность личности не формируется в узкопрофессиональной прагматической среде, для этого нужны другие условия, действительно обеспечивающие свободное развитие личностей, способных выйти из-под влияния функциональных регламентаций, в известном смысле свободных от "социальных внушений", но традиционной системе повышения квалификации не преодолеть утилитарного отношения к учителю как функционеру с жесткой заданностью его позиций и роли в социальной структуре" (9, 191-192). Анализируя имеющиеся противоречия в деятельности методических служб, В.Г.Воронцова в ряду главных выделяет "стратегическую инертность системы повышения квалификации, отсутствие концепции, новых форм повышения квалификации, стимулирующих постоянное самообразование, саморазвитие, самосовершенствование личности учителя..." (9, 192). Характеризуя деятельность институтов усовершенствования учителей, Т.С.Панина отмечает их закрытость, искусственную изолированность от потребителя образовательных услуг, дискретность взаимодействия обучаемых (обязательное повышение квалификации один раз в 5 лет) при ориентации на валовые показатели (широта охвата), отсутствие преемственности в работе со слушателями, информационно-инструктивный, ретрансляционный характер взаимодействия (36). Многие учреждения повышения квалификации пытаются решить эти проблемы за счет структурной диверсификации, обеспечивающей сочетание явных и латентных функций этих институтов. Как отмечает американский социолог Р.К.Мертон, латентные функции - это фактические действия и их результаты, отвечающие социальным целям организации, но по тем или иным причинам не декларируемые (31).

Иными словами, традиционные ИУУ вынуждены вводить различного рода замещающие формальные структуры в виде диагностических научно-аналитических, технологических обучающих центров, групп или команд. Например, в Новгородском регионе поиск гибкого профессионального взаимодействия ведется в плоскости создания принципиально новых структурно-институциональных конструкций (Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, Региональный центр развития образования), позволяющих легализовать "латентные" функции. М.В.Кларин видит выход из создавшейся ситуации в организации инновационно-творческих мастерских, основными чертами которых являются:

- перевод деятельности участников из режима получения информации в режим инновационной разработки, совместного поиска рабочих ориентиров;

- выработка профессионально-личностных ориентиров участниками инновационных групп;
- смена профессионально-личностной позиции: переход от личностно-профессиональной отстраненности к личностно-профессиональной включенности (19).

В различных регионах страны осуществляется содержательная и структурная перестройка методических служб, которые представляют собой как образовательные учреждения, реализующие определенную совокупность образовательно-профессиональных программ и оказывающие целенаправленную методическую помощь профессиональным объединениям педагогов (например, в Санкт-Петербурге – научно-методические центры, в Великом Новгороде – Центр методического сопровождения и консультирования), так и подразделения региональных и муниципальных органов управления образованием, в деятельности которых доминантной является методическая функция.

Характеризуя деятельность научно-методических центров (НМЦ), В.Ю.Кричевский отмечает их следующие задачи:

- обеспечивать связь учителей района с другими звеньями системы непрерывного педагогического образования:
- организовать на своей базе различные варианты повышения квалификации педагога;
- поддерживать педагогические достижения;
- осуществлять экспертизу и консультировать учителей, включенных в аттестационный процесс;
- координировать организацию методической работы в образовательных учреждениях;
- организовывать информационное обеспечение образовательной системы.

"Экспериментальное развитие НМЦ позволяет решить и ряд других задач, которые ранее оставались вне поля зрения управленцев. Так, непрерывность последипломного образования, провозглашенная декларативно как принцип, оказывалась в реальности лишь лозунгом, ибо вся "институциональная" вертикаль реализации непрерывности обрывалась и ни образовательная, ни внедренческая, ни методические системы педагогического труда учителя не совершенствовались. Именно НМЦ позволил восстановить недостающее звено в цепочке" (44, 53).

По мнению Л.Г.Тариты, смысл обновления деятельности методических служб заключается в переходе на стратегию сопровождения в дополнительном профессиональном образовании педагогов, предполагающем не столько решение задач обучения педагогов алгоритмам

эффективной деятельности, сколько поиск, осмысление и описание алгоритмов и обучение педагогов выбору необходимых методов в информационно-ориентационном поле или самостоятельному конструированию новых методов (43).

Е.С.Заир-Бек отмечает, что в последнее время происходит процесс существенного изменения функций деятельности методических служб, усложнение функциональных характеристик: организация независимых экзаменов, аттестации, конкурсов педагогических достижений, олимпиад для учащихся, обобщение многообразия опыта работы инновационных учреждений, обучение педагогов в связи с изменением содержания образования, построение разнообразных учебных программ и учебных пособий, новых технологий обучения, участие в экспертизах экспериментальной деятельности и т.д., "то есть происходит процесс как внешнего, так и внутреннего усложнения системы деятельности районных методических служб" (44, 53).

Анализ работ Е.И.Казаковой, Г.А.Соколенко, В.В.Тарасовой, И.И.Проданова, Л.Г.Тариты, посвященных проблеме определения роли и места методической службы в территориальной образовательной системе, позволяет в качестве основной функции обновляющихся методических служб выделить функцию методического сопровождения педагогов, понимаемую как помощь профессионалу в формировании ориентации поля развития, ответственность за действие в котором несет сам субъект.

Как отмечает Е.И.Казакова, методическое сопровождение, выступая в единстве четырех компонентов: диагностики, информации, консультации, помощи в первичной реализации, относится к сфере непрерывного педагогического образования, поскольку его основной задачей является системное проектирование, дающее основания для развития всех субъектов системы (17).

На основании проведенного анализа литературы можно сделать вывод, что методическое сопровождение понимается авторами, с одной стороны, как ведущая функция обновляющихся методических служб, с другой стороны, как метод взаимодействия методической службы с учителями, группами педагогов, образовательными учреждениями, направленный на разрешение проблем их профессиональной деятельности и развития.

Если говорить о процессе научно-методического сопровождения педагогической деятельности, то, на наш взгляд, его нельзя ограничить только функцией или методом деятельности специализированных структур. Данный процесс следует рассматривать в более широком социальном, профессиональном и педагогическом контекстах.

1.2. СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И ОСНОВНЫЕ ВИДЫ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ

Прежде чем дать развернутую характеристику научно-методического сопровождения, остановимся кратко на предыстории термина "сопровождение".

В ряде исследований отмечается, что данное понятие вошло в жизнь педагогического сообщества России в первой половине 90-х годов, прежде всего благодаря российско-фламандским семинарам, посвященным построению в нашей стране особой системы психолого-педагогической и методико-социальной помощи. Чуть раньше проблема сопровождения начала исследоваться в лаборатории О.С.Газмана.

Е.И.Казакова и А.П.Тряпицина подчеркивают, что "использование термина "сопровождение" продиктовано необходимостью дополнительно подчеркнуть самостоятельность субъекта в принятии решения. Термин "сопровождение" может быть раскрыт через "обеспечение условий для принятия субъектом решения"; однако лексически - это более жесткая форма, которая подчеркивает приоритет личности "обеспечивающего"; то же самое - "помощь" (18, 125).

По мнению Л.Г.Тариты, сопровождаемое развитие выступает определенной альтернативой методу "направляемого" развития. В этом плане возникновение метода сопровождения как необходимой составляющей образования продиктовано рядом обстоятельств:

- общей гуманистической концепцией образования;
- ориентацией на развитие личности и общества как самоценности образования;
- опорой на внутренний потенциал развития любой системы;
- осознанием новой сущности методов индивидуализации и дифференциации в образовании как методов, отстаивающих право личности на выбор наиболее целесообразного пути развития.

Как отмечает автор, метод сопровождения выступает в качестве "необходимой составляющей поддержки всех инновационных процессов, поскольку он и возник как метод помощи субъекту-носителю той или иной проблемы. Именно с возникновением функции сопровождения на практике реализуется гуманистическая ориентация образовательных процессов. Жизнь и развитие - нераздельные процессы, развитие порождается разрешением тех или иных противоречий (то есть проблем жизнедеятельности). Часто субъект-носитель проблемы не может самостоятельно, без посторонней помощи решить эту про-

блему. Однако очевидно, что помощь может быть различной - предполагающей свободный выбор человека или навязывающей ему волю помогающего. Логика сопровождения ориентирует нас на первый путь построения стратегии помощи" (43, 51).

После проведения в 1998 году в Санкт-Петербурге международного семинара "Дети группы риска" предпринимаются попытки оформить разрозненные исследования феномена сопровождения в целостную концепцию культуры сопровождения субъекта-носителя той или иной проблемы. Признаками этой культуры ряд авторов считает:

1. Декларацию значимости комплексного, интегративного подхода в решении затруднений человека, имеющего проблемы в развитии. Только совместная работа (в условиях "одной команды") психологов, социальных работников, педагогов, валеологов, медицинских работников может дать реальный результат.

2. Утверждение необходимости сопровождать, а не направлять развитие человека. Из всех возможных методов решения проблемы эффективнее тот, в котором актуализирован личностный потенциал развития субъекта, его желание изменить ситуацию к лучшему, поддержка значимого для него окружения. Не решать проблемы за их носителей, а учить их принимать верные решения самостоятельно.

3. Требование начинать работу по помощи человеку с его ближайшего окружения, потому что разрешение любой проблемы возможно только при условии грамотной заинтересованности всех активных партнеров субъекта. Очевидно, что противостояние любого из этих субъектов проблемы многократно усиливает действие факторов риска.

4. Стремление участвовать в процессах социально-педагогического проектирования. Если мы хотим помочь человеку - мы должны думать о среде его жизнедеятельности, о том, что мы можем противопоставить факторам риска.

5. Необходимость существенного улучшения информационного сопровождения. Современный специалист не должен стремиться решать проблемы, в которых он чувствует себя некомпетентным; но он должен обладать всей полнотой информации о том, где находятся соответствующие службы и центры, в которых имеется опыт разрешения волнующей его проблемы.

6. Решая проблемы человека, мы обязаны руководствоваться положениями современного права, но и работать над формированием новой законодательной базы в сфере образования (21).

Одновременно появляются работы, исследующие функцию педагогического сопровождения как самостоятельную новую функцию, относящуюся к системе непрерывного педагогического образования. Появление этой функции обусловлено следующими обстоятельствами:

- ориентацией на развитие в качестве основного принципа современной образовательной политики, который предполагает объединение свободы выбора с ответственностью за его осуществление;
- наличием существенной потребности на уровне учеников, их родителей, педагогов и школ как целостных систем в квалифицированной помощи при осуществлении выбора перспектив развития;
- накопленным опытом (отечественным и зарубежным) в решении отдельных проблем сопровождения развития;
- необходимостью комплексного решения различных проблем развития (то есть учета того факта, что личностные проблемы часто являются порождением проблем системных);
- наличием научного и кадрового потенциала в системе непрерывного педагогического образования (43).

В.Ю.Кричевский, Л.Г.Тарита рассматривают методическое сопровождение как педагогический метод "обучения человека искусству самостоятельно и с наибольшей эффективностью разрешать те проблемы (профессиональные и личные), которые возникли у него в процессе жизнедеятельности. Сопровождающий не решает за сопровождаемого проблему, а учит его находить (изобретать или заимствовать) наиболее разумные решения, актуальные для каждого человека в его конкретной жизненной ситуации. Однако каждому человеку присущ его собственный стиль обучения, это становится тем более актуальным, когда речь идет об обучении взрослых" (43). В концепции Д.Коньяртса, Дж.Стевена и Г. ван Хорбека выделяются четыре возможных (по две противоположных пары) базовых ориентации педагогов на различные удобные для них модели обучения:

- ориентация на теоретическое обучение ("путем анализа абстрактных концепций") или ориентация на обучение через освоение каких-либо умений, технологий ("копирование эффективного опыта");
- обучение через рефлексивное наблюдение или обучение через активное экспериментирование.

Естественно, что в каждом человеке ни одна из этих ориентаций не представлена в чистом виде, и, в целом, удобный для человека стиль обучения, а следовательно – сопровождения, можно представить в виде координатных осей (43).

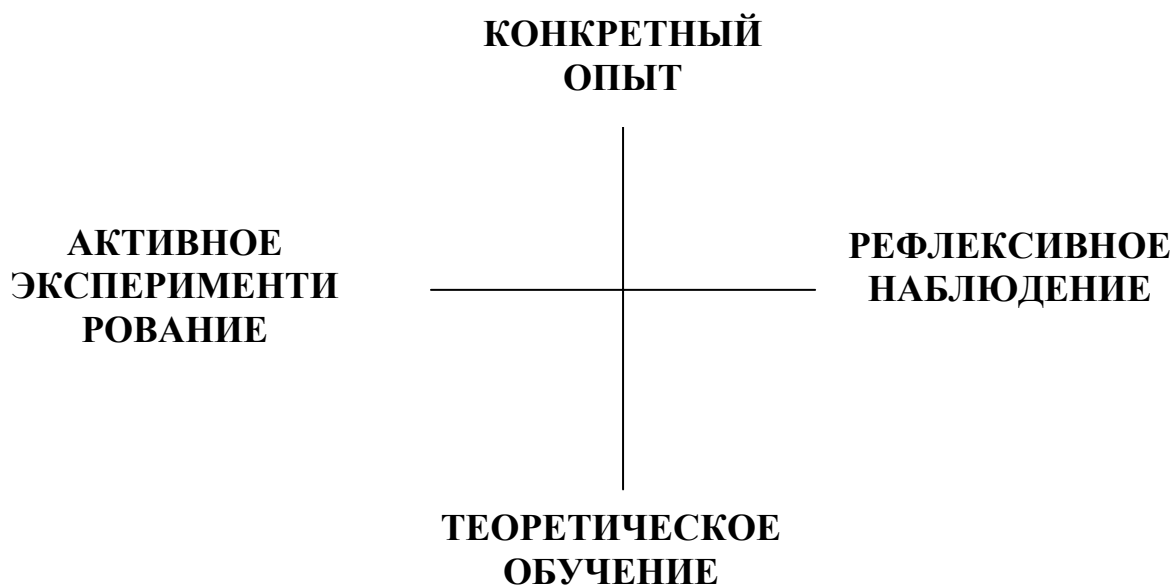


Схема 1. Индивидуальные стили обучения взрослых

В соответствии с названными стилями Д.Коньяртс конструирует возможные стили оказания помощи, которые, на наш взгляд, могут быть перенесены в систему сопровождения.



Схема 2. Индивидуализированный стиль методического сопровождения

Данные схемы могут быть полезны для учета особенностей индивидуального стиля обучаемости человека при построении системы эффективного сопровождения его профессиональной деятельности.

Итак, в проанализированных нами источниках сопровождение профессиональной деятельности предстает как единичный метод, отдельная функция, направление деятельности, элемент культуры. Отражая смешанный характер явления, такое рассмотрение является справедливым, но не дающим целостного системного представления об исследуемом феномене. Исходя из системного видения процесса *научно-методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов* мы трактуем его как *реализуемую в многообразных формах и технологиях систему взаимосвязанных функций, действий, процедур, методов, техник, мероприятий, обеспечивающих оказание квалифицированной помощи педагогу на протяжении всей его профессиональной карьеры*. Особая значимость сопровождения как непрерывной деятельности обусловлена развитием современного образования как открытой образовательной системы, требующей от персонала образовательных учреждений гибкого реагирования на меняющуюся ситуацию, что делает необходимым постоянное участие педагогов в программах повышения квалификации и оказание им консультационной помощи и поддержки в ситуациях затруднения.

В отличие от традиционных форм обучения сопровождение персонала организации:

- более индивидуализировано и гибко;
- имеет более тонкую инструментовку;
- в большей степени учитывает динамику как самого профессионала, так и того учреждения, в котором он работает;
- более дифференцировано в плане учета специфики внешних и внутренних факторов роста профессионала;
- более многоаспектно;
- имеет постоянный характер, т.е. продолжается в течение всей профессиональной карьеры специалиста.

Одной из целей научно-методического сопровождения является развитие продуктивного специалиста. Под *продуктивным специалистом* мы понимаем профессионала, способного постоянно обновлять свой поведенческий репертуар, обладающего чувством перспективы, разрабатывающего различные стратегии и стили профессионального поведения, адекватные контексту ситуации, признающего возможность альтернативных способов решения проблемных задач.

Формирование такого специалиста связано с преодолением его иммобильности, неспособности осознанно, целенаправленно и самостоятельно решать профессиональные проблемы.

Понятие иммобильности заимствовано нами из психологических теорий. Так, гештальт-терапия говорит о расщепленности и тупике, теория Роджерса – о расхождении между Я-реальным и Я-идеальным, теоретики психоанализа ввели понятие полярности и неопознанных конфликтов, приверженцы транзактного анализа говорят о пересекающихся транзакциях и привычных "играх, в которые мы играем". Общим между психологическим и педагогическим пониманием иммобильности является понимание необходимости помочь индивиду творчески и уверенно вести себя в различных социальных, профессиональных и жизненных ситуациях.

В основе развития продуктивного специалиста лежит коррекционно-формирующий подход, который реализуется в интенсивной технологии коррекции негативных профессиональных установок и формировании новых, позитивных. Коррекционно-формирующий подход может быть осуществлен в рамках комплиментарной и вытесняющей моделей сопровождения.

"Комплиментарная" модель сопровождения: сохраняет в целом существующую стратегию профессиональной деятельности педагога, но привносит новые элементы, способные расширить поведенческий репертуар педагога, обогатить его методический арсенал и обеспечить наилучшие условия адаптации к меняющимся характеристикам образовательной практики. Обучение и сопровождение специалиста концентрируются на формировании дополнительных компетенций, восполнении имеющихся дефицитов предметных и технологических знаний, развитии профессиональных умений и навыков. Одновременно происходит корректировка негативных профессиональных установок.

"Вытесняющая" модель сопровождения: предполагает полную или частичную замену существующей стратегии профессиональной деятельности, поскольку ее ключевые характеристики не отвечают решаемым задачам, ограничивают возможности специалиста и приводят к возникновению проблемных ситуаций и конфликтов. Сопровождение и обучение педагога осуществляются в направлении поиска эффективных альтернатив сложившемуся поведенческому стилю, которые могли бы послужить основой для формирования новых, позитивных профессиональных установок.

В качестве одной из основных стратегий в условиях открытости образования может быть принята модель повышения квалификации и

сопровождения субъекта профессиональной деятельности *без отрыва от работы*. В рамках данной модели выделяются следующие варианты:

Вариант краткосрочного сопровождения: обучение специалиста осуществляется в виде семинара или непродолжительного курса, после чего полученные знания переносятся в практическую плоскость и реализуются при достижении определенных целей и решении конкретных задач.

Вариант пролонгированного сопровождения: обучение растягивается на более продолжительный период; педагогам дается время между отдельными блоками для воплощения полученных знаний и навыков на практике, осмысления опыта работы и обсуждения результатов с коллегами и ведущими программы подготовки.

Этапы сопровождения, предполагающие определенное деятельностное содержание, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Этапы научно-методического сопровождения

| Этап сопровождения | Направление деятельности |
|----------------------------------|---|
| <i>Планирование и подготовка</i> | Выявление потребностей профессиональных групп и отдельных специалистов в сопровождении и поддержке. Разработка концепции сопровождения. Поиск возможных источников поддержки и обучения (квалифицированных специалистов, базовых школ и т.п.). Разработка пакета методических материалов сопровождения. Определение критериев оценки эффективности сопровождения |
| <i>Собственно сопровождение</i> | Углубление знаний и развитие навыков специалиста. Расширение профессионального репертуара поведения. Актуализация внутренних сил и резервных возможностей профессионала. Консультирование по конкретным проблемам и проектам. Информационная и аналитическая поддержка, обеспечение методическими разработками. Помощь в поиске оптимальных технологий и методик. Повышение уровня адаптации к профессионально-стрессовым ситуациям (инновационная деятельность, опытно-экспериментальная работа и т.д.). Диагностирование и разрешение профессиональных конфликтов |

| <i>Этап сопровождения</i> | <i>Направление деятельности</i> |
|--|--|
| <i>Использование результатов обучения</i> | Закрепление усвоенных стратегий и приобретенных навыков. Привнесение изменений в практическую деятельность. Развитие опыта решения профессиональных задач. Анализ профессионально-педагогической деятельности и взаимное обучение специалистов |
| <i>Последующие мероприятия и поддержка</i> | Неформальный контроль и отслеживание изменений в деятельности специалиста (групп персонала, организации). Корректировка модели профессионального поведения. Расширение источников ресурсного обеспечения. Поддержка и развитие профессиональных инициатив и экспериментальных проектов. Организация информационного обмена и контактов между специалистами |
| <i>Итоговый анализ</i> | Подготовка данных для итогового анализа и оценки эффективности процесса сопровождения. Разработка рекомендаций по повышению качества обучения специалистов и сопровождения профессиональной деятельности. Создание перспективных проектов и программ поддержки и сопровождения профессиональной деятельности специалистов |

Сопровождение профессиональной деятельности специалистов может осуществляться через профессиональный тренинг, модерирование, консультирование, супервизию.

В *профессиональных тренингах* преобладают мотивы сотрудничества, стремление к профессиональному и личностному росту, что вытекает из парадигмы информационного взаимодействия, основанной не на конкуренции, а на кооперации. Технологии проведения профессионального тренинга строятся по блочно-модульному принципу и включают поэтапное обучение с максимальным использованием активных развивающих методов практического освоения конкретных приемов диагностики и консультирования, прогнозирования, информационно-аналитической, организационно-методической работы. При этом предполагаемые психотренинги могут завершаться семинаром, проходящим в виде организационно-обучающей игры по освоению и адаптации специально разработанного курса по педагогическому консультированию. Одним из важных аспектов успешной ре-

лизации программ профессионального тренинга является формирование тренинговых групп с учетом профессиональных, квалификационных и личностных особенностей. Тренинговые технологии работы основаны на теоретических концепциях отечественной психологии, отраженных в работах А.А.Вербицкого, А.А.Деркала, В.И.Дружинина, Н.В.Кузьминой, Б.Ф.Ломова, А.П.Ситникова, П.Я.Шлаена, М.Г.Ярошевского и др.

Модерирование - деятельность, направленная на раскрытие потенциальных возможностей работника и его способностей. В основе модерирования лежит использование специальных технологий, помогающих организовать процесс свободной коммуникации, обмена мнениями, суждениями и подводящих работника к принятию профессионально грамотного решения за счет реализации внутренних возможностей.

Модерирование нацелено на раскрытие внутреннего потенциала специалиста. Оно не привносит нового, а лишь *помогает потенциальное сделать актуальным*. При этом индивидуально значимое становится коллективно значимым. Функция модератора - помочь обучаемому специалисту "раскрепоститься", выявить скрытые возможности и нереализованные умения.

Одним из центральных видов сопровождения профессиональной деятельности педагога является *консультирование*, представляющее собой особым образом организованное взаимодействие между консультантом и клиентом, направленное на разрешение проблем и внесение позитивных изменений в деятельность отдельного специалиста или организации в целом.

Консультирование получило широкое распространение в различных областях – в психологии, педагогике, социальной работе, управлении. Современный британский профессор психологии и социальной работы М.Нерберт описывает эту ситуацию следующим образом: "...консультанты повсюду... вы можете встретить их в школах, на промышленных предприятиях, в больницах, социальных службах... существуют консультанты по вопросам брака, развода, карьеры, острой утраты, аборт... консультирование родителей, студентов, пенсионеров и т.д." (55, 48).

Британская ассоциация консультирования определяет консультирование как процесс, при котором "человек, берущий на себя регулярно или временно роль консультанта, открыто и определённо предлагает и соглашается посвятить своё время, внимание и уважение другому человеку или людям, которые временно будут в роли его

клиентов" (53, 3). Задача консультанта, в соответствии с уставом этой организации, заключается в том, чтобы дать клиенту возможность исследовать, обнаружить и прояснить источники и пути улучшения самочувствия и плодотворного разрешения проблем.

Согласно Н.Burks и В.Stefflre, "консультирование - это профессиональное отношение квалифицированного консультанта к клиенту, которое обычно представляется как "личность-личность", хотя иногда в нем участвуют более двух человек. Цель консультирования - помочь клиентам понять происходящее в их жизненном пространстве и осмысленно достичь поставленной цели на основе осознанного выбора при разрешении проблем..." (51, 11).

М.А.Гулина указывает на определённое различие в проведении консультирования психологами и социальными работниками, существующее несмотря на внешнее сходство используемых подходов и методов. Если социальный работник в консультационной части своей работы со случаем (т.е. в индивидуальной работе с ситуацией, где клиент или группа людей рассматривается как центр ситуации) решает, например, использовать бихевиориальный подход ("behavioural social work") или психоаналитическую парадигму ("psychosocial approach" или "dynamic casework"), то его консультирование будет отличаться от консультирования психолога, использующего концептуально аналогичный подход (12).

Обобщая понимание консультирования в различных сферах человеческой деятельности, автор определяет данный феномен как "ориентированный на научение процесс, имеющий место между двумя людьми, когда профессионально компетентный в области релевантных... знаний и навыков консультант стремится способствовать клиенту с помощью соответствующих его (клиента) актуальным нуждам методов и внутри контекста его (клиента) общей личностной программы узнать больше о себе самом, научиться связывать эти знания с более ясно воспринимаемыми и более реалистическими определяемыми целями так, чтобы клиент мог стать более счастливым и более продуктивным членом своего общества" (12, 37).

Если проблема психологического консультирования, психотерапевтической помощи, консалтинга в менеджменте, консультационной деятельности в социальной работе стали предметом многочисленных исследований на специальном научном и междисциплинарном уровне (авторы), то педагогическое консультирование остается мало разработанной областью научного знания.

Педагогическое консультирование отличается от психотерапии, психокоррекции и педагогического консультирования. Под психоте-

рапией большинство авторов понимают комплексное лечебное, вербальное и невербальное воздействие на эмоции, суждения, самосознание человека при многих психических, нервных и психологических заболеваниях. Как указывает В.Ю.Меновщиков, "условно различают клинически ориентированную психотерапию, направленную преимущественно на смягчение или ликвидацию имеющейся симптоматики, и личностно-ориентированную, ставящую задачей содействие пациенту в изменении его отношения к социальному окружению и собственной личности" (30).

В российской науке был введен в обиход термин "психокоррекция". По мнению ряда авторов (Кабанов, Личко, Смирнов и др.), психокоррекция, как явствует из данного термина, направлена на коррекцию, то есть на исправление тех или иных расстройств, но в то же время лечение в некоторых случаях рассчитано не на полное устранение патологических нарушений, а лишь на их компенсацию. Существенной общей особенностью и психотерапии, и психокоррекции является психологическое воздействие, направленное на нормализацию или улучшение психической деятельности и невросоматических функций человеческого организма.

От классической психотерапии психологическое консультирование отличает отказ от концепции болезни и сосредоточение внимания на прояснении проблемной ситуации, поиск путей ее разрешения за счет актуализации личностных ресурсов клиента.

Отличие педагогического консультирования от перечисленных видов психологической помощи показано в таблице 2.

Таблица 2

**Отличие педагогического консультирования
от психологической помощи**

| <i>Направление</i> | <i>Субъект</i> | <i>Объект</i> | <i>Цель</i> |
|--|---------------------------------|--|--|
| <i>Педагогическое консультирование</i> | | | |
| Консультирование персонала | Педагог-консультант, супервизор | Управленческий и педагогический персонал образовательного учреждения | Разрешение проблемных ситуаций профессионального поведения. Развитие образовательного учреждения как организации, профессиональный рост педагогов и управленцев, становление продуктивного специалиста |

| <i>Направление</i> | <i>Субъект</i> | <i>Объект</i> | <i>Цель</i> |
|---|---|-----------------------|--|
| Консультирование семьи | | Семья | Оптимизация взаимоотношений родителей и детей в семье, разрешение проблем и профилактика ошибок семейного воспитания |
| Консультирование ребенка | | Ребенок | Снятие учебных затруднений, повышение уровня воспитанности и образованности |
| <i>Психологическая помощь</i> | | | |
| Клинически-ориентированная психотерапия | Врач (психиатр, психотерапевт) | Больной, пациент | Ликвидация симптомов |
| Личностно-ориентированная психотерапия | Врач, психолог, социальный работник | Больной, клиент | Личностные и межличностные изменения |
| Психокоррекция | Врач, психолог | Больной, клиент | Исправление тех или иных расстройств, нормализация психической деятельности |
| Психологическое консультирование | Консультирующий психолог, социальный работник | Клиент, семья, группа | Адаптация к жизни за счет активизации личностных ресурсов (выход из трудной жизненной ситуации) |

Является ли педагогическое консультирование частью педагогики или существует некая междисциплинарная область знания, которую условно можно назвать теорией и практикой консультирования и которая включает педагогическое консультирование наряду с психологическим или, например, управленческим? Следует ли рассматривать управленческое консультирование в образовательных учреждениях как часть педагогического консультирования, или его изучение выходит за рамки педагогических исследований?

На наш взгляд, педагогическое консультирование может рассматриваться как область педагогического знания, граница которой очер-

чивается следующими объектами исследования: во-первых, сопровождение ребенка в образовательном процессе и оказание ему консультационной помощи в разрешении проблем, связанных с учебно-познавательной деятельностью и личностным развитием в целом; во-вторых, оказание консультационных услуг различным субъектам социума, участвующим в образовательной деятельности (родители учащихся, различные группы населения, потребители образовательных услуг); в-третьих, научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогического персонала, в том числе консультирование по проблемам организационного развития школы.

В данной работе наше внимание сосредоточено на третьем аспекте педагогического консультирования, поскольку он является не только исходным в комплексе обозначенных проблем, но и наименее разработанным в педагогической науке. При этом следует заметить, что используемый нами термин "педагогический персонал" включает как непосредственно педагогических работников (учителей, воспитателей, социальных педагогов), так и руководителей образовательных учреждений. Следовательно, управленческое консультирование в образовательной сфере будет рассматриваться как составная часть педагогического консультирования. В то же время консультационные услуги, адресованные управленцам, имеют определенную специфику.

В процессе сопровождения профессиональной деятельности педагога могут оказываться консультационные услуги как *управленческого*, так и *общепедагогического* характера. Если в первом случае цели консультирования охватывают все основные стороны деятельности образовательного учреждения, то во втором случае цели консультирования носят менее интегрированный характер и связаны только с совершенствованием образовательного процесса.

Представим один из вариантов дифференциации консультационных услуг (табл. 3).

Виды и содержание консультационных услуг

| <i>Виды консультационных услуг</i> | | <i>Содержание услуг</i> |
|--|---|---|
| Педагогическое консультирование | Аудит качества образовательного процесса | Проведение независимой экспертизы уровня образованности, учебных достижений учащихся с разработкой конкретных рекомендаций по улучшению качества знаний и уровня воспитанности учащихся |
| | Методическая консультация | Оказание консультационной помощи в решении конкретной методической проблемы (профилактика ошибок учащихся, использование конкретных методов обучения и воспитания, подготовка дидактического материала) |
| | Проектное консультирование | Помощь в создании творческих продуктов, направленных на совершенствование образовательного процесса (составление авторской учебной программы, разработка новой образовательной технологии и т.д.) |
| | Процедурно-диагностическое консультирование | Проведение консультаций по использованию процедур и инструментария педагогической диагностики |
| | Эвалюационные услуги | Оказание помощи в проведении комплексного анализа и оценки результатов профессиональной деятельности |
| | Общепедагогические консультации | Консультирование по предметам взаимодействия "педагог-ребенок", "учитель-ученик" (формирование мотивации к учебной деятельности, управление педагогическим процессом, взаимодействие с различными группами детей) |
| | Обеспечение информационными технологиями | Разработка и использование компьютерных программ, создание баз данных, компьютерных сетей и др. |

| <i>Виды консультационных услуг</i> | | <i>Содержание услуг</i> |
|---|--|--|
| Управленческое консультирование | Программно-целевое консультирование | Оказание помощи администрации и коллективу образовательного учреждения в определении целей и разработке программы или разделов программы развития школы |
| | Командно-групповое консультирование | Помощь в формировании управленческих и целевых команд, консультации по групповому взаимодействию |
| | Ценностное ориентирование | Консультирование по проблемам формирования корпоративной культуры педагогического коллектива, определения философии и миссии школы |
| | Психологическое консультирование | Психологическая поддержка персонала, профилактика и урегулирование конфликтных ситуаций, психологическое обеспечение управленческих решений |
| | Маркетинговая консультация | Оказание помощи по рекламе и продвижению образовательных услуг, формированию позитивного имиджа организации, повышению ее конкурентоспособности |
| | Обеспечение связей с общественностью | Разработка технологий рекламы, взаимодействие со СМИ, развитие связей с общественными организациями и социальными партнерами |
| | Информационные услуги | Предоставление интересующей клиента информации по вопросам жизнедеятельности образовательного учреждения со специальными комментариями консультанта |
| | Организационно-методическое обслуживание | Оказание консультационной помощи по организации различных видов работы с персоналом (методическая работа, аттестация, проведение педсоветов и др.) |
| | Аудит развития школы | Проведение комплексной экспертизы деятельности образовательного учреждения, включающей оценку результатов образовательного процесса, развития педагогического персонала, взаимодействия школы с социальными партнерами |

Педагогическое и управленческое консультирование различают также по объектам деятельности консультанта. Объектом педагогического консультирования выступают отдельные работники или профессиональные группы, тогда как объектом управленческого консультирования являются администрация и педагогический коллектив в целом.

Нам представляется возможной классификация консультационных услуг в сфере образования по характеру деятельности консультанта. По этому критерию консультационные услуги подразделяются на:

- *информационные*, когда клиенту предоставляется необходимая информация, способствующая улучшению его профессиональной деятельности (информация, предоставляемая консультантом, в ряде случаев сопровождается специальными комментариями, помогающими клиенту рационально воспользоваться данной информацией);

- *экспертно-диагностические*, когда задачей консультанта является проведение частичной или полной экспертизы деятельности образовательного учреждения или её отдельных направлений с предоставлением результатов администрации школы или отдельным педагогам для их последующего анализа и использования в целях улучшения образовательного процесса;

- *инструктивно-методические*, когда клиенту дается подробный инструктаж по решению профессиональной проблемы, который содержит конкретные методические рекомендации, позволяющие определить алгоритм действий работника по решению педагогической или управленческой задачи;

- *корректирующие*, направленные на лечение профессиональных болезней, исправление ошибок профессиональной деятельности, реконструкцию профессионального опыта;

- *формирующие*, связанные с организационно-педагогической деятельностью по развитию школы, проектированию новых образцов профессионального поведения, освоению инновационных стратегий развития образовательного процесса;

- *социально-психологические*, направленные на формирование благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе, профилактику конфликтов и стрессов, эффективное межличностное и групповое взаимодействие в профессиональной среде.

Оказание консультационных услуг может быть связано как с функционированием, так и с развитием образовательного учреждения как организации. В первом случае консультирование носит ситуативный характер, т.е. представляет собой оперативное реагирование консультанта на возникающие проблемы в текущей деятельности организации и

ее персонала. Во втором случае речь идет о стратегическом консультировании, имеющем прогностический и опережающий характер.

Другим видом научно-методического сопровождения профессиональной деятельности персонала образовательных учреждений является *супервизия*, которая представляет собой интегративный вариант по сравнению с модерированием и консультированием.

Супервизия - это, во-первых, профессиональное консультирование и сопровождение специалиста более опытным специалистом, включающее формальный контроль и оценку; во-вторых, способ создания психологически комфортных условий для субъектов профессиональной деятельности; в-третьих, лечение "профессиональных болезней" и исправление профессиональных ошибок.

Супервизор - специалист, который обладает дополнительными квалификациями, позволяющими ему осуществлять консультирование и научно-практическое сопровождение других специалистов с учетом специфики их деятельности.

Следует отметить, что наряду с инновационными технологиями развития персонала не потеряли свою актуальность также традиционные формы обучения и повышения квалификации.

Одной из таких форм научно-методического сопровождения является *наставничество*, предполагающее профессионализацию деятельности молодого специалиста на основе его включения во взаимодействие и особого рода отношения с более опытным работником. Наставничество направлено на поддержку и обучение специалиста непосредственно на рабочем месте. Важной особенностью наставнических отношений, которая в первую очередь и отличает их от других форм сопровождения, является то, что они носят, как правило, более неформальный и личностный характер, позволяющий передавать не только самые тонкие нюансы профессионального мастерства, но и решать сложные задачи индивидуально-психологической адаптации начинающего педагога к требованиям профессиональной среды.

В условиях динамичных изменений мира труда роль наставничества все более возрастает, делая его не неким пережитком прошлого, а современной формой эффективного обучения и всесторонней поддержки специалиста без отрыва от работы. Значительный потенциал наставничества определяется рядом его характерных признаков, к числу которых в литературе, описывающей наставнические отношения, относят следующие.

1. Ему свойственна гибкость. Наставничество не связано какими-либо жесткими формами и методами. Оно реализуется в различных

ситуациях и самыми различными путями. Его необходимыми условиями являются время и наличие хотя бы двух человек, один из которых готов оказывать поддержку и осуществлять обучение, а другой - принимать помощь и учиться.

2. Оно носит самостоятельный характер. Деятельность наставника может быть как включена в контекст обычной профессиональной деятельности, так и осуществляться вне ее. Наставнические отношения не обязательно должны быть замкнутыми на работе.

3. Оно предполагает индивидуальную поддержку. Отношения, складывающиеся в наставничестве, всегда имеют в виду индивидуальные потребности и интересы обучаемого.

4. Оно охватывает не только познавательные, но и ценностно-эмоциональные процессы. Наставничество затрагивает различные компоненты и стороны личности. Значительное внимание при этом уделяется ценностям и мотивам того, кому оказывается поддержка.

5. Для него характерна обратная связь. Анализ и учет информации, идущей от обучаемого, создает необходимые предпосылки для продуктивного взаимодействия в рамках отношений "наставник - обучаемый".

6. Оно может дополняться другими формами и методами сопровождения. Наставничество не исключает, а, напротив, предполагает использование иных видов поддержки, которые расширяют его возможности. Такое соединение обеспечивает эффект кооперации различных способов сопровождения (27).

Как и консультанты, наставники могут быть внутренними и внешними. Приглашение внешнего наставника может быть связано с опасностью того, что он не будет располагать значительным влиянием и иметь необходимые знания о данном образовательном учреждении.

Вместе с тем внешний наставник, как правило, обладает информацией и знаниями о других организациях. Он владеет более широкой палитрой управленческого и педагогического опыта, что во многом компенсирует недостаток знаний о конкретной школе. Кроме того, важным преимуществом внешнего наставника является его независимость, позволяющая более гибко строить отношения как с обучаемым, так и с организацией, которая его пригласила.

Одним из ключевых является вопрос о том, должен ли наставник назначаться организацией или выбираться молодым специалистом. Каждый из этих вариантов имеет как свои преимущества, так и свои недостатки.

В первом случае образовательное учреждение имеет больше возможностей реализовать те цели, которые предусмотрены программой наставничества, разработанной для снятия вполне определенных затруднений в деятельности начинающего педагога. Например, это могут быть цели передачи молодому специалисту технологий организации групповой работы на уроке, приемов диагностики уровня познавательных способностей учащихся, методов разрешения конфликтных ситуаций между учителем и учеником. Наличие в школе педагогов, имеющих соответствующие навыки и опыт, делает назначение наставника более предпочтительным.

Во втором случае возрастает шанс того, что отношения между наставником и обучаемым будут более доверительными и личностными, что имеет исключительное значение для обеспечения продуктивного взаимодействия. Свободный выбор молодым педагогом своего наставника уменьшает возможность возникновения проблем в их взаимоотношениях. Он обеспечивает большую готовность опытного педагога делиться "секретами" своего профессионального мастерства с молодым специалистом.

Тем не менее в наставнических отношениях нельзя исключать возможность возникновения тех или иных проблем, которые могут быть вызваны самыми разными причинами, в том числе психологической несовместимостью начинающего педагога и более опытного специалиста, недостаточным уровнем профессиональных знаний последнего, его неготовностью к выполнению роли наставника, отсутствием необходимых установок у обучаемого и др. В этой связи программа наставничества должна включать условия взаимного выхода из взаимоотношений. Важная роль должна быть отведена координатору или руководителю программы, который был бы способен вести наблюдения извне, выявлять потенциальные и устранять возникшие проблемы, вносить коррективы в деятельность наставника, а в случае необходимости - осуществлять его замену.

Наставнические отношения могут целенаправленно стимулироваться организацией и иметь то или иное оформление. Такое наставничество, как правило, предполагает действие систематической программы поддержки и обучения молодого педагога, ориентированной на достижение определенных результатов, связанных, например, с повышением квалификационного разряда или с введением в должность. В то же время наставничество может развиваться самопроизвольно, возникая в рамках естественных процессов поддержки начинающего педагога со стороны более опытного работника. В первом

случае принято говорить о структурированном наставничестве, во втором - об открытом (естественном) наставничестве.

Основываясь на представленных видах научно-методического сопровождения специалистов, занятых в сфере образования, можно выделить ряд его функций. Одной из ведущих является *обучающая функция*, которая ориентирована на углубление знаний и развитие навыков специалиста, необходимых для совершенствования его профессиональной деятельности.

Остановимся более подробно на данной функции.

Обучение является функциональной подсистемой системы научно-методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов. В широком смысле обучение персонала образовательного учреждения пронизывает все основные виды сопровождения профессионально-педагогической деятельности - модерирование, консультирование, супервизию, тренинг, поскольку в их основе лежит процесс устойчивой и организованной коммуникации, связанный с движением информации и обменом знаниями между специалистами. В узком смысле обучение персонала выступает как особая функция сопровождения, которая реализуется, в первую очередь, через использование технологий профессионального тренинга и консультирования педагога. Вместе с тем, в какой бы форме ни осуществлялось обучение педагогов, его эффективность будет определяться общими подходами к организации процесса научно-методического сопровождения, связанными с необходимостью соблюдения требований непрерывности, релевантности, гибкости и оперативности.

В обучении персонала образовательного учреждения могут быть выделены два основных направления, отражающих общепризнанные варианты развития кадрового потенциала организации в процессе обучения. Первое направление нацелено на развитие знаний и навыков, необходимых для совершенствования профессиональной деятельности, в процессе обучения на рабочем месте. Как правило, это направление обозначается понятием "внутрифирменное обучение". Второе направление предполагает внешнее обучение сотрудников в различного рода учебных центрах, реализующих программы повышения квалификации и переподготовки специалистов. Каждый из этих вариантов имеет свои особенности, которые необходимо учитывать при разработке и реализации программы обучения педагогических кадров.

Обучение непосредственно на рабочем месте в большей степени ориентировано на практические проблемы педагога. Оно позволяет оперативно реагировать на его образовательные запросы, предлагая

содержание и методы подготовки, максимально учитывающие условия работы специалиста и те реальные затруднения, с которыми он сталкивается в своей профессиональной деятельности. Обучаемый имеет постоянную возможность проверить эффективность новых знаний и навыков в процессе их применения на практике, а ведущий программы подготовки - внести необходимые изменения в формы и содержание обучения. При этом видимые позитивные изменения формируют у учителя дополнительную внутреннюю мотивацию к обучению и повышению своей профессиональной компетентности. Немаловажными являются преимущества, связанные с эффектом "взаимного обучения", когда происходит обмен мнениями между специалистами, проводится совместный анализ конкретных ситуаций, обсуждается практический опыт решения профессиональных задач.

В тех случаях, когда основной целью подготовки является развитие базовых знаний, наиболее рациональным вариантом становится обучение педагогов, предполагающее прохождение систематизированных учебных курсов. Их длительность может быть различной - от долгосрочных и среднесрочных до ориентированных на интенсивное обучение с быстрой отдачей. Различными могут быть и формы обучения: традиционные лекции и семинары, ролевые игры, разработка и анализ проблемных ситуаций и т.д.

Одним из условий эффективности программы развития профессионального опыта персонала образовательного учреждения является интеграция формального и неформального обучения.

Формальное обучение предполагает подготовку персонала по определенным программам, разработанным в соответствии с квалификационными требованиями и может осуществляться как в виде внешнего обучения, так и в виде внутренней подготовки на базе школы. Такое обучение, как правило, завершается выдачей документа о повышении квалификации.

Неформальное обучение, которое играет значительную роль в развитии профессионального опыта специалиста, может принимать разнообразные формы, общей особенностью которых является то, что они менее регламентированы и носят более спонтанный характер. Оно осуществляется в ходе различного рода обсуждений и бесед специалистов - в процессе работы, в ходе консультаций с экспертами, во внеурочное время и т.д.

Неформальное обучение связано с особым видом информационного взаимодействия между специалистами - т.н. неформальной коммуникацией. Благодаря ряду важных черт и специфических особенно-

стей, присущих неформальной межличностной коммуникации, этот вид информационного взаимодействия привлекает пристальное внимание ученых и практиков. Так, американский исследователь Г. Мензел выделяет следующие основные преимущества межличностной неформальной коммуникации:

1. Оперативность в передаче информации ее потребителям, включенным в соответствующую коммуникационную структуру.

2. Избирательность и адресность. Межличностная коммуникация обеспечивает передачу информации тем, для кого она значима.

3. Наличие в передаваемом сообщении, как правило, его оценки и определенного синтеза информации.

4. Возможность извлечения прикладного смысла, адаптированного для решения данных конкретных задач и соотнесенного с оценкой условий, при которых вновь приобретенное знание может применяться.

5. Передача неформулируемого содержания, т.е. информации, которую проще "показать", чем рассказать о ней.

6. Присутствие обратной связи, позволяющей увидеть реакцию слушателя на передаваемое сообщение и внести в него необходимые коррективы, касающиеся, например, существенных для слушателя деталей (цит. по: 31).

Оценивая значение неформального обучения, следует обратить внимание на то, что в структуре профессионального опыта присутствует большой объем неявного знания, которое не может быть представлено в декларативном виде и осваивается лишь в непосредственном общении с опытным профессионалом. На этот тип знания опирается практическое мастерство, становление которого предполагает личные контакты специалистов, передачу знаний "из рук в руки". Данные ряда исследований дают основание полагать, что значительная часть навыков специалиста находится на подсознательном уровне. "Формирование таких навыков возможно только в результате практики, которая в данном случае является частью процесса неявного обучения" (23, 54).

Выбор содержания и форм обучения педагогов будет зависеть от ситуации развития образовательного учреждения. С определенной долей условности можно выделить три различные ситуации: стабильная ситуация – школа обеспечивает высокое качество образования, важнейшие показатели развития образовательного учреждения находятся на уровне, сопоставимом с уровнем работы наиболее успешных школ; тревожная ситуация – требуются определенные улучшения, школа в целом удерживает высокие стандарты образования, однако

результаты ее деятельности различны в отношении преподаваемых предметов и для разных групп учащихся; угрожающая ситуация – необходимы радикальные преобразования: чтобы сохранить контингент учащихся и обеспечить доверие потребителей образовательных услуг, школа должна предложить новые стратегии деятельности и повысить эффективность работы педагогов.

Помимо обучающей научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности учителя выполняет ряд других функций: *консультационную, психотерапевтическую, коррекционную, адаптационную.*

Консультационная функция предполагает оказание помощи педагогу по поводу конкретной проблемы через указание на возможные способы ее решения или актуализацию дополнительных способностей специалиста.

Психотерапевтическая функция имеет своей задачей содействие педагогу в преодолении различного рода психологических барьеров и затруднений, препятствующих успешному осуществлению профессионально-образовательной деятельности.

Коррекционная функция направлена на изменение реализуемой специалистом модели практической деятельности, а также исправление допущенных профессиональных ошибок.

Адаптационная функция обеспечивает согласование ожиданий и возможностей работника с требованиями профессиональной среды и меняющимися условиями трудовой деятельности.

Перечисленные выше функции связаны между собой и в своей совокупности обеспечивают результативность системы научно-методического сопровождения педагогического персонала.

1.3. СИТУАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗАТРУДНЕНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Категория "*ситуация*" не является в достаточной степени разработанной в психолого-педагогической науке. Как правило, ситуация рассматривается как совокупность внешних факторов, влияющих на поведение индивида или социальной группы.

Для осмысления этой категории обратимся к этимологии слова "*ситуация*", заимствованного из французского языка. Латинская основа этого слова – *situs* – включает в себя следующие значения: 1) положение, расположение; 2) поставленный, положенный, лежащий,

находящийся; 3) обитающий, живущий. Таким образом, все перечисленные значения термина "ситуация" имманентно предусматривают наличие субъекта, занимающего определённую позицию. Это обстоятельство позволяет отметить некоторое противоречие в трактовках ситуации, сложившихся в общественных науках, когда ситуация понимается как обстановка, совокупность условий, детерминирующих тот или иной характер протекания деятельности.

В такой интерпретации ситуация приближается к понятию "*контекст*", которое включает совокупность условий, определяющих профессиональное поведение специалиста.

В психологии выделяется специальная область исследований – психология социальных ситуаций, в которой ситуационные факторы рассматриваются как внешние, противопоставляемые факторам личностным. Такое противопоставление является основой для полемики "персонологов", отдающих приоритет личностным факторам, и "ситуационистов", отстаивающих идею о социальной детерминации поведения. Эта полемика является одним из проявлений оппозиции "человек - мир", "внешнее - внутреннее" - традиционной проблемы для человековедческих наук.

Для современного развития научной мысли характерно сближение этих позиций, что нашло своё отражение в "синтетической" позиции, сформулированной D.Magnusson и Н.Адлером. С их точки зрения, "поведение есть результат непрерывного взаимодействия между индивидом и ситуациями, в которые он включён; с личностной стороны существенными являются когнитивные и мотивационные факторы, со стороны ситуации – то психологическое значение, которое ситуация имеет для индивида" (58).

Ряд исследователей пытаются выделить не только "объективные", но и "субъективные" аспекты ситуации. Примером такого подхода является концепция "определения ситуации", разработанная американским социологом W.Thomas. Согласно Thomas, индивидуальное восприятие окружающей действительности является более важным, чем объективно изменяемые социальные факты, описывающие эту реальность. "Мы должны поставить себя в позицию субъекта, который пытается найти свой путь в этом мире, и мы должны помнить прежде всего, что среда, которая влияет на него и к которой он пытается адаптироваться, это не объективный мир науки, это его мир, природа и общество, как он видит их, а не как их рассматривает учёный" (60).

Значительную роль в индивидуализации объективной ситуации сыграли представители когнитивно-феноменологического направле-

ния в психологии. К их числу можно отнести прежде всего К.Левина, который считал, что описание ситуации должно быть скорее субъективным, чем объективным, т.е. ситуация должна описываться скорее с позиций индивида, поведение которого исследуется, нежели с позиции наблюдателя (24; 57).

Персоналистскую линию в исследовании ситуации продолжили интеракционисты. Как считает П.Монсон, символический интеракционизм, осуществивший в 60-70-е годы XX столетия значительное количество эмпирических исследований человеческой социальности, в настоящее время оказывает большое влияние на научный поиск в педагогике. Для символического интеракционизма характерно индетерминистское видение социального процесса, трактуемого как процесс выработки и изменения социальных значений, как постоянное определение и переопределение ситуаций взаимодействия их участниками (32).

Как отмечает D.Magnusson, "интеракционизм доказывает, что ситуации в той же степени являются функцией личности, в какой поведение личности является функцией ситуации" (58).

Благодаря этим исследованиям, как отмечает Х.Хекхаузен, в науке утвердилось представление о том, что "поведение определяет не ситуация, которая может быть описана "объективно" или по согласованному мнению нескольких наблюдателей, а ситуация, как она дана субъекту в его переживании, как она существует для него". Это в полной мере относится и к ситуации профессионального поведения, к анализу которой мы далее переходим (47).

Ситуация профессионального поведения рассматривается нами как особый феномен, представляющий собой пересечение внешних и внутренних, социальных и личностных, контекстных и биографических факторов, которые в своём единстве детерминируют как поведенческий репертуар специалиста в целом, так и проблемы и затруднения, возникающие в его профессиональной деятельности. В этом смысле ситуация затруднения является одной из разновидностей ситуации профессионального поведения специалиста. Субъективным отражением ситуации затруднения является переживаемое специалистом напряжение.

Напряжение – состояние определённого психологического дискомфорта, которое испытывает специалист, сталкиваясь с противоречием между возникающей в профессиональной деятельности проблемой (осознаваемой, неосознаваемой или осознаваемой частично) и незнанием (или неполным знанием) путей и способов её разрешения.

Анализ и осмысление различных подходов к категории "ситуация" позволяет нам представить ситуацию профессионального затруднения, разрешение которой является целью консультирования, как взаимодействие специалиста – субъекта деятельности – с *профессиональной средой*, отражающей объективную реальность, в которой эта деятельность протекает.

В этом плане ситуация профессионального затруднения имеет двойственную природу, отражающую контекстно-биографический подход к сопровождению профессиональной деятельности специалиста.

С одной стороны, в рамках контекста профессиональной деятельности ситуация профессионального затруднения может быть рассмотрена и как "естественный сегмент социальной жизни, определяющийся вовлеченными в нее людьми, местом действия, сущностью деятельности и др." (7), и как система событий, между которыми строится определенная взаимосвязь, и как выступающий для субъекта сгусток, узел, в котором все отношения, все связи, имеющие место в действительности, так или иначе участвуют в организации ситуации (25).

С другой стороны, рассмотрение ситуации с точки зрения профессиональной биографии специалиста позволяет полагать, что ситуация является понятием, описывающим субъективную, личностно и деятельностно определяющую концептуализацию объективных взаимодействий специалиста с условиями профессиональной среды.

Опираясь на представления о непосредственной жизненной среде (Г.М.Андреева, Т.Нийт, О.Н.Яницкий и др.), *профессиональную среду* мы рассматриваем как пространство, включающее:

а) внутреннюю среду профессионала – моделируемый сознанием образ своего профессионального "Я"; некоторые исследователи называют это "имплицитными теориями среды", подобно "имплицитным теориям личности", т.е. субъективными представлениями о характеристиках этой среды; внутренняя среда включает профессиональный опыт специалиста, который в ней может быть актуализирован;

б) первичную профессиональную экоструктуру – профессиональное пространство, непосредственно окружающее специалистов (для педагога - детский коллектив, методическое объединение, творческая группа), которое служит продолжением его профессионального "Я";

в) вторичную профессиональную экоструктуру – среда сообщества (для педагога – территориальная образовательная система, педагогический коллектив школы, муниципальный методический центр).

Мы полагаем, что психофизиологической основой описанной выше структуры профессиональной среды является *феномен территориальности*, который заключается в стремлении индивида воспринимать некоторую часть окружающего пространства как принадлежащую только ему. А.И.Рыжиков рассматривает данный феномен как один из "инстинктивно обусловленных стереотипов переживаний и поведения, которые характерны для всех видов организмов" (цит. по: 45).

Стремление индивида к созданию собственного пространства часто реализуется в *персонализации*, которую Ю.М.Плюснин трактует как процесс создания своей территории на основе "оличивания" некоторого ближайшего окружения, проекции личности на территорию, с помощью чего достигается уверенность и защищенность (цит. по: 45). Территория становится персональным пространством, когда не только сам индивид, но и окружающие его люди могут четко воспринять ее границы, а некоторые элементы территории точно указывают на субъекта, которому она принадлежит.

Учет персонального пространства специалиста является чрезвычайно важным при проведении консультирования и супервизии. В одних случаях эти процедуры более целесообразно осуществлять на "территории" консультируемого (особенно когда речь идет о людях, которым пребывание в рамках персонального пространства, когда и "стены помогают", придает уверенность), в других случаях более правильным является "изъятие" консультируемого из привычного окружения (особенно в тех ситуациях, когда окружающая персональная среда воспринимается как стрессогенный фактор, источник неприятностей и отрицательных переживаний).

Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что знание структуры профессиональной среды специалиста необходимо консультанту для понимания механизма профессиональной идентификации педагога, а также для определения совокупности условий, в которых возникает профессиональное затруднение.

С учетом особенной профессиональной среды и ее структуры ситуация может рассматриваться как способ организации субъектом реалий профессиональной деятельности, являющихся внешними по отношению к нему.

В связи с этим становится понятным двойственность положения субъекта в отношении ситуации профессиональной деятельности. Он может рассматриваться одновременно и как творец ситуации (ситуация детерминируется профессиональным опытом, потребностями и ожиданиями специалиста, допускаемыми ошибками, просчетами), и

как зависимый от нее индивид (на профессиональное поведение влияет сложившаяся система отношений в коллективе, стиль руководства, социально-бытовые условия и т.д.).

Б.Ф.Ломов указывал, что ситуация должна рассматриваться соотносительно со свойствами и особенностями того, кто в этой ситуации действует, и с самой его деятельностью (25). Можно отметить по крайней мере три аспекта. Субъект представлен в условиях ситуации: 1) системой своих внутренних побуждений; 2) своими индивидуально-психологическими и личностными свойствами; 3) деятельностными характеристиками.

Не все ситуации профессионального поведения становятся объектом сопровождения, а только те, которые приобретают для субъекта профессиональной деятельности особую значимость ("значимая ситуация" в концепции отношений В.Н.Мясищева) (33). Такие ситуации связаны с феноменом личностного смысла, являющимся одной из главных составляющих человеческого сознания, во многом обуславливающей его пристрастность и направленность деятельности (А.Н.Леонтьев).

Отражением личностного смысла является *тема профессионального бытия*. Немецкий психолог Х.Томэ определяет содержание темы как центральные устремления личности, ее главные интересы или как объекты, обладающие высокой личностной значимостью для индивида. Понятие "тема" сближает позицию Х.Томэ с идеями К.Левина и Г.Мюррея. На наш взгляд, оно сходно с понятиями центральных жизненных стремлений Ш.Бюлер и "доминирующих интересов" Р.Хэвигхэрста, создателя концепции "развивающих задач".

Несколько иной взгляд на понятие "тема" обосновал американский историк и философ Дж.Холтон. Согласно этому автору, "темы" включают в себя обобщенные модели, фундаментальные понятия, определяющие постановку проблем и способы их решения. Они также влияют на предпочтения, отдаваемые ученым той или иной гипотезе или теории. Являясь источником творческой интуиции, связанной с фазой зарождения новых идей, "темы" направляют воображение специалиста, ограничивая выбор допустимых гипотез. Тематический репертуар мышления весьма устойчив и не слишком разнообразен (в физике, например, Холтон насчитывает более сотни тем) (49).

Несмотря на некоторое различие в определении понятия "тема" Х.Томэ и Дж.Холтона, по отношению к профессиональной деятельности их позиции можно считать во многом пересекающимися, ибо тема профессионального бытия указывает на те компоненты профессиональной деятельности, которые наиболее личностно значимы для

специалиста, составляя основу его авторского почерка и творческого поиска.

Мотивационный потенциал темы профессионального бытия проявляется прежде всего в постановке специалистам цели, а также в его переживаниях успеха и неудачи в профессиональной деятельности.

Личностный смысл проявляется не только в теме профессионального бытия, но и в переживании субъектом профессиональной деятельности обстоятельств сложившейся ситуации. Согласно Л.С.Выготскому, "переживание имеет биосоциальную ориентировку, оно есть что-то, находящееся между личностью и средой, означающее отношение личности к среде, показывающее, чем данный момент среды является для личности" (10, 383).

Переживание ситуации профессионального поведения во многом опирается на потребностные состояния работников и ожидания, связанные с дальнейшим конструированием его профессиональной биографии. Если эти потребностные состояния и ожидания осмысливаются субъектами ситуации, то они приобретают характер *мотива* деятельности и способствуют активизации процесса целеполагания, в ходе которого специалист прорабатывает определенную иерархию кратко-, средне- и долгосрочных перспектив своего профессионального развития.

При этом эти мотивы можно условно классифицировать на "эгоистические" и "альтруистические".

"*Эгоистические*" мотивы затрагивают те стороны профессионального "Я", которые связаны прежде всего с повышением статусных позиций, карьерными соображениями, материальными выгодами и т.д.

"*Альтруистические*" мотивы направлены как на позитивные преобразования объекта профессиональной деятельности (в педагогической деятельности – это ребенок, его интересы, поиск эффективных технологий воспитания и обучения), так и на улучшение социально-психологического климата в коллективе, обогащение профессиональной среды, продуктивное межличностное взаимодействие различных групп профессионалов.

При этом отношение специалистов к способам разрешения проблемных ситуаций и творческой самореализации профессиональной деятельности может быть разным. Ряд из них рассчитывают главным образом на собственные силы и внутренние потенции, обращаясь к помощи консультантов и супервизоров эпизодически, лишь в исключительных случаях. Другие же, напротив, испытывают постоянную потребность в помощи извне и рассчитывают на постоянное сопровождение профессиональной деятельности как основной ресурс раз-

решения проблемных ситуаций. Первую группу специалистов можно назвать *профессионалами-интерналами*, а вторую – *профессионалами-экстерналами*.

Как отмечает Л.Н.Анцыферова, "интерналы отличаются высоким уровнем саморегуляции, позволяющим им контролировать негативные эмоции, импульсивные действия и блокировать дезинтегрирующие влияния на сознания психотравмирующих воздействий. Для экстерналов же характерен низкий уровень саморегуляции - со всеми сопутствующими ему особенностями.

Кардинальной, имеющей большое социальное значение личностной чертой интерналов является их чувство ответственности за свои поступки и действия других людей. В отличие от них экстерналы не считают себя ответственными даже за свои действия, которые они интерпретируют как навязанные извне" (5).

Согласно М.Мikulincer и L.Solomon, главная характеристика экстерналов – это отрицание личной ответственности, которая является общим знаменателем всех внешних атрибуций.

Интерналы, как правило, являются более успешными в профессиональной деятельности, обладая личной ответственностью и верой в свою способность самостоятельно справляться с проблемными ситуациями. Интерес в этом плане представляет лонгитюдное исследование С.Р.Anderson, который изучал деятельность бизнесменов, получивших значительный урон в результате наводнения. Через два с половиной года оказалось, что интерналы не испытывали острых негативных переживаний по поводу постигшего их несчастья. Они быстро восстановили свои предприятия, и их интернальность еще больше возросла. Экстерналы же тяжело переживали беду, медленнее налаживали свой бизнес и стали еще более экстернальными.

Несмотря на то, что интерналы являются наиболее продуктивным и эффективным типом работника, они также могут выступать объектом квалифицированной поддержки со стороны более опытных специалистов. При этом работающие с ними консультанты и супервизоры должны учитывать, что они взаимодействуют с активными, сильными личностями, воспринимающими профессиональные затруднения как источник вызова, как возможность испытать собственные силы. В данном случае необходимо учитывать способность консультируемых к конструктивному преобразованию проблемной ситуации, к творческой реконструкции своего профессионального опыта.

Но, несомненно, более пристального внимания требуют профессионалы-экстерналы, которые нередко проявляют профессиональную

беспомощность, стремление уйти от возникающих проблем, замкнуться в себе, либо опереться на помощь более опытного специалиста.

В повседневной профессиональной деятельности экстерналы чаще, чем интерналы, испытывают состояние психологического дискомфорта, выше охарактеризованное нами как напряжение.

Сопровождающее профессиональные затруднения напряжение может быть связано со *стрессогенными ситуациями* в трудовой деятельности как интерналов, так и экстерналов.

Исходя из теоретических положений, разработанных зарубежными исследователями R.Lazarus, A.DeLongis, H.Thomae, U.Lehr, мы выделяем следующие виды стрессогенных ситуаций:

а) биографический стресс – значительное потрясение в профессиональной биографии специалиста, серьёзно повлиявшее на его статусные позиции (понижение по службе, неудачная аттестация, "провал" учащихся на выпускных экзаменах и т.д.);

б) ролевое рассогласование – ролевой конфликт, возникающий в профессиональной деятельности между различными её субъектами (конфликт с администрацией по поводу распределения нагрузки или отсутствия свободы творчества, конфликты с родителями и учащимися, деловые и межличностные конфликты с коллегами);

в) "повседневные неприятности" (термин, введённый R.Lazarus) – отдельные события в профессиональной деятельности, не оказывающие существенного влияния на общий характер её протекания, но тем не менее воспринимаемые специалистом как отклонение от норм (неудачно проведённый урок, не подготовленное учениками домашнее задание, низкие результаты контрольной работы).

Характер стрессогенной ситуации определяет тактику сопровождения. Если для повседневных неприятностей достаточно проведения эпизодических индивидуальных консультаций, то ролевое рассогласование требует, как правило, групповой супервизии. А при биографическом стрессе педагогической супервизии может оказаться недостаточно, поскольку консультационная помощь педагога-специалиста в этом случае должна сочетаться с вмешательством психолога.

Степень проявления напряжения и потребностные состояния субъектов профессиональной деятельности лежат в основе деления ситуаций профессионального поведения на *актуальные* и *потенциальные*.

Ситуация может считаться *актуальной*, если индивид испытывает определённое напряжение при столкновении с проблемой и ощущает потребность в конструктивной активности, а также психологическую

готовность к разрешению ситуации. При актуальной ситуации более ярко выражена её "тема", поскольку субъект профессиональной деятельности отчётливо осознаёт свои интересы и установки, а сама ситуация обладает для индивида высокой личностной значимостью.

Потенциальная ситуация характеризуется наличием объективных условий и предпосылок для изменения характера взаимодействия индивида с профессиональной средой, коррекции его профессиональных установок, реконструкции профессионального опыта.

Однако специалист не в полной мере осознаёт необходимость таких изменений (речь идёт о "дремлющих" потребностях), не испытывает напряжения при столкновении с профессиональными проблемами. Тема профессионального бытия часто приходит в противоречие с объективными потребностями, ибо суть темы заключается, как правило, в консервации определённых стереотипов профессиональной деятельности.

При актуальной ситуации консультант видит в консультируемом своего союзника, партнёра, который охотно вступает в процесс активного взаимодействия с более опытным специалистом. Такое сотрудничество способствует продуктивному обмену идеями, привнесению нового в поведенческий репертуар профессионала, коррекции слабых сторон его деятельности.

Более сложной является работа супервизоров и консультантов в случае потенциальной ситуации, поскольку их задача заключается прежде всего в "пробуждении дремлющих потребностей", актуализации положительных профессиональных установок. Основная тактика супервизора – "взрыв" темы профессионального бытия, разрушение стереотипов профессиональной деятельности, мешающих овладению новыми образцами профессионального поведения.

Важное теоретическое и практическое значение имеет классификация ситуаций профессиональных затруднений. Как отмечает Ю.Н.Емельянов, "хотя в абсолютном смысле каждая ситуация уникальна, в реальной практике многие группы ситуаций признаются столь минимально различимыми, что это допускает их таксономию и классификацию. Данный факт создаёт возможность поиска общих закономерностей функционирования ситуаций как систем, независимо от их конкретного содержания, объективного и субъективного насыщения" (13).

Предлагаемая нами классификация учитывает различные основания систематизации ситуаций. К таким основаниям мы относим характер затруднения специалиста, особенности стрессогенных факто-

ров, степень выраженности личностного смысла и напряжения. На основании *особенностей стрессогенных факторов* мы выделяем, как уже было сказано выше, следующие виды ситуаций: биографический стресс, ролевое рассогласование, "повседневные неприятности". По отношению субъекта профессиональной деятельности к ситуациям последние можно разделить на актуальные и потенциальные.

Исходя из *характера затруднения* специалиста, мы различаем следующие ситуации:

- дефицита профессионального опыта (отсутствие необходимых компетенций для решения профессиональных задач);
- дефицита информации (отсутствие банка данных, неумение провести диагностическое исследование и собрать информацию);
- затруднения в адекватной самооценке (неумение провести экспертизу собственной деятельности);
- ценностного самоопределения (трудности в определении путей развития организации, либо личностного профессионального развития, в выборе педагогического кредо, философии и миссии образовательного учреждения).

В обобщенном виде типология ситуаций профессионального затруднения представлена в таблице 4.

Таблица 4

Типология ситуаций профессионального затруднения

| <i>Ос- нова- ние</i> | <i>Тип ситуации</i> | <i>Краткая характеристика</i> |
|---|-----------------------------|---|
| <i>Особенности стрессогенных факторов</i> | Биографический стресс | В основе стресса лежат негативные изменения в профессиональной карьере, влияющие на социальное положение специалиста и его статусно-ролевые позиции в педагогическом коллективе |
| | Ролевое рассогласование | Причиной стресса является ролевой конфликт между различными субъектами профессиональной деятельности, нарушающий привычный характер их взаимодействия и вызывающий напряжение |
| | "Повседневные неприятности" | Стресс вызывается отдельными эпизодами в профессиональной деятельности, которые воспринимаются специалистом как отклонение от привычной нормы и оказывают на него эффект "психологической ошибки" |

| Ос- нова- ние | Тип ситуации | Краткая характеристика |
|---|---|--|
| <i>Отношение к ситуации затруднения</i> | Актуальная ситуация | Характеризуется осознанием индивидом имеющихся профессиональных затруднений, наличием у него отчетливо выраженной потребности и мотивационной готовности к преодолению затруднения; высокой личной значимостью как самой ситуации, так и возникшего в ее связи напряжения для профессионального самочувствия клиента |
| | Потенциальная ситуация | В основе ситуации находится объективно существующее, но субъективно не осознаваемое клиентом затруднение, не вызывающее в силу сложившихся стереотипов профессиональной деятельности явного, видимого напряжения |
| <i>Характер затруднения</i> | Ситуация дефицита профессиональ- ного опыта | Обусловлена отсутствием опыта решения сложных педагогических задач, связанных с процессами обучения и воспитания детей, а также с процессом взаимодействия с различными субъектами образовательной деятельности – коллегами, родителями, администрацией школы |
| | Ситуация дефицита информации | Связана с неумением педагога провести диагностические исследования динамики учебных достижений школьников, развития их способностей, уровня воспитанности; неумением собрать информацию, необходимую для эффективной организации образовательного процесса |
| | Ситуация затруднения в адекватной самооценке | В основе ситуации лежит неспособность педагога провести грамотный рефлексивный анализ собственной деятельности, выявить ее слабые и сильные стороны, определить проблемные поля, сравнить реальное состояние своего профессионального бытия с эталонным и объективно оценить себя как профессионала |
| | Ситуация ценностного самоопределе- ния | Заключается в трудности определения основных ценностей, целей и перспектив профессиональной деятельности, которые должны найти отражение во взаимодействии с детьми, родителями и коллегами, в организации образовательного процесса и внеурочной деятельности |

Для осмысления характера развития ситуаций профессионального затруднения чрезвычайно важно учитывать человеческий фактор, понимать, что ситуация развивается не в вакууме, а преломляется через конкретного человека, его внутренний мир, волю, сознание, жизнедеятельность в целом, что и определяет эмоциональный фон развития ситуации. Поэтому мы полностью согласны с Ю.Н.Емельяновым, который, обсуждая социально-психологические проблемы изучения ситуаций, отмечал: "Удивительно то, что психологи, постоянно утверждая, что поведение человека не может быть понято вне ситуационного контекста, уделили мало внимания непосредственно самому феномену участия людей в ситуации как явлению, обладающему самостоятельным научным статусом... Тенденция представлять ситуацию независимо от людей, в ней участвующих, отводя им роль вневещного созерцания, закрывает... концептуальные возможности данного понятия..." (13, 57).

В этом ключе можно говорить о критических ситуациях профессионального поведения, которые понимаются нами как наиболее сложные профессиональные затруднения, наличие которых у специалиста сопровождается сильными эмоциональными переживаниями. Помимо стрессогенных ситуаций, о которых мы писали выше, к критическим ситуациям профессионального поведения можно отнести *кризисные и конфликтные*.

Кризисные ситуации характеризуются продолжительностью, включают серию неудач и ошибок в профессиональной деятельности, которые в психологическом плане сопровождаются глубокой депрессией, типичными эмоциональными переживаниями, нередко глубоким разочарованием в характере профессиональной деятельности в целом.

Наиболее часто консультанты и супервизоры, осуществляющие сопровождение профессиональной деятельности, встречаются с разрешением конфликтных ситуаций.

Понятие конфликта может рассматриваться как междисциплинарный феномен. А.Я.Анцупов и А.И.Шипилов определили 11 областей научного знания, в которых конфликт рассматривается как один из предметов исследования. В перечне этих областей, который был составлен по степени убывания количества публикаций, педагогика заняла седьмое место. В педагогических исследованиях автором проведённого междисциплинарного анализа встретились прежде всего такие понятия, как конфликты в коллективах школьников, конфликты

в педагогических коллективах, педагогический конфликт, конфликт "личность - группа" (3).

Разные дисциплины наполняют содержание конфликта своим содержанием: экономисты часто отождествляют конфликт с конкуренцией, психологи – с "трудностями", "напряжённостями", социологи заменяют им понятия "дебатов", "оппозиции", а педагоги – с проблемами и разногласиями, возникающими в разных коллективах (детском, педагогическом, общешкольном).

Несмотря на наличие большого количества работ, исследующих феномен конфликта на междисциплинарном уровне, в современной науке отсутствует единое определение данного понятия, поскольку различные авторы по-разному определяют наиболее значимые признаки конфликта. Если для А.Я.Анцупова и А.И.Шипилова это прежде всего противодействие субъектов и сопровождающие его негативные эмоции, то Б.И.Хасан в своём определении конфликта выделяет в нём такие его компоненты, как наличие противоречия и столкновения. При этом сам конфликт рассматривается прежде всего как характеристика взаимодействия.

Выделяя в качестве признаков конфликта биполярность, означающую одновременно и взаимосвязанность и взаимопротивоположность, наличие субъектов как носителей конфликта, а также активность, направленную на преодоление противоречия, Н.В.Гришина даёт следующее определение конфликта, которое может оказаться полезным для теории педагогического консультирования: "конфликт выступает как биполярное явление – противостояние двух начал, проявляющее себя в активности сторон, направленной на преодоление противоречия, причём стороны конфликта представлены активным субъектом (субъектами)" (11, 17).

Для педагогического консультанта важным является поиск ответов на следующие вопросы: каковы мотивы противостояния двух начал, как отражается это противостояние на профессиональной деятельности субъектов конфликта, в какой мере в конфликт вовлечены другие участники педагогического процесса (педагоги, учащиеся, родители, администрация), каков характер проявления активности сторон, направленный на преодоление противоречия, каким образом эту активность можно направить в конструктивное русло.

Конфликтная ситуация в профессиональной деятельности педагога возникает объективно как противоречие или столкновение интересов. Такие противоречия наиболее часто наблюдаются в следующих биполярных оппозициях "человек – система", "человек – группа",

"учитель – ученик", "учитель – родитель", "учитель – администрация", "учитель – учитель", "Я-реальное – Я-идеальное".

В первом случае речь идёт о столкновении педагогических взглядов профессионала и существующей или введённой в данном образовательном учреждении (нередко в ходе опытно-экспериментальной работы) дидактической или воспитательной системы. Часто такая конфликтная ситуация носит очертания борьбы нового и старого. При оценке такой ситуации необходимо учитывать, что не всякое "новое" является прогрессивным и полезным, точно так же, как и не всякое "старое" исчерпало свой потенциал развития и в обязательном порядке требует реконструкции.

Во втором случае в основе конфликтной ситуации лежит несовпадение точек зрения индивида и педагогического коллектива по значимым профессиональным проблемам.

Третья конфликтная ситуация требует особого внимания со стороны консультантов, поскольку её источниками могут быть самые разнообразные причины: от недостаточной профессиональной компетентности педагога до определённых акцентуаций характера или аномалий поведения ученика.

В четвёртом случае речь идёт о столкновении позиций двух основных субъектов педагогического процесса – учителя и родителя. Такое столкновение, как правило, порождается либо разной оценкой личности и поведения ребёнка, его способностей, отношений со взрослыми и сверстниками, либо разногласиями по поводу методов и средств его воспитания.

Конфликтная ситуация, связанная с отношением учителя и администрации, объясняется неприятием учителем как отдельных управленческих решений, так и сложившегося стиля руководства в целом. Причиной возникновения конфликтной ситуации может быть противоречие между самооценкой профессиональной деятельности со стороны учителя и её оценкой со стороны администрации.

Содержанием конфликтной ситуации "учитель - учитель" является столкновение интересов отдельных учителей, связанное:

- а) с различием педагогических взглядов и позиций;
- б) с соперничеством по поводу статусно-ролевых позиций и авторитета в школьном коллективе;
- в) с оплатой труда и решением других материально-бытовых вопросов (распределение учебной нагрузки, выделение путёвок, премий, денежных поощрений);

г) с неформальными отношениями внутри педагогического коллектива.

Наряду с конфликтными ситуациями межличностного характера могут встречаться конфликтные ситуации внутриличностного характера, примером которых является столкновение в профессиональном образе педагога Я-реального и Я-идеального, когда учитель болезненно переживает различие между реально достигнутыми результатами и идеальными целями.

Описанные нами выше конфликтные ситуации являются потенциальными источниками возникновения конфликта. Однако станет ли конфликт реальностью, зависит от субъективного восприятия сложившейся ситуации участниками педагогической деятельности.

Как подчеркивает Л.А.Петровская, "чтобы конфликт стал реальным, участники его должны осознать сложившуюся ситуацию как конфликтную. Именно восприятие, понимание реальности как конфликтной порождает конфликтное поведение" (37, 132). На важность восприятия ситуации как конфликтной указывают Э.А.Орлова и Л.Б.Филонов: "Определение участником ситуации как конфликтной само по себе становится механизмом, отсекающим все "стратегии" поведения, не соответствующие этому состоянию системы и "включающим" те альтернативы, которые могут нужным образом структурировать взаимодействие при данном состоянии" (35, 324).

Осуществляя индивидуальное и групповое консультирование, связанное с разрешением конфликтных ситуаций, консультанты и супервизоры должны чётко представлять прогнозируемую реакцию профессионала на возникший конфликт, которая, во-первых, должна быть адекватна ситуации, а во-вторых, не препятствовать действиям по её разрешению. В зависимости от такого прогноза консультант конкретизирует цели взаимодействия с клиентом и выбирает соответствующую стратегию. Одной из таких стратегий может быть отключение клиента или вывод его из конфликта. Желанной реакцией, которая должна быть достигнута в результате консультационного контакта, является в данном случае уход от профессионального конфликта, который может быть реализован в двух основных линиях: а) избегание ситуации, которое проявляется в ограничении контактов с конфликтующей стороной, игнорирование источника конфликта, мнимое безразличие как к ситуации в целом, так и к её субъектам; б) проявление уступчивости, предполагающей определённый отказ от части своих интересов.

Стратегия отклонения используется в тех случаях, когда консультант понимает, что конфликтная ситуация объективно не является значимой для профессиональной биографии клиента, а приобретает большой вес только в его воображении, когда консультируемый преувеличивает значение тех или иных обстоятельств, сопровождает их неадекватными эмоциональными переживаниями. В этом случае консультант должен убедить клиента, что конфликт отвлекает его от главных целей его профессиональной деятельности, не позволяет сосредоточить своё внимание на проблемах профессионального роста и, в конечном счете, тормозит его профессиональное развитие.

Другим поводом для использования стратегии отклонения является предположение консультанта о том, что объективное развитие событий оказывается благоприятным для клиента и принесёт ему профессиональный успех без специального вмешательства в конфликтную ситуацию. В этом случае клиенту должны быть отчетливо показаны те преимущества, которые он получит в случае ухода от конфликта.

Однако далеко не всегда уход от конфликта является продуктивным способом разрешения ситуации. В ряде случаев он отражает неспособность специалиста разрешать противоречия, возникающие в профессиональной среде. В этом плане нельзя не вспомнить слова К.А.Абульхановой-Славской, которая пишет об уходе в более широком смысле: "уход личности проявляется в самых разнообразных формах: уход из семьи, в другую профессию, в другую возрастную группу и т.п. Однако этот феномен при разнообразии его жизненных форм является симптомом того, что личность хочет избежать трудностей. Любая форма ухода, как правило, связана с противоречивой ситуацией, в которой оказалась личность, с её неспособностью продуктивно разрешать противоречия или их длительно выдерживать" (1, 53-54). В этой связи Н.В.Гришина указывает на то, что уход от конфликтных ситуаций был типичной стратегией поведения советских учителей при взаимодействии с учащимися, что и в немалой степени было следствием стереотипа, согласно которому профессионально обязательные качества учителя – это умение наладить отношения и найти подход к каждому учащемуся, быть бесконечно терпеливым, никогда не испытывать раздражения, пользоваться бесконечным доверием и любовью своих учеников. Выдержанные в этом ключе толкования классиков советской педагогики, например, высказывания В.А.Сухомлинского: "Умение избежать конфликта – одна из составных частей педагогической мудрости учителя", создавали представ-

ление, согласно которому конфликты с учениками не совместимы с образом идеального педагога. Отсюда понятно, что если конфликты всё же возникают, то могут вести к снижению личностной и профессиональной самооценки учителей (цит. по: 11, 201).

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что стратегия отклонения носит достаточно ограниченный характер.

Следующая стратегия, которую может избрать консультант или супервизор, мы называем стратегией *вооружения*. Данная стратегия выбирается в случае, если консультант полностью признаёт правоту клиента в сложившейся ситуации и полагает, что эту правоту должны признать окружающие клиента профессионалы. В данном случае уход клиента от конфликта, игнорирование возникшей ситуации могут нанести существенный ущерб педагогическому процессу и негативно сказаться на социально-психологическом климате в педагогическом коллективе.

Инструментальная сторона стратегии вооружения заключается в присвоении клиентом необходимых аргументов в пользу своей позиции, а также тактик доведения этих аргументов как до участников конфликтной ситуации, так и до нейтральных лиц. К числу таких тактик, опираясь на классификацию видов влияния, предложенную Е.В.Сидоренко, можно отнести:

- а) убеждение;
- б) самопродвижение;
- в) внушение;
- г) заражение.

Под *убеждением* понимается сознательное аргументированное воздействие на другого человека или группу людей, имеющее своей целью изменение их суждения, отношения, намерения или решения. Е.В.Сидоренко предлагает три метода использования тактики убеждения: метод развертывания аргументации, когда оппоненту по конфликту предъявляются ясные, чётко сформулированные аргументы; метод двусторонней аргументации, когда открыто признаются как положительные, так и отрицательные стороны предлагаемого решения, дающие оппоненту понять, что инициатор занимает компромиссную позицию; метод положительных ответов Сократа, требующий получения согласия на каждом шаге доказательства.

Самопродвижение – открытое проявление свидетельств своей компетентности и квалификации для того, чтобы быть оцененным по достоинству и благодаря этому получить определенные преимущества. Данная тактика может быть реализована с помощью реальной де-

монстрации своих возможностей, предъявления сертификатов, дипломов, официальных отзывов, патентов, печатных работ и др., раскрытия своих личных целей, формулирования своих запросов и условий.

Внушение предполагает сознательное, неаргументированное воздействие на человека или группу людей, имеющие своей целью изменение их состояния, отношения к чему-либо и предрасположенности к определенным действиям. Внушение достигается с помощью личного магнетизма, личного авторитета, уверенности вербального и невербального поведения, отчетливой, размеренной речи, использования условий и обстановки, усиливающих суггестивное воздействие (приглушенное освещение, ритмические звуки, ритуальные прикосновения и др.).

Под *заражением* понимается передача своего состояния другому человеку или группе людей, которые каким-то образом перенимают это состояние или отношение. Средствами заражения могут выступать высокая энергетика собственного поведения, артистизм в исполнении действия, интегрирующее вовлечение партнеров в выполнение действия, постепенное наращивание интенсивности действия, индивидуализированный взгляд в глаза, прикосновение и телесный контакт (41).

Наиболее приемлемой стратегия вооружения может оказаться при консультативном взаимодействии с эстерналами, поскольку помимо содержания аргументации для них важно вселение уверенности, подавление тревоги и страха перед открытыми спором.

Достаточно часто в сопровождении конфликтных ситуаций используется стратегия побуждения к диалогу. Данная стратегия применяется к специалистам, которые не склонны критически оценивать своё профессиональное поведение, не могут принять и воспринять позитивное в аргументах и в позиции противоположной стороны. Такие клиенты отличаются крайней неуступчивостью, одномерным монологическим восприятием педагогической действительности, не допускают альтернативных способов разрешения проблемных ситуаций.

Стратегия побуждения к диалогу имеет целью достижение компромисса между участниками конфликта, которое может носить как содержательный, так и конвенциональный характер.

Содержательный характер предполагает сближение позиций сторон в решении профессиональной проблемы. Конвенциональный характер – взаимное признание правомерности существования позиций друг друга, примирение и отказ от соперничества. На возможность

снятия конфликта с помощью простого соглашения указывает J. Rubin, который полагает, что для достижения такого соглашения в конфликте не обязательны кооперация или конкуренция участников, но вполне может использоваться то, что в литературе по конфликтологии часто называется "индивидуалистической ориентацией": ориентация на достижение своих целей и понимание того, что другой также придерживается подобной стратегии, и попытки соединить усилия в реализации собственных интересов. Rubin называет это не чистым индивидуализмом и не кооперацией, но скорее сплавом того и другого.

Успешное достижение соглашения перестает определяться исключительно приоритетом доброжелательных установок и взаимного доверия или, напротив, навыками соперничества и желанием победить. Всё, что необходимо, как считает Rubin, - это найти путь достижения своей цели, оставляя "дверь открытой" для дальнейших соглашений, чтобы другой мог сделать то же самое (59).

Стратегия побуждения к диалогу имеет два фокуса.

В первом случае консультант фокусирует внимание на приобщении клиента к диалогу педагогических культур в широком смысле этого слова, доводя до его сознания тезис о продуктивности культурного плюрализма и возможности альтернативных подходов к педагогическим процессам и явлениям. При этом консультанты опираются на многочисленные исследования проблемы диалога, имеющие междисциплинарный характер.

Тезис о культурном плюрализме призван отразить в специфически преломленном (аккультурированном) виде многоплановость, противоречивость социальной и педагогической действительности. Необходимо признать, что мир - это различие, а поэтому необходимо единение культурного многообразия. Диалог, осознаваемый как фундаментальный принцип жизнедеятельности культур, указывает на существенную потребность одной культуры в другой. Убежденный сторонник "многотонности культуры" М.М.Бахтин писал: "Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе не ставила, мы ищем в ней ответа на эти вопросы, и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами новые свои стороны, новые смысловые глубины... При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, каждая сохраняет свое единство и открытую целостность, но они взаимообогащаются" (6, 354).

Диалог культур формирует у педагогов эмпатические умения и толерантное отношение к иным культурам, народам и странам, их тра-

дициям и образовательным системам, развивает способность понимать и воспринимать различные культурные образцы и ценности, осмысливать и реализовывать свое "я" в полифоничном мире диалога культур.

Сторонники герменевтики рассматривают диалог культур прежде всего как общение сознаний. Под сознанием в данном случае понимается совокупность образов и их структур, формирующихся в деятельности, поскольку одной из глобальных целей педагогического образования является достижение понимания в широком смысле этого слова (своего "я" в полифоничном мире формирующегося профессионального образа, окружающих людей, будущих учеников и т.д.), представляется важным, что при общении сознаний как диалоге культур понимание выступает в виде перевода представлений одной культуры в представления другой. При анализе этого феномена педагоги сталкиваются с такими фактами: во-первых, близости педагогических культур, если существует общность сознаний, пересечение их; во-вторых, двухфокусности, амбивалентности, диалогичности: одно и то же педагогическое явление обучающиеся интерпретируют в представлениях своей и чужой культуры, принимая их как равные ценности, не отторгая иное представление.

Второй фокус включает три тактических приёма: а) психологическую ошибку клиента из ситуации монологического доминирования; б) погружение в ролевую позицию оппонента; в) составление алгоритма компромиссных действий.

Первые два приёма направлены на обеспечение готовности клиента к достижению компромисса, а третий – на определение конкретных шагов, ведущих к такому компромиссу.

Рассмотрим первый приём. Монологическое доминирование мы рассматриваем как асимметричное взаимодействие, при котором явно проявляются преимущества одной стороны конфликта. Осуществляя психологическую ошибку, консультант предлагает клиенту спокойно обсудить свою позицию и привести в её пользу определённое количество (5 или 10) аргументов. В свою очередь консультант может привести соответствующее количество контраргументов. Смысл психологической ошибки заключается в переводе беседы из эмоционально-напряжённого в более спокойное русло. В результате ошибки клиент впервые задумывается: "Может быть, я не прав, а если прав, то, может быть, не во всём".

Следующий приём - погружение в ролевую позицию оппонента по спору – часто осуществляется с помощью свободного кресла, в ко-

торое пересаживают клиента и побуждают его высказываться от имени оппонента по спору. В этом случае консультант играет роль клиента. Данный приём используется для создания у клиента образа другого. В понимающей социологии А.Шюца выделяется понимание субъектных значений другого, или истинное понимание, представляющее собой реализацию интерсубъективности, которое всегда приблизительно, поскольку строгое и точное понимание субъективных значений другого невозможно (цит. по: 16). Д.Майерс так определяет значение понимания образа другого: "Наши заключения о том, почему люди поступают так, как они поступают, очень важны: они определяют наши реакции и решения относительно других" (28, 101).

После того как будет сформирована готовность клиента к продуктивному разрешению конфликтной ситуации, клиент и консультант совместно разрабатывают алгоритм компромиссных действий.

К факторам ситуации, определяющим взаимодействие конфликтующих сторон, можно отнести контекст конфликтной ситуации, а также позицию и поведение партнера по конфликту.

На наш взгляд, конфликт в производственной сфере может развиваться, с точки зрения участника конфликта, в трех возможных контекстах: *отстраненном, кооперативном и конкурентном*.

При *отстраненном* контексте участник конфликта занимает ролевую позицию "жертвы". Такой контекст развития конфликта нередко связан с так называемым моббингом – действиями педагогического коллектива или его части, направленными на вытеснение коллеги из межличностного профессионального взаимодействия. Причинами моббинга могут быть нестандартные подходы педагога к решению профессиональных проблем (использование инновационных технологий, конструирование партнерских отношений с учащимися и т.д.), активность и инициативность в реализации управленческих решений администрации или своих собственных решений (проведение дополнительных бесплатных занятий с учащимися, "усердие" в оформлении кабинета, документации и т.д.). Нередко жертвы моббинга чувствуют свою незащищенность, проявляют неспособность противостоять давлению и при отсутствии поддержки извне отказываются от любого сопротивления и "уходят в тень".

Отстраненный контекст развития конфликтной ситуации обуславливает использование консультантом стратегии вооружения, побуждающей участника конфликта (жертвы моббинга) к активному и аргументированному отстаиванию своих позиций.

Кооперативный контекст, как правило, имеет место там, где участники конфликтной ситуации в большей степени ориентированы на долгосрочные перспективы, связанные со стремлением восстановить и сохранить продуктивные отношения, необходимые для решения профессиональных проблем. Данный контекст предполагает такой тип взаимодействия целей участников конфликта, когда достижение целей одной из сторон позитивно связано с возможностью достижения целей другой стороной. Как отмечает М.Deutsch, "кооператоры" настроены на признание легитимности интересов друг друга и поиск решения, удовлетворяющего потребностям обеих сторон. Конфликты имеют тенденцию рассматриваться как общая проблема, которая должна быть решена так, чтобы все так или иначе оказались в выигрыше (цит. по: 56, 118-119).

При этом следует иметь в виду, что в конфликтных ситуациях производственного характера у участников конфликта можно наблюдать две группы целей – *профессиональной* и *социальной* направленности.

Первая группа целей связана со стремлением профессионала отстоять и доказать правоту своей профессиональной позиции. В этом случае специалист опирается на свою профессиональную компетентность, эрудицию, способность творчески решать нестандартные задачи.

Вторая группа целей направлена на удовлетворение социальных потребностей специалиста (завоевание авторитета, определенных статусно-ролевых позиций, творческая самоактуализация, достижение признания, доминирование и т.д.).

При кооперативном контексте консультант, как правило, использует стратегию *содействия*, которая направлена на актуализацию позитивного начала участников конфликта, склонных к кооперативному поведению, и реализуется в подсказке необходимых практических действий, обеспечивающих сближение позиций и конструктивное разрешение конфликта.

В условиях *конкурентного* контекста действия участников конфликта направлены на реализацию своих профессиональных и социальных целей за счет подавления оппонентов и достижения полного доминирования.

Профессионалы, имеющие конкурентную ориентацию в конфликте, являются, как правило, сторонниками педагогической монокультуры, проявляют одномерное отношение к педагогическим процессам и явлениям, не способны видеть альтернативные варианты решения профессиональных задач.

Нередко это становится причиной конфликта таких педагогов с учащимися. В.Н.Гришина обращает внимание на наличие существенных расхождений между представлениями учеников и учителей о причинах возникающих между ними разногласий (11, 242). Так, с точки зрения учеников, основные причины их конфликтов с учителями сводятся к оскорблениям со стороны учителя, его нетактичному поведению, отсутствию объективности в оценке знаний учеников; завышенным требованиям. По мнению учителей, основные причины их конфликтов с учениками связаны с нарушением дисциплины на уроках, плохим выполнением домашних заданий, нездоровыми отношениями в классе. Нетрудно заметить, что каждый из участников видит причины возникающих конфликтов в противостоящей стороне и возлагает на нее ответственность за их разногласия.

Тенденция педагогов возлагать ответственность за возникающие конфликты на учеников обнаруживает явную связь со стажем работы учителя: она оказалась самой высокой в группе молодых учителей со стажем работы до 5 лет; в группе учителей со стажем от 6 до 10 лет наблюдается ее ослабление; и наконец, среди педагогов со стажем свыше 10 лет эта тенденция вновь возрастает, причем с заметным увеличением количества негативных суждений в адрес учеников. Для молодых учителей возложение ответственности на ученика скорее всего есть форма ухода от признания собственного неумения строить взаимоотношения, решать педагогические задачи и разрешать возникающие проблемные ситуации. Перенос ответственности за конфликты на учеников у учителей со стажем работы более 10 лет связан, возможно, с тенденцией к деформации профессионального самосознания.

Полученный результат – возложение ответственности за конфликт на "другого", равно как и наделение его "плохими" чертами – типичен для конкурентного контекста конфликтной ситуации.

Если участники конфликта проявляют склонность к конкурентному характеру конфликтного взаимодействия, то наилучшей стратегией, которую может выбрать консультант, является стратегия побуждения к диалогу.

Научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности педагога должно исходить из теоретической посылки о принципиальной возможности управлять конфликтом, причём управлять таким образом, чтобы его исход имел конструктивный характер.

Под управлением конфликтом мы понимаем целенаправленное влияние на процесс развития конфликтной ситуации либо самих уча-

стников конфликта, либо внешних сил (как облеченных властью полномочиями, так и не имеющих таковых) для конструктивного разрешения конфликта или его локализации.

Участие консультантов в управлении конфликтами может заключаться в их посреднической роли, при которой консультативные рекомендации не обязательно должны приниматься спорящими сторонами. Посредничество осуществляется в виде медиаторства и фасилитации. Согласно J.Burton, традиционная медиация обычно направлена на поиск и выдвижение разумных компромиссов, соглашений в процессе перехода от одной стороны к другой. Фасилитатор стремится помочь сторонам прийти к общему пониманию их отношений, ясно определить их отдельные цели и через облегченный анализ открыть варианты, которые удовлетворяют интересам всех. Фасилитатор может быть командой из четырех-пяти человек, которые работают в непосредственном контакте ("лицом к лицу") со сторонами или создают такую ситуацию, используя прямой обмен текстами с помощью электронных средств (52, 125).

Медиаторы оказывают позитивное влияние на разрешение конфликтной ситуации в двух аспектах: во-первых, их присутствие усиливает конвенциональность взаимодействия сторон и за счет этого снимает степень деструктивности; во-вторых, организуя эффективную коммуникацию, диалог между сторонами конфликта, медиаторы снимают конфронтацию и усиливают сотрудничество.

А.Я.Анцупов и А.И.Шипилов анализируют различные техники медиаторства, к которым они относят: рефлексивное вмешательство, направленное на установление и поддержание контакта с участниками конфликта, их мотивацию и доверие к посреднику; контекстуальное вмешательство, используемое для установления более благоприятного климата переговоров, оптимизации, предупреждения осложнений, в том числе в эмоциональном взаимодействии сторон, и т.д.; независимое вмешательство, непосредственно связанное с процессом принятия решений, анализом вариантов и т.д. (4, 490-491).

Определяя перспективу в изучении конфликтов и работе с ними, M.Deutsch следующим образом сформулировал основные тенденции развития современной конфликтологии, имеющие принципиальное значение для разрешения конфликтов в профессиональной среде:

1. Общая тенденция состоит в ошибочном восприятии конфликта интересов (так же, как и других конфликтов) как конфликтов выигрыша-проигрыша по самой своей природе. В действительности лишь часть конфликтов неизбежно являются таковыми. Необходимо разви-

тие технологий, помогающих людям увидеть и осознать общие цели, даже если они имеют дело с противоположными интересами.

2. Если конфликт не является по своей природе конфликтом выигрыша-проигрыша, необходимо развитие и поддержание кооперативной ориентации в отношении решения проблемы. Подобная ориентация должна фокусироваться на интересах разных сторон (а не на позициях) и стимулировать поиск решения, отвечающего их законным интересам.

3. Полный, открытый, честный и взаимно уважительный коммуникативный процесс должен быть усилен таким образом, чтобы стороны могли ясно выражать и эмпатически понимать интересы друг друга. Такой процесс уменьшит ошибки в понимании, которые ведут к защитным действиям и развитию ориентации на выигрыш-проигрыш. В последние годы развиты успешные технологии стимулирования такого коммуникативного процесса и уменьшения неправильного понимания и провокаций, которые часто характерны для коммуникации между сторонами в конфликте.

4. Необходимо стимулировать развитие широкого диапазона выбора для решения проблем в случае расходящихся интересов конфликтующих сторон. В последнее время быстро распространяются техники, помогающие людям расширить разнообразие, новизну и диапазон альтернативных возможностей, доступных в ходе решения проблем.

5. Необходимо развитие более тонкого осознания норм, правил, процедур и тактик, так же как и внешних ресурсов и средств, которые поддерживают переговоры доброй воли и предотвращают уход от переговоров, нечестные уловки и эксплуатацию лиц, вовлеченных в конфликт. Дело в том, что существуют ресурсы и эффективные процедуры работы со многими общими проблемами и тупиковыми ситуациями, которые часто приводят к деструктивному развитию конфликта. Здесь потенциально полезно участие третьей стороны – советников, медиаторов, миротворцев и арбитров, и существуют эффективные способы побуждения человека к переговорам, несмотря на его внутреннее сопротивление (54, 72-73).

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М., 1991.
2. Алексашина И.Ю. Педагогическая идея: зарождение, осмысление, воплощение: Практическая методология решения педагогических задач. – СПб.: СпецЛит, 2000. – 223с.
3. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. – М., 1999.
4. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: теория, история, библиография. – М., 1996.
5. Анцыферова Л.И. Психология повседневности: жизненный мир личности и "техники" ее бытия // Психологический журнал. – 1993. - №2. – С.3-16.
6. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1986.
7. Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций. – М., 1998.
8. Валицкая А.П. Образование в России: Стратегия выбора. – СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 1998. – 127с.
9. Воронцова В.Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога: Монография. – Псков: Изд-во ПОИПКРО, 1997. – 421с.
10. Выготский Л.С. Кризис семи лет // Собрание сочинений: В 6 т. – М., 1984. - Т.4.
11. Гришина Н.В. Психология конфликта. – СПб: Издательство "Питер", 2000. – 464с.
12. Гулина М.А. Основы индивидуального консультирования. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. – 272с.
13. Емельянов Ю.Н. Эффект транситуационного научения // Вестник ЛГУ. Серия 6. - Вып. 3. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1987. – С.56-63.
14. Емельянов Ю.Н. Исследование и проектирование межличностных ситуаций как теоретико-прикладное направление социальной психологии // Вестник ЛГУ. Серия 6. – Вып. 1. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1986. – С.55-62.
15. Зверева С.В. Педагогическое образование: Контекст непрерывности. – Абакан: Изд-во Хакасского гос. ун-та им. Н.Ф.Катанова, 2000. – 235с.
16. Ионин Л.Г. Понимающая социология. – М., 1979.
17. Казакова Е.И. Теоретические основы развития общеобразовательной школы (системно-ориентационный подход): Автореф. ... док. пед. наук. – СПб., 1995. – 32с.

18. Казакова Е.И., Тряпицина А.П. Диалог на лестнице успеха (Школа на пороге нового века). – СПб.: "Петербург – XXI век"; ЗАО "Пресс-Атташе", 1997. – 160с.
19. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: Арена, 1994. – 223с.
20. Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. – 1995. - № 6. – С.84-89.
21. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы. – СПб.: ИСПиП, 2000. – 106с.
22. Корнетов Г.Б. Историко-педагогическое познание на пороге XXI века: перспективы антропологического подхода. – Владимир: ВГПУ, 1998.
23. Ларичев О.И., Нарыжный Е.В. Компьютерное обучение процедуральным знаниям // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. - № 6. – С.53-61.
24. Левин К. Теория поля в социальных науках. – СПб., 2000.
25. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984.
26. Лузина Л.Н. Понимание как духовный опыт (О понимании человека). – Псков, 1977.
27. Льюис Г. Менеджер-наставник. – Минск: Амалфея, 1998.
28. Майерс Д. Социальная психология. – СПб., 1997.
29. Маркова А.К. Психологические проблемы повышения квалификации // Педагогика. – 1994. - № 9-10.
30. Меновщиков В.Ю. Введение в психологическое консультирование. - М.: Смысл, 2000. – 109с.
31. Мертон Р.К. Явные и латентные функции // Американская социологическая мысль: Тексты / Под ред. В.И.Добрешкова. – М., 1996.
32. Монсон П. Современная западная социология: теория, традиции, перспективы. – СПб.: "Нотабене", 1992.
33. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. – Л., 1960.
34. Образование в конце XX века (Материалы "круглого стола") // Вопросы философии. – 1992. - № 9. – С.3-21.
35. Орлова Э.А., Филонов Л.Б. Взаимодействие в конфликтной ситуации. Некоторые факторы, определяющие ход взаимодействия // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М., 1976. – С.319-342.

36. Панина Т.С. Теория и практика развития творчества учителя в системе повышения квалификации: Дисс. ... докт. пед. наук. – Кемерово, 1999.
37. Петровская Л.А. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. – М., 1977. – С.126-143.
38. Пищулин Н.П., Огородников Ю.А. Философия образования. – М.: Центр инноваций в педагогике, 1999. – 231с.
39. Подлиняев О.Л. Теория и практика гуманистического мировоззрения учителя на основе личностно-центрированного подхода (в системе вузовского и послевузовского образования): Автореф. ... док. пед. наук. – Хабаровск, 1999. – 36с.
40. Сидоренко Е.В. Опыт ориентационного тренинга. – СПб.: Институт тренинга, 1995.
41. Сидоренко Е.В. Личностное влияние и противостояние чужому влиянию // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. А.А.Крылова, Л.А.Коростылевой. – СПб., 1997. – С.123-142.
42. Сороко Э.М. Структурная гармония систем. – Минск: Наука и техника, 1984. – 264с.
43. Тарита Л.Г. Методическое сопровождение инновационных процессов в районной образовательной системе: Дисс. ... кан. пед. наук. – СПб., 2000. – 145с.
44. Управление в образовании: проблемы и подходы. Практическое руководство. – М.: Сентябрь, 1995. – 336с.
45. Филимоненко Ю.И. Отношение к пространству как функция под-сознания // Психологические проблемы самореализации личности. - Вып. 2 / Под ред. А.А.Реана, Л.А.Коростылевой. – СПб., 1998. – С.119-135.
46. Фомичева И.Г. Модели педагогической деятельности: опыт систематизации. – Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 1997. – 256с.
47. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – М.: Педагогика, 1986. - Т. 1.
48. Холодная М., Гельфман Э., Демидова Л. О психологическом назначении школьного учебника // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы. – М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 1997. – С. 151-163.
49. Холтон Дж. Тематический анализ науки. – М.: Прогресс, 1981. – 384с.

50. Щербина В.В. Социальные теории организации: Словарь. – М.: ИНФРА-М, 2000. – 264с.
51. Burks H.M., Stefflre B. Theories of Counseling. 3-rd Ed. NY.: McGraw-Hill, 1979.
52. Burton J. The Theory of Conflict Resolution // Current Research on Peace and Violence. Vol. IX, No. 3, 1986. P. 125-130.
53. CCETSW, Requirements and Regulations for the Diploma in Social Work, London, 1989.
54. Deutsch M. Distribute Justice: A Social – Psychological Perspective. New Haven and London, 1985.
55. Herbert M., Psychology for Social Workes. London, 1988.
56. Johnson D., Johnson R. Constructive Conflict in the Schools // Journal of Social Issues, Vol. 50, No. 1, 1994. P. 118-119.
57. Lewin K. Principles of Topological Psychology. – New York; London, McGraw Hill, 1936. – P. 9-13.
58. Magnusson D. (University of Stockholm) Wanted: A Psychology of Situations // Toward a Psychology of Situations: An Interactional Perspective. New Jersey: Hillsdate, 1981. P. 13-21.
59. Rubin J. Some Wise and Mistaken Assumptions About Conflict and Negotiation // Journal of Social Issues. Vol. 45, No. 2, 1989. P. 195-209.
60. Thomas W., Znaniecki F. The Polish Peasant in Europe and America. New York, 1958. Vol. 1. P. 68-70; Vol. 2. P. 1846-1849.

ГЛАВА 2

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ И ПРЕДПОСЫЛКИ ПРОЦЕССА НАУЧНО- МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

*2.1. ТЕОРИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ
И ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ КАК ИСТОЧНИК НАУЧНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ О ПРОЦЕССЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ*

*2.2. КОНЦЕПЦИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ПЕДАГОГА*

*2.3. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ СЕМЬИ КАК
ДЕТЕРМИНАНТА НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ*

2.1. ТЕОРИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ И ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ КАК ИСТОЧНИК НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ О ПРОЦЕССЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ

Разработка теоретических основ процесса научно-методического сопровождения требует выявления тех концептуальных положений, которые определяют развитие консультативных услуг в различных областях человеческой деятельности. Как утверждает Р.Кочюнас, "в настоящее время в мире распространяется эклектичное консультирование, представляющее собой попытку интеграции лучших сторон различных школ. Конечно, имеется в виду не набор разных теоретических принципов, воззрений или накопление методов и методик, доказавших практическую эффективность независимо от контекста возможного применения. Эклектичное консультирование опирается на системную интеграцию нескольких теоретических подходов в стремлении найти единое начало и проверить, как новая система "работает" на практике" (8, 15).

В этом плане несомненную ценность имеют основные научные школы психологического консультирования и психотерапии. Рассматривая их в качестве источника научно-методического сопровождения профессиональной деятельности педагога, можно выделить те универсальные концептуальные, ценностные, процессуальные компоненты, которые, объединяя эти школы, дают импульсы для разностороннего теоретического поиска в области педагогического консультирования. Наиболее важным концептуальным компонентом является постулат *индивидуальности*, который в психоаналитической теории понимается как осознающая индивидуальность, в бихевиоризме – реагирующая, в гуманистической психологии – самореализующаяся.

Данный постулат получил продолжение в концепции развития потенциала индивидуальности, который каждая научная школа понимает по-разному. Для психоанализа этот потенциал связан, в первую очередь, с развитием Эго за счет высвобождения из бессознательного заблокированных ресурсов; для бихевиоризма это достижение позитивного контроля над внешней средой; для гуманистического подхода в развитие вкладываются понятия становления (кем человек может стать) и самосовершенствования (как имманентно существующей тенденции развития человека) (6).

Постулат индивидуальности связан с возрастанием значимости единичного, индивидуально неповторимого в противовес рациона-

лизму и панлогизму с их подчеркнутым интересом к универсальному. Как отмечают М.М.Каган и А.М.Эткинд, "уникальность человека, внутренний мир которого шире любой совокупности выделяемых в нем черт и поведение которого непредсказуемо, вырывается из всех рамок его теоретических определений и управленческих алгоритмов" (7, 6).

Значимым концептуальным положением является тезис о взаимоотношениях индивидуальности с реальностью, получающий различное содержательное наполнение в ведущих научных школах: в психоанализе основной акцент делается на внутренней реальности субъекта, в бихевиоризме – на внешней реальности, в гуманистической психологии – на стремлении внутренней реальности к реализации во внешней.

Универсальным процессуальным компонентом является *понимание*, получившее статус смыслообразующей категории во многих научных школах консультирования. Трактовка данной категории в различных научных направлениях, подобно другим понятиям, имеет свои нюансы. Психоаналитическая теория рассматривает понимание как отражение сознательного и бессознательного в клиенте. Для бихевиоризма понимание - это прежде всего знание факторов, лежащих в основе поведения человека. С точки зрения гуманистической психологии, понимание – это в первую очередь сопереживание.

Австрийский философ Л.Витгенштейн трактовал понимание не как "прелюдию к объяснению", что характерно для научного позитивизма, а как равноправную, более того, в некоторых психотерапевтических школах и доминирующую (например, клиентоцентрированная психотерапия) и даже единственную (например, психосинтез с его запретом на интерпретацию) составляющую процесса познания человека (4). Такой подход восходит к "философии жизни" В.Дильтея, рассматривавшего понимание в качестве специфического метода наук о духе, который он определяет как повторное переживание чужого опыта, чувствование.

Анализируя взгляды В.Дильтея, М.А.Гулина пишет: "Понимание – это процесс, который дает внутреннее внешнему ряду чувств и ощущений; процесс, с помощью которого мы интуитивно чувствуем за знаком, данным нашим чувствам, психическую реальность, выражением которой он является. При этом понимание самого себя выступает как основа понимания проявлений другой жизни, чужого духа. Сопереживание, то есть перенесение себя на место другого, является, по мнению Дильтея, творчеством, т.к. оно открывает перед че-

ловеком возможности, не существующие в его внешней реальной жизни. Таким образом, возникла известная дилемма последующих дискуссий о методах познания человека и общества: понимание в противоположность объяснению. Для процессов консультирования как процессов слушания и понимания эта специфика представляется особенно важной" (6, 12).

С категорией "понимание" коррелирует встречающееся во многих психологических теориях понятие "слушание", которое, например, в психоанализе, стало новой "профессией", отличной от "профессии" говорения. Эмпатическое слушание рассматривается как важное условие и эффективная стратегия консультационной деятельности.

Обозначенные выше теоретические положения преломляются в языке, который, с одной стороны, является универсальной онтологической составляющей для всех научных школ, а с другой стороны, по-разному отражается в каждой из них ("дискурс Другого" - в психоанализе, "стимул" - в бихевиоризме, "смысл" - в гуманистической психологии).

Проведённый нами краткий экскурс в основные школы психологического консультирования позволяет выявить ряд теоретических предпосылок для определения концептуального подхода к научно-методическому сопровождению профессиональной деятельности педагога. Поскольку каждая из этих школ обладает уникальным набором теоретических постулатов, являющихся ценными для развития педагогического консультирования, представляется целесообразным рассмотреть их в разрезе того научного контекста, в котором они получили наиболее полное воплощение.

Консультирование, основанное на психоаналитическом подходе, концентрируется не столько на конкретной актуальной ситуации затруднения, сколько на выявлении его первоначальных, более общих причин, корни которых уходят в далёкое прошлое. Цель психоаналитического консультирования – снять подавление, произошедшее у клиента в детстве, заполнить провалы в памяти и создать возможность выносить суждения, опираясь на силу, а не на слабость Эго, и тем самым упрочить позиции Эго клиента.

Психоаналитическая консультация фокусирует своё внимание на борьбе между различными осознанными и неосознанными потребностями и мотивами поведения клиента, которая составляет основу его внутреннего психического конфликта с самим собой.

Несомненной заслугой школы Фрейда и его последователей является открытие новой философии отношений между клиентом и кон-

сультантом, в которой последний играет роль активного слушателя, учитывающего в процессе работы с пациентом значение феноменов сопротивления и защитных механизмов.

При использовании элементов психоаналитического подхода к анализу профессионального поведения консультанту может оказаться полезным *психоаналитический диагностический профиль* консультируемого, включающий:

1) индивидуальные особенности личной и семейной истории клиента, оказавшие влияние на стиль профессионального мышления и поведения;

2) фиксации и регрессии, оказывающие паталогизирующее влияние на профессиональное поведение педагога в актуальной ситуации, связанное с болезненным опытом прошлого;

3) скрытые механизмы агрессивности, создающие конфликтные ситуации в различных видах профессионального взаимодействия;

4) способность Эго к самосохранению путём избегания разрушительных стимулов и ситуаций риска;

5) уровень развития защитных механизмов, их проявления в профессиональной деятельности;

6) степень развития Супер-Эго (совести, способности к самонаблюдению, чувства вины, черт Эго-идеала).

Как отмечается в литературе, "в целом личность в современном психоанализе рассматривается как динамическая картина борьбы различных (как разрушительных, так и самосохраняющихся) тенденций, влечений и внутренних запретов, сопротивлений и защитных механизмов, призванных поддерживать хрупкий баланс между различными элементами личности. Психоанализ далёк от оценивания и диагностики личности по шкале "здоровье - болезнь", поскольку концентрируется на психодинамике развития отдельно взятой личности во всей диалектике и амбивалентности её страдания, а также на психоаналитической помощи в осознании и преодолении этого страдания" (6, 66).

Проиллюстрируем элементы диагностического профиля клиента описанием случаев из консультативной практики. Проведем пример, относящийся к первому элементу (индивидуальные особенности личной и семейной жизни клиента).

Жалобы родителей на необъективное отношение учительницы К. к отдельным ученикам побудили администрацию школы проанализировать глубинные причины происходящего. Продолжительное наблюдение за профессиональным поведением коллеги позволило выявить определённую "адресность" её предвзятого отношения. Как

правило, объектами дискриминации (заниженные оценки, жесткий контроль, иронические замечания и т.д.) становились юноши с привлекательной внешностью и независимым характером, вызывавшие постоянное раздражение и желание их унижить, "сбить спесь", "поставить на место".

Анализ ситуации показал, что возникающее у учителя напряжение объясняется не актуальными мотивами, а прошлым негативным опытом семейной жизни. Этот опыт обусловил появление ассоциативных связей между образами учащихся-юношей и образом её бывшего мужа, имевшим схожие черты характера и внешность.

Приведём пример, характеризующий второй элемент (фиксации и регрессии).

Школа готовилась к проведению методического семинара для директоров образовательных учреждений города. Подготовка к этому семинару стала для большинства педагогов стимулом для активизации инновационного творческого поиска. На этом фоне особенно заметными стали негативные изменения в профессиональном поведении учительницы Н., что проявилось в утрате положительной мотивации трудовой деятельности, отсутствии удовлетворенности от общения с детьми и коллегами, эмоциональных срывах, возникновении конфликтных ситуаций.

Беседа с учителем позволила установить, что причиной аномалий в профессиональном поведении явилась не актуальная ситуация проведения семинара, а отрицательный прошлый опыт посещения уроков учительницы директором одной из школ города. Оценка посещённых занятий была недостаточно объективной и взвешенной, поскольку в её основе лежало желание директора показать, что педагоги "его" школы проводят уроки более качественно, используют более современные методы и технологии. Обида учителя на необъективную оценку стала своеобразной фиксацией, "стопором", не позволившим учительнице Н. продвигаться дальше в своём профессионально-личностном развитии.

В психоаналитических моделях консультирования большое внимание уделяется *свободной ассоциации* как методу коммуникации для клиента и *интерпретации* как важному инструменту консультанта. В связи с этим З.Фрейд так описывает взаимодействие консультанта и клиента: "Сеанс... проходит как беседа между двумя людьми, в равной степени бодрствующими, но один из них воздерживается от любых мускульных усилий и любых посторонних ощущений, которые могут отвлечь его внимание от его собственной умственной деятель-

ности. Для доступа к идеям и ассоциациям пациента аналитик просит его "войти" в такое состояние, как если бы они беседовали бесцельно, бессвязно, наугад" (31, 24-25).

Психоаналитический подход предъявляет к консультанту разноплановые требования. Он должен вслушиваться в материал своего клиента, высвобождая свои собственные ассоциативные фантазии и воспоминания; более того, он должен тщательно исследовать и осмыслить приобретенные инсайты до того, как они будут переданы клиенту (28, 189). Способность расположить последнего к свободно-ассоциированию приобретается аналитиком из опыта, для того же, чтобы эффективно использовать чьи-либо теоретические знания на практике, ими нужно интеллектуально овладеть; они, кроме того, должны быть осознаны и приняты сами по себе, они не должны скрываться за клиническим мастерством и проявляться только в нём. Для того чтобы работа аналитика оставалась научной, необходимо, чтобы он имел способность использовать эмпатию и интуицию, с одной стороны, и свои теоретические познания – с другой (26, 36). Поэтому Фрейд предлагал консультанту действовать как "просветителю, учителю, духовному отцу" (30).

В основе психоаналитического подхода к консультированию лежит процесс анализа, центральной процедурой которого является *интерпретация*. Согласно Vibring, все аналитические процедуры – это шаги, которые либо ведут к интерпретации, либо делают её эффективной.

В общем плане интерпретация означает перевод неосознанных феноменов в осознанные. O.Fenichel отмечал, что для интерпретации аналитик использует своё собственное бессознательное, свою эмпатию и интуицию так же, как и свои теоретические знания. Путём интерпретации мы поднимаемся выше того, что поддаётся прямому наблюдению, и определяем значение и казуальность изучаемого феномена (27).

Согласно Р.Нельсон-Джоунс, "материал для интерпретации можно получать из множества источников, таких как свободные ассоциации клиентов, оговорки (parapraxes), сновидения, перенос на аналитиков" (12, 210).

Что касается *переноса*, являющегося одним из важнейших открытий Фрейда, то в классическом психоанализе он рассматривается в рамках консультативного контакта, когда пациент переносит на аналитика ряд чувств, установок, влечений (как негативных, так и пози-

тивных), которые возникали у него в прошлом в межличностном взаимодействии со значимыми людьми.

C.Gelso и B.Fretz выделяют ряд черт, характерных для переноса в процессе консультирования и психотерапии:

1. Перенос всегда ошибочен в том смысле, что клиент представляет консультанта в ложном свете, т.е. приписывает ему черты, свойственные другим людям в других обстоятельствах и времени.

2. Перенос бывает положительным и отрицательным. Положительная установка клиента в отношении консультанта, возникшая в силу переноса, выражает отношения прошлого. Например, клиент, которому в детстве не доставало любви, склонен видеть в консультанте человека более сильного и любящего, чем тот есть на самом деле. Отрицательный перенос основывается на испытанных в детстве чувствах отвержения и враждебности. Если в консультировании эти установки не изменяются, терапия становится невозможной.

3. Возникновению переноса содействуют нейтральность и неопределенность консультанта. Нейтральность не идентична равнодушию или дефициту заботливости. Консультант беспристрастен и не навязывает клиенту своих ценностей. Неопределенность означает сокрытие от клиента своих чувств, установок, событий жизни. Нейтральность и неопределенность консультанта создают специфическую атмосферу отношений, которая позволяет возникнуть и полностью проявиться переносу.

4. Перенос - бессознательный процесс. Хотя чувства клиента по отношению к консультанту могут быть и вполне сознательными, но сам факт, что они привнесены из других, более ранних отношений, не осознается.

5. Перенос чаще возникает в сферах, где имеются ранее неразрешенные конфликты со значимыми личностями (32).

В консультативной практике, связанной с профессиональной деятельностью педагога, феномен переноса отличается от тех представлений, которые существуют о нём в классическом психоанализе. Он редко связан с проекцией переживаний прошлого непосредственно на консультанта, а чаще всего проявляется в бессознательном переносе своих чувств и переживаний на других лиц, с которыми он вступает во взаимодействие в процессе профессиональной деятельности.

В этом плане наиболее нейтральным нам представляется определение переноса, которое дал Greenson: "Перенос – это неадекватное переживание чувств, влечений, фантазий, установок и задействование защитных механизмов, возникших в прошлом в отношениях со зна-

чимыми людьми, при актуальном межличностном взаимодействии. Подчеркнем, реакция переноса представляет собой повторение прошлого и неприемлема в настоящем" (цит. по: 25).

Приведём пример, иллюстрирующий сказанное.

Учительница испытывает неприязнь и проявляет агрессивные реакции по отношению к руководителю школы. Однако причины такого отношения следует искать не в его личной или профессиональной характеристике, не в стиле руководства и не в характере взаимоотношений с учительницей, а в приписывании ему тех негативных качеств, с которыми столкнулся педагог в прошлом опыте взаимодействия с другими руководителями.

Для консультанта перенос в этом случае важен тем, что позволяет проникнуть в профессиональное прошлое клиента, осмыслить его ранний опыт взаимодействия со значимыми личностями и на этой основе за счёт интерпретации нейтрализовать негативные установки и преобразовать реакции настоящего.

Однако на пути к такому преобразованию консультант может столкнуться с *сопротивлением со стороны клиента*.

Опираясь на психоаналитические концепции, термином "сопротивление" в профессиональном консультировании можно обозначить неприятие клиентом процедур и процессов консультирования и активное противодействие им. Задача консультанта заключается в том, чтобы раскрыть причину, направленность и определить возможные последствия сопротивления.

В педагогическом консультировании и супервизии сопротивление консультанту может быть вызвано рядом причин.

Чаще всего такое сопротивление связано с верой в собственную непогрешимость, когда любой совет или консультация извне воспринимается как своего рода посягательство на авторитет и профессиональный статус. Речь идёт о педагогах, не отличающихся критическим мышлением и не способных к рефлексивному анализу собственной педагогической деятельности.

Второй причиной сопротивления могут быть профессиональные разногласия с консультантом, расхождения, связанные с выбором дидактической системы, образовательных технологий, методов обучения и воспитания. В этом случае сопротивление не является феноменом бессознательного, а зиждется на вполне осознанной позиции, которая нередко аргументируется клиентом.

Третья возможная причина – возникновение коммуникативных барьеров между консультантом и консультируемым, которые могут

иметь различную природу (различные ценности, манера общения, речевые особенности, перенос негативных установок на консультанта и т.д.).

Условием преодоления сопротивления со стороны клиента является установление между консультантом и консультируемым *рабочего альянса*.

В психоаналитических концепциях под рабочим альянсом понимают продуктивные, рациональные взаимоотношения между клиентом и консультантом, обеспечивающие эффект консультативного контакта.

Различные представители психоаналитической школы при описании рабочего альянса использовали разные термины. З.Фрейд писал об "эффективном переносе", взаимопонимании, которое должно быть установлено до того, как интерпретация будет дана пациенту (31). О.Fenichel описывал "рациональный перенос" (26), L.Stone говорил о "продуманном переносе" (48), E.Zetzel – о "терапевтическом альянсе" (54), S.Nacht – о "присутствии аналитика" (41).

Согласно Фрейду, суть психоанализа может быть сконцентрирована вокруг трёх компонентов. Во-первых, это побуждение ослабленных Эго клиентов участвовать в интеллектуальной работе, связанной с интерпретацией, с целью заполнения провалов в их психических ресурсах. Во-вторых, это стимуляция Эго для преодоления различного рода сопротивлений. В-третьих, это восстановление порядка в Эго клиентов "посредством обнаружения материалов и импульсов, которые пробивались из бессознательного" (29, 77).

По мнению Р.Нельсона-Джоунса, формирование такого материала прослеживается вплоть до его источника, после чего данный материал подвергается критике. Фрейд считал, что, в конечном счете, эффективность психоанализа зависит от количественного соотношения энергии, которую аналитик смог мобилизовать у клиента, и энергии сил, работающих против клиента (12, 212).

Рассмотрев психоаналитические концепции как источник научно-методического сопровождения профессиональной деятельности педагога, можно сделать следующий обобщающий вывод.

Постулаты классического психоанализа не могут быть перенесены в чистом виде на практику педагогического консультирования, а должны быть адаптированы к ней с учётом её специфики. Наиболее ценными идеями, которые консультанты и супервизоры, работающие с педагогами, могут почерпнуть из психоаналитической школы, являются, на наш взгляд, следующие:

1) поиск глубинных причин профессионального поведения и прочтения контекста профессионального и личностного развития специалиста;

2) активизация внутренних сил и творческих потенциалов профессионала для преодоления различного рода препятствий и самостоятельного разрешения проблемной ситуации;

3) активное эмпатическое слушание, вчувствование и понимание клиента, обеспечивающие основной вид сотрудничества консультанта и консультируемого, который можно охарактеризовать как продуктивный рабочий альянс субъектов научно-методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов.

Для исследования профессионального поведения педагога особое значение имеют концептуальные ценности *бихевиоризма*, ибо специфика данного научного направления состоит в том, что оно делает акцент на изучение феномена поведения.

Один из основоположников бихевиоризма В. Skinner подчёркивал, что "поведение – это то, что создаёт организм и что можно наблюдать. Ещё точнее можно сказать, что поведение – это часть функционирования организма, которая взаимодействует с внешним миром и воздействует на внешний мир" (47, 12).

Таким образом, если вслед за Skinner трактовать личность как сумму паттернов поведения, то личность профессионала можно определить как совокупность образцов профессионального поведения. Причём акцент делается на индивидуальности, т.е. индивидуальном поведении человека. Исходя из этого в нашем случае одной из основных целей педагогического консультирования является позитивная модификация профессионального поведения, а в качестве основных способов такой модификации выступают *стимулы* или *позитивные подкрепления*. Эти подкрепления могут широко использоваться в тренингах, консультировании, модерировании, супервизии и других видах сопровождения профессиональной деятельности.

Теория оперантного подкрепления, разработанная Skinner, опирается при достижении консультативного эффекта не столько на потребностные состояния клиента, сколько на те события, которые в практике сопровождения могут выступить в качестве стимула позитивных образцов профессионального поведения специалиста.

Skinner пишет: "Вместо того чтобы строить гипотезы относительно потребностей, которые могут вызвать определённую активность, они (бихевиористы) стараются обнаружить события, которые увеличивают вероятность её в будущем, поддерживают или изменяют её.

Таким образом, они ищут условия, регулирующие поведения, а не строят гипотезы относительно состояний потребностей внутри личности" (46, 62).

В процессе сопровождения консультанты и супервизоры могут использовать широкий набор намеренно созданных, а иногда и случайных подкрепляющих стимулов. К числу таких стимулов могут относиться похвала, внимание, одобрение, ободрение, зрительный контакт, эмпатия, приглашение к раздумью. По мнению С.Тгуах, консультанты, проявляющие высокий уровень эмпатии, бескорыстную сердечность и искренность (так называемые основные терапевтические условия), работают более эффективно, чем те консультанты, которые проявляют более низкий уровень эмпатии и менее доброжелательны и открыты (50).

В научной литературе приводится описание исследования, которое провёл Тгуах с целью выяснения, использовал ли Роджерс дифференцированные стимулы для подкрепления некоторых категорий поведения клиентов. Тгуах рассмотрел серию занятий, состоявшую из 85 собеседований, которые с успехом провел Роджерс. Единицы взаимодействия "консультант – клиент – консультант" были произвольно отобраны из средней трети консультационных часов. Тгуах сообщил, что Роджерс показательно выборочно проявлял высокий уровень эмпатии и выраженную сердечность при реагировании на пять из девяти категорий поведения клиента. Кроме того, было обнаружено, что среди категорий поведения клиента, на которые консультант выборочно реагировал или которые он подкреплял, четыре из пяти категорий существенно изменились в ходе консультирования в предсказанном направлении (49).

Как отмечает Л.Краснер, консультанты представляются как источник влияния или как своего рода социальные механизмы подкрепления, которые формируют поведение клиента или манипулируют им (37).

По мнению Р.Носфорд, программы консультирования, опирающиеся на оперантные процедуры подкрепления, имеют следующие существенные характеристики (35). Во-первых, подкрепление должно быть достаточно мощным для того, чтобы побуждать клиентов продолжать осуществление желательного поведения. Во-вторых, подкрепление должно применяться систематически. В-третьих, связь между демонстрацией желательного поведения и применением подкрепления должна быть достаточно четкой. В-четвертых, консультанты

должны быть способны выявить то поведение, которое они планируют поддерживать.

Р.Нельсон-Джоунс считает важным, "чтобы при возникновении желательного поведения подкрепление, связанное с этим поведением, осуществлялось немедленно, иначе его эффект может быть ослаблен. Приобретение желательного поведения может быть следствием подкрепления либо элементов данного поведения, либо связанных с ним вариантов поведения. В таких случаях можно добиться желательного поведения посредством последовательного приближения. Консультанты могут использовать непрерывное подкрепление, чтобы изначально закрепить данное поведение. Впоследствии они могут использовать прерывистое подкрепление, так как сопротивление угасанию тем больше, чем меньше количество реакций подкрепляется" (12, 274).

Консультационные процедуры, опирающиеся на идеи поведенческой психологии, в сопровождении профессиональной деятельности педагогов могут использоваться прежде всего при дидактическом консультировании, поскольку преобразования поведенческих образцов, связанных с процессом преподавания, более зримы, наблюдаемы, достигаются в сравнительно короткий промежуток времени и в большей степени подвержены влиянию стимульных подкреплений, чем изменения в общепедагогических компетентностях (например, в педагогической культуре учителя, в его организаторских или коммуникативных способностях).

Рассмотрим следующий пример. К консультанту обратился учитель иностранного языка, который испытывал трудности при организации работы учащихся с текстом. Проведя наблюдение за учебным процессом, консультант определил направление, в котором должно было быть модифицировано профессиональное поведение учителя. При оказании педагогу дидактической консультационной услуги консультант обратил его внимание на необходимость введения целевой установки для учащихся перед началом работы с текстом. Когда учитель освоил этот паттерн (поведенческий образец), он получил одобрение со стороны консультанта (стимульное подкрепление первого порядка) и новую подсказку о необходимости предварительного снятия некоторых лексических затруднений при введении нового текста (стимульное подкрепление второго порядка).

Как видно из приведённого примера, при дидактическом консультировании, опирающемся на бихевиориальные схемы, могут использоваться стимулы первого и второго порядка. В первом случае

речь идёт об оценке (позитивной или негативной) модифицированного поведения профессионала с помощью вербальных или невербальных средств, во втором – о новых импульсах для дальнейшего изменения поведенческого репертуара учителя.

Признавая позитивную роль бихевиориального подхода, мы вместе с тем не можем не отметить его определенной ограниченности, поскольку центральная схема этого подхода *реакция – стимул – реакция* может стать тормозом в развитии творческого потенциала личности педагога, который в своей деятельности начинает слепо ориентироваться на указания консультанта или супервизора в ожидании очередного стимульного подкрепления. Это не может способствовать развитию профессиональной Я-концепции педагога, его индивидуального стиля поведения, устанавливает определённый автоматизм в наблюдаемых и ожидаемых поведенческих актах.

Осознавая слабые стороны жёстких схем бихевиоризма, некоторые представители его когнитивного направления попытались внести определённые коррективы в технологии консультирования. Это нашло, в частности, отражение в общей схеме когнитивно-бихевиориального консультирования, разработанной J. Wolpe (53).

Данная схема отражает *структурные элементы* консультационного акта.

Первым элементом является вовлечение (engagement). В случаях профессионального консультирования исследуются и обсуждаются ожидания специалиста относительно консультационных услуг, которые он хотел бы получить в связи с ситуацией профессионального затруднения.

Второй элемент предполагает фокусирование на проблеме, выделение из многих проблем нескольких наиболее важных с точки зрения клиента. Так, например, если педагог жалуется консультанту на отсутствие удовлетворённости от своей профессиональной деятельности, то консультант помогает клиенту вычленить в этой ситуации профессионального затруднения более конкретные составляющие и определить их приоритеты. К таковым составляющим могут относиться затруднения в конструировании содержания преподаваемого предмета, в выборе оптимальных методов обучения, в концентрации внимания класса на узловых вопросах учебного процесса, в формировании отношений с родителями и учащимися.

Третий элемент посвящён работе с проблемой. На примере конкретного случая детально рассматривается одна проблема и исследуются возможные альтернативные пути профессионального поведения.

Таким образом определяются желаемые цели модификации поведения.

В нашем случае может быть детально проанализирован выбор оптимальных методов обучения, который позволит улучшить качество обученности и, в конечном счёте, повысит степень удовлетворённости педагога результатами своей деятельности. При этом консультант и клиент обсуждают различные варианты достижения желаемого изменения: ознакомление с дополнительной методической литературой, обсуждение данного вопроса с более опытными коллегами, коллективное планирование урока с учащимися, получение дидактической консультации педагога-консультанта или супервизора.

При работе с проблемой клиенту необходимо отказаться от так называемых негативных способов мышления, на которые указывал А.Бекк. К таковым, в русле подхода Бекк, можно отнести следующие:

а) "всё или ничего" (видение ситуации либо в белых, либо в чёрных тонах);

б) свехобобщение (интерпретация единичного негативного примера как сигнала о грядущей неудаче);

в) "ментальный фильтр" (отфильтровывание информации: накопление негативной и игнорирование позитивной);

г) автоматическое обесценивание (недоверие и обесценивание позитивной информации, например, неспособность принимать похвалу);

д) скачок к умозаключению ("Руководитель рассердился – значит, я плохой специалист" и т.п.);

е) максимализм и минимализм (видение вещей непропорциональными: раздувание профессиональной ошибки или умаление её);

ж) эмоциональное резонерство (поиск логического заключения из единичного факта, например, плохого урока);

з) долженствование (преобладание в языке или/и убеждениях слова "должен", обращённого к себе, к другим, к миру);

и) наклеивание и срывание ярлыков ("Эти люди такие-то..." вместо "Эти люди сделали то-то и то-то...");

к) персонализация ("Что бы ни случилось, это моя личная ошибка") (20).

Четвёртым элементом в схеме J.Wolpe является обучение когнитивным принципам (teach cognitive principles) – обучение клиента навыкам рассматривать свои мысли под определённым углом, заданным терминологической рамкой данного конкретного когнитивно-бихевиориального метода. Это может быть, например, поиск ошибоч-

ных заключений, "автоматических мыслей", ошибок иррационального мышления и пр.

Пятым элементом выступает оспаривание, бросание вызова (dispute, challenge). Это поиск новых способов думать о ситуации, новых мыслей, альтернативных обнаруженным ошибочным, ложным, фальсифицирующим реальность.

Шестой элемент ориентирован на обучение клиента навыкам самооспаривания (self – disputing), т.е. поощрение самостоятельной работы по проверке своих мыслей и убеждений.

Седьмой элемент предполагает выбор и организацию домашнего задания (set behavioural homework) – поддержание процесса работы вне встреч с консультантом с целью наблюдений за процессом самооспаривания, за помехами в процессе изменений и т.п.

Восьмой элемент - завершение (ending), включающее обучение приемам самоанализа или самопомощи с целью поддержания изменений.

Как вытекает из приведённых выше рассуждений, технологии профессионального консультирования, основанные на бихевиориальном подходе, могут оказаться полезными для процесса научно-методического сопровождения деятельности педагога, поскольку они сосредотачивают своё внимание на феномене профессионального поведения и разрабатывают способы его позитивного изменения. Эффективность таких технологий будет повышаться по мере того, как консультанты и супервизоры, взаимодействующие с педагогами, будут отказываться от жёстких схем и догм организации сопровождения.

В период кардинальных общественных изменений, который переживает сегодня Россия, широкое распространение получают идеи гуманистической педагогики и психологии. Как отмечает М.В.Богуславский, "всякий раз, когда человеческая цивилизация переживала потрясения, вступала в переходный период, значительно усиливалась потребность в гуманизации общества, а следовательно, и в гуманистической педагогике. Все это дает основания для творческо-критического использования соответствующего опыта в осмыслении и решении современных проблем российского образования (3, 63).

В условиях гуманистической парадигмы образования одними из наиболее ценных для организации научно-методического сопровождения профессиональной деятельности педагога являются идеи, лежащие в основе *гуманистических моделей консультирования*.

Основной теоретической посылкой этих моделей является следующее: в специалисте изначально заложена позитивная схема его

личностного и профессионального развития, т.е. сама природа человека постоянно движет его в направлении профессионального роста и творческой самоактуализации, что делает индивида творцом собственной профессиональной биографии, обладающим свободой выбирать и отстаивать собственный стиль профессионального поведения, воспрепятствовать которому могут только физические или социальные барьеры.

Значительное влияние на развитие гуманистических моделей оказала теория самоактуализации личности А.Маслоу, который утверждал: "Жизнь человека нельзя понять, если не принимать во внимание наивысшие стремления. Рост, самоактуализацию, стремление к здоровью, поиск идентичности и автономности, жажду прекрасного (и другие стороны выражения стремления "наверх") сейчас нужно принять безоговорочно как широко распространённую и, возможно, универсальную тенденцию" (38, 20).

Развитию данного направления научной мысли способствовали работы таких философов-экзистенциалистов, как С.Кьеркегор, К.Ясперс, М.Хайдеггер, Ж.-П.Сартр, Л.Бинсвангер, а также теоретиков в области гуманистической психологии (Э.Фромм, Г.Оллпорт, К.Роджерс, В.Франкл, Дж.Келли, Р.Мэй, В.Сатир), которые пришли к общему выводу, что человек является создателем своего поведения и жизненного опыта, принимающим ответственность за свои решения и выбор средств их реализации.

Важной категорией, объединяющей позиции философов и психологов-гуманистов, является категория *становления*, которая в профессиональном консультировании отражает нестатичность развития профессиональной биографии специалиста, постоянные изменения, происходящие в стиле и характере его поведения.

Препятствиями для профессионального становления могут быть страх успеха, социальные стереотипы, давление окружающих, потребность безопасности. Процесс становления и профессионального роста требует наличия как поддерживающей профессиональной среды, так и мотивационной готовности специалиста к риску, неудаче, возможной ошибке и связанному с ней разочарованию. Реализация потребности педагога в творческой самоактуализации требует также от него открытости новым идеям и инновационному опыту.

Для педагогического консультирования важен тезис гуманистической психологии о "вершинном переживании", когда самореализующийся в профессиональной деятельности человек чувствует волнующие и счастливые моменты, приводящие его в восторг и благого-

вание. Вершинное переживание свидетельствует о достижении специалистом профессиональной зрелости, педагогического мастерства и совершенства. Следовательно, речь идёт об *акмеологической составляющей* профессиональной деятельности педагога, т.е. того состояния, когда индивид достигает вершин профессионального мастерства, проявляющегося в способности эффективно, с минимальным количеством ошибок и "сбоев" решать нестандартные задачи, рационально использовать и расширять профессиональные возможности, демонстрировать высокие и стабильные результаты трудовой деятельности.

Теоретический фундамент личностно-центрированного консультирования, которое основывается на гуманистическом подходе, заложили работы К.Роджерса, который считал, что "эффективность консультирования определяется прежде всего *качеством* межличностного взаимодействия консультанта с клиентом" (44, 416). Технологии клиентоцентрированного консультирования являются недирективными по своему характеру и подразумевают высокую степень активности и самостоятельности клиента в разрешении своих проблем и затруднений. Иными словами, в процессе консультирования, ориентированного на принципы гуманизма, присутствуют субъект-субъектные отношения, характеризующиеся демократизмом и взаимной ответственностью участников консультирования.

В своих работах К.Роджерс раскрыл профессионально-личностные характеристики консультанта или помощника ("helper"), необходимые для достижения субъект-субъектных отношений:

а) помощник должен быть открытым и способным проявлять безусловное позитивное внимание и уважение ("regard"), т.е. он должен принимать и воспринимать клиента как заслуживающего внимания и уважения независимо от того, кем является клиент и что он говорит или делает;

б) помощнику должна быть присуща конгруэнтность, т.е. он должен использовать свои чувства в процессе консультирования, и при этом его вербальное и невербальное поведение должно быть последовательно;

в) помощник должен проявлять в своём поведении подлинность, т.е. он должен быть честным, откровенным и не прятаться за свой "фасад";

г) помощник должен проявлять эмпатию, т.е. он должен уметь дать клиенту понять, что понимает его образ мыслей и чувств и мо-

жет видеть мир таким, как его видит клиент, но в то же время он должен сохранять свою отделенность от мира клиента (43).

C.Truxa, R.Carkhuff и ряд других авторов считают перечень характеристик консультанта, предложенный Роджерсом, недостаточным. По их мнению, консультант должен быть обучен сам и быть компетентным в обучении других жизненным и профессиональным навыкам, а также стратегиям преодоления различного рода трудностей (51).

Близко к Роджерсу определяют перечень качеств эффективного консультанта специалисты по социальной работе. Так, E.Coulshed, представитель Британской ассоциации социальных работников, профессионально-личностные характеристики консультантов видит следующим образом:

1. Эмпатия или понимание – умение увидеть мир глазами другого человека.

2. Уважение – такое отношение к другому человеку, которое подразумевает веру в его способности справиться с проблемой.

3. Конкретность или способность быть определенным и точным – способ коммуникации с другим человеком, при котором имеет место все углубляющаяся ясность в отношении своих высказываний.

4. Знание себя и принятие себя, а также готовность помочь в этом другому.

5. Подлинность – способность быть настоящим во взаимоотношениях.

6. Конгруэнтность – совпадение того, что сообщается вербально, с языком тела.

7. Непосредственность ("immediacy" - способность делать что-то немедленно, без оговорок, посредников и откладывания) – работа с тем опытом, который имеется в процессе консультирования в настоящий момент, как с примером того, что имеет место в повседневной жизни клиента (24, 45).

Как бы ни выглядел перечень "добродетелей" консультанта или супервизора, наиболее важным, с нашей точки зрения, для педагогического консультирования является климат доверия, существующий между субъектами консультационного взаимодействия, а также качество межличностных отношений между клиентом и консультантом, которые в большей степени определяют эффективность процесса сопровождения, чем то, какую стратегию, метод или тактический приём использует консультант.

Важными тезисами теории К.Роджерса для теории педагогического консультирования являются, во-первых, его стремление преодолеть в каждом клиенте противоречие между реальным и идеальным Я, иными словами инконгруэнтность, во-вторых, понимание и ощущение уникальности, неповторимости, своеобразия каждого специалиста, обратившегося за консультационной помощью, в-третьих, поиск позитивного даже в самом трудном клиенте и направление этих позитивных внутренних сил на профессиональную самоактуализацию индивида.

Пример такого подхода можно привести из реальной консультационной практики.

Учительница М. обратилась к консультанту за помощью по поводу частых эмоциональных срывов, которые её "преследуют" в процессе взаимодействия с учащимися: учительница часто срывается на крик, допускает нарушение педагогического такта, прибегает к высказываниям по отношению к учащимся, граничащим с оскорблениями. Учительница осознаёт нежелательность такого стиля профессионального поведения и хотела бы видеть себя тактичным педагогом, выстраивающим продуктивное межличностное взаимодействие с детьми. Таким образом, консультант легко фиксирует осознаваемое клиентом противоречие между Я-реальным и Я-идеальным, что позволяет ему избрать необходимую тактику оказания помощи. В процессе беседы он пытается выявить особенности профессионального становления учителя, контекста, в котором формировалась его профессиональная биография. В результате прояснения ситуации консультант устанавливает, что перед ним "предметно-центрированный" учитель, ключевой "темой" профессионального бытия которого является стремление передать детям систему научных знаний и добиться их качественного усвоения. Опираясь на позитивное в профессиональном образе клиента (хорошее знание своего предмета, академические способности, заинтересованность в успехах детей), консультант вырабатывает стратегию лечения профессиональной "болезни" учителя. В процессе реализации этой стратегии клиент приобретает "человекоцентрированный" взгляд на организацию учебного процесса, предполагающий обращение к ребёнку, его субъектному опыту, индивидуально-психологическим особенностям.

Такой подход помогает учителю выработать новые образцы профессионального поведения, связанные с диалоговыми формами общения, исключая директивность и авторитарный напор. Клиент

и консультант совместно разрабатывают программу позитивного изменения профессионального поведения, в процессе реализации которой учитель получает навыки саморегуляции и устойчиво положительного отношения к детям.

Проведённый нами анализ позволяет сделать вывод, что гуманистические концепции консультирования могут служить важным теоретическим источником процесса научно-методического сопровождения, поскольку они проповедают те гуманистические ценности, которые определяют современное развитие как общества в целом, так и системы образования в частности.

2.2. КОНЦЕПЦИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ПЕДАГОГА

Профессиональное сопровождение педагога не может быть достаточно полно осмыслено без обращения к такой важной его предпосылке, как педагогическое сопровождение ребенка, которое в современной образовательной практике приобрело различные формы и основывается на разных подходах. Для нашего исследования несомненным интерес представляют идеи педагогической поддержки и заботы, разработанные Е.И.Казаковой, О.С.Газманом, Н.Б.Крыловой, Т.В.Анохиной и др.

Согласно О.С.Газману, педагогическая поддержка или помощь в саморазвитии является самостоятельным компонентом педагогического процесса наряду с такими его составляющими, как обучение и воспитание. "Предметом педагогической поддержки является 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" (5, 29). Таким образом, данный автор понимает педагогическую поддержку как помощь в индивидуальном развитии личности. При этом он опирается на теории социализации, акцентирующие внимание на активности самой личности в контексте явлений коммуникации и взаимодействия. Это теории встречи субъектов со своим зеркальным и индивидуальным "Я" (Ч.Кули, У.Томас, Д.Мид, Ф.Занецкий, У.Уэнтворт и др.), теории, подчеркивающие "диалог активностей" ("символический интеракционизм", "интер-

субъективность"), теории взаимовлияний "Я" и "Мы" (У.Бронфенбренер, И.Толмен, Д.Коулмен). Эти теории обосновывают гуманистическую по своей природе идею невозможности приобщения человека к культуре вне его собственной мотивированности на этот процесс, что весьма созвучно пониманию сопровождения как процесса, предполагающего определенный уровень мотивационной готовности личности к решению своих собственных проблем.

В то же время до некоторой степени упрощением нам представляется попытка О.С.Газмана связать педагогическую поддержку только с феноменом индивидуализации, в то время как воспитание, вслед за Э.Дюркгеймом, автор идентифицирует с процессом, который "устанавливает и подкрепляет однородность, фиксируя у ребенка с самого начала существенные, типичные характеристики, требуемые коллективной жизнью" (5, 28).

Существенным с точки зрения уточнения концептуальных основ системы сопровождения является выделение О.С.Газманом ключевого слова педагогической поддержки – "проблема ребенка". По автору, необходимость в педагогической поддержке и заботе возникает тогда, когда у ребенка появляется желание приобщиться к чему-либо и он встречает перед собой трудности. В этой связи Т.В.Анохина отмечает: "Невзирая на различия в терминологии, важно подчеркнуть сущность деятельности специалистов, работающих в системе педагогической поддержки. Это оказание помощи школьнику в затруднительной ситуации с тем, чтобы он научился самостоятельно решать свои собственные проблемы и справляться с повседневными трудностями, что предполагает помощь в познании себя и адекватном восприятии окружающей среды" (1, 74).

Педагогическая поддержка направлена на устранение препятствий, возникающих на пути достижения ребенком целей образования – обучения, воспитания и саморазвития. Смысл поддержки заключается в оказании помощи ребенку, позволяющей ему преодолеть препятствия, мешающие самостоятельному достижению результатов. Препятствие – это помеха и трудность, задержка и затруднение, преграда и остановка, проблема и задача, вопрос и сомнение, негативное состояние и растерянность, ситуация проблемности и конфликтная ситуация.

ОБРАЗОВАНИЕ:

СОЦИАЛИЗАЦИЯ



ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ

Схема 3. Соотношение процессов воспитания, обучения и педагогической поддержки

В контексте задач, решаемых профессиональным сопровождением, весьма интересным представляется выделение Т.В.Анохиной трех типов препятствий, отделяющих личность от достижения желаемого результата:

- 1) субъективные "Я–препятствия" (личностные);
- 2) социальные "Они–препятствия" (средовые);
- 3) материальные препятствия.

"Я–препятствия" берут свое начало в основных структурных компонентах личности, в качестве которых обычно выделяют когнитивную, эмоционально-волевую и поведенческую составляющие.

К "Я–препятствиям" могут быть отнесены, во-первых, препятствия–трудности, представляющие собой те или иные сложности в деятельности, отношениях, самосознании, с которыми индивид может справиться, дополнительно мобилизуя волевые, интеллектуальные, моральные силы. При этом для преодоления таких препятствий личность обладает достаточным "багажом" знаний, опыта, способностей.

Ей необходимо только "распаковать" этот "багаж" и наиболее рационально воспользоваться его содержанием. Помощь в преодолении препятствий–трудностей будет заключаться в дополнительной мотивации и создании условий для самоорганизации.

Приведем пример, который позволит проиллюстрировать сказанное.

Учитель Н., успешно работающий с детьми, испытывает затруднения во взаимодействии с родителями своих учеников. Он "теряется" при проведении родительских собраний, а индивидуальные беседы с родителями, которые, как правило, проходят по инициативе последних, несут для них мало полезной информации и являются неэффективными. В результате, если ученики оценивают Н. как учителя, который "интересно ведет уроки", "понятно объясняет новый материал", то родители имеют невысокое мнение об Н., что в целом оказывает негативное влияние не только на его профессиональную репутацию, но и на его самосознание как учителя. Одновременно Н. продолжает рассматривать работу с родителями как малозначимую и второстепенную в деятельности педагога.

В этой ситуации помощь Н. должна основываться, с одной стороны, на демонстрации учителю важности организации профессионального взаимодействия с родителями учащихся, на формировании необходимого уровня мотивационной готовности к продуктивной работе с семьями своих учеников, с другой стороны, на помощи в организации такой работы, ее специальном планировании и выстраивании наиболее эффективных стратегий семейного консультирования и просвещения.

Другим видом "Я–препятствия" является препятствие–проблема. Здесь личность сталкивается с определенной недостаточностью знаний, способов деятельности, опыта, физического или психического развития для достижения необходимого результата. При этом средства, имеющиеся в данный момент у субъекта, не позволяют устранить эту недостаточность и требуют своей замены или дополнения другими средствами. Помощь в преодолении трудностей–проблем основывается на помощи в овладении новыми средствами, привлечении других субъектов. Она может также заключаться в том, чтобы помочь личности осознать невозможность решения задачи и отступить от нее.

Приведем следующий пример.

Учителя физики Т. назначают на должность завуча. В школе Т. известен как педагог, исповедывающий авторитарный стиль взаимодействия с учащимися, в общении с которыми он всегда "держит дис-

танцию" и исходит из того, что они должны лишь исполнять его распоряжения. Став завучем, этот стиль Т. переносит на работу с коллегами, что вызывает частые конфликтные ситуации. В школе складывается неблагоприятная психологическая обстановка, несколько учителей уходят из школы.

Чтобы помочь Т. преодолеть возникшее перед ним препятствие, ему следует оказать помощь в освоении нового стиля взаимодействия, который позволил бы разрешить возникшие конфликтные ситуации и установить не только нормальные деловые, но и личностные отношения с коллегами. В частности, помощь Т. должна быть направлена на овладение им современными стратегиями управления персоналом, предполагающими участие работников в решении важнейших вопросов развития организации, разработке ее идеологии, и определении целей деятельности. Оказываемая Т. помощь будет эффективной, если позволит ему преодолеть индивидуально-психологические характеристики, обуславливающие его стремление к авторитарности во взаимодействии и общении. В то же время, если это окажется невозможным, помощь Т. будет состоять в том, чтобы поддержать его в собственном решении отказаться от должности завуча. Здесь может потребоваться помощь в поиске других возможностей карьерного роста.

В качестве еще одного вида "Я–препятствия" Т.В.Анохина называет препятствие–отсутствие ориентировки. Оно связано, главным образом, с недостаточностью у субъекта первичной информации для какого-либо самостоятельного действия. Потеря или отсутствие ориентации выражается в вопросе и может быть устранено ответом на вопрос (1, 76). В рамках профессионального сопровождения преодоление препятствия данного вида предполагает предоставление педагогу информации (ответ на вопрос), помогающей разобраться, например, в новых нормативно-методических документах, регламентирующих педагогическую деятельность, в инновационных технологиях обучения, в замысле и целях опытно-экспериментальной работы, ведущейся в школе, и т.д.

Источником "Они–препятствий" выступает социальная среда. Речь в данном случае идет как о внутренней, так и о внешней среде образовательного учреждения. Составляющие внутренней среды, которые могут детерминировать возникновение "Они–препятствий", являются работники школы (учителя, администрация) как носители определенных норм профессионального поведения, стиля взаимоотношения, индивидуальных и групповых ценностей, учащиеся, формаль-

ные и неформальные детские объединения, а также традиции школы, ее культура, общая социально-психологическая атмосфера. Во внешней среде причины возникновения "Они–препятствий" могут лежать в плоскости нарушенного взаимодействия с важнейшими социальными партнерами школы, прежде всего с семьей, а кроме того, с учреждениями дополнительного образования, культуры, спорта.

Материальные препятствия обусловлены организацией профессиональной деятельности педагога (недостаточность школьного оборудования, помещений, методических пособий, учебников и т.д.).

Ориентация на решение проблем или помощь в преодолении препятствий предполагает соблюдение определенных принципов педагогической поддержки, в качестве которых в литературе называют следующие:

- Согласие того, кому предназначена поддержка на внешнюю помощь.
- Опора на наличные силы и потенциальные возможности личности.
- Вера в эти возможности.
- Ориентация на способность индивида самостоятельно преодолевать препятствия.
- Совместность, сотрудничество, содействие.
- Конфиденциальность (анонимность).
- Доброжелательность и безоценочность.
- Безопасность, защита здоровья, прав, человеческого достоинства.
- Реализация принципа "Не навреди".
- Рефлексивно-аналитический подход к процессу и результату (1, 77).

Теорию и практику профессионального сопровождения деятельности педагога может обогатить обращение к авторским концепциям педагогической поддержки. Одну из таких концепций предлагают Н.Н.Михайлова и С.М.Юсфин, рассматривающие педагогическую поддержку как особую педагогическую деятельность, существенно отличающуюся от деятельности по обучению и воспитанию. Согласно авторам, в образовательной практике поддержка ребенка "представляет собой различные тактики деятельности взрослого человека по отношению к детской проблеме. Эти тактики обеспечивают условия безопасности ребенка при получении им опыта самостоятельных действий, помогают ребенку справиться с эмоциональными переживаниями проблемы и способствуют переводу проблемы в деятельность по её разрешению. Через соответствующие тактики педагогиче-

ская поддержка реализует охранительную, развивающую ("взрачивающую") и формирующую (закрепляющую, доводящую до более высокого уровня) функции в отношении конкретного ребенка" (10, 208).

Авторы выделяют следующие основные тактики педагогической поддержки – "защита", "помощь", "содействие" и "взаимодействие". Рассмотрим эти тактики применительно к процессу сопровождения профессиональной деятельности учителя.

Тактика "защиты" нацелена на ограждение субъекта профессиональной деятельности от негативных обстоятельств или смягчение таких обстоятельств, а также на развитие способности избавляться от страха перед обстоятельствами. Возможности тактики "защиты" демонстрирует следующий пример.

Анализируя итоги работы школы за третью четверть, школьная администрация отметила снижение успеваемости учащихся на уроках физики у учителя Д. Поскольку на уроках по другим предметам успеваемость осталась на прежнем уровне, причины ухудшения учебных результатов детей, обучающихся у Д., администрация увидела в неудовлетворительном качестве работы учителя. Он получает замечание со стороны администрации, которая потребовала "более ответственно относиться к подготовке и проведению учебных занятий".

Объективный анализ показал, что снижение успеваемости учащихся было вызвано неудачно составленным расписанием уроков. Большая часть занятий Д. была поставлена на пятые и шестые уроки, которые нередко следовали после других сложных уроков. При составлении расписания на третью четверть не были учтены пожелания Д. по включению в расписание спаренных уроков для проведения семинарских занятий, оправдавших себя в опыте работы Д. как эффективная форма обучения.

Поддержка учителя в этой ситуации должна заключаться в том, чтобы снять с него несправедливые обвинения в снижении уровня преподавания предмета. "Защита" Д. будет состоять в указании администрации на действительные причины ухудшения успеваемости учащихся и в разработке рекомендаций по более оптимальному составлению расписания уроков.

Тактика защиты может реализовываться и через позицию "буфера", смягчающего негативные обстоятельства. Как правило, такая позиция ориентирована на компромиссные решения и используется в ситуациях конфликта, когда поведение ни одной из сторон нельзя считать правильным.

Потребность в том, чтобы консультант выполнил роль "буфера", может возникнуть, например, в ситуации конфликта между, с одной стороны, родителями одного из учеников, усматривающими в поведении учителя предвзятое отношение к своему ребенку, и учителем – с другой, обвиняющего в свою очередь родителей в "излишней" любви к ребенку и "потакании" любым его желаниям.

Необходимо отметить, что позиция "буфера" сопряжена с определенным риском: исполняющий роль "буфера" точно не знает, как поведут себя обе стороны в его присутствии. Возможно, каждая из них попытается открыто привлечь его на свою сторону. Однако в позиции "буфера" необходимо держать внешний нейтралитет. Данная позиция окажется не эффективной, если консультант, выполняющий роль "буфера" не является авторитетом для конфликтующих сторон. Именно личный (или статусный авторитет) в тактике "защиты" гарантирует, что "буфер" сможет реализовать задачи сдерживания (10).

Используя тактику "защиты", консультант должен стараться предупредить возникновение у педагога, испытывающего действие негативных внешних обстоятельств, возникновение деструктивного поведения, которое может принять одну из следующих форм:

1. Агрессия. Может быть направлена как на других людей, так и на самого себя. В последнем случае агрессия принимает форму самообвинения или самоуничтожения.

2. Проекция. Причины неудач видятся в окружающих, которым приписываются собственные недостатки. Других людей личность начинает рассматривать через призму утверждения, что "все такие". Это дает ей возможность чувствовать себя психологически более устойчиво, но не разрешает проблемной ситуации.

3. Уход от неприятной ситуации выражается в избегании ситуаций, в которых индивид потерпел неудачу. Как отмечают Н.Н.Михайлова и С.М.Юсфин, "частое возникновение ситуаций, когда педагог испытывает психическое состояние, вызванное невозможностью достижения поставленной цели (фрустрация), формирует в нем пассивность, безразличие к работе, потерю интереса к происходящему" (10, 135).

4. Фантазия. Сталкиваясь с препятствиями, мешающими осуществить намеченные задачи в реальности, личность "реализует" свои планы в мечтах, фантазии. Такой способ поведения позволяет только на время снять психическое напряжение, которое, поскольку фрустрирующая ситуация остается, вскоре возникает вновь.

5. Регрессия. Субъект снижает уровень притязаний. Вслед за этим

снижается и активность, так как новые цели менее масштабны и не требуют, как прежде, столь значительных затрат энергии.

6. Компенсация. Уровень активности сохраняется, но энергия направляется на другие области деятельности. Чтобы компенсировать неудачи в преподавательской деятельности, учитель может проявить неожиданную активность в деятельности общественной. При этом "внутренняя конфликтность на время снижается, внешних открытых конфликтов не происходит. Но обесцениваются первоначально поставленные цели, которые, как показывает практика, были наиболее престижными для личности и одновременно - социально значимыми" (10, 135).

Следующая тактика поддержки - тактика "помощи". Она в большей степени, чем тактика "защиты", ориентирована на активность того, кому оказывается поддержка. В ее основе лежит вывод профессионала из состояния "жертвы обстоятельств" в состояние "встречи с проблемой".

В то время как тактика "защиты", как правило, обращена к внешним обстоятельствам, тактика "помощи" имеет целью разблокировать собственную активность педагога. Для этого консультант нередко должен направить свои усилия на то, чтобы освободить работника от страха допустить ошибку, сформировать у него готовность пойти на оправданный риск, который позволит преодолеть возникшие препятствия.

Очень важной задачей консультанта в этом случае является создание определенного эмоционального комфорта, повышение уровня самооценки педагога, его уверенности в своей способности успешно преодолеть препятствия. Для этого учитель должен почувствовать, что окружающие способны понять и поддержать его, простить ему реальные или мнимые ошибки, с пониманием отнестись к его "слабостям" и недостаткам.

Тактика "помощи" может оказаться эффективной, когда необходимо преодолеть такой способ реагирования педагога на проблемные ситуации, как "бегство" от проблем. Данный способ является одним из вариантов психологической защиты при встрече с проблемой, но не позволяет решить её, создавая новые переживания и препятствия.

Согласно Н.Н.Михайловой и С.М.Юсфину, для эффективной и безопасной организации тактики "помощи" необходимо, чтобы ее опережала тактика "защиты", освобождающая "безопасное пространство" для пробы личностью своих сил.

"Защита" является гарантией безопасности, т.е. необходимым ус-

ловием для нормальной и эффективной работы. Она представляет собой своеобразный фильтр, помогающий сдерживать и блокировать негативные обстоятельства (10, 147). Тогда как "помощь" освобождает внутренние силы педагога, и стимулирует его конструктивную активность.

Реализация тактик "защиты" и "помощи" обеспечивает переход к тактикам "содействия" и "взаимодействия". Предпосылками такого перехода являются:

во-первых, преодоление педагогом в объективном и субъективном плане позиции "жертвы обстоятельств";

во-вторых, наличие стабильного эмоционально-психологического состояния;

в-третьих, формирование адекватной самооценки.

Тактика "содействия" направлена на поддержку педагога в ситуации выбора и предполагает расширение субъектного опыта профессионала на основе формирования представлений о реально существующих альтернативах, погружения в процессы конструирования, анализа и оценки имеющихся альтернатив, осознания оснований своего собственного выбора, реализации определенной стратегии профессионального поведения в соответствии со сделанным выбором. "Содействие" позволяет педагогу получить опыт самоанализа и проектной деятельности в условиях выбора.

Реализуя тактику "содействия", консультант занимает позицию своеобразного "рефлексивного зеркала", отражающего профессиональное поведение педагога. Для этого он использует следующие приемы:

- воспроизведение ответов учителя, позволяющее педагогу услышать самого себя "со стороны";

- осуществления инверсии (перестановки, преобразования) как средства возвращения учителю противоречий, содержащихся в его намерениях (утверждениях, аргументации), которые он не заметил или не захотел принимать во внимание;

- организация обратной связи (отражения) с использованием визуальной фиксации положений, которые высказывает педагог.

Тактика "взаимодействия" используется, когда профессионал готов сам решить свою проблему, но ему необходима определенная помощь со стороны более опытного специалиста, данная тактика, выстраивается в рамках договорных отношений, которые могут иметь различный характер. Возможны договор на условиях того, кому оказывается поддержка, договор на условиях того, кто оказывает под-

держку, договор-компромисс и договор-сотрудничество.

Первый вид договора ориентирован на ожидание педагога от совместных действий с консультантом, который предоставляет консультируемому возможность находить и предлагать варианты выхода из проблемы. Консультант при этом может проблематизировать оценки и высказывания педагога, однако последний должен сам указать тот вариант, который ему кажется наиболее приемлемым. Это не означает, что консультант не участвует в выборе варианта решения проблемы. Отбор альтернатив должен строиться как процесс совместного обсуждения консультируемым и консультантом проблемной ситуации. Но решение о том, в каком направлении будет осуществляться выход из неё, принимает обратившийся за помощью.

Согласовывая нормы взаимодействия и условия выполнения принятого плана, консультант должен предложить другой стороне заявить свои условия. Они могут касаться различных аспектов оказания поддержки, но обязательно должны раскрывать, кто и как будет участвовать в решении проблемы. Так, например, педагог может оговорить условие, что, помогая ему разрешить конфликт с классом, консультант будет взаимодействовать только с самим педагогом, поскольку для него важно, чтобы о его обращении за помощью не стало известно учащимся, с которыми возник конфликт. В связи с этим он может также поставить условие, по которому его встречи с консультантом будут проходить вне школы, назначаться по инициативе педагога и т.д.

Консультант может уточнять, проблематизировать условия, выдвинутые клиентом, но, если они не противоречат общим принципам и стратегии консультирования, не должен, как правило, их оспаривать.

Обращаясь за помощью к профессиональному консультанту, педагог не всегда может сформулировать свои условия. В этом случае договорные отношения строятся на условиях консультанта, который предлагает формы взаимодействия и варианты решения проблемы. При этом консультант может настаивать на своих вариантах и тогда, когда клиенту они представляются неприемлемыми. Например, в предыдущем примере, консультант вправе сформулировать в качестве необходимого условия о взаимодействии при разрешении конфликта не только с учителем, но и с учащимися.

В то же время отношения "консультант – консультируемый" будут более продуктивными, если клиенту будут предложены несколько вариантов решения проблемы. Но и в этом случае консультант может

указать, какой вариант он считает более оптимальным, приведя необходимые обоснования и настоятельно рекомендуя данный вариант.

Если предыдущие два вида договора предполагают при определении условий взаимодействия и выборе варианта разрешения проблемной ситуации доминирование одной из сторон - клиента или консультанта, то договор-компромисс ставит участников консультационных отношений в равные условия. Его смысл заключается в том, чтобы найти взаимоприемлемое решение, устраивающее обе стороны.

Так, в нашем примере консультант может согласиться с выдвигаемым клиентом условием не выходить в процессе разрешения конфликта на прямой контакт с учащимися. Ответным шагом клиента в этом случае будет его согласие на обсуждение сложившейся конфликтной ситуации с другими педагогами и школьной администрацией.

Для консультанта, однако, важно, чтобы компромисс, достигнутый им с клиентом, носил разумный характер и не закрывал возможности для оказания реальной и эффективной помощи в процессе консультирования. Приоритет должен отдаваться не достижению компромисса, а работе такого варианта совместных действий с консультируемым, который помог бы ему решить его профессиональные проблемы.

В этом плане наиболее оптимальным видом договора следует считать договор-сотрудничество, основанный на совместном поиске и реализации наиболее продуктивных решений. Вероятность выстраивания договорных отношений на принципах сотрудничества будет выше, если клиент уже имел успешный опыт участия в консультационном взаимодействии и ориентирован на продуктивную совместную деятельность с консультантом.

Содержательно весьма близкими к педагогическому сопровождению являются различные методики и формы стимулирования самостоятельного развития ребенка, оказания ему помощи в затруднительных ситуациях выбора или при адаптации к новым условиям. Значительные достижения в этой области имеет зарубежная школа, опыт которой может оказаться полезным и для российской системы образования.

Для обозначения процессов, связанных с оказанием помощи личности в ситуациях выбора или принятия решения, в мировой педагогике широко используется термин "school-counselling and guidance" – школьное консультирование и руководство. Понятие "guidance" нашло отражение в Российской педагогической энциклопедии, где оно определяется следующим образом: guidance, от guide – вести, руково-

дять, направлять – психолого-педагогическая консультативная служба в системе образования США. В широком смысле "guidance" – помощь в любых затруднительных ситуациях выбора, принятия решения или адаптации к новым условиям. В узком смысле – процесс оказания помощи личности в самопознании и познании ею окружающего мира с целью применения знаний для успешной учебы, выбора профессии и развития своих способностей.

Необходимо отметить, что хотя для перевода данного термина и используется слово "руководство", он не имеет значения доминирования взрослого над ребенком, управления действиями ребенка. Речь идет о помощи, поддержке, и это подчеркивается тем, что "guidance" и "counselling" за рубежом употребляются традиционно вместе, в одном контексте, обозначая "руководство через консультирование" или "мягкое" руководство, то есть идущее от запроса ребенка, а не навязанное ему.

Давая краткий обзор понятий, употребляемых в системе педагогической поддержки детей в образовании, Т.В.Анохина указывает на взаимосвязь в американской педагогике понятий "guidance" и "classroom environment". Тем самым подчеркиваются моменты, связанные с созданием определенной окружающей обстановки класса, его атмосферы, особой среды или экологии. В Англии идеи педагогической помощи и поддержки находят отражение в таких понятиях, как "pastoral care" – пасторская забота; "tutoring" – опекуновство, "personal and social education" – курс личностного и социального образования. В Голландии в качестве аналога понятия "система педагогического сопровождения" может рассматриваться словосочетание "school counselling and guidance and career counselling", что можно перевести как система психолого-педагогической помощи и поддержки ребенка в образовательном процессе и в выборе профессионального пути или как педагогическая помощь и поддержка в образовании и выборе карьеры. Когда говорят о педагогической поддержке, то ее нередко обозначают как "pedagogical support" (1).

Еще одно понятие, которое, на наш взгляд, следует поставить в один ряд с уже названными, – "care" (забота). Его смысл связан с обеспечением безопасного, надежного и организованного сообщества (класса, школы). Оно имеет также значение любви, чувства ответственности за кого-то/что-то, заинтересованности в чем-то, желания помочь или превосходно что-то сделать (1).

Выработанные в зарубежной школе модели деятельности взрослых в системе педагогической поддержки достаточно многообразны:

это и "tutor" – тьютор, куратор (индивидуальный, групповой, классный), психолог, и "adviser" – советник, и "counsellor" – советник, консультант, и "career-counsellor" – консультант по выбору профессионального пути, и "remedial teacher" – учитель компенсирующего обучения (иногда переводят – "лечебный" педагог, корректор), и "child protection co-ordinator" – координатор по защите прав ребенка и другие. Помимо этих моделей, система образования США выработала такие формы оказания помощи, как: школьный советник/консультант – "school-counsellor", школьный психолог – "school-psychologist", школьный социальный работник – "school-social worker".

Развитию системы сопровождения в отечественной школе может способствовать знакомство с практикой педагогической помощи и поддержки в школах Англии и Уэльса.

Обратим внимание прежде всего на принцип, предполагающий обязательность идеи благосостояния или благополучия индивидуума как личности. Одной из форм реализации данного принципа является пасторская забота, которая понимается как "содействие личностному и социальному развитию учащихся и закреплению позитивных установок через:

- качество научения и учения;
- характер отношений среди учащихся, учителей и других взрослых;
- организацию отслеживания учебных/академических и личностных успехов учеников, их социального развития;
- специфические пасторские структуры и системы;
- внеклассную деятельность и ориентацию школы" (9, 99).

Смысл пасторской заботы состоит в том, чтобы помочь детям преодолеть те трудности, которые они встречают на пути своего социального и личностного развития, оказать помощь в сложных жизненных ситуациях. В этом плане с пасторской заботой перекликается такая форма поддержки, как личностное и социальное образование.

Забота о развитии ребенка приводит к тому, что учитель становится guider (т.е. ведущим, руководителем, гидом, советчиком). Он обеспечивает ребенку заботу, используя следующие варианты организации работы в рамках школы:

1. Безотлагательная работа направлена на поддержание благоприятной обстановки в классе, необходимой для учения, для хороших взаимоотношений и для удовлетворения эмоциональных и академических потребностей. Действия учителя носят превентивный характер и направлены на обеспечение самодвижения учащихся в ощущении самооценности (self-worth).

2. Для промежуточной работы свойственен большой объем взаимодействия с учащимися. На этом уровне требуется более тесная координация с другими педагогами, родителями, различными социальными партнерами школы.

3. В тех случаях, когда необходима углубленная работа с детьми, педагогическая поддержка осуществляется специалистом, обладающим необходимыми навыками для организации тренингов и других форм работы с учащимися.

Интерес представляет так называемая "развивающая модель" педагогической помощи (К.Маклафлин), включающая четыре основных элемента, исходным из которых является элемент благополучия, предусматривающий изучение условий жизни неблагополучных семей и помощь им. В основе данного элемента лежит подход к ребенку как к растущему индивидууму и развивающейся личности, которая может иметь свои потребности и нуждается в помощи для разрешения тех или иных проблем. Реализуя элемент благополучия, учитель:

- помогает школьникам принять решение и разрешить проблему;
- поддерживает учащихся в то время, когда им трудно;
- выявляет и контролирует учащихся, находящихся в ситуации риска или испытывающих чье-либо давление;
- реагирует соответствующим образом;
- координирует работу внутри и вне школы.

Вторым элементом "развивающей модели" является учебная программа, нацеленная на личностное и социальное развитие учащихся. В её рамках индивид должен получить помощь в развитии следующих сторон "Я" или "самостей" ("selves") - социального, телесного, сексуального, профессионального, философского "Я" и "Я-ученика". Одной из составляющих данной программы является обращение к проблеме "Я-в школьном сообществе". "Это как раз тот случай, - отмечает К.Маклафлин, - когда теория и практика помощи и поддержки идут проактивным путем - в процессе эмоционального образования и формирования личностных и социальных навыков, способности к учению, без которых у детей могут возникнуть проблемы, основу для разрешения которых представляет консультирование. Мы даем учащимся психологические знания. Под этим я подразумеваю следующее: мы как учителя не держим свои знания по психологии и развитию при себе, а делимся ими с учащимися. Это также становится частью этой программы. Таким образом, мы делимся с детьми знаниями об установлении между людьми отношений, которые удовлетворяли бы их" (9, 101).

Важно отметить, что личностное и социальное образование не может строиться на основе традиционных форм обучения. Развитие "самостей" ученика в данном случае будет определяться использованием методов активного учения, позволяющих личности получить ответы на волнующие ее вопросы и найти решение сложных проблем. В связи с этим подвижным и открытым должно быть и содержание учебной программы. Учащимся необходимо предоставить право высказываться по поводу структуры и содержания программы, поскольку это позволит учитывать реальные потребности молодых людей и соответствующим образом реагировать на эти потребности.

Особенностью программы является то, что ее действие распространяется на многие предметы. Предполагается, что часть ее содержания проявится в традиционных предметах, например, в биологии, другая часть - в уроках, которые предусматривают работу специалистов, например, в уроках по профессиональному ориентированию, в уроках здоровья и т.д., еще какая-то часть содержания будет тесно связана с реализацией тьюторских программ (программы, по которым классные тьюторы, т.е. учителя, закрепленные за группой учащихся, будут объяснять вопросы, затрагивающие формирование жизненных навыков) (9, 101).

Третий элемент "развивающей модели" предполагает включение ученика в жизнь школьного сообщества, а также развитие тех личностных и социальных навыков, которые необходимы, чтобы он стал гражданином общества в целом. Основной путь достижения этой цели - вовлечение учащихся позитивным путем в процесс выполнения правил и решений школьного сообщества.

Четвертый элемент - элемент управления. Как отмечает К.Маклафлин, "его задача в том, чтобы сработали предыдущие три" (9, 102). Являясь заключительным элементом, он включает рефлексию всего процесса педагогического сопровождения ребенка. В рамках данного элемента оцениваются не только потребности учащихся, но и потребности работников школы и потребности системы. При этом "особое внимание отводится тому, как школа в целом способствует умственному здоровью и личностному/социальному развитию персонала и учащихся внутри их сообщества... Заинтересованность всего персонала школы... имеет важную роль, и если все сотрудники оказываются задействованы в тренингах, то можно считать действия эффективными" (9, 102).

Реализация "развивающей модели" невозможна без соответствующей подготовки педагогического персонала. Подобная подготов-

ка должна предусматривать, в частности, изучение таких вопросов, как лидерство, ресурсы, развитие политики соучастия/взаимодействия и др.

С этой стороны зарубежный опыт педагогического сопровождения весьма ценен тем, что в нем значительное внимание уделяется организации специального обучения консультирующих педагогов и психологов. Необходимо отметить, что в нашей стране до настоящего времени не сложилась устойчивая традиция профессиональной подготовки консультантов.

Значительный интерес в этом плане вызывает опыт подготовки советников-консультантов и консультантов-психологов в США, где соответствующее обучение осуществляется на уровне университетского образования. Программа по консультированию включает следующие темы и разделы: основы психологического знания (теории личности, социальная и когнитивная психология), статистика и методы измерения, групповое консультирование, успешное профессиональное развитие, социальные и культурные проблемы теории и практики консультирования, психологическое тестирование и оценивание. Помимо этого будущие консультанты могут выбрать курсы по семейному и брачному консультированию, консультированию детей и подростков, а также курсы, построенные на особых теориях консультирования (например, гештальт-теории, когнитивной теории или бихевиоризма).

Д.Романо и А.Чернышенко, сравнивающие обучение профессиональных консультантов в США и подготовку психологов в России, отмечают, что американская модель большой акцент делает на практико-ориентированной форме подготовки, интегрирующей практическую деятельность, теорию и исследование (14, 90). Значительное внимание уделяется практическому освоению навыков и технических приемов консультирования. С этой целью организуются лабораторные курсы, предполагающие групповую работу, в ходе которой студенты имеют возможность анализировать конкретные жизненные ситуации, а также знакомиться с приемами работы опытных консультантов на основе просмотра видеозаписей консультационных встреч. Важным элементом практической подготовки являются ролевые игры со сменой ситуаций, когда студенты поочередно разыгрывают роли клиента, консультанта и наблюдателя. Каждый "консультант" таким образом получает обратную связь, позволяющую с разных точек зрения оценить продемонстрированные навыки. В содержание лабораторных занятий входит и анализ видеозаписей фрагментов собствен-

ной практики, что также позволяет получить ценную информацию, необходимую для внесения тех или иных корректив в стиль работы будущего консультанта.

Практические формы работы нацелены на развитие базовых способностей консультанта, в качестве которых рассматриваются умение активно слушать, навыки невербальной коммуникации, умение понимать и анализировать эмоции, способности воспроизводить утверждения клиента, задавать вопросы, использовать паузу, делать выводы из сказанного клиентом (14).

Неотъемлемым компонентом подготовки является участие студента в реальном процессе консультирования. Первоначально студент выступает как помощник или соконсультант при опытном консультанте, а в дальнейшем начинает практиковать самостоятельно. В ходе еженедельных встреч с наставником-супервизором он имеет возможность обсудить наиболее сложные моменты своей консультационной деятельности, попросить совета по поводу конкретных ситуаций консультирования обратившихся к нему клиентов. Такие встречи имеют значительный эффект, поскольку супервизоры, как правило, и наблюдают студента в ходе практики, и ведут университетские программы подготовки.

Практика может занимать до 20 часов в неделю в течение академического года. Право на получение сертификата или лицензии (в большинстве штатов консультанты проходят процедуру лицензирования) имеют только те студенты, которые в рамках полной программы подготовки провели определенное число часов практики (400-600 часов) под наблюдением супервизора (14, 93)

Один из ключевых моментов в подготовке консультантов - правильный отбор тех, кто желает получить данную специальность. Личность, планирующая профессионально заниматься консультированием, должна обладать рядом качеств, которые в условиях университетского образования могут лишь получить импульс для своего дальнейшего развития. Одним из таких качеств является способность к эмпатии как важная индивидуально-психологическая и профессиональная предпосылка формирования гуманного характера отношений, складывающихся в диаде "консультант – консультируемый". В этой связи, характеризуя модель подготовки консультантов в США, Д.Романо и А.Чернышенко особо подчеркивают, что соответствующие учебные программы в равной степени нацелены как на академические успехи, так и на личностные характеристики будущих консультантов. "На протяжении всего процесса подготовки обращается

внимание на то, как личностные характеристики и поведение консультанта могут на деле обеспечить условия для развития и благополучия клиента. Программа подготовки создает все условия, чтобы студент, получающий степень по консультированию, смог овладеть академическими и личностными качествами, которые позволили бы ему функционировать как знающему и способному профессионалу, обладающему нравственным и психологическим здоровьем" (14, 94).

Хотя речь в данном случае идет о подготовке специалистов, которые должны будут работать с детьми и подростками, нет необходимости специально доказывать, что личностные качества консультанта важны в процессе оказания профессиональной помощи взрослым клиентам не менее, чем при консультировании и решении проблем детей. Следует согласиться с тем, что "консультант как личность - главное при отборе и в процессе подготовки" (14, 94).

В продолжение сказанного необходимо подчеркнуть еще одну особенность, характерную как для педагогического консультирования ребенка, так и для оказания консультационной помощи взрослому клиенту. И тот и другой вид консультирования разворачиваются в определенном ценностно-смысловом поле, включающем базовые установки гуманистической психологии и педагогики - принципы самоопределения, индивидуальной свободы и личностного выбора. По своей сути данные принципы представляют собой ценностные доминанты профессиональной деятельности в области консультирования, своим внутренним содержанием предъявляющие определенные требования к личности консультанта, что и обуславливает особое внимание к его индивидуально-личностным характеристикам в программе подготовки. "Консультирование... сможет позитивно влиять на жизнь людей, если в этой сфере будут работать личности, хорошо подготовленные, нравственно и культурно развитые, восприимчивые к нуждам других" (14, 95). Личностные качества консультанта сами по себе могут оказывать позитивное воздействие на клиента, будь то взрослый или ребенок, и поэтому развитию этих качеств необходимо уделять столь же много внимания, как и формированию профессиональных знаний и навыков, которые только в соединении с личностными характеристиками консультанта могут дать необходимый эффект.

Анализ опыта подготовки консультантов за рубежом показывает, что данная модель может быть использована и в России. "Жизнеспособная модель подготовки – соединение теории, исследования и практики в определенную систему, создающую необходимый для будущих консультантов и психологов опыт. Важно, чтобы страны, пере-

живающие этот опыт, не ограничивались изучением западных теорий и практик, а использовали собственные богатые традиции и содержание других дисциплин для достижения более глубокого понимания условий развития человека в их собственном сообществе" (14, 95).

2.3. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ СЕМЬИ КАК ДЕТЕРМИНАНТА НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Важной теоретической и практической предпосылкой исследования феномена сопровождения являются различные модели педагогического консультирования семьи. Необходимо отметить, что семейное консультирование стало едва ли не первой сферой педагогической практики, где начали применяться приемы и техники консультирования. Накопленный здесь разносторонний опыт стал предметом пристального научного осмысления, стимулировав появления целого ряда исследований как в нашей стране, так и за рубежом. В отечественной психологии и педагогике вопросы консультирования семьи разрабатывали Ю.П.Азаров, И.В.Гребенников, А.М.Низова, В.К.Мягер, Т.М.Мишина, Э.Г.Эйдемиллер, В.В.Юстицкис, В.М.Воловик, А.М.Захаров и др. Наиболее известные западные исследователи проблем семейного консультирования – М.Николс, М.Бовен, И.Башормени-Наги, Д.Ульрих, С.Гордон, Н.Давидсон, К.Стюарт, В.Кемплер, К.Витакер, Б.Монталву, Т.Харрис, П.Ватславик, В.Сатир, Дж.Галей и др.

Теории консультирования семьи представляют интерес для научно-методического сопровождения профессиональной деятельности в двух аспектах. Во-первых, они дают ключ консультанту для помощи педагогу в ситуациях профессионального затруднения, связанных с взаимодействием с семьей, родителями ребенка. Во-вторых, эти теории предоставляют в распоряжение консультанта разнообразный инструментарий коммуникативного взаимодействия, который по аналогии может быть использован в консультационном процессе, связанном с профессиональной деятельностью. Именно в этих двух ракурсах нами и будут проанализированы основные теоретические модели консультирования семьи.

Такой анализ нам представляется целесообразным начать с психодинамической модели, поскольку основополагающие положения и понятия психоаналитической теории (например, Эдипов комплекс) тесно связаны с отношениями в семье.

Наиболее известной психодинамической концепцией консультирования семьи является концепция М.Бовен. В ее рамках семья рассматривается как особого рода эмоциональная система, представляющая собой трансгенерационный феномен, поскольку компонентами данной системы являются представители всех поколений, выступающие в качестве совокупного субъекта воспитательного процесса и придающие ему особую эмоциональную окраску. С учетом этой посылки педагогическое сопровождение семьи должно строиться на основе наблюдений эмоциональных процессов проявляющихся в семье и влияющих на формирование личности детей. При этом Бовен отрицает необходимость целенаправленной педагогической поддержки этих процессов. По его мнению, семьи получают большую пользу в тех случаях, когда они лишь наблюдаются, а не когда им оказывается целенаправленная помощь (23). Таким образом, консультант должен подготовить педагога к наблюдению эмоциональных процессов, проявляющихся в семье. На наш взгляд, такое заключение является излишне категоричным, поскольку в его логике следует отказаться от любых попыток повлиять на характер внутрисемейных отношений, оказать корректирующее воздействие на процесс семейного воспитания. Весьма наивно полагать, что только дружеский участливый контакт с педагогом сам по себе способен побудить членов семьи к осмыслению и разрешению накопившихся проблем. С педагогической точки зрения важным является то, что эмоциональная система семьи, выступающая в психодинамической модели как ее общее "Я", влияет на процесс становления, созревания личности, который, согласно М.Бовен, можно рассматривать как процесс дифференциации, в ходе которого порождается два типа личности – обособленная, независимая от семьи, и подчиненная, зависимая, сплавленная с семьей (23). Каждый из типов личности требует различной стратегии и тактики в семейном воспитании.

В первом случае воспитатель должен делать акцент на развитие у детей социальной ответственности, которая предполагает, что дети находятся на высокой ступени самостоятельности, обладают быстрой интеллектуальной и эмоциональной реакцией, легко адаптируются в различных ситуациях, руководствуются в своих действиях аргументируемыми мнениями и четкими принципами, обладают сильным целостным внутренним "Я", способны к осмысленному выбору различных альтернатив. Вместе с тем в воспитании таких детей следует учитывать и склонность к излишней центрации на собственном "Я", определенную дистанцированность от интересов и потребностей ок-

ружающих, проявление в отдельных случаях эгоизма и эгоцентризма.

В воспитании подчиненных, зависимых детей родители должны сосредоточить свои усилия на развитии у них инициативности и самостоятельности, поскольку такие дети ригидны, не обладают гибким мышлением, не способны отличить собственные эмоциональные переживания от реальных потребностей и интеллектуальных решений, менее склонны к различным видам социального творчества.

Приведенный в данной модели анализ может быть учтен в консультационной практике специалистов, которые готовят педагогов к взаимодействию с семьей учащихся.

Трансгенерационная сущность концепции М. Bowen может помочь педагогу-консультанту использовать в качестве источников педагогической поддержки семейные традиции, растущий интерес в современных семьях к своей родословной, систему духовных ценностей семьи в целом.

Такому подходу созвучны контекстовые теории семьи, разработанные прежде всего I. Baszormenyi-Nagi и D. Ulrich. В основе этих теорий лежат несколько тезисов. Во-первых, личность ребенка развивается в контексте предшествующих поколений и находится с ними во взаимосвязи как на уровне сознания, так и подсознания. Во-вторых, причины многих нерешенных семейных проблем находятся в приобретенном в родительской семье опыте детства, который является достаточно несбалансированным, ибо отражает асимметричность отношений родителей и детей (маленький ребенок имеет больше прав, чем обязанностей). В-третьих, в рамках межпоколенных связей в каждой семье накапливается определенное количество "долгов", которые порождают различные проблемы в семейных отношениях и создают чувство вины (19).

В этой ситуации педагог должен осуществить контекстное консультирование семьи, которое заключается в нейтрализации чувства вины, обращении семьи к позитивным семейным традициям. Методике контекстного консультирования педагога должен обучить супервизор, который помогает ему увидеть истоки возникающих проблем в контексте истории семьи, изучить особенности развития семейной микросреды. Опираясь на эту методику, педагог учит консультируемую семью семейной эмпатии, умению соотносить свои интересы с интересами других и, в конечном счете, сконструировать этический союз, являющийся нравственным фундаментом продуктивных семейных отношений.

В описанной ситуации, так же как и в последующих, речь идет о процессе двойного консультирования: во-первых, более опытный специалист-супервизор обучает педагога методам диагностики и коррекции семейных отношений, помогает ему достойно выйти из ситуации профессионального затруднения, связанной с работой с семьей; во-вторых, педагог, получив соответствующую консультационную поддержку со стороны супервизора, сам осуществляет консультационную функцию по отношению к родителям ученика, его семье в целом.

Небезынтересным для практики педагогического консультирования семьи является рассмотрение М. Bowen так называемых триангуляционных процессов. Триангуляция – это такие отношения в семье, когда в разрешение семейных проблем, с которыми не справилась семейная диада (супруги), вовлекается третье лицо, чаще всего ребенок. По мнению Bowen, триангуляционные отношения являются непродуктивными, ибо дети неспособны разрешить проблемы родителей и, становясь участниками конфликтных ситуаций, испытывают эмоциональное напряжение, прогрессирующее беспокойство и тревогу (23). Как отмечает Г.Навайтис, "проблемы, которые порождают триангуляционные отношения, следующие: дети желают иметь стабильность со стороны родителей, а вынуждены сами обеспечивать им стабильность; когда супруги добиваются стабильности, они попадают в зависимость от ребенка, что замедляет самоактуализацию всех членов семьи" (11, 20).

Консультанту следует, однако, иметь в виду, что многие исследователи высказывают противоположную точку зрения.

Так, например, авторы контекстных теорий отмечают желательность участия детей в семейном консультировании даже тогда, когда конфликтные ситуации касаются только супругов, поскольку конфликты родителей нарушают духовное равновесие детей и вызывают у них эмоциональное напряжение. Только понимание ребенком перспективы урегулирования конфликта и согласование интересов отдельных членов семьи может сформировать в нем активного семьянина, проявляющего о семье искреннюю заботу.

На активную роль ребенка в семье как на фактор развития семейных отношений указывают и отечественные исследователи. Так, еще в 20-30 годы советские педагоги отмечали, что школа должна опираться на детей, вносить через них новое в семью, использовать эту возможность для повышения морального уровня семьи, высказывали

идею о воздействии школы на улучшение воспитательной деятельности родителей через учащихся (Н.К.Крупская, А.С.Макаренко).

Анализ теории и практики консультирования семьи позволяет выделить наиболее близкие к педагогике виды консультирования. В первую очередь – так называемые просветительские модели, одной из которых является тренинг родительских способностей, разработанный S.Gordon и N.Davidson. "Охарактеризовав ребенка как личность, именуемую проблемой, - пишут авторы, - консультант старается изменить не ребенка, а окружающую среду, в первую очередь родительскую реакцию на него, и, изменяя реакции, модифицирует поведение ребенка" (34). Педагог, консультирующий семью, выполняет в данном случае роль просветителя. Он учит родителей провести диагностику проблемного поведения детей, определить его характер и проанализировать возможные последствия. Консультант знакомит родителей с широким спектром методов семейного воспитания, объясняет их специфику и обучает оптимальному выбору методов и процедур педагогического влияния на ребенка в зависимости от социальной ситуации его развития, а также конкретных проблем и коллизий, с которыми сталкивается ребенок. При этом родители могут получать словесные и письменные рекомендации, описывающие способы позитивного изменения поведения их детей. Одним из таких способов является развитие у ребенка способности к самоконтролю, которая формируется в процессе проживания различных ситуаций и взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

Просветительские консультации могут иметь как индивидуальный, так и групповой, массовый характер. В самом общем виде они известны в отечественной педагогике как элементы системы педагогического просвещения родителей, включающего такие его формы, как родительские лектории, университеты, семинары-мастерские, школы отцов и т.д.

Следует отметить, что сами "просветители" нуждаются в систематической или эпизодической помощи со стороны супервизоров, которые снабжают педагогов необходимым дидактическим инструментарием исследования семьи, а также помогают им составить грамотные рекомендации родителям по использованию тех или иных методов семейного воспитания.

Для сопровождения профессиональной деятельности педагога определенным интерес представляют структурные модели консультирования семьи (Б.Монталву, Б.Розман, Г.Апonte, М.Вальтерс, С.Гринштейн и др.). Такой интерес вызван несколькими причинами.

Прежде всего следует отметить, что объект консультирования в данной модели рассматривается как непрерывный эксперимент, который развивается в нестабильной среде, наполненной видимыми и скрытыми преградами и ловушками. Помимо этого значительное внимание уделяется структурной организации семьи, что имеет определенные аналогии с системным рассмотрением профессиональной деятельности, в которой всегда можно выделить определенную структуру, ее границы, отдельные subsystemы. Согласно S.Minuchin, структуру семьи "образует невидимая сеть требований и функций, формирующая способы взаимодействия в семье" (40). Такая структура может быть рассмотрена как определенный тип поведения, представляющий собой повторяющиеся способы взаимодействия между членами семьи, а также способы регуляции внутрисемейных отношений. Наиболее значимыми регуляторами таких отношений в структурной модели выступают авторитет родителей и комплиментарный механизм взаимодополнения семейных ролей.

Авторитет родителей является феноменом, достаточно подробно рассмотренным в педагогической науке. Здесь следует напомнить, что современная педагогика различает три вида родительского авторитета – формальный, основанный на диктате, принуждении ребенка к безоговорочному послушанию, функциональный, опирающийся на признание детьми эрудиции, опыта, знаний родителей, их успешности в профессиональной деятельности, и личный, основанный на взаимном уважении, доверии, понимании, готовности к сотрудничеству. Задача педагога–консультанта помочь – родителям выработать такой стиль взаимодействия с детьми, в основу которого был бы положен личный авторитет. Консультанту следует обратить внимание родителей на то, что в практике семейного воспитания встречается превратное толкование родительского авторитета и вследствие этого допускаются ошибочные педагогические действия, которые А.С.Макаренко рассматривал как проявление ложного авторитета. Для педагога важно не только укрепить авторитет родителей, но и помочь семье достичь ролевого согласования в семье.

Категории авторитета и ролевого согласования находятся и в центре внимания профессионального консультирования, когда речь идет о научно-методическом сопровождении управленческих и целевых команд, творческих групп и коллективов педагогов.

Следует отметить, что структура существующих в семье ролей является конкретной социально-психологической формой организации ее жизнедеятельности. Под ролью А.В.Петровский и М.Г.Яро-

шевский понимают "социальную функцию личности; соответствующий принятым нормам способ поведения людей в зависимости от их статуса или позиции в обществе, в системе межличностных отношений". Исполняя роль, человек придает ей определенную "личностную окраску", зависящую прежде всего от его знаний и умения находиться в данной роли, от ее значимости для него, от стремления в большей или меньшей степени соответствовать ожиданиям окружающих" (13, 346).

Опираясь на исследования структурно-ролевого аспекта жизнедеятельности семьи (Г.М.Андреева, А.В.Петровский, М.Г.Ярошевский, P.Barker, H.E.Richter), консультант-супервизор должен помочь педагогу:

- дифференцировать семейные роли на "конвенциональные" (определенные правом, моралью, традицией для любого носителя данной роли) и межличностные;

- рассматривать совокупность семейных ролей как достаточно целостную систему, направленную на удовлетворение потребностей как самого индивида, так и других членов семьи;

- выявить соответствие выполняемой семейной роли индивидуальным возможностям личности, нарушение которого приводит к нервно-психическому напряжению, состоянию тревожности, неуверенности в способности справиться с ролью.

Из теории семейного консультирования специалисты, сопровождающие профессиональную деятельность педагога, могут заимствовать концепцию патологизирующих ролей, которая объясняет нарушения взаимоотношений малой группы (семьи) с ее социальным окружением акцентуациями характера, личностными деформациями, нервно-психическими расстройствами отдельных индивидов. Автор данной концепции H.Richter описывает ряд общностей, в которых нашли свое проявление патологизирующие роли: семья-крепость, семья-санаторий, семья-театр и т.п. (42). Эти образы могут быть использованы и для характеристики других социальных групп, включая педагогические коллективы, в которых специфические особенности отдельных членов могут отягощать или нарушать внутригрупповое взаимодействие, создавать неблагоприятный психологический климат. Так, руководитель школы, играющий патологизирующую роль "несправедливо обиженного праведника", превращает руководимое им учреждение в "школу-крепость", в которой все педагоги должны ощутить опасность, исходящую извне, и войти в роль соратников по борьбе, сплотившихся вокруг своего "вождя". Коллегам внушается

навязчивая идея, что школа находится в немилости у городского начальства, которое урезает ей финансирование и сокращает штат, а соседние школы строят ей "козни", открывая специализированные классы сходного профиля.

Супервизор должен обратить внимание педагога на необходимость специального изучения в рамках семейного консультирования субсистем родителей и детей. Как отмечает Г.Навайтис, "субсистема родителей появляется с трансформацией супружеской пары после рождения ребенка, однако последняя тоже не исчезает, а приобретенный в ней опыт согласования и приспособления является одним из важнейших условий эффективного функционирования субсистемы родителей. Каждый из супругов имеет свое понятие отцовства и материнства. Потребности ребенка (детей) требуют их согласовывать и создавать основанную на авторитете семейную иерархию, в которой дети являются равными с родителями. Через субсистему родителей они приобретают умение чувствовать авторитет и учатся сотрудничать в ситуации неравных авторитетов. Субсистема родителей изменяется, приспособляется к возрастным особенностям детей (например, дошкольника родительская субсистема должна опекать, у подростка воспитывать самостоятельность и ответственность). Кроме того, субсистема родителей обязана учитывать потребности всех растущих в семье детей.

Назначение субсистемы детей – предоставить ребенку возможности быть лишь ребенком (не сыном и не дочерью, не внуком или внучкой) и изучать отношения сверстников, воспитывать способность к согласованию и приспособлению" (11, 52). Согласно S.Minuchin, такая субсистема представляет собой социальную лабораторию, в которой можно экспериментально общаться без ответственности и компетенции, стесняющих общение взрослых (40).

Выделение субсистем позволяет более четко обозначить их внутренние и внешние связи, что является одинаково важным для системного рассмотрения как динамики семейных отношений, так и развития профессиональной деятельности педагога.

Для анализа профессионально-педагогической деятельности важную роль играют вытекающие из структурной модели элементы кризисного консультирования. Как уже отмечалось, в профессиональной деятельности педагога встречаются различного рода кризисы компетентности, которые требуют особых стратегий сопровождения. Так же как и в случае с кризисами профессиональной деятельности, кризисы семейных отношений являются не только причиной, побуж-

дающей обратиться к консультанту, но и наиболее благоприятным периодом для оказания психолого-педагогической помощи с целью разрешения появившихся проблем. В структурной модели такие кризисы рассматриваются как своеобразные точки перехода, в которых изменяется структура объекта консультирования. В развитии семьи эти точки следующие: брак, рождение детей, начало учебы детей в школе, юность детей, уход детей из дома. Переходные точки выступают в качестве симптомов ожидаемых кризисов, наряду с которыми возникают и неожиданные кризисы, способные также изменить ролевую структуру семьи. К таким кризисам Г.Навайтис относит внезапное обогащение, болезнь, потерю социального статуса (безработица, арест), новые элементы в структуре семьи (присоединение к семье дедушки, бабушки, прием воспитанника, любовник (-ица), развод, смерть) (11, 53).

Супервизор должен прояснить педагогу цели структурной модели оказания консультационной помощи семье, которые S.Minuchin формулирует следующим образом:

- создание эффективной иерархической структуры, в которой родители являются авторитетом для детей;
- образование эффективной родительской коалиции, в которой родители поддерживают друг друга при предъявлении требований к детям;
- расширение субсистемы детей в субсистему сверстников, побуждение к общению вне семьи;
- создание отвечающих возрасту детей условий для экспериментов с автономией и независимостью;
- обособление субсистемы супружеской пары от субсистемы родителей (40, 96).

Разработка различных вариантов сопровождения профессиональной деятельности педагога предполагает обращение к транзакционной модели консультирования семьи, родоначальником которой является E.Verne. Он следующим образом излагает основные принципы своего подхода: "Каждый взрослый человек был ребенком; каждый человек, мозг которого нормально функционирует, имеет опыт реальности; каждый взрослый человек имел родителей или кого-то, кто их заменял" (21).

В своей теории E.Verne описывает состояние трех "Я" – Родителя, Взрослого, Ребенка. Состояние Ребенка характеризуется эмоциональным выражением потребностных состояний человека, его страхов, тревог, фантазий, желаний. В состоянии Взрослого индивид

склонен к объективной оценке себя и окружающей реальности, его отличают уверенность в себе, умение рационально использовать приобретенные в этой жизни навыки. В состоянии Родителя человек руководствуется традиционными установками, являющимися результатом внешних влияний, имевших место в детстве.

Согласно Верне, индивид способен к контролю различных состояний собственного "Я". В ходе этого контроля он осознает различия между ситуацией, которую ему предъявляли (состояние Родителя), ситуацией, которую он сам пережил (состояние Ребенка), и ситуацией, которую он в настоящее время осваивает (состояние Взрослого). Осуществив такой анализ, индивид становится более автономным и может выбрать образ жизни и стиль общения, наиболее созвучный его личности. В основе такого выбора лежит глубокое осмысление описанных выше состояний, своих жизненных целей, отношенческих игр с другими людьми. Основным способом консультационной помощи как в семейном консультировании, так и в сопровождении профессиональной деятельности – это анализ игр. Во время анализа клиент знакомится с принципами транзакционного подхода, осваивает используемые в нем термины и символы. Благодаря этому, как отмечает Г.Навайтис, "консультируемый легко овладевает методами транзакционного анализа и становится компетентным партнером консультанта, способным сообща с ним анализировать свои игры. В ходе анализа выясняется иррациональность и комичность стереотипов жизненных ситуаций, что создает условия для изменения поведения" (11, 62).

Представленные модели консультирования семьи основаны на принципах и положениях концепций, в которых значительная роль отводится проблеме внутрисемейной коммуникации.

Эффективная коммуникация привлекает пристальное внимание многих ученых, исследующих как вопросы семейного, так и профессионального консультирования. Так, А.А.Бодалев считает важной задачей "выявление содержания, структуры и форм проявления при реальном взаимодействии с людьми коммуникативного блока качеств личности, от которого зависят общая успешность ее общения и диапазон колебаний этой успешности в связи с изменениями в условиях общения. Немаловажной задачей является выяснение роли других блоков свойств в структуре личности, а также и отдельных черт в них, которые, сопрягаясь с блоком коммуникативных черт личности, меняют ее характеристики как объекта и субъекта общения, более или менее сильно влияют на процесс познания ею других людей, на

особенности эмоционального отклика, который они у нее вызывают, и на ее обращения с ними" (3, 131).

Обязательным элементом консультирования является осмысление того, какое взаимное влияние в процессе коммуникации люди оказывают друг на друга. От того, как они отражают и интерпретируют взгляды и позиции друг друга (как в контексте семейных отношений, так и в контексте профессиональной деятельности), во многом зависит характер их взаимодействия, а также результаты их совместной деятельности.

Согласно А.А.Бодалеву, "достижение положительного результата в общении, как правило, связано с чувственным отношением друг друга, накоплением и правильным обобщением информации друг о друге. Отрицательный результат в общении часто оказывается следствием неадекватного отражения общающимися друг друга, недостаточности и неправильного истолкования информации, которой каждый из них располагает" (2).

Искажение представлений о другом члене семьи многими авторами (А.А.Бодалев., Э.Г.Эйдемиллер., В.В.Юстицкис и др.) рассматривается как один из источников нарушения коммуникативного процесса, восстановление которого входит в задачу семейного консультанта. Для решения этой задачи могут оказаться полезными работы, освещающие учение о коммуникативном канале, которые являются результатом развития кибернетики и теории информации. Это учение, исследуя процессы передачи информации и изучая наиболее общие причины информационных искажений, выявило ряд передаточных механизмов, обеспечивающих процесс обмена информацией (выбор содержания сообщения, кодировка, передача, прием и т.д.). К.Watzlawick указывает на роль мотива различных этапов коммуникации – вступления, формирования сообщения, передачи информации в межличностной коммуникативной ситуации, ее восприятия, декодировки и интерпретации (52).

Э.Г.Эйдемиллер и В.В.Юстицкис (16) описывают процесс речевого общения следующим образом: посылаемое сообщение кодируется в определенной знаковой системе, получаемое сообщение восстанавливается посредством операции декодирования. Кодирование и декодирование – комплиментарные процессы: кодирование предполагает декодирование. Набор знаков (языковых или неязыковых) является необходимым условием для передачи сообщения. Эффективность коммуникации может быть определена путем установления соответствия между посланным и полученным сообщением. Отдельные

слова и группы слов служат прежде всего для введения общего для говорящего и слушающего когнитивного поля в сообщении. В процессе коммуникации возникают расхождения между посылаемым и получаемым сообщениями, так как ни один говорящий - слушающий не может овладеть всеми потенциальными возможностями каждого слова (16).

Специалистам, профессионально занимающимся консультированием, необходимо помочь своим клиентам преодолеть ошибочное представление о том, что передаваемая ими информация всегда в полном объеме и адекватно воспринимается адресатом коммуникации.

Для консультанта, организующего процесс эффективной коммуникации, полезным является изучение репрезентативных систем личности. Репрезентативные системы соотносятся с визуальными, аудиальными и кинестетическими ощущениями, посредством которых человек воспринимает информацию. Концепция репрезентативных систем пришла в педагогику и психологию из нейро-лингвистического программирования (НЛП), которое в последнее время получило широкое распространение в практике консультирования.

Для педагога-консультанта практическую значимость представляет тезис теоретиков НЛП о наличии у каждого индивида ведущей репрезентативной системы (ВРС). R.Bandler, J.Grindler, V.Satir полагают, что ВРС есть результат формирования индивидуальной модели мира, которую каждый человек создает для себя, опираясь на наследственность и уникальный жизненный опыт, чтобы в дальнейшем использовать его для организации собственного поведения. Через призму этой модели индивид рассматривает окружающий его мир: среду обитания, семейные отношения, профессиональную деятельность и т.д. По мнению Bandler и Grindler, средствами формирования таких моделей являются такие универсалии, как избирательность (вычеркивание), искажение и обобщение (18).

В практике консультирования как семьи, так и профессиональной деятельности знание ВРС клиента помогает консультанту установить более эффективное общение с ним. С другой стороны, это знание помогает изменить личность клиента, расширить горизонты его восприятия. Если клиент обращает внимание на аудиальное представление своего жизненного или профессионального опыта, то консультант может помочь ему сформировать визуальное представление об этом опыте.

Следует отметить, что знание репрезентативных систем имеет и самостоятельное педагогическое значение, что получает распростра-

нение не только в практике консультирования, но и в практике обучения. Так, Б.Ливер связывает учебные трудности детей с несовпадением учебного и педагогического стилей. В связи с этим она рекомендует выбор педагогического стиля в зависимости от типа учащегося. Согласно предложенной ею типологии, учащихся условно можно разделить на три группы - на тех, кто воспринимает и лучше усваивает учебный материал визуально, и тех, у кого преобладает аудиальное или кинестетическое восприятие.

Несмотря на то, что проведенные до настоящего времени исследования убедительно не доказали существования феномена ВРС как устойчивой личностной характеристики, можно согласиться с мнением Э.Г.Эйдемиллера и В.Юстицкиса о том, что в практической консультативной деятельности эффективными могут оказаться следующие способы применения теорий НЛП:

1. Присоединение к клиенту на уровне его лингвистических паттернов.

2. Поощрение его к переходу от одной сенсорной модальности (визуальной или кинестетической) к другой, что облегчает понимание различных вопросов и разрешение сложных проблем (16).

Значительное место в литературе по семейному консультированию отводится различным видам нарушений межличностной коммуникации в семье. Поскольку такие нарушения во многих отношениях сходны с нарушениями коммуникационного процесса в профессиональной деятельности, остановимся на них более подробно.

Немало проблем в семейной жизни связано с так называемой "отклоненной коммуникацией". Исследователи M.Singer и L.Wynne выявили во внутрисемейной коммуникации такие отклонения, как искажение речи у членов семьи, склонность к односторонней коммуникации, замена диалога монологом, отсутствие или потеря зрительного контакта, неспровоцированные выходы из контакта (когда, например, общающийся член семьи неожиданно прерывает процесс общения, поворачивается спиной к собеседнику или, прервав акт коммуникации, начинает заниматься другим делом) (45).

Для консультанта важно обратить внимание своих клиентов на возможные проявления отклоненной коммуникации, выявить их на основе совместной рефлексии в повседневном общении консультируемых и выработать рекомендации по их профилактике.

Не менее сложной проблемой, анализируемой в литературе по семейному консультированию, является "двойная связь", которую можно рассматривать как результат "парадоксальной коммуникации"

(термин, встречающийся в работах Г.Бейтсона, Д.Джексона, Дж.Хейли, Дж.Викланда), когда одновременно по коммуникационному каналу проступают два законченных сообщения, каждое из которых воспринимается как истинное, но оба носят взаимоисключающий характер. Примером двойной связи может служить вопрос родителя к ребенку, "Как дела в школе?", неподкрепленный на невербальном уровне. Если выражение лица родителя абсолютно не отражает его заинтересованности в получении подробной информации на заданный им вопрос, то тот воспримет его как акт формальной коммуникации, исключающий возможность откровенного и доверительного разговора.

Э.Г.Эйдемиллер и В.Юстицкис считают "обратную связь" особо деструктивной формой парадоксальной коммуникации, где к противоречивому (парадоксальному) сообщению добавляется и запрет замечать (или, по крайней мере, комментировать) его противоречивость (16, 163).

Наряду с "двойной связью" предметом внимания консультанта может быть и "замаскированная коммуникация". Этот термин был введен Р.Лэингом для описания ситуаций во внутрисемейных конфликтах, когда осуществляется маскировка, затушевание истинного содержания высказываний и действий участников коммуникации.

В процессе консультирования по проблемам профессиональной деятельности консультант нередко сталкивается с ситуациями, когда высказывание или вербальное послание не отражают истинного отношения говорящего к происходящим событиям или действующим лицам. Например, учитель русского языка и литературы с похвалой отзывается о возможности своего коллеги историка постоянно быть в курсе событий театральной жизни, говорит о том, какую большую пользу приносит посещение театра и знакомство с театральной критикой для расширения эрудиции и кругозора учителя, его профессионального роста. На самом деле одобрение коллеги является мнимым, поскольку содержит невысказанный упрек в адрес учителя истории в том, что он "имеет уйму свободного времени" и не обременен как учитель-словесник проверкой многочисленных письменных работ. В описанной ситуации вербальное послание выступает как своего рода мистификация, проявление замаскированной коммуникации. Подлинное отношение участников коммуникации к происходящему могут выдать интонационный рисунок высказывания, невербальные сигналы, последующие действия. Для консультанта является важным не только объяснить клиенту возможные мотивы, побудившие автора послания к мистификации, но и вскрыть подлинные причины отчуж-

дения, возникающего между коллегами, и указать возможные способы его преодоления. В нашем примере – предложить варианты более рационального распределения обязанностей между учителями в школе, создать условия для взаимной поддержки и помощи.

Консультанту следует учитывать динамику развития коммуникационных проблем, под которым в семейном консультировании понимают совокупность процессов, приводящих к психотравмирующим ситуациям. Э.Г.Эйдемиллер и В.Ю.Остицкис выделяют три этапа развития коммуникационной проблемы: информационно-дефицитный, замещающе-искаженной коммуникации и поведенчески-коммуникационный (16). Как отмечают авторы, на первом этапе возникает и становится выраженной коммуникационная проблема, имеет место неудовлетворенная потребность и невозможность коммуникации. Этот этап нередко протекает в форме воображаемой коммуникации имеющего проблему индивида с тем, от кого зависит ее решение. Индивид мысленно обращается к другому, а точнее – к своему представлению о другом, с так или иначе выраженной просьбой, требованием, намеком и мысленно получает его ответ. Результат этой коммуникации (а точнее – мысленного эксперимента) в немалой степени зависит от представления о другом, о его личности, о психологических особенностях, его отношения к индивиду и, следовательно, от его реакции на обращение к нему. Нередко именно это представление оказывается первым и окончательным барьером коммуникации.

Содержание данного этапа можно проиллюстрировать на следующем примере. После посещения урока учительницы Д. завуч ограничилась кратким "спасибо за проведенное занятие", намереваясь в дальнейшем посетить серию уроков и затем провести их комплексный анализ. Отсутствие подробного обсуждения урока было воспринято учителем как негативная оценка занятия: завуч не увидела ничего положительного в организации урока, поэтому ограничилась формальной благодарностью. Начался мучительный поиск причин неудовольствия руководителя: "Действительно, как урок мог понравиться, если я опросила всего несколько учащихся, да и то затянула опрос. Да и наглядности на уроке могло быть побольше. А, может быть, с моей стороны было мало эвристических вопросов? Завуч всегда на это обращает внимание". Далее последовало мысленное обращение к завучу с объяснением причин своих "неудач": "Продолжительный опрос отдельных учащихся был крайне необходим, поскольку они из-за болезни пропустили много уроков. Содержание занятия предполагало использование в первую очередь объяснительно-иллюстративных методов".

Данная ситуация показывает, как дефицит необходимой информации приводит к возникновению коммуникативного барьера.

Коммуникационная проблема может остановиться в своем развитии на первом этапе и остаться источником "тлеющей неудовлетворенности". Однако в случае дальнейшего развития она приобретает характер замещения или искажения коммуникации.

В нашем примере учительница, желая все-таки услышать оценку своего урока, усиленно добивается контакта с завучем, предлагая совместно обсудить ход проведения предстоящей методической недели. При этом учитель надеется, что в ходе такого обсуждения завуч невольно заденет тему посещенного урока. Однако замещающе-искаженная коммуникация не достигает своей цели (завуч предлагает провести обсуждение методической недели на заседании методобъединения) и загоняет коммуникационную проблему в тупик.

Поскольку замещающе-искаженная коммуникация часто является недостаточной для решения проблемы на поведенческо-коммуникационном этапе участник ситуации с неудовлетворенной потребностью переходит к манипулированию отношениями с членами семьи или коллегами с целью такого преобразования ситуации, когда возникает возможность удовлетворить эту потребность.

Учительница Д., не получив возможность услышать от завуча объективной оценки своего урока, мысленно обвиняет его в предвзятости, умышленном создании конфликтной ситуации и пытается оказать на своего руководителя психологическое давление, выступая на заседании педагогического совета школы с различными критическими замечаниями по поводу его административной деятельности.

Мы согласны с мнением Э.Г.Эйдемиллера и В.Юстицкиса о том, что коммуникационная проблема может стать источником психической травматизации участников ситуации, помешать удовлетворению их потребностей и в конечном счете запустить механизм конфликтных взаимоотношений, связанных с ухудшением взаимопонимания в малой группе (16).

Осмысление характера коммуникационных проблем, по своей сути - это было отмечено ранее - одинаковых как для семейных отношений, так и для профессионального взаимодействия, динамики развития и способов разрешения таких проблем, является важным элементом консультационной деятельности.

Практику сопровождения деятельности педагогических коллективов может обогатить обращение и к таким важным категориям консультирования по проблемам внутрисемейных отношений, как сплю-

ченность и конфликтность. Характеризуя психологические исследования о сплоченности семьи, можно условно выделить три основных подхода к этой проблеме, которые раскрываются в таких научных концепциях, как концепция совместимости членов семьи (Н.Н.Обозов, А.Н.Обозова, А.Аугустинавичуте), "балансная" концепция стабильности семьи (Г.Келли, Дж.Тибо), концепция механизмов семейной интеграции (А.В.Петровский, Э.Г.Эйдемиллер, В.В.Юстицкис).

Сторонники первого подхода пытаются выяснить соотношение характерологических и других личностных особенностей членов семьи, которое обеспечивает наибольший уровень стабильности. Они выделяют субъективные и объективные факторы стабильности, акцентируют внимание на эмоциональных связях, считая "привлекательность человека для человека" главным регулятором устойчивости, глубины, интимности межличностных отношений.

Авторы "балансной концепции стабильности семьи" исследуют феномен "отношение к семье" и мотивацию членов семьи, определяющую это отношение. Основное внимание при этом уделяется мотивам, обуславливающим положительное отношение к семье и тем, которые вызывают неудовлетворенность ею. Считается самоочевидным, что чем больше мотивов, привлекающих индивида к семье, и чем они сильнее, тем более сплоченной является семья.

Авторы третьей концепции в качестве важных социально-психологических механизмов семейной интеграции рассматривают "общность судьбы" и "эмоциональную идентификацию с семьей" (в частности, эмоции взаимной симпатии).

Для профессионального консультирования обсуждаемые подходы интересны по следующим соображениям.

Во-первых, "балансная концепция" позволяет акцентировать внимание консультанта на феномене отношения к группе, имеющем важное значение прежде всего при организации группового консультирования.

Как будет показано ниже, данный феномен является одним из элементов групповой динамики, т.е. совокупности процессов, характеризующих развитие группы, и связан с такими инструментами группового консультирования, как организация обратной связи, самораскрытие участников группы, создание атмосферы доверия и др.

С другой стороны, анализ взаимосвязи между отношением к группе и ее сплоченностью раскрывает перед консультантом эффективные механизмы разрешения проблемных ситуаций, в основе которых лежат различные нарушения межличностного взаимодействия,

нередко связанные с существованием тех или иных барьеров, препятствующих нормальному развитию отношений "личность - коллектив".

Во-вторых, концепция социально-психологических механизмов интеграции актуализирует проблему формирования мотивов, обеспечивающих позитивное отношение к группе и придающих ей качество сплоченности, ставит задачу управления процессом интеграции, что чрезвычайно важно для эффективного консультирования управленческого и педагогического персонала образовательных учреждений.

В-третьих, в концепциях особо выделяется эмоционально-оценочный компонент системы межличностных отношений. В контексте профессионального консультирования выделение такого компонента имеет существенное значение, ибо позволяет консультанту более полно и точно представить позицию клиента в данной системе, изучить его эмоциональные отклики и поведенческие реакции.

В теории семейного консультирования категория сплоченности рассматривается в единстве с категорией конфликтности.

Проблемы семейных конфликтов, их природа, классификация, способ урегулирования последствий для участников внутрисемейных отношений достаточно полно освещены как в социологической, так и в психолого-педагогической литературе. Проблема преодоления конфликтности в семье, стабилизации внутрисемейных отношений в ряде публикаций последних лет связывается с процессом их демократизации. Так, В.А.Бацевич, С.Н.Бурова, рассматривая демократизацию семейных отношений как интегральный показатель, включающий в себя форму организации семьи (структуру власти), степень единства субъектов внутрисемейных отношений (эмоциональная близость, характер решения общесемейных вопросов), установили прямую связь между уровнем демократизации внутрисемейных отношений и результатом воспитания детей, их подготовкой к будущей семейной жизни (15).

Обращение к опыту разрешения семейных конфликтов, на наш взгляд, представляется весьма интересным и с точки зрения поиска продуктивных стратегий сопровождения профессиональной деятельности педагогов в ситуациях конфликта. В своих основных характеристиках природа конфликтных ситуаций остается одной и той же независимо от того, где такие ситуации возникают - в семейном микросоциуме или в профессиональном коллективе.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования // Новые ценности образования. – Вып. 6. – М.: Инноватор, 1996. – С.71-88.
2. Бодалев А.А., Столин В.В. Семья в психологической консультации. – М.,1982.
3. Богуславский М.В. Генезис гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике начала XX в. // Педагогика. – 2000. - № 4. – С.63-70.
4. Витгенштейн Л. Философские работы: В 2 ч. – М., 1994.
5. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. – Вып. 6. – М.: Инноватор, 1996. – С.10-38.
6. Гулина М.А. Основы индивидуального психологического консультирования. - СПб., 2000. – 272с.
7. Каган М.М., Эткин А.М. Индивидуальность как объективная и субъективная реальность // Вопросы психологии. - 1989. - № 4.
8. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. - М., 2000. –240с.
9. Маклафлин К. Исследование системы педагогической помощи и поддержки в школах Англии и Уэльса // Новые ценности образования. – Вып. 6. – М.: Инноватор, 1996. – С.99-105
10. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки: Учебно-методическое пособие. – М.: МИРОС, 2001. – 208с.
11. Навайтис Г. Семья в психологической консультации. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО "МОДЭК", 1999. – 224с.
12. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования. - СПб., 2000. – 464с.
13. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494с.
14. Романо Д., Чернышенко А. Подготовка и практика профессиональных консультантов и консультирующих психологов // Новые ценности образования. – Вып. 6. – М.: Инноватор, 1996. – С.90-98.
15. Семья и молодежь: профилактика отклоняющегося поведения. – Минск: Университетское, 1989. – 144 с.
16. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 1999. – 656с.

17. Bandler R., Grindler J. The structure of magic (Vol. 1). Palo Alto, Calif: Science and Behavior Books, 1975.
18. Bandler R., Grindler J., Satir V. Changing with families. Palo Alto, Calif: Science and Behavior Books, 1976.
19. Baszormenyi-Nagi I., Ulrich D. Contextual family therapy // Handbook of family therapy. N.Y., 1981.
20. Beck A.T. Cognitive Therapy and the Emotional Disorders. N.Y., 1976.
21. Berne E. Transactional Analysis in Psychotherapy. N.Y., 1960.
22. Bibring E. Psychoanalysis and the dynamic psychotherapies // Journal of American Psychoanalytical Association. 1954. Vol. 2.
23. Bowen M. Family therapy in clinical practice. N.Y., 1984.
24. Coulshed E. Social work for teachers. London, 1991.
25. Cox M. Structuring the Therapeutic Process: compromise with Chaos. London: Jessica Kingsley Publishers, 1988.
26. Fenichel O. Problems of psychoanalytic technique. Albany, 1941.
27. Fenichel O. The psychoanalytic theory of neurosis. New York, 1945.
28. Ferenczi S. On the technique of psycho-analysis // Further contributions to the theory and technique of psychoanalysis by Sandor Ferenczi / Ed. By E.Jones, J.Rickman. London, 1950, p. 189.
29. Freud S. An Outline of Psychoanalysis. New York: W.W. Norton. 1949. Originally published posthumously in 1940.
30. Freud S. Fragment of an analysis of a case of hysteria // Standard edition. Vol.7. London, 1953.
31. Freud S. Freuds psychanalytic procedure // Ibid., 1953.
32. Gelso C.J., Fretz B.C. Counseling Psychology. N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1992.
33. Gill M., Simon J., Fink G. et al. Studies in audio-recorded psychoanalysis. N.Y., 1954.
34. Gordon S., Davidson N. Behavioral parent training // Handbook of family therapy. N.Y., 1981.
35. Hosford R.E. Behavioral counselling – a contemporary overview. The Counselling Psychologist, 1969. 1 (4), 1-33.
36. Kohut H. Introspection, empathy and psychoanalysis an examination of the relationship between mode of observation and theory // Journal of American Psychoanalytical Association. 1959. Vol. 7.
37. Krasner, L. The therapist as a social reinforcement machine // H.H.Strupp and L.Luborsky (Eds.), Research in Psychotherapy, 1962. Vol. 2, p.61-94. Washington, DC: American Psychological Association.

38. Maslow A. Motivation and personality: 3-rd ed. New York, 1987.
39. Menninger K., Holzman P. Theory of psychoanalytic technique. N.Y., 1958.
40. Minuchin S. Families and family therapy. Cambridge MA, 1974.
41. Nacht S. Silence as an integrative factor // International Psychoanalytical Journal. 1964. Vol. 45.
42. Richter H.E. Patient Familie. Rowonit: Reinbek, 1970.
43. Rogers C. The characteristics of a helping relationships // Personnel and Guidance Journal. 1958. Vol. 37.
44. Rogers C.R. The interpersonal relationship: the core of guidance. Harvard Educational Review, 1962. 32, p.416-429.
45. Singer M.T., Wynne L.C. Principles of scoring communication defects and deviances in parents of schizophrenics: Rorschach and TAT scoring manuals. Psychiatry, 1966, 29, 260-288.
46. Skinner B. About behaviorism. N.Y., 1972.
47. Skinner B. Science and human behaviour. N.Y., 1953.
48. Stone L. The psychoanalytic situation. An examination of its development and essential nature. N.Y., 1961.
49. Traux C.B. Reinforcement and nonreinforcement in Rogerian psychotherapy. Journal of Abnormal Psychology, 1966. 71, 1-9.
50. Traux C.B. Some implication of behavior therapy for psychotherapy. Journal of Counseling Psychology, 1966. 13, 160-70.
51. Truax C., Carkhuff R. Towards Effective Counselling and Psychotherapy: Training and Practice. Chicago, 1967.
52. Watzlawick P., Weakland I.H. (Eds.). The interactional view: Studies at the Mental Research Institute, 1965 – 1974. N.Y.: Norton, 1977.
53. Wolpe J. The practice of behavior therapy: 3-rd ed. New York, 1983.
54. Zetzel E. Current concepts of transference // International Psychoanalytical Journal. 1956. Vol. 37.

ГЛАВА 3

КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ И СУПЕРВИЗИЯ В ПАРАДИГМЕ КОНСУЛЬТАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ

3.1. ФЕНОМЕН КОНСУЛЬТАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ

3.2. ТИПЫ, СТРУКТУРА И МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

3.3. УПРАВЛЕНЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ

3.1. ФЕНОМЕН КОНСУЛЬТАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ

Анализ теории и практики научно-методического сопровождения педагогического персонала позволяет нам выделить специфический феномен консультационной культуры, который может пониматься:

- во-первых, как высший уровень мастерства супервизора-консультанта, формирующийся в процессе его профессиональной деятельности и проявляющийся в многообразии и качестве оказываемых консультационных услуг;

- во-вторых, как сложное системное профессионально-личностное свойство консультанта, отражающее устойчивые особенности его сознания, поведения и профессиональной деятельности, а также его ценностные ориентации и духовно-нравственные позиции;

- в третьих, как комплексная технология, отражающая стиль профессионального поведения консультанта, его понимание основных принципов и методов консультационной деятельности, характер взаимодействия с клиентом, особенности консультирования как творческого процесса.

Такое понимание консультационной культуры вполне созвучно известным в литературе философско-педагогическим подходам к феномену "культура". Так, *аксиологический* подход помогает осмыслить сложную иерархию идеалов и смыслов, значимых для консультанта. В этом плане определенный интерес представляет ценностная концепция отечественного философа Г.С.Батищева, который особый акцент делал на междусубъектной аксиологической позиции с доминантностью на других, что является чрезвычайно важным для определения ценностных оснований консультационного взаимодействия, которое должно осуществляться в русле культуры глубинного общения (4).

Антропологический подход, понимающий культуру как выражение человеческой природы, меру человеческого в человеке, совокупность человековедческих знаний, позволяет понять, насколько человекоцентрированной является деятельность консультанта. Если последний придерживается такой позиции, то он видит в клиенте активную личность, способную к осознанному выбору пути решения проблемы. В противном случае клиент для консультанта является лишь пассивным объектом его влияния, нуждающимся во внешней помощи.

Чрезвычайно важным для понимания рассматриваемого нами феномена является *деятельностно-технологический подход*, с позиций которого культура выступает как технология, способ человеческой

деятельности, способ регуляции сохранения, воспроизведения и развития моделей и образцов профессионального поведения. Такой подход дает возможность увидеть в разнообразных формах консультационной деятельности единство творческого процесса консультирования, который выступает не столько как подготовка "правильной модели" профессионального поведения педагога, сколько как творчество, сотворение этой модели. В этом плане консультационная культура – это сотворенные и творимые субъектами консультационного взаимодействия способы и средства, с помощью которых можно разрешить проблемную ситуацию.

В этой культуре находят свое воплощение потребности, мотивы, цели поведения, общения, труда людей, в ней выражено стремление к безграничности человеческого развития (М.С.Каган, Л.Н.Коган, Э.Р.Маркарян). Творческая функция консультирования связана с определением культуры как творчества. В Философском словаре культура рассматривается как "творческая деятельность человечества во всех сферах бытия и сознания, являющаяся диалектическим единством процессов опредмечивания (создания ценностей, норм, знаковых систем и т.д.) и распредмечивания (освоения культурного наследия), направленная на выявление и развитие сущностных сил человека (23, 211). Исходя из такого понимания подлинное консультирование заключается не в передаче клиенту готового решения, а лишь в сообщении ему того движения, которое могло бы ему помочь выработать свой собственный подход. Передать живой поток творчества, приобщить к творческому процессу – в этом заключается смысл подлинной консультационной культуры.

В качестве детерминанты научно-методического сопровождения профессиональной деятельности учителя в последние десятилетия концепция "консультационной культуры" получила распространение не только в отечественной, но и в зарубежной педагогике, где консультационная культура понимается, во-первых, как особая философия, определяющая основные подходы к педагогическому консультированию, а во-вторых, как характеристика сложившейся практики консультирования в отдельно взятом образовательном учреждении. Как подчеркивается в Отчете Института школы и повышения квалификации (Германия, г. Зост), консультационная культура формируется в тех школах, "где педагогический коллектив осмыслил значение и необходимость консультационной деятельности, проявил готовность к открытой дискуссии по многочисленным проблемам педагогического взаимодействия, когда учителя готовы одновременно принять на

себя роль как консультанта, так и консультируемого, и стремятся в процессе самообразования и повышения квалификации развивать компетентность педагога-консультанта".

Философия консультационной культуры учитывает как широкий контекст развития современной школы и образования, проблемы детства, института семьи, взаимосвязь различных агентов социализации ребенка, так и сложные процессы, происходящие внутри школы, связанные с изменениями в ее организационном развитии, в целях и характере педагогического взаимодействия, в содержании и формах образовательного процесса.

Консультационная культура предполагает учет изменений, происходящих в среде обитания человека постиндустриального общества, и должна быть адекватной новым социальным потребностям, связанным с плюрализацией жизненных стилей и устремлений детей.

Эти изменения коснулись прежде всего статуса ребенка, характера его взаимодействия с близкими родственниками, выполняемыми функциями и социальными ролями. Резкое сокращение рождаемости в западноевропейских странах (по данным Э.Йюргенса, на 50% за последние 25 лет), увеличение числа разводов и родителей-"одиночек" обострили проблему духовного одиночества детей, связанную с нарушением у них эмоционально-психического равновесия, социальных контактов, проявлением синдромов "маленького принца" (эгоизм, завышенная самооценка), аутизма, агрессивности, нетерпимости, переходящих в отдельных случаях в вандализм.

Необходимо отметить изменение иерархии ценностей в семейном воспитании, определенную либерализацию института семьи. Исследования N.Postmann, M.Folling-Albers и других свидетельствуют об усилившейся ориентации родителей на воспитание у детей самостоятельности, ответственности, предоставлении им возможностей для самовыражения и личностной самореализации. Авторитарный стиль в семье уступает место демократическому, а иногда и попустительскому. Методы внешнего контроля, поощрений и наказаний вытесняются механизмом самоконтроля, самооценки. Наряду с этим либерализация семейного воспитания нередко связана с попыткой родителей самоустраниться от решения сложных воспитательных проблем, переложить основное бремя ответственности на школу, профессиональных педагогов (34).

Немецкие социологи U.Beck, M.Folling-Albers говорят о "постсовременном обществе риска, когда стираются жизненные и профессиональные перспективы, утрачивается значение культурных, религиоз-

ных и иных традиций, осуществляется частая смена профессий, мировоззрения, партнера. Человек ощущает растущее одиночество, затрудняется процесс идентификации, хотя существуют шансы для индивидуального развития, ибо постоянно требуется выработка индивидуальных стратегий выживания в жизнь, сокращается объем собственной деятельности" (30).

Многочисленные зарубежные публикации посвящены влиянию на современного ребенка средств массовой информации – "медий", ставших посредниками между реальным миром и познающим этот мир ребенком, лишенным возможности непосредственного наблюдения, восприятия действительности, ярких впечатлений и переживаний и потребляющим лишь вторичную, переработанную и адаптированную информацию, создающую в его душе образ "действительности" (second hand). Это приводит к отчуждению от общества, росту потребительской психологии, проявлению детской агрессивности и жестокости.

В качестве других особенностей социализации детей в современных западноевропейских странах ряд авторов отмечают "развращающий характер общества неограниченного потребления" (M.Folling-Albers), "сокращение пространства для игровой деятельности в городских застройках" (Э.Йюргенс), "редукцию мануально-чувственных способов познания мира", "сложности интеграции межкультурного диалога с национальными меньшинствами, беженцами и переселенцами" (В.Валлрабенштейн). Все эти особенности социокультурного контекста развития ребенка, семьи и школьного образования, по мнению западных исследователей, должны быть предметом пристального внимания педагога-консультанта.

Исходя из диалектики общего и особенного консультационная культура отражает двойственную природу педагогического консультирования. С одной стороны, консультирование является одной из функций педагогической деятельности в целом (субъектом являются учителя, воспитатели, администрация школы, а также, в известной степени, школьная инспекция), а с другой – специфическим видом профессиональной деятельности отдельных специалистов (субъектами являются педагоги-консультанты, методисты, модераторы, супервизоры).

Кем бы ни был по своему должностному статусу специалист, осуществляющий консультирование в сфере образования, он должен обладать высоким уровнем психолого-педагогической культуры, глубокими профессиональными знаниями в области педагогики, психологии, частных методик, менеджмента, иметь широкую человековедческую подготовку, включающую, как теоретические, так и практиче-

ские аспекты. L.Bramer, E.Shostorm подчеркивают, что консультант, не усвоивший теоретические основы своей профессии, не ознакомившись с исследованиями, выполненными в данной области, не может ничего сделать для клиента, кроме применения частной техники (31, 14).

В.И.Алешникова формулирует следующие критерии, которым должен отвечать профессиональный консультант (табл. 5) (2, 25).

Таблица 5

Критерии профессионализма консультанта

| <i>Требования к личности</i> | <i>Требования к профессиональной компетенции</i> | |
|--|---|---|
| | <i>Должен знать</i> | <i>Должен уметь</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Творческое мышление; - Развитые навыки делового общения; - Психологическая зрелость; - Хорошее физическое и духовное здоровье; - Стабильность в поведении, уверенность в себе; - Способность к самосовершенствованию, самодисциплина, самоорганизованность; - Самокритичность; - Профессиональная этика | <ul style="list-style-type: none"> - Проблемы теории и практики управления; - Методы управления; - Процедуры ведения отчетности; - Системы обработки информации; - Основы вычислительной техники; - Организационные основы консультирования; - Методические основы консультирования; - Факторы, влияющие на результативность консультирования | <ul style="list-style-type: none"> - Определять и решать проблемы; - Принимать нестандартные управленческие решения; - Обучать, передавать знания; - Побуждать работников к творческой деятельности; - Формировать и развивать эффективные рабочие группы; - Применять раннее накопленный опыт консультирования в различных областях при решении различных проблем; - Непрерывно пополнять и обновлять знания; - Участвовать в разработке и реализации стратегии консультационной организации |

Различные категории управленческого и педагогического персонала, оказывающие консультационные услуги в рамках как общепедагогической, так и специально-профессиональной деятельности, представлены на следующей схеме.

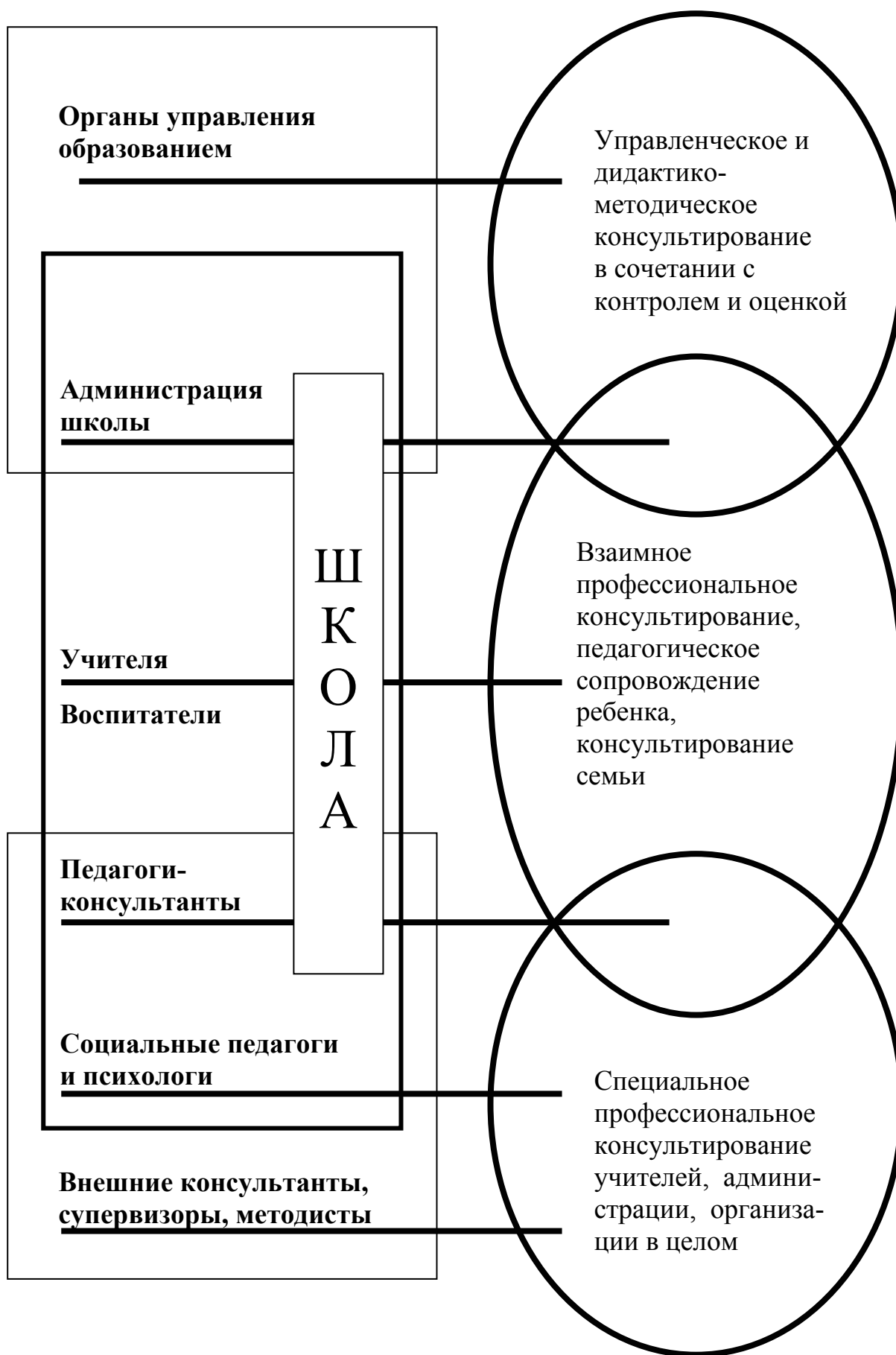


Схема 4. Субъекты консультационной деятельности

Как видно из представленной схемы, педагогическое консультирование включает наряду с другими два значимых содержательных блока – научно-методическое сопровождение персонала и сопровождение ребенка.

На наш взгляд, важным постулатом культуры *педагогического консультирования* является придание процессу сопровождения ребенка характера социального воспитания. Иными словами, педагогическое консультирование в новом философском осмыслении включает процесс формирования социальной компетентности учащихся.

Остановимся более подробно на самом понятии социальная компетентность.

Ряд авторов делает акценты на разных составляющих социальной компетентности. Социальная или политическая компетентность в исследованиях В.А.Кальней, С.Е.Шишова определяется, как способность брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулирование конфликтов ненасильственным путем, участие в функционировании и улучшении демократических институтов (27, 85). Другие авторы связывают социальную компетентность со способностью устанавливать социальные контакты и осуществлять взаимодействие в больших и малых социальных группах, брать на себя гражданскую ответственность, участвовать в решении проблем страны и региона, проявлять нравственное отношение к другим людям, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в функционировании и развитии демократических институтов (10, 53). Феномен социальной компетентности является объектом изучения зарубежных ученых. Так, Masten и Coatsworth исследовали социальную компетентность как эффективную модель действия с точки зрения факторов развития, окружения и культурного контекста.

Для педагогов-консультантов небезынтересна нидерландская модель В.Слот и Х.Спанярд, которая включает в себя шесть элементов: стрессоры, защитные факторы, обязанности, патологию, гибкость, навыки и умения. Выделяя эти элементы, авторы считают, что гибкость и защитные факторы оказывают положительное влияние на равновесие между "обязанностями развития" и "наличием необходимых навыков и умений", а стрессовые ситуации и патология, являются факторами, нарушающими равновесие анализируемой модели.

Под обязанностями авторы этой модели понимают "требования, с которыми сталкивается человек в повседневном контакте с обществом. Речь идет о самых разных требованиях, предъявляемых к детям определенного возраста: хорошо учиться в школе, убирать игрушки

после игры, разрешать конфликты с другими детьми, общаться с родителями, переносить их отсутствие, утрату и т.д." (20, 64).

Навыки и умения как элементы данной модели представляют собой "необходимый поведенческий набор для выполнения предъявляемых требований к ребенку определенного возраста. Навыки и умения дают возможность ребенку выполнять определенные требования и соответствовать определенному уровню развития. Человек обладает когнитивными, социальными и практическими навыками и умениями, необходимыми для нормальной жизни в обществе" (20, 65).

Термин "гибкость" авторы обозначают как "индивидуальные качества, помогающие человеку успешно приспосабливаться, несмотря на риск и неудачи" (20, 65). Авторы Wimer и DeWit приводят примеры качеств, помогающих детям и подросткам быть менее восприимчивыми к негативным влияниям извне: уверенность в себе (понимание, что трудности преодолимы); положительные личные качества (позитивный взгляд на себя, легкий характер, склонность к самостоятельности); ум.

Защитные факторы - это наличие условий, людей в окружении индивида, которые его защищают от риска и неудач. Wimer и DeWit приводят следующие примеры защитных факторов: важный человек, который предоставляет возможности и дает смысл жизни; поддержка, исходящая от родных и близких (хорошие взаимоотношения); положительный школьный/трудовой опыт; вступление в общественные организации и тесная связь с ними (клуб/общество, церковь); хорошие отношения с воспитателем/тренером/наставником, оценившим поведение и качества ребенка/подростка" (20, 65-66).

В.Слот и Х.Спаньярд рассматривают социальную компетентность "как состояние равновесия между требованиями, предъявляемыми к ребенку в данный возрастной период со стороны общества, среды, в которой он живет, и его возможностями, ". Исходя из психологии развития, авторы говорят о социальной компетентности "как о навыках и умениях человека, достаточных для выполнения обязанностей, присущих данному жизненному периоду, в котором этот человек находится" (20, 64).

Анализируемая модель, на наш взгляд, хотя и имеет определенный смысл для практики консультирования, является недостаточно теоретически выверенной и в каком-то смысле упрощенной, ибо она не учитывает противоречивость ситуации социального развития ребенка, амбивалентность влияющих на нее внешних и внутренних факторов. Так, например, стрессовая ситуация не всегда становится

негативным фактором с точки зрения формирования социальной компетентности. В известных случаях она может быть использована педагогами-консультантами для формирования умений школьников наиболее оптимально решать возникающие задачи.

Для теории и практики консультирования продуктивной является идея авторов нидерландской модели о взаимном влиянии компетентности, стрессовых ситуаций, патологии, защитных факторов и гибкости (взаимном влиянии компонентов данной модели).

В отечественной педагогике понятие социальной компетентности стало исследоваться в рамках дискуссии о качестве образования, о том, каким должен быть выпускник современной школы. При этом в обобщенном виде данный феномен включает различные виды готовности выпускника к определенным видам деятельности: 1) к профессионально-трудовой деятельности или к получению профессии в различных профессиональных учебных заведениях; 2) к созданию собственной семьи, 3) к выполнению гражданских функций и улучшению того общества, в котором ему предстоит жить; 4) к творческой деятельности в какой-либо сфере; 5) к сохранению и укреплению своего физического и психического здоровья; 6) к осознанию необходимости самоизменяться и учиться всю жизнь.

Следует обратить внимание на взаимосвязь социальной компетентности с категориями социальной педагогики и социального воспитания: социальная педагогика может рассматриваться как научный фундамент для осмысления феномена социальной компетентности, а сам этот феномен как основная цель и главный результат социального воспитания, а, следовательно, в известной степени и педагогического консультирования ребенка. Исходя из этой теоретической посылки, мы понимаем социальную компетентность как социально-педагогическую категорию, обозначающую интегративное качество личности, сформированное в процессе социального воспитания и педагогического сопровождения ребенка, которое позволяет индивиду активно взаимодействовать с социумом, устанавливать контакты с различными группами и индивидами, а также участвовать в социально значимых проектах, иными словами - продуктивно выполнять различные социальные роли.

Деятельностно-технологический подход к консультационной культуре включает ряд принципов взаимодействия консультанта и клиента. На некоторые из них указывает Е. Benz, который отмечает, что "в идеале консультирование связано с рядом условий.

Во-первых, консультирование носит принципиально добровольный характер, который распространяется как на консультанта, так и на консультируемого.

Во-вторых, оба субъекта взаимодействия являются независимыми. Поэтому ситуация консультирования должна быть свободна от давления извне... Клиент сам определяет предмет консультирования, исходя из собственных потребностей, и обладает свободой выбора альтернативных решений" (30, 21). Как отмечает автор, этим консультирование отличается от манипуляции, управления, обучения.

С этими положениями перекликаются характеристики процесса консультирования, сформулированные Р.Кочюносом:

1. Консультирование помогает человеку выбирать и действовать по собственному усмотрению.

2. Консультирование помогает обучаться новому поведению.

3. Консультирование способствует развитию личности.

4. В консультировании акцентируется ответственность клиента, т.е. признается, что независимый, ответственный индивид способен в соответствующих обстоятельствах принимать самостоятельные решения, а консультант создает условия, которые поощряют волевое поведение клиента.

5. Сердцевиной консультирования является "консультативное взаимодействие" между клиентом и консультантом (13, 8).

В этом же ключе С.Rogers выделил три основных принципа консультирования:

- каждая личность обладает безусловной ценностью и заслуживает уважения как таковая;

- каждая личность в состоянии быть ответственной за себя;

- каждая личность имеет право выбирать ценности и цели, принимать самостоятельные решения.

Остановимся на принципах консультационного взаимодействия более подробно.

Принцип *добровольности* предполагает, что клиент сам решает вопрос о необходимости обращения к консультанту, выбирает специалиста, форму и продолжительность консультирования, а также определяет, в какой мере полученные им рекомендации могут быть использованы в реальных ситуациях профессиональной деятельности.

Принцип *равноправия* сторон предполагает равную ответственность клиента и консультанта за успех консультационного процесса. Последний не должен брать на себя всю ответственность за результаты консультирования, так как основная задача, которую решает кон-

сультант, "состоит в том, чтобы помочь клиенту в выявлении своих внутренних резервов и в устранении факторов, мешающих их использованию". В связи с этим клиенту отводится равноценная роль в консультировании наряду с консультантом. Как указывает В.И.Алешникова, "сведение участия хотя бы одной из сторон к нулю означает прекращение процесса консультирования" (2, 114). Консультант призван создать условия, стимулирующие клиента к принятию самостоятельных решений, в то время как клиент должен быть способен эффективно взаимодействовать с консультантом в процессе и после осуществления консультационного проекта.

Консультирование призвано актуализировать творческий потенциал личности клиента, побудить его к самоанализу, к принятию ответственности за решение профессиональной проблемы с помощью советов и подсказок.

Путь консультирования - не трансляция готовых образцов профессионального поведения, а выработка новых моделей, ориентированных на профессионально-личностные возможности клиента (2). Поэтому "эффективное консультирование - это процесс, который выполняется *вместе* с клиентом, но не *вместо* клиента" (13, 21).

Принцип *вариативности* предполагает, что консультирование носит ситуативно меняющийся характер, существенно ограничивающий возможность выделения универсальных способов решения проблем клиента, пригодных для всех ситуаций. Педагогические ситуации являются чрезвычайно разнообразными и динамичными. Действительность образования представляет собой живую ткань, которая не вписывается в жесткие рамки, и не позволяет предлагать клиенту стандартные рецепты профессионального поведения. Практика консультирования не может быть сведена к разработке готовых рецептов, а побуждает специалистов к самостоятельному анализу и постоянной рефлексивной деятельности, ибо не может быть одинаковых клиентов, одинаковых проблем и ситуаций консультирования, а значит, и одинаковых консультационных услуг.

Консультационная услуга имеет не только инструментальные, но и процессуальные характеристики. Последнее обусловлено меняющейся ситуацией взаимодействия консультанта и клиента, которая во многом обусловлена профессионально-личностными особенностями субъектов процесса консультирования, их опытом, отношением к решаемой проблеме, статусом в профессиональной среде.

В соответствии с принципом целостности консультационная услуга является лишь отдельным звеном в системе непрерывного со-

проведения профессиональной деятельности педагогов. Сама по себе она не может решить всех его профессиональных проблем или снять имеющиеся у специалиста затруднения. Лишь логическая взаимосвязь и последовательное оказание серии консультационных услуг может обеспечить эффект. Как отмечает Р.Кочюнас, "не следует ожидать непосредственного эффекта от каждой отдельно взятой консультативной встречи - решение проблем, а также успех консультирования не похожи на равномерно поднимающуюся вверх прямую; это процесс, в котором заметные улучшения сменяются ухудшениями, потому что само изменение требует многих усилий и риска, которые не всегда и не сразу завершаются успехом" (13, 21).

Принцип профессиональной этики рассматривает в качестве условия эффективного консультирования соблюдение этических норм, исключающих манипулирование клиентом, саморекламу консультанта, навязывание консультируемому субъективных профессиональных позиций и оценок.

Принцип независимости консультанта исходит из того, что в процессе консультирования педагог-консультант должен абстрагироваться от других социальных ролей, которые он выполняет (классного руководителя, воспитателя, администратора и т.д.). Например, анализируя конфликтную ситуацию между учителем и учеником, консультант, являющийся директором школы, рекомендует учителю на определенное время ограничить общение с ребенком, используя педагогический прием "мнимое безразличие". Такая рекомендация находится в определенном противоречии с ролевой позицией директора, который как администратор заинтересован в постоянном общении (как формальном, так и неформальном) педагогов и учащихся.

Рассматриваемый принцип исключает возможность консультирования по поручению, ибо такой процесс игнорирует субъектную позицию участников консультационного взаимодействия, а по своему характеру напоминает коалиционное манипулирование, о котором речь пойдет ниже.

Принцип конфиденциальности провозглашает недопустимость разглашения доверительной информации, полученной консультантом в процессе взаимодействия с клиентом.

Принцип кооперации предполагает, что консультант при столкновении со сложной и многоаспектной проблемой консультируемого должен адекватно оценивать границы собственной компетентности и в случае необходимости использовать возможности более опытного консультанта-супервизора или консультационного консилиума, в ко-

тором может быть представлены специалисты различных профилей (педагоги, врачи, юристы, психологи и т.д.).

Необходимо отметить, что в зависимости от объема и характера оказываемых консультационных услуг в среде профессиональных консультантов выделяют консультантов-универсалов (дженералистов) и консультантов-специалистов. Как отмечает В.И. Алешникова, "универсалы имеют широкое образование и широкий круг интересов.

Они готовят и координируют глобальные задания, осуществляют предварительную диагностику, ведут переговоры с клиентом, планируют и координируют выполнение проекта, вырабатывают заключение и представляют клиенту, предложения по решению проблем" (2, 26).

Консультанты-универсалы осуществляют как педагогическое, так и управленческое консультирование, в то время как консультанты-специалисты обладают профессиональной компетентностью в конкретной области деятельности.

Деятельность специалистов осуществляется, как правило, с использованием стандартных процедур и методов.

Универсалы и специалисты в процессе своей деятельности формируют фонды методов и методик, позволяющие быстро и качественно решать проблемы клиентных организаций. К принципу кооперации примыкает принцип взаимодополнения внешних и внутренних консультантов. Внутренние консультанты являются сотрудниками клиентной организации и оказывают консультационную помощь своим коллегам. как правило, сочетая консультационную работу с осуществлением непосредственной педагогической или управленческой деятельности.

Внешние консультанты работают с клиентной организацией на основе контракта. 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. Так, внутренние консультанты имеют достаточно полную информацию о всех сторонах жизнедеятельности образовательного учреждения, лучше осведомлены о профессионально-личностных качествах работников, о неформальной структуре педагогического коллектива, се 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 персонала клиентской организации, ибо 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.

Немаловажным обстоятельством является меньшая затратность внутреннего консультирования.

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

Над консультантами часто давят 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.

Профессиональный опыт консультантов во многом ограничен рамками клиентской организации, что обрекает их на определенный консерватизм, сужает спектр инновационных идей, которые могут быть использованы в консультационной работе.

Внешние консультанты обладают большей независимостью. Они свободны от давления администрации школы и отдельных сотрудников клиентской 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 привносят в организацию новые образцы поведенческого репертуара учителя, обучают сотрудников нетрадиционным способам решения профессиональных задач. Работа внешних консультантов помогает преодолевать застойные явления в деятельности школы, способствует процессу ее интенсивного развития. Внешние консультанты, как правило, осуществляют свою деятельность на профессио-

нальной 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 информации о характере проблем, возникающих у клиентов. Следует также отметить, что услуги внешних консультантов требуют от образовательных учреждений значительных финансовых затрат.

Руководители клиентных организаций, приглашающие как внутренних, так и внешних консультантов, должны иметь в виду, что консультанты по своему положению и профессиональной компетентности могут оказать определенное влияние на отдельных сотрудников, группы педагогов или образовательное учреждение в целом, но не имеет прямой власти, чтобы провести в школе кардинальные преобразования или ускорить процесс ее развития. Поэтому оказание консультационной помощи предполагает последующую целенаправленную управленческую деятельность по реализации рекомендаций консультантов.

В практической деятельности образовательных учреждений возникают ситуации, требующие одновременного привлечения как внутренних, так и внешних консультантов. К таким ситуациям относятся:

- осуществление крупного инновационного проекта, имеющего разноплановые цели и охватывающего различные аспекты деятельности школы,
- проведение аккредитации или аттестации образовательного учреждения;
- разработка программы развития школы;
- проведение опытно-экспериментальной работы, охватывающей деятельность большинства педагогов;
- возникновение кризисных явлений в развитии школы, требующих быстрого и квалифицированного реагирования.

Использование принципа взаимодополнения внешних и внутренних консультантов позволяет повысить качество консультационных услуг за счет более быстрой адаптации внешних консультантов к клиентной организации, перераспределения ролей, повышения квалификации внутренних консультантов в процессе их взаимодействия с внешними специалистами.

Важным принципом консультационного взаимодействия является принцип индивидуализации. Рассмотрим данный принцип более подробно.

В основе данного принципа лежит категория индивидуальности, понимаемая как неповторимое своеобразие какого-либо явления, отдельного существа, человека. В самом общем плане индивидуальность в качестве особенного, характеризующего данную единичность в ее качественных отличиях, противопоставляется типичному как общему, присущему всем элементам данного класса или значительной части их.

Поскольку учет индивидуальности клиента является важным условием обеспечения эффективности консультационного взаимодействия, консультанту необходимо знать основные подходы к этой категории, разработанные в современной науке.

В психологии с термином "индивидуальность" традиционно связывают изучение индивидуальных особенностей личности (прежде всего темперамента, характера, способностей). Индивидуальность — это "человек, характеризующийся со стороны своих социально значимых отличий от других людей", она "проявляется в чертах темперамента, характера, в специфике интересов, качеств перцептивных процессов и интеллекта, потребностей и способностей индивида" (19, 136).

Подход к человеку как к уникальности, отдельному микрокосму обусловил более широкое употребление термина "индивидуальность" при характеристике внутреннего духовного содержания, особого свойства личности, сущностного качества человека.

Для Б.Г.Ананьева индивидуальность - высший уровень развития личности: "Если личность - "вершина" всей структуры человеческих свойств, то индивидуальность - это глубина личности и субъекта деятельности" (3).

С.А.Гильманов выделил ряд моментов, которые обусловили распространение термина "индивидуальность" в последние годы, когда усилился интерес общества к конкретным проявлениям личностных черт в различных видах деятельности:

- индивидуальность - высшая стадия развития личности, основной характеристикой которой является целостность, обуславливающая способность отстаивать и реализовывать личностные смыслы, установки, ценности;

- психологическое понимание индивидуальности опирается на представление о структуре личности, охватывая в единстве психофи-

зиологические и психологические характеристики, но наибольший вес все чаще придается социально значимым чертам, тем чертам, которые проявляются в деятельности и общении;

- проявления индивидуальности (отдельные поступки, высказывания, стиль деятельности в целом и др.) всегда обусловлены внутренними, личностными смыслами и значениями, а не заданными извне обстоятельствами (8, 7).

Таким образом, принцип индивидуальности предполагает учет в консультационной практике типологических характеристик личности клиента, особенностей его коммуникационной культуры, уровня социальной компетентности, статусно-ролевых позиций в детском или педагогическом коллективе, мотивационную готовность к получению консультационной или иной поддержки, способность самостоятельно преодолевать трудности.

Исходя из положения об индивидуализации, в рамках аксиологического и деятельностно-технологического подходов к консультационной культуре, можно назвать принципиально различающиеся модели консультационного взаимодействия:

- по ценностным основаниям выделяются лечебная (оберегающая) и барьерная (преодолевающая);
- по ролевой позиции консультанта – инструктирующая (консультант – автор готового рецепта) и побуждающая (консультант инициатор поиска самостоятельного решения);
- по форме взаимодействия - актуализирующий диалог и сценическое консультирование.

Данные модели будут подробнее рассмотрены нами в следующем параграфе.

Раскрытие сущности консультационной культуры не ограничивается рассмотрением различных моделей консультационного взаимодействия, но и предполагает осмысление различий между подлинным консультированием как видом сопровождения клиента и "квазиконсультированием", представляющим собой ситуативные советы и рекомендации лица, выступающего в роли "квазиконсультанта", сопровождаемые негативной оценкой деятельности "квазиконсультируемых". Причем в роли последних могут выступать как педагоги, получающие рекомендации со стороны руководителей школы и инспекторов ("Вам следует больше использовать методов активного обучения, стимулирующих познавательный интерес детей"), так и учащиеся, получающие директивные указания со стороны учителя ("Лучше го-

товиться нужно дома к урокам", "Многokrратно читай тексты вслух с правильной интонацией").

Квазиконсультирование имеет отрицательный педагогический эффект, поскольку оно погружает консультируемого в психологически неблагоприятную ситуацию, сопровождаемую эмоциональным напряжением, связанным с негативной оценкой его поведения или деятельности. Это затрудняет поиск рациональных решений в создавшейся ситуации, поскольку рекомендация консультанта воспринимается либо пассивно, либо отчужденно.

Негативный эффект усиливается временным дефицитом, в условиях которого проходит квазиконсультирование. Консультируемому кажется, что над ним вершат "скорый суд", проводят с ним не лично-ориентированную консультацию, а дают общие стандартные рекомендации, не имеющие особого смысла для реальной практики. Квазиконсультирование воспринимается как акт формальной коммуникации, игнорирующий личностные особенности консультируемого, его позицию, мнение, отношение к происходящему.

Квазиконсультирование может осуществляться и в форме коалиционного манипулирования, которое предполагает образование коалиции "заказчика" и "исполнителя" (выступающего в качестве квазиконсультанта) с целью оказания целенаправленного воздействия на третье лицо – "клиента" (выступающего в качестве квазиконсультируемого). Коалиционное манипулирование достаточно часто встречается в практике работы с различными категориями консультируемых: с детьми, родителями, педагогами и т.д.

Примерный сценарий такого вида квазиконсультирования может выглядеть следующим образом.

1. Заказчик заинтересован в изменении поведения, позиции, отношения некоего объекта его внимания. Например, учитель стремится изменить отношение к учебе одного из трудных подростков; классный руководитель желает побудить родителей перевести их ребенка в школу по месту жительства; руководитель школы хотел бы, чтобы коллега К. не выступал на педсовете с резкими критическими замечаниями в адрес администрации.

2. Заказчик, осознавая свой субъективный интерес и четко представляя цель воздействия на интересующий его объект, уклоняется от прямого контакта с ним. Причинами такого уклонения могут быть: нежелание открыто демонстрировать свою позицию, психологическая несовместимость с объектом воздействия, коммуникативные барьеры, отсутствие профессиональных навыков консультирования и др.

3. Заказчик дает поручение лицу (заключает своеобразный контракт), которое он выбирает в качестве консультанта, осуществить по отношению к третьему лицу акт целенаправленного воздействия (квазиконсультирование) в целях изменения его поведения в желаемом для заказчика направлении.

4. Квазиконсультант изучает особенности квазиклиента, подбирает адекватные формы работы с ним и информирует заказчика о результатах выполненного поручения.

Независимо от исхода акта коалиционного манипулирования коалиция "заказчик - исполнитель" распадается и при необходимости может быть вновь создана в том же или другом составе.

Коалиционное манипулирование не соответствует общим принципам консультационной культуры по следующим причинам: как консультант, так и консультируемый лишены самостоятельности в принятии решения, ибо консультант навязывает клиенту определенный образец поведения, который соответствует полученному заказу. При этом игнорируются индивидуальные цели клиента, его понимание возникшей ситуации, возможность использования различных альтернатив.

Коалиционное манипулирование не следует путать с опосредованным консультированием, которое часто используется в управленческой практике. В этом случае руководитель делегирует оказание консультационной услуги третьему лицу, которое является компетентным в решении проблемной ситуации и одновременно не связанным с клиентом служебным отношением прямого подчинения. При таком подходе клиент не воспринимает полученные рекомендации как директиву сверху и оставляет за собой право самостоятельного решения.

Современные концепции консультационной культуры исходят из того, что консультирование – есть наука, которую можно постичь, искусство, которым можно овладеть. Эти наука и искусство подвластны не только психологам, но и другим специалистам.

В последнее время в зарубежных школах, реализующих концепцию "консультационной культуры", появились педагогические консультанты, сформировались основные функции их деятельности. К числу этих функций можно отнести: информационную, педагогического вмешательства, профилактическую, кооперации и социального взаимодействия, поддержки инноваций.

P.Auer и A.Redlich провели эмпирические исследования 1200 педагогов-консультантов различных земель Германии с целью выявле-

ния приоритетов в их деятельности. Согласно полученным данным, свыше 30% рабочего времени консультанты уделяют разрешению сложных жизненных ситуаций, возникающих у их клиентов - в первую очередь, учащихся; следующим приоритетом (25%) является консультирование по проблемам выбора профессий и дальнейших образовательных перспектив. Значительное место (свыше 10%) занимает консультирование педагогов и администрации по проблемам их профессиональной деятельности, повышения квалификации, разрешения деловых и межличностных конфликтов. И всего лишь 4-7% рабочего времени уделяется управленческому консультированию, что является явно недостаточным.

В настоящее время многие исследователи считают необходимым:

1. Разработку концепции мотивации педагогов к осуществлению консультационной деятельности и освоению основ консультационной культуры.

2. Формирование у руководителей учреждений и органов управления образованием специальной компетентности, позволяющей осуществлять педагогическое и управленческое консультирование.

3. Разработку и осуществление учебных и внеучебных проектов, в которых консультационные умения и навыки могли бы помочь учащимся и их родителям в решении социально-значимых проблем.

4. Создание системы подготовки и повышения квалификации педагогов-консультантов, развитие сети консультационных и супервизорских служб (28).

3.2. ТИПЫ, СТРУКТУРА И МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Необходимость в использовании услуг профессиональных консультантов возникает в тех случаях, когда при анализе и решении проблем организация, профессиональная группа или отдельный работник нуждаются в поддержке, которая может состоять в широком спектре действий - от разработки рекомендаций и предоставления значимой информации до непосредственного участия консультанта в осуществлении необходимых изменений. "Продукт консультирования - совет, который дают клиенту или, если основной акцент делается на внедрение, изменение, которое реально имеет место в организации работы клиента и обусловлено вмешательством консультанта" (22, 153). Оказывая помощь и поддержку, консультант опирается на

имеющиеся у него профессиональные знания, а также на специальные аналитические и диагностические навыки, необходимые для определения затруднений клиента и разработки последующей программы действий, нацеленных на их разрешение. При этом он должен иметь широкую человековедческую подготовку включающую, как практические, так и теоретические аспекты. L.Bramer, E.Shostrom подчеркивают, что консультант, не усвоивший теоретические основы своей профессии, не ознакомившийся с исследованиями, выполненными в данной области, не может ничего сделать для клиента, кроме применения частной техники (31). Согласно R.George и T.Cristiani, каждая теория выполняет четыре основные функции: обобщает накопленную информацию; делает более понятными сложные явления; предсказывает последствия разных обстоятельств; способствует поиску новых факторов (36, 267).

В литературе можно встретить различные подходы к определению структуры процесса консультирования. Так, В.Е.Gilland и его сотрудники предлагают самую общую структуру, охватывающую шесть тесно связанных между собой стадий: 1) исследование проблем (консультант фиксирует возникшую у клиента проблему); 2) двумерное определение проблем (консультант дает точную характеристику проблемы клиента, устанавливая как эмоциональные, так и когнитивные ее аспекты, и на этой основе достигает единого с клиентом понимания проблемы); 3) идентификация альтернатив (консультант составляет письменный список вариантов решения проблемы, побуждая клиента выдвигать дополнительные альтернативы); 4) планирование (консультант помогает клиенту выбрать наиболее реалистичное решение проблем); 5) деятельность (консультант способствует реализации плана решения проблемы и помогает клиенту строить деятельность с учетом обстоятельств, времени, эмоциональных затрат, возможных трудностей и неудач); 6) оценка и обратная связь (консультант совместно с клиентом оценивает степень реализации цели) (37).

В.Ю.Меновщиков указывает на приводимую в ряде литературных источников пятишаговую поэтапную модель процесса консультирования:

1 этап – установление контакта и ориентирование клиента на работу;

2 этап – сбор информации о клиенте, решение вопроса о том, "в чем проблема";

3 этап – осознание желаемого результата, ответ на вопрос: "Чего Вы хотите добиться?";

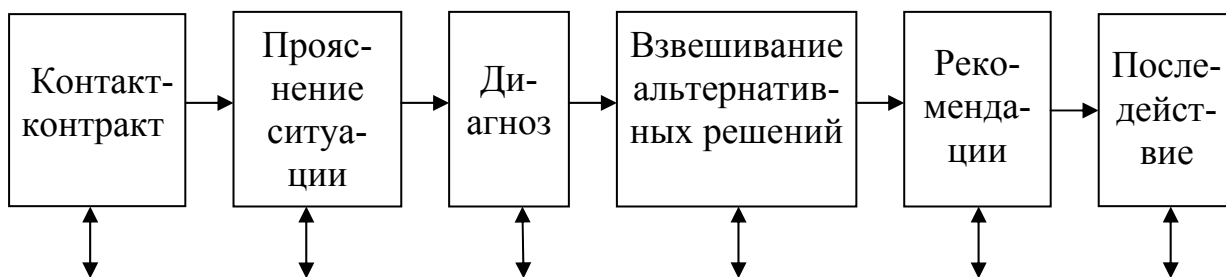
4 этап – выработка альтернативных решений, которую можно обозначить как: "Что еще мы можем сделать по этому поводу?";

5 этап – обобщение консультантом в форме резюме результатов взаимодействия с клиентом (14).

Р.Мэй пишет: "Итак, контакт с клиентом установлен, достигнут раппорт и начинается главная часть встречи – исповедь, стадия, на которой клиент имеет возможность "выговориться"... Когда клиент рассказал все, что у него наболело, описал свое настоящее положение и "выложил все карты на стол", наступает стадия толкования". Далее Р.Мэй указывал последнюю фазу консультирования – трансформацию личности, что является завершением и целью всего процесса (16).

Сходную позицию занимает и Г.Хэмбли: "Первая цель любого консультирования – это установление отношений доверия. Его можно описать, как возникновение раппорта или взаимного чувства близости... После того, как установлен раппорт путем хорошего выслушивания и четкой рефлексии, следующей стадией процесса консультирования является исследование... Установив отношения доверия... и дав абоненту возможность выразить свои чувства и прояснить проблему, рассмотрев реальность и обсудив возможные подходы... на следующем этапе процесса консультирования мы должны подтолкнуть его предпринять какие-то соответствующие действия" (24, 14-22).

На наш взгляд, структура консультирования может быть представлена через последовательность следующих его этапов:



В литературе предпринимаются попытки разработать классификацию вариантов консультирования по разным основаниям.

Некоторые авторы классифицируют варианты консультирования по позициям консультанта. Такая схема характеризует, с одной стороны, содержание его действий, а с другой – эмоциональный тон этих действий.

Так, Г.С.Абрамова, описывая позиции взаимодействующих в ситуации консультирования, выделяет:

1. Взаимодействие на равных.
2. Взаимодействие с позиции "сверху".
3. Взаимодействие с позиции "снизу" (1, 174-175).

В.Ю.Меновщиков классифицирует позиции, обусловленные содержанием деятельности консультанта, следующим образом

1. Консультант-советчик – дает клиенту информацию, прямые советы. Несмотря на пренебрежительное отношение к советам среди большинства российских психологов, следует признать, что совет иногда является единственным возможным решением ситуации.

2. Консультант-помощник – оказывает помощь клиенту в нахождении "инсайта", внутреннего решения, в актуализации имеющихся внутренних резервов и т.п. Эта позиция наиболее приветствуема как в литературе, так и в современной практике психологического консультирования.

3. Консультант-эксперт – показывает клиенту возможные варианты решения проблемной ситуации, оценивает их совместно с клиентом и помогает ему выбрать наиболее адекватные (14).

Мы предлагаем несколько иную типологию вариантов консультирования.

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

В теории и практике консультирования представлено несколько типов консультационной деятельности. В зависимости от функций, выполняемых участниками консультационного взаимодействия, различают экспертное, проектное и процессное консультирование.

Информационно-экспертное консультирование основано на том, что консультант отвечает на вопросы, которые ставит перед ним клиент. Предполагается, что в качестве консультанта выступает специалист, располагающий информацией и обладающий 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.

Так, консультант может оказать помощь специалисту, предоставляя актуальную информацию о различных системах и технологиях

обучения, психологических основах развития учащихся, способах диагностики их познавательных способностей, индивидуальных и групповых формах организации учебной деятельности, методах и средствах умственного развития ребенка на разных этапах школьного обучения.

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.

Так, например, рекомендации, которые разрабатывает консультант, оказывая помощь учителю, могут быть связаны с необходимостью адаптации общей стратегии процесса обучения к конкретным условиям образовательного процесса, формирования адекватной ценностно-мотивационной основы учения, развития познавательной активности и самостоятельности учащихся, коррекции индивидуального стиля учебной деятельности ребенка, разрешения конфликтных ситуаций и преодоления эмоциональной напряженности, апробации инновационных подходов к развитию личности ученика.

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. Важным отличием данной модели консультирования от предыдущих является то, что ее реализация 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. Важным результатом процессного консультирования поэтому может стать формирование команды внутренних консультантов, способных на профессиональном уровне оказывать консультационные услуги, направленные на улучшение качества работы образовательного учреждения и его персонала.

Как и проектное консультирование, этот тип ориентирован на решение задач, требующих проведения специальных диагностических исследований. В то же время его применение наиболее оптимально в

ситуациях, предполагающих организацию эффективной коммуникации и межгруппового взаимодействия специалистов. Это могут быть ситуации разработки и реализации согласованных подходов к обеспечению развития и обучению учащихся, создания программы качества образовательного учреждения, апробации междисциплинарных учебных курсов и программ.

Каждый из типов консультирования имеет свои преимущества и недостатки, что делает в каждом конкретном случае его выбор достаточно сложной задачей. Вместе с тем какой бы из типов не использовался, успех консультационного процесса будет определяться взаимодействием двух сторон - клиента и консультанта.

Остановимся теперь на моделях консультирования профессиональной деятельности.

Рассмотрим типологию консультационного взаимодействия по ценностным основаниям.

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.

Как отмечает Н. Wichterich, данная модель не всегда связана с решением проблемы индивида или группы. В некоторых случаях значимым является совместный поиск и выявление проблемы, поскольку основное "лечебное воздействие" обеспечивает интеракция консультанта и клиента (46).

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. Изобразим эти элементы на схеме 5.



Схема 5. Содержательная схема кооперативного собеседования

Остановимся подробно на отдельных элементах схемы.

Для *эмпатического слушания* важно создание адекватной ситуации ведения беседы (благоприятная психологическая атмосфера, отсутствие цейтнота, открытое позиционирование, соответствующие мимика и жесты, уход от формальных ролей). Эмпатию А.Адлер считал одной из функций личности. Эмпатия возникает в момент разговора одного человеческого существа с другим. Нельзя понять собеседника, если не отождествить себя с ним. Если мы попытаемся выяснить, откуда возникает эта способность действовать и чувствовать, как будто вы совсем другой человек, мы обнаружим, что такая способность объясняется существованием врожденного чувства общности. Разумеется, это космическое чувство, отражение нашей связи со всем мирозданием, которое воплощено в каждом из нас; это – необъемлемая черта принадлежности к человеческому роду.

В процессе эмпатического слушания возникает глубокое духовное единение личностей консультанта и консультируемого, когда один из них настолько проникается чувствами другого, что временно

отождествляет себя с собеседником, как бы растворяясь в нем. Как отмечает Р.Мэй, "именно в этом глубоком и несколько загадочном процессе возникает взаимное понимание, взаимодействие и другие значительные отношения между людьми" (16, 51).

Открытые вопросы помогают консультанту лучше понять личностные особенности клиента, а также содержание проблемы, с которой он обратился к консультанту. Уточняющие вопросы типа: "Правильно ли я Вас понял, что...? Не могли бы Вы привести конкретный пример?" демонстрируют заинтересованность консультанта в знании деталей анализируемой ситуации, его готовность к кооперации с клиентом. Вместе с тем не следует злоупотреблять большим количеством вопросов, ибо это может превратить диалог с консультируемым в вопросно-ответное упражнение, напоминающее работу учителя, ведущего опрос на уроке. Еще менее уместны вопросы консультанта, начинающиеся с вопросительного слова "почему": "Почему Вы так поступили?", "Почему Вы ни с кем не посоветовались?" Такие вопросы ставят клиента в позицию оправдывающегося и его дальнейшие высказывания часто не отражают ситуацию затруднения, с которой он столкнулся, а представляют собой набор аргументов, призванных показать его позицию в лучшем свете и отразить таким образом вербальную атаку консультанта.

Воспроизведение мыслей предполагает понимание субъективных установок, мотивов поведения клиента, личностного восприятия им картины окружающего мира.

Как отмечают R.Bandler и J.Grindler, "сегодня достаточно широко распространена иллюзия, что люди понимают друг друга, если они в состоянии повторять одни и те же слова. Но мало кто обращает внимание на то, что эти слова могут иметь разный смысл, поскольку они опираются на разный личностный опыт" (29). И только сближение этих смыслов может позволить участникам консультационного взаимодействия найти общий язык при поиске необходимого решения.

В повседневной жизни мы нередко довольствуемся минимумом информации, получаемой от собеседника, дополняя ее собственными догадками и интерпретациями. Профессиональный педагог-консультант не может допустить такой торопливости при проведении собеседования, если он хочет избежать дилетантских рекомендаций, основанных на поверхностном изучении проблемы и не затрагивающих личностных смыслов клиентов. Важным средством помощи консультируемому в реконструкции ситуации затруднения является воспроизведение его мыслей. Это воспроизведение не представляет собой

прямое "эхо" высказываний клиента, а является свободной передачей консультантом мыслей и оценок клиента. Такое воспроизведение показывает консультируемому заинтересованность со стороны консультанта, его нежелание давать оценку услышанным высказываниям и навешивать ярлыки. Это имеет существенное значение для обоих участников консультационного процесса: консультант получает возможность сконцентрироваться и воспроизвести детализированную картину происходящего, а консультируемый – услышать собственные мысли и оценки, озвученные другим человеком, что побуждает клиента критически отнестись к ним, еще раз осмыслить ситуацию затруднения и внести необходимые коррективы в свои оценочные суждения. Каждая ситуация жизненного затруднения воспринимается ее участниками не только на когнитивном уровне, а сопровождается эмоциональными переживаниями, состояниями депрессии, страха или тревоги, ощущениями психологического дискомфорта, неудовлетворенности, фрустрацией. Поэтому для консультанта является важным не только воспроизвести мысли и оценки консультируемого, но и дать вербальную характеристику его чувств и эмоциональных переживаний, связанных с анализируемой проблемой (*воспроизведение чувств*). Причем эта характеристика должна быть краткой и точной, способствовать более продуктивному личностному взаимодействию и взаимопониманию субъектов консультационного процесса. При педагогическом консультировании, в отличие от психотерапии, не делается особого акцента на самоанализе чувств и переживаний клиента. Обращение к чувственной сфере является главным образом средством для прояснения ситуации затруднения в целом.

Рассмотрим второй блок содержательной схемы кооперативного собеседования – педагогический (управление).

Важным элементом этого блока является *структурирование*.

Как специалист в области сопровождения консультант не может допустить хаотичного, бессистемного протекания консультационной беседы. Исходя из этого перед ним встает задача ее формального и содержательного структурирования. Формальное структурирование предполагает выделение и соблюдение нескольких фаз консультационного взаимодействия, а содержательное – определение ключевых проблем и поиск соответствующих решений. В практике консультирования оправдали себя следующие 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 выска-

званиям 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. 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 не должен превратиться в "неиссякаемый" поток предположений со стороны консультанта, поскольку клиенту необходимо всесторонне оценить каждую альтернативу, чтобы сделать осознанный выбор с учетом своих личностных и профессиональных возможностей для реализации предложений консультанта.

Следующий элемент - *предъявление собственной позиции*. Спецификой педагогического консультирования являются ожидания клиента услышать от педагога-консультанта однозначно высказанную позицию по поводу решения той или иной проблемы. Такие ожидания базируются на наивных представлениях о том, что консультант должен знать ответы на все вопросы и всегда быть готовым представить образцы необходимого поведения. Поэтому педагог-консультант

сталкивается с необходимостью четко сформулировать и аргументировать свое мнение по обсуждаемым вопросам. Вместе с тем педагог-консультант не должен предъявлять свою позицию в категоричной форме, представлять ее как истину в последней инстанции, оставляя за клиентом право свободного обсуждения мнения педагога и возможность выразить несогласие с ним.

Прояснение ролевой позиции. Особенностью педагогического консультирования является полиролевая 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. В этой связи важным элементом кооперативного собеседования является прояснение ролевой позиции консультанта, которому необходимо определить каковы ожидания клиентов относительно его роли. Например, обращаясь к педагогу-консультанту за помощью, родители могут преследовать различные цели: получить от него рекомендацию по вопросам воспитания, побудить его к непосредственному педагогическому влиянию на их ребенка, использовать в качестве посредника в конфликтной ситуации с другими учителями и т.д. Не прояснив ожидания клиента, педагог-консультант не может разрешить свою ролевую дилемму. Так, например, если ученик в процессе консультационной беседы рассказал о своей ссоре со своим одноклассником, то дальнейшие действия педагога-консультанта будут зависеть от прояснения его ролевой позиции. Как учитель он может оказать целенаправленное педагогическое воздействие на виновника ссоры, а как модератор конфликтной ситуации – подсказать консультируемому возможные способы урегулирования конфликта.

Помимо прояснения ролевых позиций педагогу-консультанту необходимо выявить характер возникающих в процессе консультирования помех, примерами которых могут быть:

- неудовлетворенность клиента ходом консультационной беседы, выраженная в прямой или косвенной форме;
- отклонение клиентом всех предложений консультанта без выдвижения собственных альтернатив;
- непродуктивность беседы, протекающей по замкнутому кругу;
- сомнение клиента в компетентности консультанта и в его возможности оказать реальную помощь;
- возникновение различного вида коммуникативных препятствий.

В зависимости от характера консультирования и личностных особенностей клиента и консультанта консультационный процесс может

протекать по-разному, как в смысле продолжительности, так и содержания.

Несмотря на эти различия, многие авторы формулируют единые требования к лечебной модели консультирования. К таким требованиям можно отнести:

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, на которое, согласно W.Neubauer, могут повлиять готовность консультанта к открытой и доброжелательной коммуникации (42);

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

Другие ценностные ориентиры заложены в модели *барьерного консультирования*. Если ядром лечебной модели было психотерапевтическое воздействие педагога-консультанта в условиях психологического комфорта и снятия трудностей, то стержнем рассматриваемой модели является барьер как средство актуализации и концентрации внутренних потенций клиента, аккумуляции его природных сил и энергии, усиление и регулирование его адаптационных возможностей.

Термин "барьер" (от франц. *barriere* – преграда, препятствие) в психологическом значении рассматривается как своеобразная реакция человека на это препятствие, сопровождающаяся возникновением напряженного психического состояния.

Разработка проблемы психологических барьеров в отечественной психологии тесно связана с исследованиями Л.И.Божович, Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, Б.Ф.Ломова, С.Д.Парыгина, Я.А.Пономарева, С.Л.Рубинштейна и др.

Подчеркивая конфликтный характер протекания действия, С.Л.Рубинштейн выделяет функцию преодоления трудностей, которая по сути является процессом устранения барьеров. Барьер создает такое внутреннее состояние у субъекта, которое определяет степень его чувствительности к определенным предметам, их привлекательности.

Особую значимость для понимания сущности психологических барьеров имеют работы А.Н.Леонтьева, который отмечал: "Наши чувственные обобщенные образы, как и понятия, содержат в себе движе-

ние и, стало быть, противоречия; они отражают объект в его многообразных связях и опосредованиях" (цит. по: 17, 21).

Как отмечает Н.А.Подымов, возникновение барьеров обусловлено чувственной практической деятельностью, в которой люди вступают в практический контакт с предметами окружающего мира, испытывая на себе их сопротивление и воздействуя на них, подчиняясь их объективным свойствам и законам.

Раскрывая сущность психологических барьеров с позиций функционального подхода Р.Х.Шакуров считает, что необходим иной подход к пониманию принципа отражения в психологии. Реализация принципа отражения направлена на исследование взаимоотношений человека с окружающим миром. Отражение выполняет познавательную функцию, однако, по мнению автора, эта функция не является главной. "Ведущая, целевая функция психики состоит в удовлетворении потребностей индивида, в обеспечении его выживания в меняющихся условиях. Это достигается на основе второй, инструментальной функции – функции преодоления. Суть ее заключается в преодолении сопротивления среды процессу удовлетворения потребностей субъекта" (25, 18). Ученый считает, что именно функция преодоления способствует устранению барьеров, мешающих реализации целей. Преодоление может осуществляться посредством двух форм активности – приспособления и преобразования. Приспособление является пассивной формой преодоления. Преобразование в процессе преодоления способствует развитию и поэтому является главным для человека.

Процесс преодоления барьеров имеет три взаимосвязанные стороны: эмоционально-волевую, познавательную и операционно-поведенческую. Следовательно, познание (отражение) составляет один из трех аспектов и в то же время один из инструментов преодоления. Психика функционирует и развивается как средство преодоления барьеров. Отражение – не самоцель, а средство.

Барьеры существуют везде, где взаимодействуют какие-то силы, движения, объекты, независимо от природы. Барьер – это фактор, сопротивляющийся какому-то движению или тенденции. Любая целостная система, состоящая из элементов, обязана своему существованию барьерам, препятствующим ее распаду. В социальной жизни барьеры регулируют жизнедеятельность человека, облекаясь в форму различных запретов, требований, норм, законов, обычаев, традиций и др.

В психолого-педагогической литературе встречается различное отношение к барьерам. С одной стороны, они трактуются как нежелательные помехи и препятствия в процессе воспитания ребенка, которые педагог должен снять. С другой стороны, барьер трактуется "как

универсальный и постоянный атрибут жизни, ее обязательный и необходимый спутник" (25).

О.К.Тихомиров указывает на взаимосвязь эмоционально-ценностного отношения индивида с барьерами, которые помогают реализовать потребность последнего в самоактуализации (21).

Р.Х.Шакуров определяет барьер как отношение между элементами системы, которые ограничивают свободу одного из них. Исходя из этой посылки выделяются следующие функции барьера как элемента существования и развития разнообразных систем.

1. Функция стабилизации заключается в остановке движения системы или ее плановом изменении.

2. Функция коррекции заключается в изменении направления движения системы.

3. Функция энергетизации заключается в том, что под воздействием барьера нерастраченная на изменение энергия накапливается системой.

4. Функция дозировки заключается в дозировании движения путем определения его меры в соответствии с возможностями энергетического преодоления барьера.

5. Функция мобилизации заключается в том, что система (чаще, живая) мобилизует энергетические резервы и направляет их на преодоление возникшего препятствия.

6. Функция развития заключается в "научении" живой системы и формировании у нее толерантности к барьерному взаимодействию.

7. Функция подавления заключается в подрыве функциональных возможностей организма (фрустрации) (25, 26).

Заслуживает внимания определение Н.А.Подымова: "Психологический барьер деятельности представляет собой отраженное в сознании человека внутреннее препятствие, выражающееся в нарушении смыслового соответствия сознания и объективных условий и способов деятельности. Специфическая особенность проявления психологических барьеров заключается в наличии своеобразной реакции человека на возникновение в процессе деятельности "критических точек", в которых определяется благоприятный или неблагоприятный для субъекта результат" (17, 33).

Основной содержательной характеристикой психологических барьеров автор считает внутреннюю психическую активность, направленную на устранение возникающих нарушений деятельности, перестройку смысловых структур личности, связанную с такими изменениями в психике, которые восполняют недостаток внутренних ресурсов, необходимых для преодоления критических ситуаций и

обеспечения устойчивости профессиональной деятельности. Происходящая под влиянием барьера актуализация профессиональных способностей переживается субъектом как состояние напряжения, стресса, дискомфорта и является отклонением от нормального режима функционирования.

Мы полагаем, что современные теоретические подходы к барьерному консультированию могут исследоваться в парадигме барьерной педагогики, ведущие положения которой обосновал А.С.Гормин. Согласно автору, для понятия ценности барьерных подходов в педагогике важным становится предположение о том, что с барьерами связаны генетические истоки познавательного интереса, в котором главную роль играют ценностно-информационные барьеры, создающие неопределенность в удовлетворении потребности. Если есть полная определенность, то субъект лишается ожидания чего-то радостного, что связывается им с получением новой информации или присвоением какого-либо объекта (9, 11).

Познавательный интерес существенно повышается информационными барьерами, проявляющимися в форме несоответствия новых знаний ранее приобретенным. Разумеется, для того, чтобы интерес проявился, барьер не должен быть слишком большим, иначе он скорее испугает и оттолкнет, чем привлечет. Совершенно новые знания, попадаемые в сознание индивида вне включения сопровождающих любой барьер эмоций, безразличны для индивида, так как не встречают внутреннего сопротивления.

Опираясь на идеи барьерной педагогики, барьерное консультирование можно рассматривать 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. Важной составляющей такой субъектности является волевой компонент личности, который получает развитие в процессе барьерного консультирования. Феномен воли многие ис-

следователи связывали с процессом преодоления барьеров. Так, Д.Н.Узнадзе указывал на то, что в основе волевого поведения индивида лежит создаваемая им самим фиксированная установка, которая наталкивается на неактуальную потребность.

Реализация личностных установок на желаемые или привлекательные объекты происходит по мере накопления индивидом опыта преодоления внутренних и внешних барьеров. Взаимосвязь волевого компонента личности с внутренними барьерами раскрыта в работах А.Б.Холмогоровой, Е.С.Мазура, В.А.Иванникова, с внешними барьерами – В.И.Селиванова и др.

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 переживание личностью неадекватности привычных форм поведения. Такое переживание бывает разной степени интенсивности: от легкой тревоги до панического страха и желания прекратить тренинг. Лабилизация, кроме тревоги, порождает чувство стыда, вины, разочарования, раздражения, агрессии, неуверенности, беспомощности. Лабилизация является своеобразной проверкой нервно-психической устойчивости личности и ее способности к поведенческой адаптации в стрессовых ситуациях демонстрации роли (18).

Чаще всего клиент в условиях группового консультирования защищается от лабилизации, нередко демонстрируя внешнюю агрессивность. Причинами такой поведенческой реакции являются неуверенность в себе, страх изменить свою "Я-концепцию", расшатать привычные формы профессионального поведения, утратить свою репутацию в глазах других участников группы. Так, например, в процессе групповой супервизии по проблемам использования новых информационных технологий супервизор доводит до крайней точки напряжения ситуации профессионального затруднения, возникающие у ряда педагогов – их неумение пользоваться компьютерами представляется как функциональная безграмотность, "каменный век" в системе образования, преграда на пути к общественному прогрессу. От такого гро-

теска у уважаемых педагогов – участников супервизии возникает сильное эмоциональное напряжение, перерастающее в состояние паники. В качестве защиты от возникшей фрустрации появляется стремление не преодолеть, а отодвинуть саму проблему: учителя приводят контраргументы типа: "В процессе обучения и воспитания более важным является межличностное взаимодействие педагога и ребенка, чем использование компьютера", "И для самого ребенка компьютер не безвреден: книг не читает, спортом не занимается, зрение портит". Но поскольку защитные механизмы блокируют возникновение деструктивных эмоций сверх допустимых для жизнедеятельности группы и каждого участника супервизии пределов, супервизор, используя эффект лабилизации, когда стереотипные профессиональные установки уже расшатаны до крайней точки, вводит процесс взаимодействия с клиентом в конструктивное русло. "Метод взрыва" сменяется "методом убеждения", когда участники супервизии убеждаются в необходимости и реальной возможности преодолеть возникающий барьер не только не потеряв репутацию профессионала, но и существенно расширив спектр своей профессиональной компетентности.

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 первом случае в процессе консультирования консультант создает искусственные барьеры. Иными словами, моделирует возможные препятствия, и сам процесс их преодоления с участием клиента с целью активизации внутренних сил и волевых установок последнего, формирования у него нового опыта преодоления барьеров.

Во втором случае супервизор-консультант фокусирует внимание клиента на реально существующих препятствиях и сопротивлениях его деятельности, раскрывает в ряде случаев для клиента (а чаще всего – вместе с ним) их источники, характер, потенциальные опасности, прогнозируемое развитие.

Такое опредмечивание объективных барьеров позволяет клиенту актуализировать внутренний ресурс их преодоления, правильно рас-

считать свои интеллектуальные и эмоционально-волевые усилия для эффективного разрешения ситуации профессионального затруднения.

Так, например, учитель, разработавший систему разноуровневого обучения старшекласников, испытывает затруднения в ее реализации, что и послужило поводом для обращения к консультанту. В процессе взаимодействия с клиентом консультант раскрывает основные источники сопротивления идеям учителя (директор, стоящий на страже традиционных норм и не желающий нарушить стабильность в школе; авторитетные коллеги, ревностно относящиеся к любым инновациям, авторами которых являются не они сами; родители, испытывающие тревогу по поводу того, что новая система отрицательно повлияет на успеваемость их детей и возможность поступления в вуз).

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



Схема 6. Этапы барьерного консультирования

Рассмотрим классификацию моделей консультационного взаимодействия по основанию "ролевая позиция консультанта". В *инструктирующей* модели педагог-консультант принимает на себя роль автора готового рецепта.

Выбор такой роли может объясняться различными причинами:

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

"Готовые рецепты" в консультационной практике нередко нарушают активную позицию клиента как субъекта социального и педагогического взаимодействия, порождают иждивенческие настроения и не способствуют развитию самостоятельности в целом.

Наименее желательны "готовые рецепты" в работе с учащимися, ибо они противоречат принципам педагогического сопровождения ребенка, могут усиливать синдром "неудачника" у учащихся, испытывающих учебные затруднения. Такой синдром возникает у детей, имеющих устойчиво низкие результаты в учебной деятельности независимо от прилагаемых усилий. Так, например, если учащийся обнаружит, что при длительной подготовке к контрольной работе и при отсутствии такой подготовки он получает одинаковую оценку, у него может развиваться так называемая "приобретенная беспомощность" (термин M.Seligman). В психологическом плане она отражает синдром неудачника и проявляется:

- *на когнитивном уровне* – в отсутствии стремления к знаниями снижении познавательных интересов ("Мне все равно ничего не изменить", "Я не способен...", "Знания для меня не имеют смысла");
- *на потребностно-мотивационном уровне* – в снижении мотивации к учебной деятельности ("Если ничего изменить нельзя, нечего и стараться");
- *на эмоционально-оценочном уровне* – в нарастании негативных чувств и оценочных суждений, опасности депрессивных состояний, пессимистической оценки окружающей действительности и собственного "я"; в заниженной самооценке и появлении комплекса неполноценности ("Я хуже других", "Мне вечно не везет", "Ничего хорошего в моей жизни не будет");

- *на поведенческом уровне* – в отказе от продуктивного участия в учебной и неучебной деятельности, в проявлении асоциального и антисоциального поведения (правонарушения, злоупотребление алкоголем и наркотиками и т.д.).

Для "неудачника" готовый рецепт консультанта в любом случае играет негативную роль. Если такой ребенок принимает рекомендацию педагога-консультанта, то это усиливает его беспомощность в самостоятельном решении своих жизненных ситуаций и постоянную зависимость от помощи извне.

В большинстве случаев ребенок не верит в действенность полученного совета, не рассчитывает на успех и из-за этого пессимистического прогноза не стремится выполнять советы консультанта.

"Готовый рецепт" опасен и потому, что может вызвать отторжение со стороны подростка, который воспринимает его как ограничение собственных прав и свобод. Такое восприятие вызывает реакцию противодействия, проявлением которой может быть:

- высказывание сомнений в правомерности и обоснованности рекомендаций консультанта;
- отклонение рекомендаций, под предлогом того, что такие советы не привели ранее к успеху ни самого клиента, ни его друзей;
- выражение "вотума недоверия" консультанту из-за его якобы низкой компетентности;
- отказ от консультационной помощи в настоящем и в будущем.

Реакция отторжения, связанная с готовым решением, может возникать не только у клиентов-школьников, но и у клиентов-педагогов. Это нередко связано с неготовностью принимать рекомендации от коллег, имеющих с ними равный статус. Ряд исследований (А. Tesser и др.) позволяют констатировать, что в процессе социального сравнения педагоги имеют достаточно часто завышенную самооценку и поэтому воспринимают советы и рекомендации извне как посягательство на их высокую статусно-ролевую позицию в педагогическом коллективе (45).

Приведенные рассуждения подтверждают уязвимость готовых рецептов как вида консультационной помощи.

В *побуждающей* модели консультант принимает на себя роль инициатора самостоятельного решения.

В пользу инициации поиска самостоятельных решений клиентом можно привести следующие аргументы.

Во-первых, собственные предложения и идеи независимо от их продуктивности, реалистичности или обоснованности редко вызыва-

ют 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.

Успех собственного решения способствует формированию адекватной самооценки и позитивной "Я-концепции", что придает клиентам веру в собственные силы и возможности ("Я принял правильное решение", "Я достиг цели"). Вместе с тем недостижение или неполное достижение цели усиливает комплекс неполноценности у неуверенных людей, усиливает их негативный "Я-образ" и заниженную самооценку. Поэтому в процессе консультирования неуверенные клиенты должны получить точные рекомендации по преодолению препятствий и достижению поставленных целей.

Исследование Н.Некхаузен и др. показывают, что каждый человек задумывается о том, почему произошли те или иные события и какие факторы, условия и причины явились для них определяющими. При этом важно, каким фактором в процессе каузальной атрибуции консультируемый отдает приоритет (под каузальной атрибуцией мы понимаем поиск индивидом причин своих успехов или неудач во внутренних или внешних обстоятельствах, в себе самом или других людях) (39).

Характерно различие в каузальной атрибуции у уверенных и неуверенных людей. Если первые видят причину своего успеха в собственных способностях и усилиях, а неудачи - во внешних обстоятельствах, то последние, наоборот, свой успех объясняют случайностью, легким заданием или мягкостью со стороны начальства, а причину неудачи ищут в самих себе, во внутренних причинах. Отсюда вытекают различия в мотивации людей, которые необходимо учитывать педагогу-консультанту.

В связи с этим консультант должен:

- предоставить консультируемому возможность осмыслить свою собственную проблему и, стараться не предлагать готового решения;
- предложить клиенту тот минимум информации, который дает необходимые импульсы для успешного поиска самостоятельного решения;
- помочь неуверенным и ориентированным на неудачу клиентам преодолеть сложившийся стереотип каузальной атрибуции, приписы-

вающий все успехи внешним обстоятельствам, а неудачи – внутренним факторам.

В процессе побуждающего взаимодействия консультант с помощью особых суггестивных стратегий вселяет в клиента уверенность в существование реальных возможностей влиять на определенные ситуации и держать их под контролем. Если консультант принимает на себя роль инициатора самостоятельных решений, то он должен развивать у клиентов на процессуальном и инструментальном уровнях специальные компетентности. Такие компетентности предполагают сформированность умений и навыков:

- анализа проблемы и определение целей, к которым клиент стремится;
- сбора необходимой информации;
- собственно принятия решения;
- оценки достигнутых результатов, анализа ошибок и организации эффективного последствия.

Для формирования этих навыков консультант стремится вместе с клиентом возможно подробно и точно описать ситуацию, выявить проблему, помочь консультируемому выстроить иерархию целей и приоритетов. Опираясь на информационные подсказки консультанта и его процедурные директивы, клиент самостоятельно подходит к принятию решения, достигая так называемого "впечатления оригинальности" (33). У консультируемого должна быть полная уверенность, что решение принадлежит только ему и он несет за него полную ответственность.

Как уже отмечалось выше, по форме взаимодействия консультанта и клиента процесс консультирования может выступать как актуализирующий диалог и как сценическое консультирование.

Поскольку актуализирующий диалог подробно описан в различных теоретических и практических источниках (включая данную работу), остановимся на модели сценического консультирования.

Хотя сам термин "сценическое консультирование" пока не вошел в научный оборот, в науке и практике имеется достаточная база для его введения и теоретического обоснования. Основными теоретическими источниками сценического консультирования являются в педагогической науке – театральная педагогика, а в психологии и психотерапии – психодраматический подход к групповой работе.

Как отмечает О.С.Булатова, главные черты театральной педагогики – глубокая индивидуализация, творческий характер деятельности и стремление проникнуть в природу человеческой выразительности (6).

Экспрессивность и выразительность педагога помогают яркому выражению различных эмоциональных состояний, ведут к отчетливому проявлению личностных качеств учителя и его эмоциональному воздействию на учеников.

В связи с этим Л.С.Выготский писал: "Именно эмоциональные реакции должны составить основу воспитательного процесса. Прежде чем сообщить то или иное знание, учитель должен вызвать соответствующую эмоцию ученика и позаботиться о том, чтобы эта эмоция связалась с новым знанием. Только то знание может привиться, которое пришло через чувство" (7, 105).

Основной технологией, используемой в театральной педагогике, является технология прикосновения к личности, которая складывается из мимических, пластических, интонационных, лексических умений педагога, его темпоритма, реактивности, эмоциональности, чувства меры.

На роль эмоционального фактора в организации педагогического процесса указывали многие авторы. В.Н.Сорока-Росинский обращал внимание читателей на необычайно широкий диапазон различных эмоциональных реакции, который характеризует артистичного педагога. Проявление этого фактора иллюстрирует эпизод из книги Л.Кабо "Жил на свете учитель", в которой она опубликовала сочинение Сороки-Росинского.

"Ученик у доски решает уравнение, учитель на стуле благосклонно взирает на это. Ученик запнулся - на лице у учителя тревога. Ученик выпутывается из трудности - и у учителя улыбка успокоения. Но вот ученик вновь приостановился, начинает путать все больше и больше - педагог вскакивает со стула и изгибается в позе тигра, готовящегося к прыжку. Ученик окончательно запутался и сделал грубую ошибку, и тогда учитель, схватившись одной рукой за голову, другую подняв вверх, трагически восклицает, обращаясь к классу: "Нет, вы посмотрите только, что пишет этот идиот!" А затем кидается к доске, вырывает у "идиота" мел и, пылая гневом и кроша мел, вскрывает ошибку, а затем, объяснив ученику, какое преступление совершил перед наукой этот несчастный, возвращает ему мел, и ученик благополучно выкарабкивается из доброй уравнения. А учитель, уже сидя на стуле в позе Геркулеса, отдыхающего от очередного подвига, расслабленно, но благосклонно улыбался своему питомцу, вполне сочувствуя его успеху" (11).

Основы театральной педагогики были разработаны как видными деятелями искусства (К.С.Станиславский, М.А.Чехов, Е.Б.Вахтангов,

М.О.Кнебель, Б.Брехт, Б.Шоу), так и учеными-педагогами, которые выявили элементы театрального мастерства в профессиональной деятельности учителя (Ю.П.Азаров, В.М.Букашов, П.М.Ершов, А.П.Ершов, И.А.Зязюн, Ю.Л.Львова, В.А.Кан-Калик, В.Ф.Моргун, Е.А.Ямбург и др.).

В плане разработки модели сценариев консультирования значительный интерес представляет одно из центральных понятий театральной педагогики – понятие артистизма, которое в нашем случае выступает в качестве профессионально-личностной характеристики как консультируемого, так и консультанта.

Артистизм – это особый образно-эмоциональный язык творения нового; проникновенный стиль сотворчества, ориентированный на понимание и диалог с Другим, другодоминантность; изящное и тонкое кружево сотворения живого чувства, знания и смысла, рождающихся "здесь и сейчас". Артистизм – это не только внешние факторы (жесты, мимика, интонация), но и способность почти мгновенно переключаться на новые ситуации, оказываться в новом образе, умение жить идеями, причем искренне. Это – богатство личностных проявлений, образный путь постановки и решения проблем, игра воображения, изящество, одухотворенность, ощущение внутренней свободы.

Артистизм участников консультационного взаимодействия во многом зависит от типов высшей нервной деятельности консультанта и клиента и проявляется не столько в содержании коммуникации, сколько в ее формально-динамической стороне, т.е. в общей эмоциональности участников процесса, темпе их речи, разнообразии действий. Так, клиенты с подвижным типом нервной деятельности, для которых характерны "легкость перехода от одного действия к другому... умение адекватно реагировать на изменяющиеся раздражители", способны эмоционально, артистично представлять ситуацию своего профессионального затруднения, изобразить позиции всех ее участников, быстро перестраивать логическую структуру консультационной беседы, предложенной консультантом, принимать экспертные решения. Учителя инертного типа менее склонны к экспрессии, эмоционально-образному воспроизведению проблемных ситуаций.

С точки зрения театральной педагогики сценическое консультирование представляет собой яркую эмоционально-образную перекодировку значимой информации о профессиональной деятельности, ее противоречиях и затруднениях в нужном для консультационного процесса русле.

В отличие от театральной педагогики психодрама сосредоточена на глубинной психотерапии группы. По мнению J. Moreno, автора психодраматического подхода к групповой работе, для того, чтобы добиться катарсиса, интеграции, более гармоничной адаптации личности к обществу, методов беседы, дискуссии и группового анализа недостаточно. Поэтому предложенный им метод психодрамы использует инсценирование личного опыта через проигрывание ролей на сцене в специально созданных условиях, направленных на активизацию психических процессов участников.

J. Moreno и другие авторы психодрамы включали в нее следующие элементы:

1. Режиссер-постановщик психодрамы - специально подготовленный психотерапевт.

2. Протагонист - главный действующий герой драмы, проблема которого в данный момент проигрывается.

3. Вспомогательные игроки или вспомогательные Эго - партнеры протагониста в психодраме, которые могут быть выбраны протагонистом или назначены режиссером, для исполнения любой работы - например, значимого другого, предмета, эмоции и др.

4. Зрители - все остальные члены группы.

5. Сцена - пространственная организация психодраматического действия (41).

С позиции психодраматического подхода сценическое консультирование можно понимать как процесс проигрывания реальных или воображаемых ролей, направленный на поиск оптимальных решений ситуаций профессионального затруднения с помощью театральных эффектов, эмоциональных переживаний и управляемых перевоплощений. При таком подходе роль режиссера-постановщика принимает на себя консультант, разрабатывающий подробную партитуру консультационного процесса, которая включает искусное построение логики взаимодействия участников группы, ценностные отношения к инсценируемой ситуации, внутреннее соединение всей палитры красок и оттенков ситуации, всего калейдоскопа событий, связанных с ней, всего спектра межличностных отношений. Консультант-режиссер осуществляет планирование и фланизацию темпоритмового рисунка сценарного консультирования, развертывание его узловых моментов во времени и пространстве.

В роли протагониста выступает клиент, чья проблема проигрывается. Для того, чтобы данная проблема стала близка другим участникам группы, клиент-протагонист должен быть способен к импровиза-

ции, шуткам, реагированию на внешние импульсы, коррекции собственной деятельности, эмоционально-образной передаче своих мыслей и чувств.

В качестве вспомогательных игроков или вспомогательного эго выступают другие участники групповой работы, которые проявляют склонность к эмпатии, сопереживанию, идентификации с клиентом-протагонистом. Вспомогательные игроки являются активными участниками разыгрываемого сюжета.

Остальные участники групповой работы (зрители) наблюдают за происходящим на "сцене" и осуществляют его рефлексивный анализ, направляют вербальные и невербальные "Я-послания" активным участникам игры.

Подобно психодраме сценическое консультирование может включать фазу разогрева (на этой фазе осуществляется выбор клиента, готового инсценировать ситуацию своего профессионального затруднения, и проводится подробный сценический инструктаж протагониста), фазу действия (когда инсценируется ситуация, в идеальном случае приводящая клиента к определенным инсайтам в поиске решений) и фазу обмена чувствами (на которой происходит самораскрытие и диалог участников, оказывающих поддержку протагонисту, проводится рефлексивный анализ инсценированных событий).

Отличительной особенностью сценического консультирования как вида профессионального сопровождения является наличие специфических стадий консультационного взаимодействия, которые условно можно обозначить как:

Первая стадия – запечатление события.

Вторая стадия – фокусирование внимания.

Третья стадия – позиционный анализ.

Четвертая стадия – ревизия поведения.

Пятая стадия – создание нового сценария.

На первой стадии клиенту предлагается запечатлеть в образах ситуацию своего профессионального затруднения, проиграть те компоненты профессионально-личностного опыта, которые, с точки зрения клиента, привели к неудаче и стали источником напряжения.

Учитывая сложность преодоления клиентом определенного психологического барьера, связанного с переходом от обычного диалога к сценической игре, можно предложить ряд переходных техник, помогающих консультируемому запечатлеть события. К таким техникам следует отнести технику выхода консультанта на сцену, вспомогательного Эго, технику стульев.

Выход консультанта на сцену необходим для того, чтобы помочь консультируемому выразительно самораскрыться уже на старте сценического консультирования, запечатлеть такие образы профессионального "Я клиента", которые могли бы побудить участников группы к интенсивному обмену мнениями и чувствами.

Проиллюстрируем сказанное следующим примером. Педагог жалуется на то, что при объяснении нового материала отдельные учащиеся пытаются "сбить с мысли", задают каверзные вопросы, несвязанные с содержанием урока, привлекают к себе внимание класса. На замечания учителя они реагируют двусмысленными шутками.

Консультант предлагает клиенту проинсценировать один из фрагментов урока, на котором возникла подобная ситуация. Для достижения достоверного запечатления события консультант "выходит на сцену" в роли трудных подростков. Выступая в такой роли, консультант может легко определить, к какому типу поведения относится педагог: является ли он учителем-"солистом", который слушает только себя и практически не реагирует на влияние внешних обстоятельств, не проявляет гибкости в общении с учащимися, использует только пристройку сверху, либо речь идет об учителе-"камертоне", направляющем свою педагогическую мелодию в ту тональность, которую ему задают внешние обстоятельства. Иными словами, в процессе инсценировки выявляется доминирующий (монологический или диалогический) стиль взаимодействия учителя с детьми. Такое запечатление события помогает консультанту на дальнейших стадиях помочь учителю найти решение своей профессиональной проблемы, в нашем случае – приобрести необходимые качества учителя-"импровизатора", который, согласно Л.Ю.Берикхановой "не только исполняет свою педагогическую "партитуру", двигаясь к намеченной цели урока, но и импровизирует в соответствии с тем, как складываются конкретные обстоятельства деятельности. При этом импровизационные моменты не заслоняют поставленной задачи урока, а дают возможность обогатить предварительно продуманный замысел, улучшить и усовершенствовать его непосредственно в процессе деятельности. Импровизированные речь и поведение учителя, как правило, очень энергичны и эмоциональны; они сильнее воздействуют на учеников. А сам факт импровизации поднимает авторитет педагога (5).

Другой техникой, которая может быть использована для запечатления описанного выше события, является заимствованная из психодрамы техника использования вспомогательного Эго. В этом случае "на сцену" в роли трудного подростка выходит один из участников

группы. При этом консультант продолжает играть активную роль, выступая в качестве режиссера как по отношению к клиенту-протагонисту, так и по отношению к вспомогательному Эго.

Чтобы нейтрализовать воздействие личных характеристик живых вспомогательных Эго, консультант может использовать тактику стульев, когда стулу придается роль человека, являющегося участником обсуждаемой ситуации. Консультант обычно стоит за стулом и задает вопросы, касающиеся данной ситуации с целью облегчения процесса проекции. Он может наделять стулья различными именами, двигать стульями в процессе игры, придавая им тем самым статус игроков, устанавливать эмоциональный тон, задавать вопросы по поводу происходящего, стимулировать групповую дискуссию.

V. Мау предлагает использовать технику стульев, когда консультуемый пытается запечатлеть двойственную природу проигрываемого события, показать противоречивость ситуации. В этих случаях клиент принимает на себя разные роли, садясь на разные стулья, каждый из которых выражает одну из альтернатив. Организуя "перекличку" разных ролей, консультант помогает клиенту запечатлеть картину события во всем ее многообразии.

Следующей стадией сценарного консультирования является фокусирование внимания на наиболее значимых эпизодах события, которые могут иметь отношение к решению проблемы. Такое фокусирование может осуществляться как всеми участниками группы, которые наблюдали запечатленное событие, так и консультантом.

Внимание сосредоточивается на различных характеристиках профессионального поведения учителя: содержательных (например, логика изложения учебного материала), процессуальных (методика проведения опроса), профессионально-личностных (стиль общения, артистизм, выразительность жестов и мимики и т.д.).

Сфокусировав внимание (чаще всего с помощью видеозаписи) на тех или иных элементах запечатленного события, можно определить, какие характеристики профессионального поведения стали источником возникшей проблемы и перейти к позиционному анализу.

Позиционный анализ заключается во взвешивании и первичной оценке позиций различных участников события. Необходимость такого анализа вызвана тем, что именно взаимоналожение позиций в конечном счете определяет общую картину и специфические особенности обсуждаемого события, характер и перспективы его развития. Наиболее распространенной техникой, используемой для позиционного анализа, является замена ролей с последующей ролевой рефлексией.

сией. Данная техника предполагает в классическом варианте обмен ролями между двумя реальными присутствующими в данный момент индивидуумами, и в неклассическом варианте – исполнение клиентом роли реального, но отсутствующего в данный момент человека. Например, учитель играет роль своего ученика, который не входит в состав группы, а его собственную роль исполняет "вспомогательный" игрок, т.е. один из участников работы. В процессе замены ролей их исполнители идентифицируют себя с образом другого человека, который в реальной действительности является действующим лицом проблемной ситуации, вызывающим у клиента недоверие, антипатию, отторжение, неприязнь.

Проигрывание роли другого, вербализация его мыслей и чувств помогает консультанту и группе увидеть субъективизм восприятия и переживания образа другого, отдельные искажения его ролевой позиции, которые во многих случаях и являются причинами возникновения проблемной ситуации.

С помощью наводящих вопросов участники обсуждения могут получить более полную и достоверную информацию о человеке, роль которого разыгрывалась клиентом, и устранить допущенные им искажения, что является необходимым для дальнейшей рефлексии.

Например, учитель К. обратился за консультационной помощью по поводу конфликта с директором школы, который якобы постоянно ущемлял его права, давал небольшую учебную нагрузку для того, чтобы ухудшить его материальное положение и наказать таким образом за "независимую позицию" и "критику" администрации. Когда учителю было предложено сыграть роль своего руководителя, то перед "публикой" предстал грубый, прямолинейный администратор, не желающий считаться с мнением подчиненных и раздающий по каждому поводу штрафные санкции. В ходе позиционного анализа участники группы выяснили, что у других учителей учебная нагрузка мало отличалась от нагрузки К. С другой стороны, выяснилось, что критический настрой К. не поддерживался большинством учителей школы, поскольку не имел под собой реальной почвы.

Проведенная рефлексия помогла К. подняться выше своей ролевой позиции, более объективно оценить ситуацию взаимодействия с администрацией школы, увидеть ее другими глазами. Это позволило перейти к следующему этапу – ревизии профессионального поведения.

Ревизия предполагает внесение корректив, системных или частичных изменений в репертуар профессионального поведения. Такая ревизия основывается на новом прочтении своей собственной роли, идентификации с другими участниками проблемной ситуации, сборе

и обработке мнений и суждений, полученных от группы в процессе коллективного позиционного анализа и ролевой рефлексии.

Ревизия поведения, как правило, сопровождается положительными подкреплениями со стороны консультанта и участников группы. Такие подкрепления всегда имеют ярко выраженную эмоциональную окраску, содержат признание достоинств клиента-протагониста как личности и профессионала и проявляются в различных формах: мимической (улыбка, добрый взгляд, ласковое выражение лица), пластической (дружеский жест, восторженный взмах рук, нежное поглаживание), вербальной (доброе слово, похвала), предметной (вручение подарка, приза, награды), действенной (протягивание руки, предложение чего-либо, уступка).

Ревизии поведения способствует использование известной в психологии техники зеркального отражения, которая демонстрирует дисфункциональные аспекты старых форм поведения и, расширяя зону профессионального видения клиента, позволяет моделировать новые образцы поведенческого репертуара. Такой эффект достигается за счет того, что консультант или один из участников группы выступает в роли зеркала клиента, вторично проигрывая те или иные элементы запечатленного им события. Иногда при этом используется прием гротеска: те или иные особенности профессионального стиля педагога, а также их эмоционально-образное сопровождение отражаются в зеркале в преувеличенном виде, чтобы смотивировать клиента к их ревизии.

Ревизия поведения является одним из результатов консультационного процесса, за которым идет следующий шаг – создание нового сценария. Такая последовательность этапов отражает сущность коррекционно-формирующего подхода к научно-методическому сопровождению, раскрытого нами ранее.

3.3. УПРАВЛЕНЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ

Интенсивное инновационное развитие образовательных учреждений обусловило появление нового вида профессиональной деятельности – управленческого консультирования, призванного помочь руководителям и педагогическим коллективам определить "точки роста", осмыслить характер и последовательность необходимых изменений, преодолеть ситуации профессионального затруднения. В качестве специалистов в области управленческого консультирования могут выступать как представители высшей школы, так и работники систе-

мы повышения квалификации и органов управления образованием, прошедшие специальную подготовку. Смыслом деятельности консультантов по вопросам управления является достижение существенных изменений в различных сторонах жизнедеятельности организации, иными словами, осуществление процесса ее инновационного развития.

В то же время следует иметь в виду, что ряд авторов считают целесообразным различать понятия "изменение" и "развитие". Так, например, А.М.Моисеев, А.Е.Капто, А.В.Лоренсов, О.Г.Хомерики, анализируя нововведения во внутришкольном управлении, выделяют следующие различия между этими понятиями.

Во-первых, о развитии можно говорить прежде всего при наличии качественных изменений в системах управления. В отличие от организаций бизнеса, зачастую ориентирующихся на рост своих размеров и доли рынка, школа может повышать успешность своей деятельности в основном за счет качественных изменений. С этой точки зрения правомерно различать совершенствование и даже оптимизацию определенных сторон и показателей управления в рамках текущего стабильного функционирования и переход его в новое качество. Это означает, что развитие предполагает изменение существенных свойств системы управления и ее элементов, структуры, в том числе - возможное появление новых системных, интегративных качеств.

Во-вторых, развитие следует понимать как естественные, органические изменения, вытекающие из самой внутренней логики движения систем управления.

В-третьих, развитие системы управления – это процесс направленный, управляемый, имеющий определенные цели и субъекты (тут речь идет об управлении управлением, то есть - о метауправлении).

В-четвертых, развитие - прежде всего прогрессивные изменения, изменения к лучшему.

Для нас развитие – процесс закономерного изменения, перехода из одного состояния в другое, более совершенное; переход от старого качественного состояния к новому, от простого к сложному, от низшего к высшему. Это определение говорит о том, что развитие является инновационным процессом – создания и освоения новшеств, т.е. процессом движения к качественно новому состоянию, причем не случайному, а объективно необходимому.

Развитие – изменение материи и сознания, их универсальное свойство; в результате развития возникает новое качественное состояние объекта – его состава или структуры. Развитие является необратимым, направленным, закономерным изменением материальных

и идеальных объектов. Только одновременное наличие всех трех указанных свойств (необратимость, направленность, закономерность) выделяет процессы развития среди других изменений: обратимость изменений характеризует процессы функционирования (циклическое воспроизведение постоянной системы функций); отсутствие закономерности характерно для случайных процессов (изменений) катастрофического типа; при отсутствии направленности изменения не накапливаются, и потому процесс лишается характерной для развития единой внутренне взаимосвязанной линии.

На основе анализа работ по теории самоорганизации систем выделим ряд идей, которые могут быть интересны для организации управленческого консультирования.

Сложноорганизованным системам (какой является школа) нельзя навязать пути развития, которые не определяются их потребностью. Следовательно, задачей супервизора–консультанта является помощь педагогическому коллективу в осмыслении и актуализации этих потребностей.

Эффективное развитие школы часто носит вероятностный характер: многие его элементы связаны с категорией случайности и далеко не каждый этап развития может быть с большой долей точности спрогнозирован. Поэтому профессиональный специалист в области управленческого консультирования должен помочь руководителю и всему коллективу школы увидеть и не упустить благоприятный случай, умело использовать неповторимую ситуацию для достижения позитивных результатов.

Эффективное развитие школы может осуществляться в результате не только и не столько сильных и всеобъемлющих управленческих воздействий, но и в результате так называемых слабых, частных, локальных воздействий, если они точно рассчитаны и дают мощный резонансный эффект во всех частях, звеньях, уровнях работы школы (например, создание благоприятных условий или специальная мотивационная деятельность супервизоров-консультантов и руководителей учреждений могут пробудить у персонала интерес к творчеству и науке, что очень быстро выведет всю школу в режим развития).

Консультант должен научить управленческую команду видеть будущее, которое всегда присутствует в настоящем, предопределяя, таким образом, возможности развития школы.

Для успешного развития школы как системы необходимо согласование темпов развития всех ее частей, всех субъектов управления этим развитием и действий этих субъектов. Таким образом развитие школы – это закономерное, целесообразное, как правило, эволюцион-

ное, управляемое (самоуправляемое) позитивное изменение самой школы (ее целей, содержания, методов, форм организации педагогического процесса) и ее управляющей системы, приводящее к достижению качественно новых результатов образования, воспитания и развития учащихся.

За рубежом существует достаточно большое количество концепций организационного развития школ, на основе которых разрабатываются программы подготовки консультантов в области управления.

В Нидерландах, например, была разработана в начале 80-х годов программа NOVO, которая исходит из следующих положений.

- Школа является развивающейся единицей, поскольку именно здесь и происходят реальные изменения.

- Двигатели изменений, а также "чувство причастности" к этим изменениям должны зародиться в самой школе. Все другие привлекаемые "со стороны" участники (в том числе консультанты) могут лишь содействовать внутренним процессам изменения.

- Организация в первую очередь состоит из людей. Люди имеют определенные нормы и ценности, мнения и чувства. Во многих случаях они реагируют скорее эмоционально, нежели рационально. Значение, придаваемое людьми событиям и фактам, является с этой точки зрения более важным, чем объективные данные сами по себе.

- Развитие рассматривается как форма сотрудничества всех участников.

- Конфликтов не избегают, но рассматривают их в качестве возможностей развития. То же касается дилемм, с которыми сталкивается школа: противоречия между философией и действительностью, между теорией и практикой и т.п.

- Программа не лишена ориентации на определенные нормы и ценности: они имеют отношение к тому, "как", а не к тому, "что". Консультант является специалистом не по вопросам содержания, а по вопросам процесса.

- Эффективность имеет ситуационный характер. Школа представляет собой чрезвычайно сложный социальный комплекс, в котором играют роль десятки параметров. Взаимосвязь всех этих параметров и определяет уникальный профиль каждой школы.

- Развитие организации предполагает наличие определенного маневрового пространства для школы, даже и в сильно иерархизированной или бюрократической системах.

- Развитие организации рассматривает планирование, имплементацию (внедрение) и институционализацию в качестве единого процесса, в котором задействованы все участники.

- Школы могут учиться. Хотя более привычно мнение, что учиться могут только индивидуумы, именно сочетание индивидуальной и коллективной форм обучения составляет культуру организации (12, 7).

Для специалистов, осуществляющих управленческое консультирование, определенный интерес может представить типология развивающихся школ, предложенная немецкими педагогами Н.G.Rolff, К.С.Buhren, D.Lindau-Bank, S.Mueller в рамках концепции "отдельно взятой школы", которую указанные авторы называют мотором развития образования.

W.Fleischer-Bickmann формулирует четыре тезиса, которые характеризуют процесс изменений, затрагивающий отдельно взятую школу, ее администрацию и педагогический коллектив:

1. "Право разрабатывать образовательные программы и принимать связанные с этим решения делегируется школе.

2. Отдельно взятая школа рассматривается как активное педагогическое подразделение, которое посредством собственного учебного плана выступает в качестве связующего звена между государственным стандартом и профессиональным творчеством учителя.

3. Образовательная программа конкретной школы отражает ее педагогический профиль. В такого рода образовательной программе учитываются специфические условия организации учебного процесса и особенности отношений школы с окружающей социальной средой.

4. Деятельность по разработке образовательной программы предъявляет высокие профессиональные требования к учителям: умение и способность взаимодействовать с коллегами, поддерживать педагогические дискуссии и участвовать в преобразовании школы как организации" (цит. по: 32).

В зависимости от целеполагания авторы выделяют следующие типы школ: "обучающуюся школу" (lernende Schule), "школу, решающую проблемы" (problemlösende-Schule), "автономную школу" (autonomie Schule), "самоуправляемую школу" (selbststeuerende Schule), "саморефлектирующую школу" (selbst-reflexive Schule), "открытую школу" (offene Schule) (43, 14).

Приведенный ряд может помочь консультантам осмыслить характер и особенности отдельных типов школ, что является необходимым условием успешного научно-методического сопровождения коллективов, определяющих перспективы развития своих образовательных учреждений.

В рамках системного подхода развитие школы может быть представлено в виде триады, включающей в себя развитие персонала, развитие учебного процесса и развитие организации, между которыми

существуют системные взаимосвязи. Процесс развития школы базируется на представлении, что система "школа" может развиваться только в том случае, если в ее подсистемах "организация", "учебный процесс" и "персонал" также происходят изменения. При этом имеет место не линейная причинно-следственная связь, а взаимодействие внутри системы, когда две системы дополняют друг друга и оказывают благотворное взаимное воздействие.

Взаимосвязь указанных выше подсистем в процессе инновационного развития школы представлена на следующей схеме.



Схема 7. Системная взаимосвязь в процессе инновационного развития школы

Изменения, происходящие в подсистемах развивающейся школы и обеспечивающиеся комплексом консультационных услуг, могут классифицироваться по разным признакам.

По степени радикальности можно выделить глобальные, локальные и частичные. *Глобальные* изменения затрагивают всю образовательную систему школы и носят характер реформирования или качественной модернизации системы. *Локальные* изменения происходят в отдельных элементах системы (в учебном процессе, во внеурочной деятельности, в связях с общественностью и т.д.). В данном случае речь идет не о реформе школы как организации, а, скорее, о педагогических или управленческих инновациях. И, наконец, *частичные* изменения не оказывают существенного влияния как на систему в целом, так и на развитие ее отдельных элементов, хотя могут таким изменениям способствовать. Например, введение в образовательную практику новой методики опроса не изменит коренным образом качество образования в школе, но опосредованно может позитивно влиять на его улучшение. Частичное изменение относится к разряду педагогических или управленческих новаций.

По степени предсказуемости изменения бывают спонтанные или планируемые. *Спонтанные* изменения носят вынужденный характер и представляют собой реакцию организации на неучтенные импульсы внешней среды. Управленческие действия, направленные на внедрение спонтанных изменений, часто носят хаотический, бессистемный характер, представляя собой запоздалое реагирование на требование времени. Отсутствие запланированных изменений является признаком неадекватной управленческой политики.

Планируемые изменения должны соотноситься с нормативными и маркетинговыми целями организации, с требованиями внешней среды, с качеством внутреннего потенциала организации, мотивационной готовностью коллектива к осуществлению перемен.

Радикальные изменения (как спонтанные, так и планируемые) в области образования часто связаны с процессами, происходящими в социально-экономической сфере. Так, развитие производства, создание совместных предприятий потребовало качественной подготовки высококвалифицированных кадров, что в свою очередь обусловило процессы развития системы начального профессионального образования, активизацию партнерских связей предприятий и училищ, введение дуального обучения с использованием учебных мест непосред-

ственно на производстве.

Эти радикальные изменения не завершились только на уровне профессионального училища как организации. Они повлекли за собой системные изменения и на уровне высшей школы, которая стала задумываться над проблемами введения профессиональной педагогики, системы повышения квалификации инженерно-технических кадров.

Многие радикальные изменения затрагивают интересы различных организаций. Это должно быть учтено консультантами, которые не могут ограничить свое видение только проблемами одной организации, а должны осмыслить всю проблему в целом и предложить взаимосвязанные пути ее решения с учетом специфики отдельных организаций. Если проблема носит комплексный, разноуровневый характер, то и консультирование по данной проблеме также будет характеризоваться разноуровневостью и комплексностью.

По характеру инициации можно выделить директивные и партисипативные изменения. *Директивные изменения* навязываются сверху и осуществляются в основном методами администрирования без учета мнения коллектива или его отдельных групп. Такие изменения, как правило, обусловлены внешними требованиями, не учитывают особенности внутренней мотивационной среды коллектива и оправдываются так называемой объективной необходимостью. Директивные изменения могут быть осуществлены в сжатые сроки, однако достигнутые результаты часто носят неустойчивый характер. В противоположность директивным *партисипативные изменения* достигаются за счет заинтересованного участия педагогического коллектива или значительной его части в подготовке и реализации управленческих решений.

Консультанту следует учитывать, что границы между директивными и партисипативными изменениями не являются жесткими. Нередко партисипативные изменения как цель управленческого консультирования могут быть подготовлены и обусловлены определенными директивными изменениями.

Изменения, происходящие в развитии организации, неизбежно вызывают сопротивления, поскольку входят в противоречие с объективными и субъективными интересами как отдельных педагогов, так и целых групп внутри педагогического коллектива. Причинами такого сопротивления могут быть, *во-первых*, приверженность старой системы, консерватизм и неприятие нового, непонимание необходимости

и смысла изменений; *во-вторых*, возможное ухудшение профессионально-личностного положения в процессе изменений, например, статусно-ролевой позиции, материального положения, авторитета среди коллег и т.д.; *в-третьих*, отсутствие уважения и недоверия к лицам, инициирующим или осуществляющим изменения; *в-четвертых*, страх перед неизвестностью, неопределенностью, ломкой стереотипов, боязнь отказа от привычного протекания профессиональной биографии.

Перечисленные виды сопротивлений связаны с "эгоистическими" интересами педагогов. В то же время могут существовать объективные полезные сопротивления, выходящие на "альтруистические" интересы участников процесса развития, которые вызываются заботой о будущем организации и связаны с прогнозом неблагоприятных последствий для нее из-за вводимых изменений.

Консультанты должны определить характер и причины сопротивлений и в необходимых случаях указать управленцам способы нейтрализации этих сопротивлений посредством дифференцированного и индивидуального подхода к персоналу. Такие рекомендации консультант может дать исходя из понимания общей логики развития организации. Эта логика отражается в различных моделях развития представленных в литературе.

Так, в модели К.Левина, в процессе развития организации выделяются три фазы: "размораживание" ("unfreezing"), "продвижение" ("moving"), "замораживание" ("freezing"). На фазе "размораживания" критически переосмысливаются существующие проблемы, ценности, установки и деятельностные структуры. На втором этапе разрабатываются и реализуются новые планы, подходы и т.д. Третья фаза – стабилизация достигнутого нового состояния, созданных структур.

В последующие десятилетия эта базовая модель была уточнена и расширена. Так, американские ученые R.Lippit и G.Lippit понимали процесс развития организации как процесс консультирования и поэтому сосредоточили свое внимание на отношениях между консультантом и организацией, выделив в них шесть фаз:

- контакт и начало работы;
- составление контракта и установление рабочих отношений;
- определение проблемы и диагностический анализ;
- постановка цели и разработка процесса реализации;
- реализация и анализ, контроль;

- обеспечение преемственности (40).

Для эффективного научно-методического сопровождения инновационных процессов в школе консультант–супервизор должен быть знаком с основными стратегиями управления изменениями. Под стратегиями Н.-G.Rolf, C.G.Buhren, D.Lindau-Bank, S.Mueller понимают "план осуществляемых в организации изменений, согласующийся с ее политикой и культурой, а также с интересами, способностями и взглядами отдельных членов коллектива" (43, 33). P.Dalin, Н.-G.Rolff и Н.Buchen определяют стратегии как "обобщающее понятие, под которым понимаются все методы и все средства, применяемые для достижения конкретной цели" (32, 26). По К.Frey и К.Aregger, "стратегия – это план взаимодействия между личностями и инструментами". Сущность данного понятия отражает ответы на следующие вопросы: Какие цели преследует изменение? Кто принимает участие в изменениях? Что означает изменение для практики? Когда следует начинать изменения? Какие средства следует использовать, чтобы изменения могли быть осуществлены? (35).

Учитывая различные подходы к понятию "стратегия", Dalin, Rolff, Buchen предлагают следующую типологию стратегий:

Индивидуальные стратегии – каждый отдельный участник проекта является объектом и носителем изменения, что достигается путем повышения квалификации педагогического и управленческого персонала.

Организационные стратегии – пространством для изменений является отдельная школа (изменения происходят в профиле школы, образовательной программе, внешних связях и т.д.).

Системные стратегии – школьная система является одновременно и объектом и единицей изменения (посредством новых законов, руководящих органов, новых учебных программ и планов (32, 27).

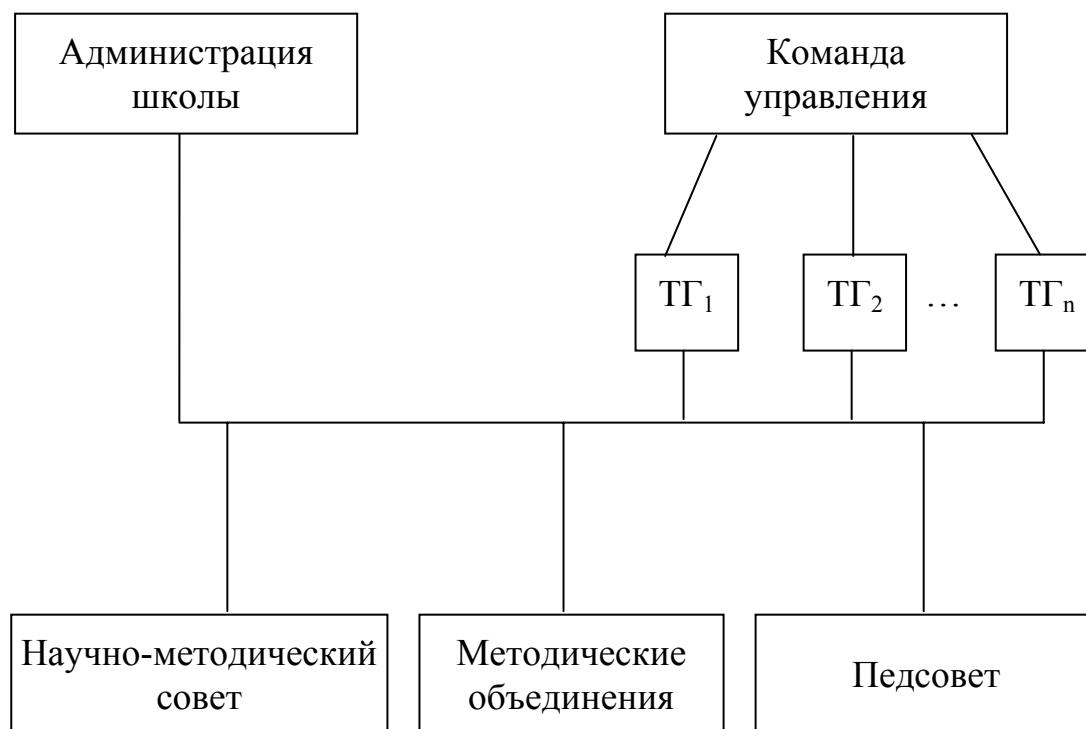
Управленческое консультирование становится более эффективным, если для научно-методического сопровождения процесса консультирования создается особая структура, способная направлять деятельность педагогического коллектива по развитию школы, проводить отбор возникающих идей и инициатив, осуществлять необходимые диагностические исследования, проводить промежуточную и заключительную экспертизы изменений (эвалюацию).

Различные исследователи по-разному называют такое подразделение: "координационная группа", "инициативная группа", "группа

управления", "концептуальная группа", "группа планирования".

Нам представляется более корректным название "команда управления", поскольку данная группа представляет собой союз единомышленников, объединенных общим видением целей и стратегий развития организации, общим пониманием философии и миссии школы.

Место команды управления в общеорганизационной структуре школы можно представить на следующей схеме.



ТГ – творческая группа

Схема 8. Команда управления в структуре школы

К функциям команды управления можно отнести следующее:

- Выбор консультанта-супервизора по проблемам управленческого консультирования и развития организации, установление с ним контакта и подготовка предложений администрации для заключения контракта.

- Координация действий администрации школы, творческих групп педагогов, консультанта-супервизора, методических объединений по разработке и осуществлению проекта инновационного развития школы.

- Научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов, осуществляющих инновационные изменения.

- Инициация отдельных проектов осуществление эффективного проектного менеджмента и содержательное согласование проектов с ведущим проектом инновационного развития школы.

Процесс формирования команды управления сопровождается целым рядом социально-психологических проблем, которые L.Horster обозначает как "двойную дилемму". С одной стороны, команда управления носит представительский характер и должна отражать интересы и особенности отдельных групп и организаций внутри педагогического коллектива: администрацию, методобъединения учителей, творческие группы педагогов, неформальные объединения. В этом смысле команда управления является своеобразным зеркалом формальной и неформальной, а также возрастной структуры педагогического коллектива. С другой стороны, команда управления должна отвечать социально-психологическим характеристикам сплоченной группы с высоким уровнем интерактивных связей, едиными ценностными ориентирами и видением целей и путей инновационного развития школы, корпоративным духом. В этом плане команда управления представляет собой слаженный ролевой ансамбль, который благодаря продуктивной внутри групповой коммуникации и ролевому взаимодействию обеспечивает эффективность управленческой деятельности.

Преодолению "двойной дилеммы" может способствовать внешний консультант-супервизор как в процессе индивидуальных консультаций членов команды, так и организуя коммуникативное взаимодействие внутри педагогического коллектива с помощью методов и приемов модерации групповой работы, учитывающих социально-психологические особенности и структуру разных групп и всего коллектива в целом.

В практике отечественных и зарубежных школ к услугам специалиста по управленческому консультированию (будь то супервизор, модератор, научный руководитель) обращаются не только для урегулирования проблем взаимодействия команды управления с педагогическим коллективом, но и в других случаях. Такие обращения происходят, когда школа:

- не может осмыслить свои внутренние потребности в изменениях, спрогнозировать характер этих изменений, четко сформировать ближайшие и перспективные цели своего развития;

- не в состоянии самостоятельно осуществить "прояснение ситуации", определить "болевыe точки" своего актуального состояния, не-

достаточно владеет необходимым инструментарием для проведения своих диагностических исследований;

- испытывает затруднения в разработке концепции своего развития, определении внешних и внутренних факторов, обеспечивающих успешность этого процесса;

- считает необходимым обратить внимание не только на содержательные ориентиры, но и процессуальные характеристики инновационного развития, мониторинг его эффективности.

Внешний консультант необходим школе и в том случае, если в педагогическом коллективе возникает конфликт интересов и связанное с ним эмоционально-психологическое напряжение, преодоление которых требует нейтральной объективной оценки и квалифицированной помощи извне.

Управленческое консультирование со стороны внешних специалистов может проходить как в форме модерирования, так и в форме супервизии. Модератор-консультант абстрагируется от *содержания* профессиональной деятельности педагогов. Он сориентирован на организацию *процесса* развития. Модератор не навязывает группе своей системы ценностей и не вмешивается в систему ценностей своих клиентов. Он не дает конкретных советов и методических рекомендаций. Его задачей является актуализировать внутренние творческие потенциалы педагогов и с помощью специальных техник модерации подвести их к осмыслению своих профессиональных потребностей, разрешению ситуации затруднения, определению проблем профессионального развития отдельных индивидов, групп и коллектива в целом. Консультант-супервизор осуществляет активное научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности коллектива, оказывает администрации, команде управления конкретную методическую помощь в осуществлении аналитической деятельности на различных этапах развития школы, в разработке совместно с педагогическим коллективом концепции и программы развития школы, координирует деятельность внутренних консультантов школы, оказывает им содействие в выборе приемов и стратегий педагогического консультирования, необходимых для разрешения ситуаций профессиональных затруднений педагогов. Он активно влияет на создание благоприятного социально-психологического климата, помогает выявить причины конфликтных ситуаций и способы урегулирования деструктивных конфликтов.

Во многих странах практикуется заключение между образовательным учреждением и внешним консультантом письменного контракта, регламентирующего обязательства сторон и определяющего содержание деятельности консультанта.

Некоторые авторы рекомендуют включить в контракт описание первых этапов совместной деятельности консультанта и команды управления с указанием значения этих этапов для долгосрочной перспективы развития школы в целом и консультационной деятельности в частности (43). В таком контракте рекомендуется указать участников процесса консультирования (описание системы клиента, состава команды управления, степени включенности педагогов, учащихся, внешкольных организаций в процессе консультирования), содержание и цели процесса (ожидания и потребности учащихся, совместные цели консультантов и команды управления, формы и инструментарий "прояснения ситуации" и других диагностических ситуаций, проблемы, являющиеся предметом консультирования), "правила игры" (взаимные обязательства консультанта и клиента, правила и нормы, регулирующие совместную деятельность, временные рамки контракта, финансовое и ресурсное обеспечение); экспертизу (эвалюацию) проекта (сроки, участники, способы эвалюации проекта, его последствие).

В отечественной практике внешние консультанты достаточно часто привлекаются для совместной разработки программы развития школы. Как отмечают А.М.Моисеев и др., влияние программы развития на жизнедеятельность школы приводит к целому ряду нововведений в планировании, в системе планосозидающей деятельности школы:

- при разработке программы развития в обязательном порядке проводится анализ состояния и прогноз вероятных направлений изменения окружающей среды;
- разработка программы строится на основе представления о завтрашнем социальном заказе, который будет адресован школе (прогнозирование такого заказа – важное управленческое нововведение);
- разработка программы стимулирует самоанализ и самооценку достижений школы, ее конкурентных преимуществ (что, кроме всего прочего, способствует повышению самоуважения и сплоченности школьного коллектива);
- программа развития школы базируется на специальной технологии проблемно-ориентированного анализа; школы ориентируют свои

планы на решение реальных и конкретных проблем, а не всех сразу (15).

В ходе разработки программ развития консультанты помогают коллективам школ проектировать целостную концепцию образовательного процесса и среды, выработать ценностные основания, отражающие философию, миссию и корпоративную культуру школы. В процессе консультирования определяются стратегии перехода к новому желаемому образу школы, что в дальнейшем находит отражение в программе, которая содержит в себе план осуществления наиболее значимых изменений во всех подсистемах школы, включая и внутришкольное управление. Следует отметить, что в задачи консультанта входит также поиск новых механизмов согласования, способных обеспечить успешную реализацию основных направлений развития школы.

В процессе подготовки сопровождения изменений в образовательных учреждениях консультанты оказывают помощь администрации школы в стимулировании и мотивации инновационной деятельности педагогов.

Под *мотивацией* в общем виде мы понимаем процесс побуждения человека к трудовой деятельности для достижения целей, который осуществляется как под влиянием внутренних потребностей, осознаваемых в качестве мотива, так и внешних импульсов, выступающих в качестве стимула.

Стимулирование в нашем понимании – это целенаправленная система мер, поддерживающая положительную мотивацию к трудовой деятельности у работника.

В задачи консультирования входят подбор наиболее значимых стимулов или их сочетание по отношению к тем или иным категориям работников. Выбор такого стимула (принуждение, моральное поощрение, материальное поощрение и т.д.) во многом зависит от обладания у работника различных мотивов профессиональной деятельности. При выявлении этих мотивов консультант может опираться на известные в теории менеджмента содержательные и процессуальные теории мотивации.

К содержательным теориям относятся теории потребностей Маслоу, существования, связи и роста Альдерфера, приобретенных потребностей Макклелланда, двух факторов Герцберга. В основе содержательных теорий лежит изучение и анализ *потребностей* работника.

Процессуальные теории (ожиданий Врума, справедливости Адамса и др.) не оспаривают значимости потребностей, но основной акцент делают на *ожидания* работников как доминанту их профессионального поведения. Серьезной управленческой проблемой, нередко требующей вмешательства консультанта, является рассогласование ожиданий сотрудников и организации, каждый из которых преследует свои собственные цели.

Так, группу основных ожиданий педагога составляют ожидания по поводу:

- получения удовлетворения от общения и педагогического взаимодействия с детьми различных возрастных групп;
- увлекательности и творческого характера работы;
- признания и поощрения хорошей работы;
- завоевания уважения и авторитета у учащихся, их родителей, коллег и администрации;
- творческой атмосферы и психологического комфорта в педагогическом коллективе.

В свою очередь школа ожидает от учителя, что он проявит себя как:

- специалист в определенной предметной области, обладающий научными знаниями и методическим мастерством;
- воспитатель, умело осуществляющий руководство детским коллективом;
- коллега, выстраивающий эффективные взаимоотношения внутри педагогического коллектива;
- новатор, осуществляющий опытно-экспериментальную работу и транслирующий свой опыт среди коллег;
- член организации, принимающий и пропагандирующий ее ценности.

Для осуществления любой программы развития управленцу важно найти оптимальные формы организации деятельности сотрудников, позволяющие им наилучшим образом реализовать свой творческий потенциал. Выбор, формы организации (индивидуальная или командно-групповая), рекомендуемый консультантами, детерминируется индивидуально-психологическими особенностями работников, определяющих их мотивационную готовность к профессиональной деятельности. Так, для сотрудников с высокой потребностью *достижения* предпочтительна работа в индивидуальном режиме, поскольку таким образом им легче продемонстрировать свой авторский педаго-

гический почерк, показать качественное своеобразие собственных методических подходов и сделать личные профессиональные успехи предметом восторженной оценки со стороны коллег, родителей и учащихся.

Профессионалы с высокой потребностью *соучастия* предпочитают занимать в организации такие позиции и выполнять такую работу, которые позволяют им находиться в активном деловом и межличностном взаимодействии со своими коллегами. Мнение и поддержка последних являются для них чрезвычайно значимыми. Исходя из этого данной категории работников может быть рекомендована работа в больших и малых группах, в различного рода целевых командах.

Особого внимания заслуживают сотрудники с потребностью *властвования*. Эти сотрудники удовлетворяют свою потребность, участвуя в процессе определения целей, постановки задач перед определенной групповой коллективом и добиваясь достижения этих целей и задач. Поэтому консультант должен оказать помощь руководителю в подборе такой группы педагогов, в которой бы профессионал с высокой потребностью во властвовании смог бы максимально проявить свои лидерские качества.

Управленческое консультирование может быть сосредоточено на поиске путей повышения мотивации с учетом ожиданий сотрудников, которые можно рассматривать как оценку работниками вероятности определенного события в их профессиональной биографии. Так, например, теория ожиданий В.Врума выводит зависимость между затратами труда и его результатами, между результатами и вознаграждением, между вознаграждением и ожидаемой ценностью вознаграждения, т.е. валентностью.

Консультант может проанализировать совместно с управленцем конфликтные ситуации, возникающие на почве невалентности вознаграждений и поощрений, получаемых педагогом.

Так, например, администрация школы была неприятно удивлена неадекватной реакцией учительницы К. на полученную награду. Когда на районной августовской педагогу вручили грамоту главы администрации, она, не произнеся слов благодарности, вернулась в зал и тихо заплакала. Следствием данной ситуации явилось то, что в глазах администрации школы и части коллег учительница приобрела репутацию неблагодарного человека и профессионала, имеющего завышенную самооценку. Однако прояснение ситуации, осуществленное

консультантом, не подтвердило такой вывод: оказалось, что учительница приехала в районный центр в надежде получить значок "Заслуженный учитель Российской Федерации", поскольку накануне была представлена к этому почетному званию. "Замена" награды явилась для учительницы причиной сильного эмоционального потрясения.

Консультант обратил внимание администрации школы на важность для сотрудников валентности поощрения как фактора повышения мотивации профессиональной деятельности и порекомендовать разъяснить учителю, что представление ее к грамоте и к почетному званию – две независимые процедуры, связанные с различными сроками "движения документов".

Следует отметить, что в управленческом консультировании консультант сталкивается не столько с индивидуальными клиентами (педагогами, руководителями), сколько с клиентом-организацией (школа, учреждение профессионального образования и т.д.), имеющей довольно сложные, нередко запутанные и весьма противоречивые внутренние отношения, а также ожидания, связанные с актом консультирования. Поэтому, на наш взгляд, следует говорить о системе клиента, отражающей комплекс этих отношений и ожиданий. Внутри данной системы консультант должен определить:

- формальную и неформальную структуры педагогического коллектива;
- степень реального влияния руководителей и отдельных членов коллектива на принятие и реализацию управленческих решений, прежде всего связанных с предметом консультирования;
- лиц, относящихся к так называемой "серой" власти, т.е. не обладающих реальными властными полномочиями, но активно лоббирующих те или иные управленческие действия;
- сотрудников организации, наиболее заинтересованных (в материальном, моральном или ином плане) в успехе дела, которому должно способствовать консультирование;
- работников наименее заинтересованных в силу различных причин в таком исходе и способных оказать прогнозируемым изменениям реальное сопротивление;
- потенциальный актив, своеобразный "совет дела", проявляющий готовность осуществлять определенные организационно-управленческие функции;
- педагогов и управленцев, наиболее компетентных в реализа-

ции поставленной задачи ("топ-менеджеры", "супер-профи" и т.д.), которые способны принять на себя роль ситуативных лидеров.

Изучив систему клиента, консультант может наиболее отчетливо представить себе ролевой ансамбль, который будет осуществлять поставленную задачу. При этом в консультативной деятельности очень важно соблюсти баланс между различными субъектами этой системы – стратегическими и ситуативными лидерами, новаторами и консерваторами, между заинтересованными в предстоящих изменениях и теми, кто их не приемлет.

Говоря о ролевом ансамбле, осуществляющем инновационное развитие школы, мы выделяем следующие ролевые позиции носителей изменений: возмутители спокойствия, авторы идеи, конструктивные критики ("адвокаты дьявола"), гений процесса, организаторы тыла, проводники идеи.

Рассмотрим эти роли подробнее.

Возмутители спокойствия выполняют миссию преодоления инерции, самоуспокоенности и консерватизма педагогического коллектива. Они расшатывают стереотипные установки, нарушают "статус-кво", выражают неудовлетворенность сложившимся положением вещей и тем самым инициируют изменения. В качестве возмутителей спокойствия могут выступать не только педагоги, но и учащиеся, их родители, члены Совета школы или члены Попечительского Совета. Нередко возмущение "недовольных" является поводом не только для начала изменений, но и для привлечения внешнего консультанта, который этим решениям мог бы содействовать.

Роль *авторов идеи* принимают на себя те носители изменений, которые не только видят необходимость преобразований и испытывают неудовлетворенность стагнацией в образовательном учреждении, но и могут предложить определенные альтернативы существующему порядку вещей. Нередко авторам идеи бывает сложно в полной мере оценить значимость, перспективность и реализуемость выдвигаемых ими предложений. Часто они затрудняются в определении источников возможных сопротивлений их идее, не могут определить факторы и условия, способные оказать позитивное или негативное влияние на продвижение идеи.

Конструктивные критики достаточно быстро определяют слабые места и противоречия, которые содержит предлагаемый авторами идеи план изменений, указывают на возможные негативные послед-

ствия этого плана, предугадывают отрицательную реакцию на него отдельных групп педагогов или потребителей образовательных услуг.

Возникшее противоречие между смелой инновационной идеей и ее критической оценкой со стороны "адвокатов дьявола" призван разрешить *гений процесса* – в роли которого чаще всего выступает внешний или внутренний консультант. В его задачи входит помощь педагогам распознать и определить свои профессионально-личностные потребности, понять причины неудовлетворенности состоянием дел в организации, осуществить всесторонний анализ имеющихся проблем и выдвинуть ближайшие перспективные цели развития. Консультант должен научить других носителей партисипативных изменений выбирать и обосновывать оптимальные решения, привлекать необходимые для их реализации ресурсы, адаптировать и проводить эти решения в жизнь, определять основные источники и причины сопротивлений.

Задачей *организаторов тыла* является поиск и интеграция различных видов ресурсов как внутри системы образования, так и за ее пределами, способных обеспечить эффективную реализацию инновационных изменений и способствующих развитию организации в целом.

Для этих целей необходима активизация и человеческого ресурса, т.е. поиск и привлечение к инновационной деятельности людей, располагающих временем, энергией и позитивной мотивацией для оказания содействия процессу изменений.

Наиболее многочисленной группой носителей инновационных изменений выступают *проводники идей*, задачей которых является довести этот процесс до логического завершения т.е. до того состояния в развитии организации, когда изменение совершилось и возникают новые неудовлетворенные потребности, порождающие новых возмутителей спокойствия и другие роли носителей новых изменений.

Анализ различных аспектов деятельности супервизоров-консультантов позволяет сделать вывод о том, что управленческое консультирование является важнейшей составляющей научно-методического сопровождения педагогического персонала, позволяющего успешно осуществить процесс инновационного развития школы. В этом процессе каждый участник должен найти для себя определенную роль и наполнить ее конкретным содержанием, соотнеся цели своего личностно-профессионального роста с теми изменениями, которых должна достичь школа, встав на путь инновационного развития.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. - М.,1995.
2. Алешникова В.И. Использование услуг профессиональных консультантов. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 240с.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л., 1968.
4. Батищев Г.С. Найти и обрести себя. Особенности культуры глубинного общения // Вопросы философии. – 1995. - № 3. –С. 109-129.
5. Берикханова Л.Ю. Педагогическая импровизация как индивидуально-своеобразный компонент педагогической деятельности // Творческая индивидуальность педагога. – Тюмень, 1991. – С. 32-38.
6. Булатова О.С. Педагогический артистизм. – М.: Академия, 2001. – 240с.
7. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1996.
8. Гильманов С.А. Интуиция педагога. – Тюмень, 1992.
9. Гормин А.С. Теоретические основы обучения и воспитания одаренных детей в парадигме барьерной педагогики: Монография. – В. Новгород: НРЦРО, 2002. – 108с.
10. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Образование личности. Пособие для преподавателей. – М., 1994. – 136 с.
11. Кабо Л. Жил на свете учитель. – М., 1970.
12. Консультирование в области образования. Часть I: Научно-методическое пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2000. – 130с.
13. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования / Пер. с лит. – М.: Академический Проект, 2000. – 240с.
14. Меновщиков В.Ю. Введение в психологическое консультирование. - М.: Смысл, 2000. – 109с.
15. Моисеев А.М., Капто А.Е., Лоренсов А.В., Хомерики О.Г.
16. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. М.: Издательская фирма "Класс", 1994.
17. Подымов Н.А. Психологические барьеры в педагогической деятельности. Монография. – М.: Прометей,1998. – 239с.
18. Практикум по социально-психологическому тренингу / Под ред. Б.Д.Парыгина. - СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2000.

19. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. –2-е изд. – М.: Политиздат, 1980. – 494с.
20. Слот В., Спанярд Х. Нидерландская модель социальной помощи детям, ориентированной на социальную компетенцию // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2000. - №1. – С.60-74.
21. Тихомиров О.К. Психология мышления. – М., 1984.
22. Управленческое консультирование: В 2-х т. / Пер. с англ. –М.: Интерэксперт, 1992. – Т. 2. – 350с.
23. Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова. – М.: Политиздат, 1991. – 560с.
24. Хэмбли Г. Телефонная помощь. Одесса, 1992.
25. Шакуров Р.Х. Барьер как категория и его роль в деятельности // Вопросы психологии. – 2001. - №1.
26. Шакуров Р.Х. Новая психологическая теория деятельности: системно-динамический подход // Профессиональное образование. – 1995. - №1.
27. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М., 1998.
28. Auer P., Redlich A. Bericht zur Taetigkeit von Beratungslehrerinnen und Beratungslehrern in Baden-Wuerttemberg, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein. Universitaet. Hamburg, 1991.
29. Bandler R., Grinder J. Neue Wege der Kurzzeittherapie. Paderborn: Jungfermann, 1981.
30. Benz E., Rueckriem N. (Hrsg.). Der Lehrer als Berater. Heidelberg. 1978.
31. Bramer L.M., Schostorm E.L. Therapeutic Psychology: Fundamentals of Counseling and Psychotherapy. 4-th Ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1982.
32. Dalin P., Rolff H.-G., Buchen H. Instutioneller Schulentwicklungs-Prozess. – Boenen, 1995, 350 S.
33. De Charms R. Personal Causation. New York: McGraw-Hill, 1968.
34. Folling-Albers M. Veraenderte Kindheit – veraenderte Grundschule. – Frankfurt/Main, 1989. – 302 S.
35. Frey K., Aregger K. Ein Modell fuer Integration von Theorie und Praxis in Curruculum Proiekten: das generative Leitsystem. In: H.Haft,

- U.Hameyer. Curriculum Planung, Theorie und Praxis. – Muenchen, 1975.
36. George R.L., Cristiani T.S. Counseling: Theory and Practice, 3-rd Ed., Englewood Cliffs. N.J.: Prentice-Hall, 1990.
37. Gilliland B.E., James R.K., Browman J.T. Theories and Strategies in Counseling and Psychotherapy. 2-nd Ed. Englewood Cliffs. N.J.: Prentice-Hall, 1989.
38. Grewe, Wichterich H. Beratung
39. Heckhausen H. Motivation und Handeln. Berlin: Springer, 1980.
40. Lippit G., Lippit R. Beratung als Prozess. – Goch, 1984.
41. Moreno J.L. Psychotherapie de groupe. – Paris, 1965.
42. Neubauer W. Interpersonales Vertrauen und Erziehung. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 38, 213-224.
43. Rolff H.-G., Buhren C.G., Lindau-Bank D., Mueller S. Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur paedagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB). – Weinheim, Basel, 1998, 366 S.
44. Seligman M.E.P. Erlernte Hilflosigkeit (3. Aufl.). Muenchen, Weinheim: Psychologie Verlags-Union, Urban & Schwarzenberg.
45. Tesser A. Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior. In: L. Berkowitz (Ed.). Advances in Experimental Social Psychology (Vol. 22). San Diego: Academic Press. 1989. P. 181-227.
46. Wichterich H. Organisationsentwicklung in der Schule: Aufgabe oder Ueberforderung der Beratungslehrer? In: Grewe N. (Hrsg.): Beratungslehrer – eine neue Rolle im System. Neuwied: Luchterhand, 1990.

ГЛАВА 4

СУПЕРВИЗИЯ И КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГРУППЫ И ОРГАНИЗАЦИИ

*4.1. Особенности группового консультирования педагогов
в ситуациях профессионального затруднения*

*4.2. Модерирование как вид и технология сопровождения
профессиональной деятельности*

*4.3. Индивидуальная и групповая супервизия педагогической
деятельности*

4.1. ОСОБЕННОСТИ ГРУППОВОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ В СИТУАЦИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗАТРУДНЕНИЯ

Первые опыты использования групп для изменения установок и поведения личности относятся к началу XX века, однако широкое применение методы организации группового взаимодействия получили лишь во второй половине столетия.

В научной литературе активно обсуждается вопрос об эффективности группового консультирования в сравнении с индивидуальным. Авторы придерживаются разных точек зрения. По мнению К.Левин, "теорию поля" которого ряд исследователей рассматривают в качестве концептуального ядра теории групп, "обычно легче изменить индивидов, собранных в группу, чем изменить любого из них по отдельности"(24). Однако существуют и другие оценки, что в целом свидетельствует о том, что данный вопрос остается открытым. Для нашего исследования важно отметить признание большинством авторов, в том числе и теми, оценка которых возможностей группового консультирования является достаточно сдержанной, наличия определенных "групповых эффектов", делающих работу в группе особым способом консультирования. Прежде чем охарактеризовать подобные эффекты и показать их специфическое преломление в сфере педагогического консультирования, обратимся непосредственно к самому понятию "группа".

Согласно D.Cartwright и A.Zander, "группа - это объединение индивидов, поддерживающих взаимоотношения, которые делают их взаимозависимыми, и стремящихся к общей цели" (цит. по: 3, 116).

По мнению К.Рудестама - исследователя в области групповой психотерапии - группами следует называть "небольшие временные объединения людей, имеющие специально назначенного руководителя, проводящие встречи в определенное время. Основные задачи таких групп - взаимное исследование, получение знаний о собственной личности, ее развитие и раскрытие" (9, 17).

Авторы Психотерапевтической энциклопедии под ред. Б.Д.Карвасарского дают следующее определение группы: это "относительно немногочисленная общность пациентов, находящихся между собой в непосредственном личном общении и взаимодействии, созданная для достижения определенных психотерапевтических целей" (6, 429).

В русле идей социальной психологии определение группы предлагает Д.Майерс: "Группа - двое или более лиц, которые взаимодей-

ствуют друг с другом, влияют друг на друга дольше нескольких мгновений и воспринимают себя как "мы" (5, 356).

Анализ приведенных определений позволяет согласиться с М.Шоу, отмечающего один общий признак всех групп: их члены взаимодействуют (цит. по: 5).

Исходя из осмысления особенностей профессионального консультирования и супервизии, понятием "*группа*" мы будем обозначать существующее в течение определенного периода времени объединение специалистов, созданное для совместного разрешения ситуаций профессионального затруднения или совершенствования профессиональных навыков под руководством ведущего группы - консультанта или супервизора.

Основное отличие группового консультирования от индивидуального заключается в воздействии самой группы на участников, которое и становится главным инструментом консультанта при разрешении профессиональных проблем, имеющихся у специалиста. Это не означает, что при групповом консультировании непосредственное воздействие самого консультанта не играет никакой роли. Напротив, личность квалифицированного консультанта, работающего с группой и находящегося с ней в определенных отношениях, является важным фактором, оказывающим существенное влияние на профессиональное поведение и установки ее участников. Тем не менее, как отмечает Р.Кочюнас, для воздействия на... личность в группе используются как навыки консультанта, так и потенциал отдельных участников и группы в целом (3).

Указывая на наличие скрытого в группе потенциала, различные авторы сходятся в том, что его нельзя сводить к действию какого-либо одного фактора, а следует рассматривать как совокупность нескольких составляющих.

Если индивидуальное консультирование, базирующееся на диаде "клиент – консультант", создает специфическую для консультируемого ситуацию, в которую он должен "войти", освоив новые для него условия и обстановку, то групповое консультирование в определенном смысле воссоздает ту социальную и профессиональную среду, которая является привычной, "своей" для клиента. В этой связи К.Рудестам называет группу "микрокосмом или обществом в миниатюре, отражающим в себе весь внешний мир и придающим реалистичность искусственно создаваемым отношениям" (9, 15).

Можно сказать, что консультирование в группе реконструирует контекст профессиональной деятельности специалиста, поскольку в

условиях групповой работы он вступает во взаимоотношения и взаимодействия, которые в значительной степени копируют или продолжают его взаимоотношения вне консультационного процесса. В группе он проявляет те же установки и ценности, те же "темы" профессионального бытия и те же поведенческие стереотипы. Групповое взаимодействие не позволяет ему уйти в замкнутое пространство личного контакта с консультантом, втягивая его в орбиту событий и процессов, отражающих повседневную реальность.

Воспроизведение, а нередко и реальное развитие в группе повседневных профессиональных ситуаций, имеет то важное значение для успешности процесса коррекции деятельности специалиста, что благодаря этому облегчается перенос нового опыта, приобретенного в специально созданной среде, в "обычное" пространство решения профессиональных проблем. Данные ряда исследований, показывают, что увеличивается вероятность такого переноса, связанная с менее строгим разграничением между ситуацией консультирования и реальностью, чем это бывает при встрече консультанта с клиентом на личном сеансе.

С точки зрения возможностей моделирования в группе реальных ситуаций педагогическое консультирование персонала школы имеет ряд особенностей, отличающих его от групповой психотерапии или психологического консультирования в группе.

Групповое консультирование, ориентированное на оказание психологической или психотерапевтической помощи, как правило, предполагает, что группа формируется из участников, которые ранее были незнакомы друг с другом. При этом после начала консультационного (психотерапевтического) процесса налагаются определенные ограничения на взаимодействие и взаимоотношения клиентов вне группы. В отличие от этого в условиях педагогического консультирования персонала школы в состав группы будут входить люди, уже находящиеся в профессиональном, а нередко и в личностном взаимодействии, которое может носить различный характер - от дружеского до конфликтного. Это обстоятельство должно учитываться консультантом, поскольку оно может оказать как позитивное, так и негативное влияние на различные составляющие группового процесса, включая такие, как сплоченность группы, межличностное взаимодействие, готовность к профессиональному и личностному раскрытию участников и др.

Ставя задачу как можно точнее отразить в группе реальные ситуации профессионального поведения педагога, испытывающего те или иные затруднения, консультант может прийти к решению о необ-

ходимости включения в группу отдельных учащихся, которые, например, находятся в состоянии конфликта с педагогом. Однако в целом для организации совместной работы педагогов и учащихся в одной группе существуют достаточно серьезные ограничения, в том числе этического плана. В этом отношении консультант не всегда может рассчитывать на то, что в группе удастся воссоздать реальный контекст профессиональной деятельности педагогов, анализ которого позволил бы диагностировать проблему и на этой основе в рамках группы внести необходимые изменения в поведенческий репертуар учителя. В таком случае используются возможности группы, связанные с моделированием ситуаций реальной профессиональной деятельности и переносом навыков, приобретенных в группе, во внешнюю среду.

Одним из важных эффектов группового взаимодействия является получение его участниками *обратной связи*, благодаря которой клиент располагает информацией о том, как его воспринимают другие члены группы и какова их реакция на его поведение. В профессиональном консультировании смысл феномена обратной связи состоит в том, что он позволяет специалисту сформировать более адекватный образ своего профессионального Я.

В научной литературе принято выделять четыре области самосознания или образа Я:

а) открытая область (то, что знает о себе сам человек и знают о нем другие);

б) неизвестная область (то, что человек не знает о себе и не знают другие);

в) скрытая область (то, что человек знает о себе, но не знают другие);

г) слепая область (то, что человек не знает о себе, но знают другие). Иное оформление этой идеи известно как "окно Johari" (схема 9).

| | | | |
|---------------------------------------|-----------------------------|--------------------------------|---------------|
| | Вещи, которые я знаю о себе | Вещи, которые я не знаю о себе | Группа |
| Вещи, которые другие знают обо мне | Я известный | Белые пятна | |
| Вещи, которые другие не знают обо мне | Я скрытый | Я неизвестный | |

Я

Схема 9. Окно Джогари

Обратная связь способствует достижению одной из наиболее важных целей группового консультирования, которая, согласно А. Fenster, состоит в том, чтобы расширить границы "Известного Я", за счет областей "Я скрытого", "белых пятен" и "Я неизвестного" (цит. по: 3)).

Необходимо отметить, что обратная связь представляет собой достаточно сложный феномен, который не проявляется сам по себе, а требует создания определенных условий. Эти условия так или иначе лежат в плоскости межличностных отношений, складывающихся в группе, и связаны с такими аспектами взаимодействия между участниками, как внимание к переживаниям другого, взаимное принятие, доверительность, желание оказать поддержку. Важным является общая готовность членов группы к участию в ее работе, к самораскрытию и к реагированию друг на друга.

В этой связи К. Роджерс обращает внимание на необходимость создания особой *атмосферы доверия*, благоприятствующей свободному выражению мнений и уменьшающей действие защитных механизмов. В такой атмосфере "наиболее важно, что участники будут открыто выражать свои мнения, чувства, мысли как по отношению к другим, так и по отношению к себе" (8).

Эффективность обратной связи между участниками группы будет зависеть от её характера. По мнению ряда авторов, исследующих обратную связь в области групповой психотерапии, реакции членов группы должны скорее раскрывать эмоциональные отношения на поведение друг друга, чем содержать оценки, интерпретацию или критику. "Чем реальнее и интенсивнее эмоциональный опыт в группе, - пишет Р. Кочюнас, - тем возможно более значимые изменения поведения; если опыт слишком интеллектуальный, социальное научение бывает менее эффективным" (3, 55).

В области педагогического консультирования персонала это положение представляется верным в тех случаях, когда речь идет о профессиональных затруднениях педагога, вызывающих необходимость коррекции поведения в сфере межличностных контактов, развития навыков и умений, уменьшающих вероятность возникновения конфликтов в отношениях как с учащимися, так и с другими педагогами. Здесь положительную роль может сыграть переживание коррективного эмоционального опыта, предполагающего выражение участниками группы своих подлинных чувств, "нарушение" границ, которые, как правило, сдерживают проявление таких чувств в повседневной реальности.

Для того, чтобы проиллюстрировать, каким образом группа может предоставить одному из ее участников обратную связь, содержащую реакцию на его поведение, воспользуемся описанием элементов коррективного эмоционального опыта, предложенным I.Yalom:

1. Участник группы выражает интенсивные чувства, связанные с другими участниками.

2. Группа оказывает ему поддержку, позволяющую рисковать.

3. Происходит анализ ситуации, помогающий участнику понять, что произошло (здесь особенно важна реакция других участников группы).

4. Участник признает, что ошибался, избегая выражения своих чувств перед другими.

5. Результат - способность участника группы более глубоко и искренне общаться с другими (27).

Вместе с тем в сфере педагогического консультирования обратная связь должна не только содержать эмоциональную реакцию, но и стимулировать *более рациональное* обсуждение и анализ проблем, когда участнику группы предоставляется возможность увидеть и осознать причины своих профессиональных затруднений на основе активного интеллектуального диалога и групповой дискуссии. Обратная связь позволяет в этом случае рационально оценить свой профессиональный опыт, выявить неадекватные аспекты педагогического мышления, осмыслить темы своего профессионального бытия и их соответствие решаемым педагогическим задачам, определить скрытые дефицита знаний и т.д.

Небезынтересным для педагогического консультирования может быть признан вариант интеграции эмоциональных переживаний и рационального опыта, предполагающий, что в работе группы должны присутствовать две ступени - поощрение выражения чувств и объяснение чувств (I.Yalom, S.Vinogradov).

На первой ступени создаются условия для свободного проявления эмоциональных реакций участников группы, которые обмениваются чувствами друг к другу, к консультанту, к группе. Эти чувства могут быть достаточно интенсивными, поскольку индивид нередко таким способом "выплескивает" то, что не находило выхода в повседневных ситуациях, когда открытое выражение своего внутреннего состояния оказывается не всегда уместным.

На второй ступени члены группы пытаются осознать, осмыслить и понять свои чувства, дать им объяснение, найти их глубинные причины. Эта форма работы позволяет педагогу увидеть особенности

своего поведения, неслучайность отдельных реакций, за которыми могут стоять внутренние коллизии и неосознаваемые проблемы.

Особенно важно как для консультанта, так и для участников группы понять причины наиболее острых, наиболее значимых ситуаций, возникающих в процессе группового взаимодействия. Это ситуации сопротивления, тупиковые ситуации, болезненные переживания, неожиданные развязки и т.п. В такие моменты жизни группы М.Ф.Еттин предлагает поставить следующие вопросы:

1. Что сейчас происходит в группе?
2. Как все это началось и поддерживалось и как чувствуют себя теперь участники группы?
3. В каком направлении развивается групповой процесс и в каком направлении группа избегает идти?
4. Почему все произошло так, как произошло, и почему трудно что-либо изменить? (цит. по: 3, 96)

Обсуждение этих вопросов задействует механизмы рационального объяснения различных событий в жизни группы и тех чувств, которые испытывают участники в связи с групповым процессом.

Групповое взаимодействие должно быть организовано таким образом, чтобы обратная связь носила дифференцированный характер, т.е. поступала к педагогу от нескольких участников группы. Тогда она будет представляться ему более достоверной и может оказать большее влияние, позволяя отойти от оценки "нелицеприятного" высказывания в свой адрес как субъективной точки зрения.

По мнению ряда авторов, важным условием эффективности обратной связи является соблюдение правила, по которому она должна предоставляться непосредственно в тот момент, когда вызвавшее ее поведение имеет место, а не через некоторое время. Данное требование является отражением принципа "*здесь и теперь*", ориентирующего участников групповой работы на обсуждение событий и процессов, происходящих в группе в настоящее время.

Мы разделяем точку зрения тех авторов, которые исходят из того, что принцип "*здесь и теперь*" не должен пониматься узко, т.е. так, когда из содержания работы устраняется все, что непосредственно не связано с актуальной ситуацией группового взаимодействия. Достижение поведенческих изменений возможно при условии, если действия и чувства, участников по поводу того, что происходит в группе, соотносятся с событиями "реальной жизни", включая те, которые имели место в прошлом, но которые продолжают волновать и в зна-

чительной степени являются причиной затруднений, переживаемых ею в настоящем.

Для педагога – участника групповой работы – важно осознать и увидеть схожесть своего поведения и эмоционального реагирования в группе и вне ее. Это обеспечивает большую убедительность и наглядность содержания обратной связи, а значит и большую степень воздействия на специалиста.

С феноменом обратной связи коррелирует такой важный фактор группового взаимодействия, как *самораскрытие участников группы*, предполагающее представление или "презентацию" своих проблем, переживании, мыслей и т.д. Без профессионального, а в ряде случаев и личностного раскрытия, исходящего от самого педагога, процесс консультирования не может быть эффективным. Согласно результатам ряда исследований, чем глубже самораскрытие, тем лучше результаты работы в группе.

Вместе с тем консультант должен учитывать, что для большинства людей самораскрытие сопряжено с немалыми усилиями, необходимыми для преодоления барьеров, удерживающих от откровенных высказываний другим. В числе таких барьеров G.Egan называет следующие: страх перед интимностью, желание избежать ответственности и изменений, чувство вины и стыда, страх быть отвергнутым, культурно-этические преграды (3). В профессиональном консультировании к этому могут добавиться убеждение специалиста в своей профессиональной непогрешимости, связанное с представлениями о том, что причины сбоев в работе следует искать в поведении учащихся или в ошибках других педагогов, опасение предстать перед своими коллегами некомпетентным, стремление сохранить устоявшиеся и привычные формы поведения, отказ от которых потребует профессионального переобучения, страх быть непонятым и т.п. Нежелание педагога говорить о своих проблемах может усилиться, если в группе есть участник, с которым он находится в субординационных отношениях "подчиненный – руководитель".

К.Роджерс в этой связи отмечает, что в начале работы группы "участники сначала показывают друг другу лишь свою "оболочку", а то, что спрятано за ней, проявляется не сразу, со страхами и опасениями" (8, 23). Согласно данному автору, участники группы начинают раскрывать значимые для них мысли и переживания не раньше, чем они пройдут через последовательные этапы жизни группы: фрустрацию из-за отсутствия структуры, нежелание раскрыться или высказаться, описание прошлых, ничем в данный момент не угрожаю-

щих ситуаций и чувств, выражение отрицательных эмоций с целью проверить свободу в группе и решить, можно ли группе доверять, и, наконец, выражение важного для личности материала.

Как и при достижении эффекта обратной связи, ключевым условием готовности участников группы к самораскрытию является создание атмосферы взаимного доверия. Следует исходить из того, что только в том случае, если в группе субъекты взаимодействия могут рассчитывать на благожелательное отношение и поддержку, они будут проявлять искренность и открытость. В противном случае общение может оказаться поверхностным, не затрагивающим актуальные для участников проблемы и чувства, скрывающим то, что действительно является важным и значимым.

Созданию атмосферы доверия должно способствовать правильное поведение консультанта, которому следует избегать постоянной критики и негативных оценок, проявлять демократичность в общении, сочетать контроль над групповым процессом с возможностью его спонтанного развития, быть внимательным и уважительным к клиентам. При этом ему необходимо самому стремиться к возможно большей открытости, говорить о своих переживаниях и чувствах, испытываемых в связи с работой группы, побуждая участников к доверительным отношениям. В этом заключается прием *самораскрытия консультанта*, демонстрирующий участникам модель желательного поведения в группе. Рассмотрим данный прием более подробно.

Раскрытие консультантом своей личности перед участниками группы может иметь различный характер. Мы воспользуемся классификацией типов самораскрытия в зависимости от определяющего аспекта, которую предлагает M.F. Weiner: 1) чувства - означают эмоциональную реакцию "здесь и теперь" на клиента или событие (например: "Ваше поведение в данной ситуации мне глубоко импонирует"); 2) аттитюды (к определенным явлениям) - повторяющиеся чувства в аналогичных ситуациях ("Мне нравятся учителя, которые доступно объясняют сложный материал"); 3) мнения - суждения о клиенте или явлении ("Вас должны любить Ваши ученики"); 4) формулировки - обоснование суждения о клиенте в связи с его биографией ("Вы нравитесь потому, что..."); 5) ассоциации - мысли, возникшие в связи с обсуждаемым моментом ("Ваши действия напомнили мне о..."); 6) фантазии - более сложные формы ассоциаций ("Мысленно я представляю Вас в ситуации..."); 7) пережитый опыт - реально обоснованная ассоциация, связанная с затронутой темой ("Это вызывает у меня воспоминания о том, что я пережил"); 8) тело - мимика, жесты, тело-

движения как невербальные типы самораскрытия, сопутствующие словам или заменяющие их; 9) история ("Я родом из..."); 10) отношение к окружающим ("Я реагирую так, когда, мне говорят..."); 11) окружающие ("Мои коллеги...") (26).

Самораскрытие консультанта эффективно тогда, когда оно служит целям участников, т.е. побуждает их к большей открытости, демонстрирует атмосферу безопасности и принятия, устанавливает взаимопонимание, "ломает лед" в отношениях между клиентом и консультантом. Оно не должно решать личные проблемы консультанта.

По данным ряда исследований, самораскрытие консультанта более продуктивно после того, как пройдены начальные этапы работы группы. На первых стадиях группового процесса оно может привести к непропорциональному смещению внимания участников к личности ведущего группы.

Самораскрытие консультанта, как и самораскрытие участников, не должно быть полным. Как заметил I.Yalom, слишком свободный, спонтанный и открытый терапевт является таким же узким и ограниченным, как и традиционный психоаналитик в роли "белого листа". Безграничное самораскрытие может сделать консультанта излишне уязвимым для критики и стимулировать сопротивление групповому процессу (27).

Однако в целом самораскрытие консультанта способствует большему раскрытию участников группы.

Как свидетельствует К.Рудестам, открытость и признание консультируемых оказывает позитивное воздействие независимо от наличия или отсутствия обратной связи. Решению проблемы иногда может способствовать просто ее высказывание перед внимательными и сочувствующими слушателями. Так, у начинающего педагога может возникнуть потребность рассказать группе, что его "одолевают" сомнения в правильности своего профессионального выбора, усилившиеся после того, как у него произошел конфликт с группой учащихся, который он не может разрешить уже несколько месяцев. Он понимает, что подобные ситуации вполне возможны и в конечном итоге ему удастся решить эту проблему, но иногда у него возникают мысли об уходе из школы.

Опытный учитель может сделать "признание" в том, что, несмотря на его старания одинаково ровно относиться ко всем учащимся класса, он замечает, что у него появились ученики, к которым он менее строг и которым он больше уделяет внимания. Иногда он ловит

себя на том, что прощает этим ученикам такие проступки, за которые другие бы получили наказание.

Подобные рассказы о своих проблемах и связанных с ними переживаниях не обязательно влекут за собой ответную реакцию. Индивид, открывающийся перед группой, может на это и не рассчитывать. Его задача – "выговориться", поделиться с участниками своими мыслями.

Вместе с тем в большинстве случаев, как отмечает W.H.Fridman, результат самораскрытия зависит от реакции других на него. Если участника, поделившегося чем-то личным с другими, критикуют, это подавляет желание других участников говорить о себе. Отсутствие какой-либо реакции на самораскрытие воспринимается как негативная реакция. Лучшая реакция - поддержка, ободрение, самораскрытие (3).

По мнению J.Luft, самораскрытие уместно в тех случаях, когда оно является результатом развития взаимоотношений, когда обе стороны делятся своими проблемами взаимно, когда признания соответствуют текущему моменту, когда эти признания делаются постепенно, а не обрушиваются градом, и когда принимается во внимание то действие, которое признания оказывают на слушателя (3).

Исследователи группового взаимодействия подчеркивают, что самораскрытие всегда связано с той или иной степенью риска. Оно может привести к возникновению критических ситуаций в жизни группы. Признание участника сопряжено с опасностью того, что он не получит отклика и поддержки, на которые надеялся. Нередко в глазах других участников неожиданное самораскрытие получает оценку как желание рассказчика оказаться в центре внимания.

Большинство авторов указывают на нежелательность слишком глубокого самораскрытия. Оно может привести к чувству неловкости, вызвать сожаление о "минутной слабости" и еще более усугубить проблему. При этом трудно предугадать реакцию других участников. Как пишет Р.Кочюнас, "когда кто-либо раскрывается слишком глубоко и рано, окружающие либо не реагируют, либо недостаточно реагируют, и раскрывшийся человек становится очень уязвимым. Иногда из-за этого он покидает группу с негативным результатом" (3, 208). Поэтому консультанту важно, с одной стороны, поощрять самораскрытие участников группы, с другой - сдерживать несвоевременные и излишне глубокие раскрытия.

Поскольку на первых этапах работы группы, когда ее участники испытывают тревогу и не уверены в успехе предстоящей работы, самораскрытие дается с трудом, консультант или супервизор может ис-

пользовать ряд приемов, предназначенных для того, чтобы "раскрыть" групповое взаимодействие, дать ему необходимый импульс. Один из таких приемов - обсуждение в группе конкретной профессиональной темы, актуальной для большинства участников. О такой теме можно договориться заранее, но она может возникнуть и спонтанно. Важно, чтобы тема беседы объединяла участников, позволяла высказать собственное мнение, опираясь на личный опыт, раскрывала профессиональные позиции и установки. В ходе такого обсуждения члены группы лучше узнают друг друга, привыкают к открытому обсуждению проблем, осваивают принципы и нормы групповой дискуссии. В первую очередь это необходимо для тех, кто не имеет опыта подобной работы и испытывает беспокойство в связи с необычной ситуацией.

Другой прием состоит в том, что участники группы разбиваются на небольшие группы (по 2-3 человека), в которых предварительно обсуждают те проблемы, которые возникают в их деятельности. После этого результаты сообщаются другим участникам.

Чтобы повысить доверие в группе, являющееся, как уже было сказано, необходимым условием самораскрытия, G. Corey и предлагает следующее. Участников группы просят начать вести дневник, в котором они могли бы отмечать наиболее важные события в жизни группы, а также волнующие их мысли и чувства. После первых встреч группы участники должны ответить на следующие вопросы: как я чувствую себя в группе, каким кажусь сам(а) себе, чего больше всего боюсь, как смог(ла) бы обсудить в группе свои проблемы, какие мои действия мешают получить от группы столько, сколько мог(ла) бы получить, что мог(ла) бы в группе изменить в своем поведении, как сопротивляюсь работе группы, как уклоняюсь от полного включения в нее. Письменные ответы на эти вопросы позволяют участнику осуществить самоанализ своего поведения в группе, отношений с другими участниками и с консультантом, причины, удерживающие от откровенного разговора о своих профессиональных проблемах и затруднениях. Эти причины могут быть затем обсуждены в группе (13).

Вместе с обратной связью самораскрытие формирует аутентичность профессионала, который более четко ощущает собственное "Я". Согласно R.R. Carkhuff, аутентичность личности заключается в том, что она выражает себя спонтанно, естественно и открыто делится с группой своими мыслями.

Самораскрытие педагога в группе, получающее ответную реакцию, позволяет ему увидеть себя во многих ракурсах, "поймать" свое

отражение одновременно в нескольких зеркалах. Он получает возможность сопоставить себя с другими участниками группы, найти то, что отличает его от коллег, и то, что, сближает с ними. Таким образом, здесь происходит профессиональная идентификация специалиста, являющаяся одним из наиболее важных результатов групповой работы.

Фактором, без которого невозможно достижение целей группового консультирования, является *сплоченность группы*. Выделяя десять основных механизмов воздействия группы на личность, I.Yalom ставит на первое место именно сплоченность. Согласно определению K.Lewin, сплоченность есть "тотальное поле сил, заставляющих участников оставаться в группе" (21, 30). В трактовке S.H.Budman "сплоченность группы - это взаимосвязанность участников группы, проявляющаяся в открытости и взаимном доверии друг к другу, в общей работе участников по достижению сходных целей" (3).

Мы рассматриваем сплоченность как характеристику группы, обеспечивающую продуктивное межличностное взаимодействие участников на основе их стремления к достижению общих целей, принятия групповых норм и ценностных установок, проявления эмпатии и оказания взаимной поддержки. В сплоченности кристаллизуются важнейшие черты эффективно работающей группы - привлекательность участников друг для друга, безусловное уважение каждого, способность к слушанию, чувство групповой идентичности, активность в работе всех участников, благожелательная атмосфера, свободное проявление своей позиции в сочетании с терпимостью к другим мнениям, взаимная помощь и сочувствие.

В профессиональном консультировании достижение сплоченности требует специальных усилий со стороны консультанта, с другой стороны, она представляет собой результат естественного развития группы и не может быть искусственно вызвана. Нельзя ожидать ее быстрого возникновения. Как замечает Н.Хобс, "индивидуальные проблемы ... разных людей - одного этого может оказаться достаточно для того, чтобы вызвать центробежный эффект в группе" (7, 204). По мнению L.I.Braaten, сплоченность группы обеспечивается тремя группами условий, связанных, во-первых, с организацией группы (правильный отбор участников группы, правильное составление группы, эффективная подготовка участников к групповой работе), во-вторых, с ранним периодом жизни группы (решение конфликтов, создание конструктивных групповых норм, уменьшение защитного поведения), в-третьих, со способами работы в группе (взаимная привле-

кательность участников группы и их взаимные связи, оказание поддержки и забота друг о друге, слушание и эмпатия, самораскрытие и реагирование друг на друга) (3).

Хотя возможна ситуация, когда уже на первых этапах работы группы ее участники будут проявлять сплоченность в своей деятельности, более вероятно, что перечисленные выше черты сплоченности проявятся не сразу. Ведущему группы, который осуществляет консультирование педагогов, придется учитывать, что последние придут к нему с разными затруднениями, а, следовательно, будут решать личные задачи. Для многих участников новой и необычной окажется сама ситуация группового консультирования. "В начале работы группы, - пишет Н.Хобс, - они слишком замкнуты в себе. Возможно, они даже не вполне осознают важности другого, происходящего вокруг них, не замечая ничего, кроме своего желания найти облегчение от собственных несчастий" (7). Достижению сплоченности на этом этапе будет препятствовать ориентация участников группы почти исключительно на консультанта, с которым в первую очередь они будут связывать свои ожидания и надежды на разрешение профессиональных затруднений. Как правило, когда группа только начинает работать, ее участники не рассматривают друг друга в качестве тех, кто может оказать реальную помощь, поэтому их общение часто бывает поверхностным, напоминающим, по выражению, "беседу на званом обеде".

Будет ли группа сплоченной или в ее жизни ведущими окажутся тенденции к разобщенности и соперничеству, во многом зависит от того, насколько групповому консультанту удастся создать и поддерживать у участников ожидание позитивных результатов от работы в группе. Ясное и реалистичное понимание перспектив группового процесса побуждает клиента к активному участию в жизни группы, делает ее более привлекательной, снижая возможность отказа от группового консультирования или формального пребывания в группе. В этой связи многие исследователи подчеркивают важность удачного начала, когда консультант должен раскрыть задачи группы и показать, что результаты будут зависеть от уровня взаимодействия участников, их сплоченности и готовности оказывать друг другу поддержку.

I. Yalom рекомендует с самого начала установить нормы и стандарты поведения в группе, которые в дальнейшем будет уже непросто изменить. В литературе встречаются различные описания правил работы групп. Для педагогического консультирования приемлемыми могут быть следующие правила поведения участников:

1. Регулярное посещение занятий группы без пропусков и опозданий.
2. Активное участие в работе группы, постоянное реагирование на участников.
3. Сочетание интеллектуального обсуждения проблем с раскрытием чувств и переживаний.
4. Ориентация на разрешение конфликтов, непосредственное реагирование на постоянно меняющиеся ситуации в группе.
5. Оказание постоянной поддержки другим участникам группы.
6. Принятие на себя ответственности за работу группы.
7. Высказывания о себе и от своего имени (3).

Конечно, формулирование норм группового поведения само по себе еще не гарантирует их соблюдение участниками. Консультанту к тому же необходимо учитывать, что в группе помимо эксплицитных могут устанавливаться и свои имплицитные нормы. Однако четкое и открытое формулирование стандартов групповой работы, ориентирующих участников на взаимодействие и откровенные отношения, является важным, поскольку тем самым члены группы получают установку на модель поведения, побуждающую их к сплоченности и совместному решению не только профессиональных, но и профессионально-личностных проблем.

Так как одним из барьеров, препятствующих сплоченности членов группы, могут быть опасения или сомнения в эффективности их участия в групповом процессе, полезным, может оказаться предварительное собеседование, цель которого – выяснить причины таких сомнений, а также то, насколько ожидания участника соответствуют реальным возможностям, которые открывает работа в группе. Нереалистичные ожидания педагога могут привести его к уходу из группы уже в самом начале ее работы, что негативно скажется на общей атмосфере и сплоченности группы.

Чтобы развить в группе сплоченность, консультант должен стремиться определить стержневые проблемы, вокруг которых могут быть сконцентрированы профессиональные затруднения участников группы. Это позволит найти общие проблемные линии, требующие от участников объединения и совместной работы. Разумеется, различие в проблемах может быть очень значительным, а поэтому не всегда для консультанта оказывается возможным найти такие точки соприкосновения. Как считает Н.Хобс, "более важным для достижения терапевтического эффекта является не столько идентичность проблем, сколько единство, которое возникает из общности переживания этих

проблем" (7, 204). Подобные переживания, как правило, отражают преобладающие мотивы, которые побуждают специалиста обратиться к групповому консультанту. Как и в индивидуальном консультировании, эти мотивы могут быть "альтруистическими" или "эгоистическими", в первом случае выражая стремление педагога улучшить качество своей работы (повысить уровень успеваемости учащихся, сделать более эффективным воспитательный процесс, активизировать взаимодействие с родителями учащихся и т.д.), а во втором случае - обеспечить более высокие профессиональные позиции или укрепить свой статус в педагогическом коллективе.

На сплоченность участников непосредственное влияние оказывает существование подгрупп в группе. Большинство исследователей такое влияние оценивают как негативное. В научной литературе отражен ряд аспектов отрицательного воздействия подгрупп, которые обобщает Р.Кочюнас:

- участники подгрупп бывают склонны к дополнительному общению вне группы (по телефону или встречаясь); поэтому большая часть материала группового взаимодействия может не попасть в круг обсуждаемых в группе проблем; возникает определенная избирательность тем в работе группы - одни из них обсуждаются в группе, другие - в подгруппах; по этой причине часть факторов, определяющих работу группы, становится неконтролируемой;

- нормы подгруппы, требующие лояльности к ней и сохранения в тайне обсуждаемых в ней вопросов, противоречат психотерапевтическим нормам группы, требующим правдивости, открытости, искренности;

- участники подгруппы разрушают сеть межличностного общения - они опекают друг друга, соглашаются с мнением друг друга, о чем бы ни шла речь, избегают взаимной конфронтации и пр. (3).

В то же время нам представляется, что в сфере профессионального консультирования персонала школы оценка существования подгрупп может быть более мягкой.

Общение педагога вне группы нередко способствует более глубокому и ясному пониманию проблем, а также стимулирует поиск способов их решения. Подобное общение оказывается особенно эффективным в тех случаях, когда учитель, испытывающий то или иное профессиональное затруднение, находит в опыте своего коллеги значимые для разрешения этого затруднения компоненты, например, такие как новый прием объяснения сложной темы, более оптимальный вариант конструирования содержания определенного учебного разде-

ла, эффективный способ организации самостоятельной работы учащихся и т.д. По разным причинам эти элементы опыта могут быть не замечены, обойдены вниманием в группе, поэтому мы склонны рассматривать общение участников за рамками группового процесса не как разрушающее, а как дополняющее взаимодействие в группе. Важно, однако, чтобы результаты "неуправляемого" общения находили отражение в работе всей группы - это делает отношения между участниками более доверительными, позволяет консультанту или супервизору держать руку на пульсе событий, происходящих как в группе, так и вне ее.

В то же время следует иметь в виду, что возникновение подгрупп может являться показателем авторитарного стиля работы консультанта. Слишком жесткий, директивный способ ведения группы нередко приводит к закрытости участников, которые вынуждены искать выход своим мыслям и переживаниям в общении в подгруппах. В таком случае образование подгрупп может действительно оказать отрицательное влияние на групповой процесс, и консультанту необходимо изменить стиль своей работы.

Негативное воздействие на сплоченность группы может оказать пребывание в ее составе аутсайдера, отверженного, "жертвы" или "белой вороны". Хотя присутствие участника, выполняющего подобную роль, иногда сплачивает группу, такую сплоченность можно определить как "ложную сплоченность". Исследователи, анализирующие влияние фактора пребывания в группе "жертвы" на ее сплоченность (M.Corey, G.Corey и др.), оценивают данный фактор как очень специфический и нежелательный.

Рассматривая сплоченность как важное условие эффективности группового консультирования, необходимо отметить, что она имеет не только положительные, но и отрицательные стороны. К последним К.Рудестам относит, в частности, то, что сплоченность может стать причиной нежелания участников "мыслить критически и принимать серьезные решения" (9, 32). В интересах сохранения единства группа может допускать ошибки и предпринимать неверные шаги, подавляя несогласие отдельных участников. Социальный психолог I.Janis назвал этот феномен "огрупплением мышления". Данный термин обозначает режим мышления, возникающий у людей в том случае, когда поиски консенсуса становятся настолько доминирующими для сплоченной группы, что она склонна отбрасывать реалистические оценки альтернативного способа действий. Согласно I.Janis, к огрупплению мышления приводит дружеская сплоченность группы, сравнительная

изоляция группы от противоречащих мнений и директивный лидер, дающий понять, какое решение ему ближе (18).

На стремление группы сохранить единство, ограничив дискуссии и групповое обсуждение, могут указать следующие основные симптомы: иллюзия неуязвимости (группа, проявляет излишний оптимизм, верит в правильность своих решений, не принимая во внимание другие мнения и точки зрения); рационализация (в деятельности группы происходит смешение акцентов в сторону объяснения и оправдания своих решений, при этом группа меньше занимается их обдумыванием и менее склонна к пересмотру уже принятых решений); давление конформизма (группа подавляет инакомыслие, нередко в большей степени используя насмешки, задевающие личность, а не аргументы); самоцензура (стремление избегать какого-либо напряжения в группе заставляет ее участников скрывать свои мнения, если они противоречат позиции большинства, или отбрасывать опасения по поводу неверных решений); иллюзия единомыслия (в группе отсутствуют разногласия или при их возникновении участники быстро приходят к общему мнению); избирательность информации (члены группы просто не рассматривают факты, которые могут быть "неприятны", поскольку могут поставить под сомнение эффективность принятых решений).

Таким образом, в процессе консультирования обратным эффектом усилий супервизора или консультанта по развитию сплоченности группы может стать преобладание тенденций к отказу от педагогических альтернатив, к нормированию профессиональной монокультуры, ограничивающей творческий поиск педагога рамками определенных ценностей и стандартов поведения. Ведущий группы должен учитывать эту опасность, периодически разрушая, "взрывая" чрезмерную сплоченность группы, стимулируя критический настрой участников, сталкивая различные точки зрения, внося неожиданные предложения и т.д. Это позволит избежать ситуации внешнего единодушия и даст импульс групповому процессу.

Исследователи групповых норм оказания консультативной помощи подчеркивают, что хотя сплоченность группы и подразумевает наличие благожелательных условий для межличностного взаимодействия, она не идентична уютной атмосфере и чувству комфорта. Ее нельзя также отождествлять с отсутствием конфликтных ситуаций. Как отмечается, "если ради уютной атмосферы в группе участники будут избегать обсуждения негативных чувств, тем самым будет прегражден путь к конструктивному решению конфликтов, изменениям

установок, наконец, личности участников", между тем как "выявление и решение конфликтов является мощным катализатором... изменений участников группы. Наряду со многими другими преимуществами конфликты помогают глубже познать себя при поисках аргументов в пользу своей правоты" (3, 59).

В связи с возможностью выявления и разрешения в группе конфликтов в научной литературе обсуждается вопрос об отношении между сплоченностью и таким ключевым элементом групповой динамики, как напряжение.

Согласно одной из представленных в этом обсуждении точек зрения, "напряжение в группе выступает как центробежная сила, возникающая в результате групповых конфликтов и столкновений между участниками группы и направленная на разъединение, а групповая сплоченность - как центростремительная сила, направленная на сохранение группы, как прочность и устойчивость. Сплоченность и напряжение выполняют в группе противоположные функции: первая является стабилизирующим фактором (под ее влиянием члены группы чувствуют поддержку и относительную безопасность), а вторая - побуждающим фактором (она ведет к неудовлетворенности и стремлению что-либо изменить)" (6, 293).

В отличие от психологического консультирования, где напряжение, как правило, связано с ситуацией "здесь и теперь", т.е. вызывается межличностными отношениями в группе, вызревающими в ней конфликтами и негативными чувствами отдельных участников друг к другу, в педагогическом консультировании персонала школы факторами напряжения в большей степени выступают проблемы и затруднения, возникшие у участников в их "реальной" жизни, в профессиональной деятельности и общении вне группового процесса. Эти проблемы вызывают у личности ощущение дискомфорта, неудовлетворенность собой и/или окружающими, желание что-либо изменить, иными словами - состояние, противоположное расслаблению, раскованности, разрядке. Вместе с тем атмосфера группы не просто поглощает психическое состояние участников, она способна, регулировать, усиливать или ослаблять, эмоциональные реакции как всей группы, так и отдельных ее членов. Консультант может использовать эти возможности, повышая уровень напряжения в группе, когда это необходимо для активизации группового взаимодействия, оказания мобилизирующего влияния на участников, разрушения иллюзорного чувства благополучия, и понижая его, если целью становится достижение договоренности, усиление привлекательности группы, создание среды

взаимной поддержки и продуктивной совместной работы.

Таким образом, если источники напряжения, его глубинные причины лежат вне группы, то именно в групповом процессе, в ситуациях межличностного взаимодействия участников консультант может найти эффективные рычаги гибкого управления напряжением, обеспечивающие поддержание его оптимального уровня и динамического равновесия с групповой сплоченностью. В таком управлении происходит сочетание принципов опоры на актуальную ситуацию ("здесь и теперь") с требованиями реконструкции и поиска решений проблем, возникших вне группы ("там и тогда").

Для иллюстрации того, каким образом консультант может регулировать напряжение отдельных участников и группы в целом для достижения большего эффекта процесса группового консультирования, приведем следующий пример.

На одной из первых встреч группы учительница русского языка и литературы К., стаж работы которой составлял четыре года, объясняя причины своего прихода в группу, рассказала, что на своих уроках она постоянно сталкивается с проблемой плохой дисциплины учащихся. По её словам, первые два года работы, хотя эта проблема и волновала её, она находила утешение в том, что таков "удел" любого молодого специалиста, который приходит в школу. Так говорили ей и её коллеги. Но вот прошло четыре года, и ситуация не изменилась. Новый класс, который она взяла в этом учебном году, повел себя как и предыдущие: отсутствие какого-либо внимания на уроках, нереагирование на замечания, плохая подготовка домашнего задания и т.д. Сейчас она задумывается о правильности своего выбора профессии педагога и, не исключено, должна будет принять решение об уходе из школы.

Делая вывод о том, что учительница испытывает напряжение, адекватное ситуации профессионального затруднения и достаточное для мобилизации усилий педагога, необходимых для решения проблемы, ведущий группы побуждает других участников высказаться по поводу услышанного. Что они думают об этой ситуации? Согласны ли с мнением учительницы К., критически оценившей свои профессиональные способности? Какое решение они могут предложить и как могут помочь педагогу?

Обсуждение приняло неоднозначный характер. Первоначально члены группы в своих высказываниях пытались оказать поддержку К., видели причины неудовлетворительной дисциплины учащихся на уроках педагога в "общей невоспитанности" детей, в сложности преподаваемых учительницей предметов, в "неудачном" наборе класса,

где у К. были наибольшие затруднения, предлагали различные способы и приемы повышения дисциплины. Однако затем участники группы, которые были на открытых уроках К., заявили, что они рассматривают постоянное нарушение дисциплины учащимися у данного педагога как результат некомпетентности и недостаточного профессионализма К. Это мнение вызвало дискуссию, в ходе которой позиции членов группы разделились.

Учительница очень болезненно отнеслась к критике по отношению к себе, восприняв, тем не менее, большинство замечаний как "справедливые и правильные". После встречи группы в разговоре с консультантом она призналась, что находится в "полном смятении" и не знает "что делать дальше". Для консультанта это явилось признаком того, что внутреннее напряжение К. стало излишне высоким. С другой стороны, конфликтные черты начало приобретать групповое взаимодействие участников.

Чтобы "разрядить" обстановку, направить обсуждение проблемы в конструктивное русло, на следующей встрече группы консультант предложил "критикам" вспомнить и проанализировать свой собственный опыт первых лет работы в школе. Сталкивались ли они с подобными ситуациями? Какие чувства при этом переживали? Что предпринимали для разрешения аналогичных проблем? Каким тогда было отношение к ним со стороны более опытных коллег? "Защитникам" ведущий группы предложил осмыслить свои мотивы "лояльного" отношения к К. Могли бы они увидеть в проблемах учительницы результат ее собственного неправильного поведения? Какие изменения в работе К. или в ее личности способствовали бы исправлению ситуации? Чтобы они предприняли на месте данного педагога?

Обсуждение этих вопросов позволило рассмотреть проблему с разных точек зрения, увидеть как объективные, так и субъективные причины затруднений, испытываемых К., предложить оптимальные, учитывающие особенности конкретной ситуации, решения.

Согласно S.Kratochvil, напряжение в группе полезно и необходимо, во-первых, как движущая сила, импульс, постоянно стимулирующий усилия изменить свое теперешнее состояние; во-вторых, как фактор, поддерживающий ориентацию проводимого в группе обсуждения отрицательных переживаний и чувств; в-третьих, как фактор, активизирующий проявление непривычных стереотипов поведения (20).

Вместе с тем насколько неэффективной может быть работа группы в условиях ощущения полного комфорта и спокойствия, настолько

достижению целей группового консультирования могут препятствовать слишком высокое напряжение и постоянные столкновения участников. Как и в других аспектах организации группового взаимодействия, в создании напряжения необходима определенная мера.

Когда напряжение становится чрезмерным, в группе усиливаются центробежные силы, она становится менее привлекательной для участников, которые начинают испытывать желание ее покинуть. В такой атмосфере для клиента значительно сложнее пойти на риск самораскрытия, он более склонен умалчивать о своих проблемах, опасаясь непонимания и критики со стороны других участников группы. При этом сама критика принимает характер обвинений, зачастую превышающих степень "проступка" раскрывшегося участника. Как отмечает Т.Гордон, "группа, пребывающая в состоянии внутренней вражды... очень редко способна на адекватное адаптивное поведение" (7, 268).

С другой стороны, если напряжение слишком низко, групповое взаимодействие может превратиться в приятное дружеское общение, в котором участники будут отдавать предпочтение тому, чтобы не замечать проблемы или преуменьшать их реальные масштабы. Тогда группа становится местом отдыха, преобразуется в некий "оазис в таящем в угрозу, полном неожиданностей внешнем мире" (3, 60). Члены группы стараются не замечать назревающие конфликты, заглушают негативные эмоции и переживания. Утрачивается смысл работы в группе: целью взаимодействия участников становится поддержание удобных и легких отношений, а не решение проблем.

Таким образом, продуктивность работы будет зависеть от того, насколько групповому консультанту удастся в процессе развития группы поддерживать необходимый баланс между напряжением (активизирующим фактором) и сплоченностью (стабилизирующим фактором). Для этого консультант использует различные приемы для ослабления или усиления группового напряжения. К. Роджерс так описывает этот процесс: "Если мне не нравятся какие-то особенности поведения того или иного человека, я обычно выражаю свое недовольство... Если же участника подавляет высказанное ему недовольство – мое или еще чье-нибудь, - я всегда готов помочь ему, если он сам того желает, "отойти немного". "Да, кажется, ты с лихвой получил всего. Может быть, хочешь, чтобы тебя в покое оставили?" Ответ говорит о многом: иногда участник хочет продолжить столкновение и обратную связь, несмотря на ощущение им дискомфорта" (8, 73).

В связи с вопросом о правильном использовании напряжения в

группе обратимся к понятию *конфронтации*, которое является одним из ключевых в групповом консультировании. В энциклопедии под редакцией Б.Д.Карвасарского приводятся следующие два значения данного понятия: 1) противопоставление, столкновение, противостояние мнений, людей или группировок; 2) технический прием, заключающийся в предъявлении консультируемому или группе неосознаваемых или амбивалентных установок, отношений или стереотипов поведения с целью их осознания и проработки.

В групповом консультировании персонала школы под конфронтацией мы будем понимать прием выявления и демонстрации специалисту противоречий и несогласованностей в его профессиональном поведении, ценностях и установках, а также предъявления ему внутренней связи между этими противоречиями и испытываемыми профессиональными затруднениями.

Конфронтация относится к числу "жестких", "психохирургических" приемов, что дает основание отдельным исследователям оценивать ее как нежелательный компонент группового взаимодействия и отдавать предпочтение методам, ориентированным на поддержание эмоционально комфортных отношений в группе. Однако, как уже было отмечено нами выше, достижение позитивных изменений в поведении и личности профессионала предполагает использование на определенных этапах группового процесса тех или иных радикальных действий, которые временно могут вызвать усиление негативных переживаний или даже привести к внутригрупповому конфликту, но являются необходимыми для того, чтобы взаимодействие участников в группе имело для специалиста "лечебный" эффект.

Признаком полезной конфронтации является ее конструктивность: важны не отрицательные чувства, а возможность глубже и точнее понять себя. Если члены группы указывают своему коллеге на противоречие в его словах или действиях, то это не должно перерастать в агрессию или обвинения. Согласно Г.Эган, конфронтация – это забота о другом человеке: если мы заботимся о ком-либо, то хотим, чтобы он стал таким, каким может стать, поэтому, общаясь, мы обращаем его внимание на противоречия, неиспользованные возможности, непродуктивное поведение.

Противоречия, которые "высвечиваются" благодаря конфронтации, могут иметь различный характер, проявляясь в несоответствии между общей "философией" деятельности педагога и конкретными средствами ее реализации, между представлениями о желаемом профессиональном поведении и реально осуществляемом, между содер-

жанием вербальных коммуникаций и их оформлением (тон, жестикация), между вербальным и невербальным поведением.

G.Egan, G.Corey формулируют рекомендации для конструктивной конфронтации в группе. Некоторые из этих рекомендаций, приводимые нами ниже, представляются значимыми и для группового консультирования персонала школы:

1. Конфронтация – это забота об участнике, на которого она направлена; конфронтация должна не отдалять друг от друга, а помогать завязывать более тесные и искренние отношения между участниками.

2. Конфронтация – это не сообщение другому участнику, кем он является.

3. Конфронтация более эффективна, если вместо обобщений личности речь идет о конкретном поведении участника.

4. Конфронтация должна быть по поводу самого поведения, а не его мотивов.

5. При конфронтации следует четко различать, что является действительными фактами, что – чувствами по поводу них и что – только гипотезы. Интерпретации не должны представляться как факты.

6. Необходимо предвидеть возможность того, что другой человек может быть не готов к конфронтации. Тогда она становится бессмысленной, так как заставляет другого только защищаться.

7. При конфронтации неуместно навязывать другому свои решения; надо дать человеку время для обдумывания и принятия собственного решения.

8. Конфронтирующий должен спросить себя, готов ли он быть таким или выполнить то, что предлагает другому участнику (3).

Описанные нами выше эффекты и особенности работы в группе получают свое реальное воплощение в методах группового консультирования, существующая палитра которых достаточно разнообразна и включает в себя как общие для различных форм и видов сопровождения, так и специфические для группового процесса способы решения проблем клиента.

Необходимо подчеркнуть, что и в случае, когда консультант, взаимодействующий с группой, использует отдельные методы, идентичные тем, которые применяются при индивидуальном контакте с клиентом, такие методы получают вполне определенный оттенок, связанный с существованием двух основных линий воздействия на консультируемого - со стороны консультанта и со стороны группы. Эти линии являются хотя и взаимосвязанными, но различными, что и

должен учитывать консультант при работе с группой.

Указанная специфика группового консультирования в сравнении с индивидуальным находит наиболее полное отражение в таком методе, как *групповая дискуссия*. В условиях взаимодействия консультанта не с отдельным консультируемым, а с группой клиентов, данный метод, по оценке большинства авторов, является основным, позволяя реально воплотить многие преимущества группового консультирования.

Ключевой характеристикой групповой дискуссии как метода консультирования выступает ее предмет. По этому критерию в сфере профессионального сопровождения нам представляется возможным выделить следующие содержательные доминанты групповой дискуссии: а) тема профессионального бытия; б) конкретная ситуация затруднения в деятельности специалиста; в) профессиональная биография клиента. Иными словами, мы выделяем тематическую, актуальную и биографическую ориентации групповой дискуссии. Хотя данное разделение достаточно условно, оно позволяет дифференцировать различные направления дискуссии, которая является эффективной только в том случае, если ее участники осознают предмет дискуссии и в его рамках отделяют центральные вопросы от второстепенных.

Тематическая ориентация групповой дискуссии позволяет фокусировать обсуждение на исходных установках профессиональной деятельности, "молчаливых допущениях", которые могут как осознаваться, так и не осознаваться специалистом или осознаваться им не в полной мере. Такие установки определяют смысл и наиболее важные особенности профессионального поведения консультируемого, поэтому при разрешении той или иной ситуации затруднения их обсуждение в ходе групповой дискуссии нередко приобретает решающее значение. При этом тема не обязательно должна быть привязанна к конкретным ситуациям затруднения и может выступать самостоятельной доминантой дискуссии.

Как отмечает К.Рудестам, "тема - это центр, вокруг которого строится вся работа группы. Тема обеспечивает функциональную структуру группы при отсутствии составленной наперед повестки дня. Руководитель группы... или вся группа выбирают тему, которая должна служить фокусом работы в группе и способствовать ее сплочению. Члены группы работают над темой или задачей, сохраняя при этом свободу отношений друг с другом" (9, 237).

Актуальная ориентация ограничивает дискуссию рамками конкретной ситуации. Участники группы "не заглядывают далеко", их интересует проблема, которую надо решить сейчас и для этого пред-

ложить решения, которые откроют реальный и действенный выход из ситуации.

Биографическая ориентация направляет групповую дискуссию в сторону анализа процесса становления профессионала, обсуждения возможностей развития его педагогического опыта.

4.2. МОДЕРИРОВАНИЕ КАК ВИД И ТЕХНОЛОГИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Модерация как способ научно-методического сопровождения профессиональной деятельности педагога неоднозначно воспринимается педагогами, знакомыми с этой технологией. Причинами такого отношения являются следующие:

- во-первых, педагоги высказывают опасения, что модерирование заменяет систематизированное повышение квалификации "несерьезной карточной игрой";
- во-вторых, они рассматривают модераторский чемоданчик как средство манипуляции, использование которого позволяет эксплуатировать опыт и знания участников дискуссии, "выуживать" оригинальные идеи и нестандартные предложения, что нарушает право педагога на интеллектуальную собственность.

Вместе с тем сторонники модерации как вида сопровождения не скрывают своего восторга от его результативности и значительных потенциальных возможностей как для организации групповой коммуникации, так и для повышения квалификации специалистов. Они утверждают, что "методам модерации чуть более 40 лет. И по сравнению с постулатами марксизма и фрейдизма они не испытали на себе ... критики" (15, 9).

Объективная и взвешенная оценка значения модерации для научно-методического сопровождения педагога требует всестороннего изучения особенностей этой технологии, поскольку целостное представление о феномене "модерация" в современной литературе отсутствует.

В этимологическом смысле термин "модерация" означает смягчение, сдерживание, умеренность, обуздание (25, 111).

Сегодня в ряде стран модератором называют ведущего радио- и телепередач, редактора отдельных рубрик газет и журналов, организатора дискуссии на публичных мероприятиях – конференциях, мас-

терских, семинарах. В Ватикане модератор указывал на самые существенные положения в речах Папы.

Постепенно термин модерация стал входить в научный оборот, обозначая прежде всего технику организации интерактивного общения, способствующую принятию группового решения. При этом первоначально считалось, что модератор играет роль своеобразного дирижера, который с помощью определенных манипуляционных приемов превращает группу в слаженный ансамбль, исполняющий мелодию на заданную модератором тему. Иными словами, модератор заранее проектировал групповое решение, к которому целенаправленно подводил группу с помощью специальных техник, приемов и методов.

В 60-е годы такое понимание роли модератора претерпело изменения в связи с появлением ряда работ, в которых отстаивалась и обосновывалась идея субъект-объектного взаимодействия модератора с членами группы. В частности, эта идея получила развитие в концепции "Тренинг для принимающих решение", разработанной E.Schnelle.

По мнению G.Hausman и H.Stürner, в качестве обобщенных целей модерации может выступать кооперация групповой работы при соблюдении равноправия ее участников.

Модератор в этом случае стремится к достижению высокого уровня деловой коммуникации, стимулирует демократическое планирование этого процесса и активную деятельность всех участников коммуникации, отказываясь при этом от применения власти, а также от субъективной оценки характера и результатов группового взаимодействия.

В 80-е годы модерация стала пониматься как направляемый структурированный процесс интеракции в группах, сориентированный на результат (принятие группового решения). При этом модератор принимает роль нейтрального коммуниканта, который стремится к соблюдению дружеских отношений в группе и совместным согласованным действиям. Он поощряет участников к сотрудничеству средствами визуальной риторики (например, заполняя и вывешивая на видное место модераторские карточки); задает интересные и мотивирующие вопросы и выстраивает обсуждение проблемы таким образом, чтобы тема групповой работы была фактически разработана. Важным моментом работы модератора является составление протокола групповой работы, в котором визуально отражается процесс решения проблемы и наиболее значимые результаты групповой работы.

Модератор является организатором групповой коммуникации, обладающим знаниями техник, методов и приемов модерации, и при

этом не обязательно должен быть высококвалифицированным специалистом в конкретной области профессиональной деятельности. Модератор – авторитет процесса, а не содержания. Исходя из этого он должен обладать высоким уровнем социальной компетенции, чтобы легко устанавливать социальные контакты, учитывать распределение социальных ролей в группе, понимать, ориентироваться и управлять процессом межличностного взаимодействия. Модератор поддерживает группу, организуя разумное целенаправленное поведение в ней. Участники группы должны четко представлять себе цель совместной деятельности, чтобы избежать ложного представления о том, что их поведением манипулируют. При организации работы группы модератор играет роль своеобразного "катализатора" общественного мнения. Более того, K.Klebert, E.Schraeder и W.G.Straub сравнивают модератора с акушером, который помогает группе "родить" правильное решение, самой себя понять, сформулировать свои цели и задачи, найти способы претворения в жизнь принятых решений (19; 8)

Чтобы достичь синергетического эффекта работы группы, модератор должен актуализировать у участников достоинства группового взаимодействия и способствовать их развитию. Согласно Sperling и Wasserveld, к таким достоинствам относятся умения:

- внимательно слушать;
- проявлять творческую инициативу;
- подхватывать и развивать идеи;
- мотивировать, побуждать и убеждать себя и партнеров;
- проявлять надежность и способность к интеграции;
- сочетать чувство реальности и полета фантазии;
- конструировать ясные, понятные и однозначные планы;
- видеть и устанавливать связи;
- обосновывать собственное видение цели;
- определять критерии качества результата;
- решительно продвигать идею;
- адекватно оценивать ситуацию;
- учитывать фактор времени;
- проявлять деликатность и внимание к другим.

В ходе обсуждения проблемы нередко дело заходит в тупик, и никто из присутствующих не может преодолеть возникшее затруднение. Иными словами, интеллектуальный и эмоциональный ресурс группы оказывается исчерпанным. В таком случае модератор должен быть готов выполнить функцию "ресурсного центра", способного восстановить и обновить этот ресурс. Для этого он может задать нуж-

ный вопрос, активизировать участников сменой деятельности, просто пошутить и т.д. Такого рода действия характеризуют модератора как "катализатора", ассистента в процессе продвижения группы в проблемной области.

Если модератор согласен взять на себя роль "катализатора" процесса принятия группового решения, то он должен (48):

- беспокоиться и заботиться о методическом и инструментальном сопровождении развития группового мнения;
- ориентироваться в ситуации и находить выход из трудных положений, импровизировать;
- мобилизовать творческую энергию группы: провоцировать и обнаруживать скрытые конфликты;
- выявлять механизмы образования аутсайдеров группы ("козлов отпущения") и способствовать изменению данной ситуации;
- отслеживать изменения настроения участников группы и побуждать их к рефлексии;
- избегать конфликтных ситуаций, связанных с конкуренцией в области специальных знаний и компетенций, а также обострения личностных взаимоотношений;
- отказаться от использования готовых решений;
- побуждать участников коммуникации к осуществлению обратной связи, содействовать тому, чтобы они делились своими мнениями, ощущениями, переживаниями;
- способствовать саморазвитию и самообновлению группы.

Важным профессиональным качеством модератора является способность преодолевать фрустрации участников групповой работы, связанные с содержанием коммуникации и поведенческими реакциями партнеров по групповому взаимодействию. В ходе многочисленных и разнообразных заседаний группы у любого человека вырабатывается комплекс фрустраций, которые оказывают негативное влияние на результаты последующих видов групповой работы.

Типичные фрустрации, связанные с ходом групповой работы, должны быть известны модератору (рис. 1).

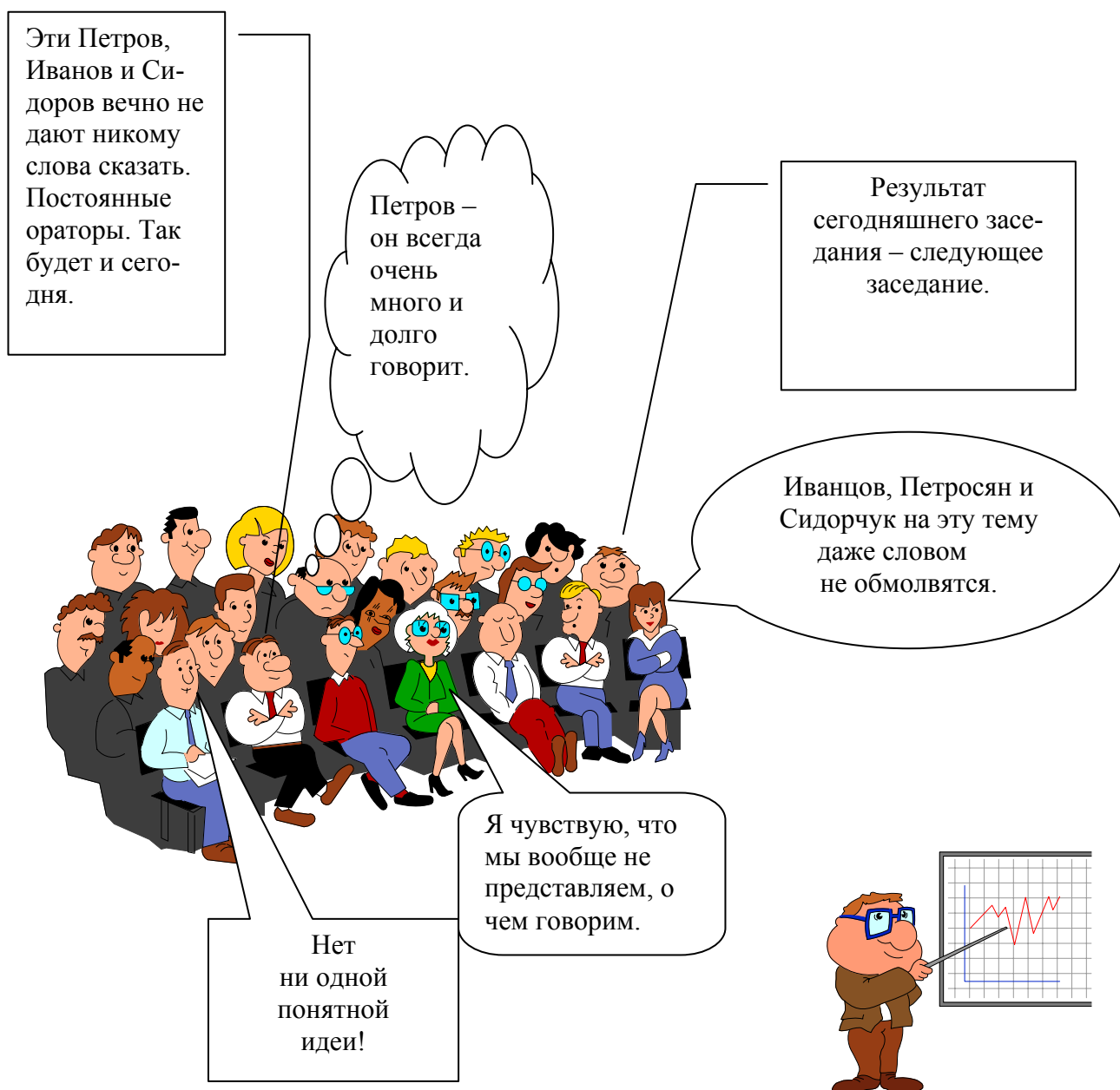


Рис. 1. Типичные фрустрации, связанные с групповой работой

В процессе управления групповой работой перед модератором стоит ряд задач, часть из которых связаны с осуществлением оптимизации деятельности группы. Некоторые из этих задач можно представить в виде своеобразной памятки модератора (табл. 6):

Некоторые задачи модератора

| <i>Устранять</i> | <i>Содействовать</i> | <i>Координировать</i> |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - напряжение в группе; - профессиональные неврозы; - предрассудки и слухи | <ul style="list-style-type: none"> - поступлению адресной информации; - ситуации успеха; - поддержанию интерактивной деятельности | <ul style="list-style-type: none"> - поступление и отправление адресной информации; - обмен идеями; - усилия союзников |

Как вид научно-методического сопровождения модерирование имеет общие черты с другими формами сопровождения: консультированием, супервизией, профессиональным тренингом. С этими формами модерирование объединяет следующее:

- модерирование сориентировано не на конкуренцию, а на кооперацию;
- модерирование сосредоточено на конкретной проблеме;
- модерация исключает формальный контроль и оценку;
- модератор владеет способами деятельности, которые указывают путь решения проблемы для группы;
- модератор является более опытным специалистом;
- в процессе модерирования групповой работы создаются психологически комфортные условия для субъектов профессиональной деятельности.

В то же время модерация как технология сопровождения имеет ряд особенностей. Отличительные черты модерации заключаются в следующем.

- В отличие от профессионального тренинга модерирование не связано с поэтапным обучением и формированием отдельных компетенций специалистов.

- В отличие от консультирования модерирование в основном использует внутренние ресурсы клиента, в то время как при консультационном взаимодействии используются как внутренний потенциал клиента, так и профессиональные советы и рекомендации консультанта; кроме того, предполагается, что модератор, в отличие от консультанта, не является специалистом в конкретной профессиональной области.

- В отличие от супервизии модерирование не связано с "лечением профессиональных болезней" и исправлением профессиональных ошибок, т.е. психотерапевтическая и коррекционная функции в моде-

рировании выражены неярко. Кроме того, супервизия является интегративным вариантом, включающим в себя: модерирование, консультирование, диагностирование и разрешение профессиональных конфликтов, содействие в развитии и саморазвитии как организации в целом, так и отдельных работников, формирование дополнительных компетенций.

Модерация групповой работы представляет собой сложный процесс управления социально-педагогическим взаимодействием в группе. Оставаясь феноменом социального плана, модерация тем не менее отвечает ряду технологических параметров, особенно в вопросе "как именно осуществлять процесс управления группой?"

В основе модерирования групповой работы лежат базовые процессы модерации, которые условно можно назвать четырьмя китами модерации: визуализация, вербализация, презентация, обратная связь. Эти процессы являются своеобразным фундаментом для выбора методов и построения техник модерирования групповой работы.

Визуализация – процесс оптического представления мнений, идей, с использованием графических схем, пикботов и др. средств наглядности. Визуализация поддерживает процесс коммуникации в группе, но не заменяет его. Все методы модерации сопровождаются визуализацией. Модератор всегда помнит о главном принципе визуализации: "Только те идеи станут основополагающими для групповой работы, которые будут переработаны в образы, символы и слова в ходе продолжительных разговоров!"

О пользе внешних средств выражения мысли говорил еще Р.Декар: "В большинстве случаев полезно также чертить фигуры и представлять их внешними чувствами для того, чтобы таким образом легче удерживать нашу мысль сосредоточенной". ("Правила для руководства ума", - 142) Использование пиктограмм сегодня (в передовых технологиях, местах общественного пользования) позволяет людям различных уголков планеты, если не дословно понимать обозначения, то уж наверняка интуитивно их предвосхищать. Практики модерации утверждают, что если статический образ представить динамически и научить его "двигаться", то исчезнут все бесплодные заседания (15; 17).

Важность овнешненного представления результата мышления во многом определяется человеческой природой. Так, Н.А.Умов утверждал: "Чем бы человек ни мыслил, идеями или образами действительности, как те, так и другие имеют одно общее происхождение - область чувствований... Нашим уделом является создание картин, движущихся панорам, фигур, образов, короче - моделей существую-

щего и совершающегося, не противоречащих друг другу, а связанных между собой" (10, 226). Таким образом, наглядность является характерной чертой нашего знания, определяемой его чувственным происхождением, чувственным устройством всего мировосприятия человека.

В.А.Штофф выделяет четыре основных принципа, объясняющих необходимость наглядного выражения любого знания:

1. Необходимость чувственного восприятия внешнего мира в качестве исходного материала для мыслительной деятельности.

2. Необходимость владения языком символов как определенной системы чувственно воспринимаемых знаков (сигналов), являющихся носителями значения, смысла.

3. Необходимость на любой ступени абстрактного мышления опоры на чувственный материал в виде иллюстраций, схем, диаграмм, графиков и тому подобное.

4. Обязательная связь мыслительной деятельности любой степени абстрактности с практикой, представляющей собой предметную, чувственную деятельность (10, 17).

В практике отечественных и зарубежных моделей групповой работы обоснован такой вид визуализации, как схематизация. Схематизация ("когнитивное картирование", Д.Херадштейт, У.Нарвесен) – частный вид визуализации, который намечает общие контуры процедуры систематической репрезентации причинных утверждений, которые используются лицом, принимающим решение в связи с конкретной проблемой. (10, 382). Схематизация или когнитивная карта - это способ репрезентации мыслительных структур, ориентированный на конкретную проблему и позволяющий моделировать процесс мышления индивидуума при обдумывании им действия, которое способствует идентификации будущих событий (10, 384).

Р.Аксельрод дал краткое описание общих принципов этого направления: "Основные направления предлагаемой системы довольно просты. Понятия, используемые человеком, представляются в виде узлов (points), а причинные связи между ними - в виде стрелок (arrows), связывающих эти узлы. Это позволяет изобразить причинные утверждения в виде графа, состоящего из узлов и стрелок. Такой тип графической репрезентации утверждений называется когнитивной картой" (10).

Схематическая форма репрезентации когнитивной структуры сходна с тем, что в когнитивной психологии называется "схемами" (schemata) и относится к "обобщающим принципам социальной жизни".

Благодаря операционно-технологическому подходу в исследованиях системно-мыследеятельной методологии (О.С.Анисимов,

Г.П.Щедровицкий) для использования средств схематизации работа велась в двух направлениях:

- разработка норм и правил оформления схематических изображений, позволяющих однозначно трактовать смысл всем участникам обсуждения, что в последствии привело к появлению особого языка схематических изображений;

- разделение схем и изображений по разным функциональным пространствам.

При такой организации работы не только накапливаются категориальные и онтологические схемы, составляющие базис дальнейших разработок, но и одновременно фиксируется путь, или траектория совместной групповой работы, что в случае удачного решения проблемы позволяет анализировать процедуру принятия группового решения.

Визуализацию следует рассматривать в качестве базового процесса модерации, потому, что "использование только одного аудиального канала в процессе коммуникации значительно обедняет перспективы взаимопонимания и сотрудничества" (15, 16). В результате ряда исследований группа зарубежных ученых (Namokel, Neuland, Tosch, Vester и др.) пришла к следующим утверждениям:

- если считать, что через глаза и уши человек воспринимает 100 % информации, то в этом объеме для визуального восприятия отводится 70-80 %;

- если учесть, что всеми органами чувств человек получает 100 % информации, то в этом объеме на слух отводится 20 %, на зрение – 30 %, зрение и слух – 50 %.

Как базовый процесс модерации визуализация обеспечивает:

- наглядное представление широкого спектра мнений всех участников дискуссий;

- выявление противоречий между позициями отдельных участников обсуждения;

- документальное оформление результатов групповой работы;

- постижение участниками группы сущности и содержания обсуждаемой проблемы.

В качестве принципов визуализации можно выделить следующее:

1. Доступность, предполагающую, с одной стороны, обеспечение доступа всех участников группы к представленному материалу, а с другой стороны, использование модератором образов, символов и знаков, понятных всем присутствующим.

2. Композиционность, предусматривающую соблюдение определенных правил в размещении текстов, рисунков.

3. Анонимность, определяющая возможность неуказания и несохранения авторства выдвигаемых в процессе обсуждения идей.

Вербализация – процесс вербального сопровождения коммуникации участников групповой работы. В коммуникативном процессе всегда активизируются межличностные взаимосвязи. И в этом смысле коммуникация – это всегда взаимный процесс. Однако если рассматривать этот процесс с позиции отправителя ("автора") информации и все возможные формы межличностного общения сортировать через его "Я", то в зависимости от силы его влияния на ситуацию возможно образовать некий континуум. По мнению L.Frank, M.Gerhard, в этом континууме четко выделяются полюса: объективной реальности, отправителя и получателя информации (схема 10).

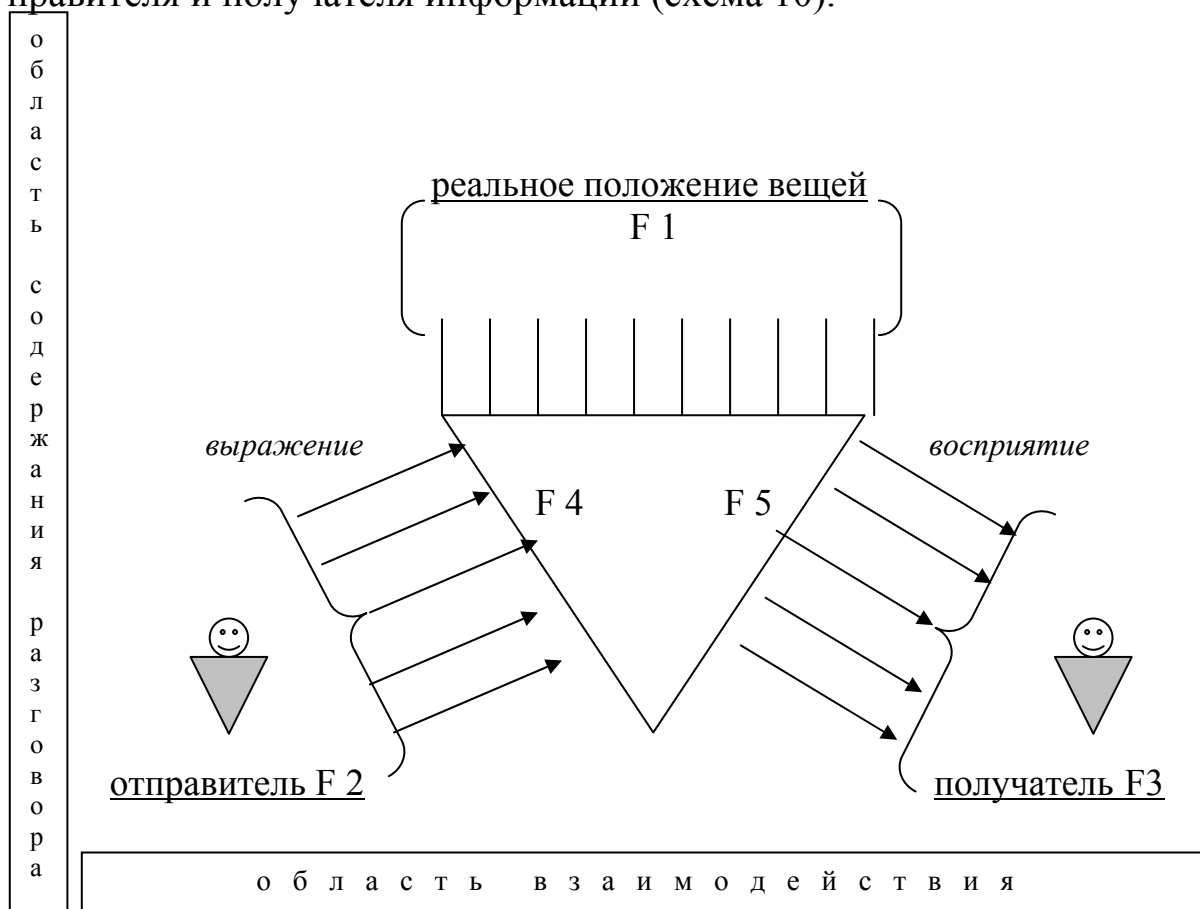


Схема 10. Процесс передачи и искажения информации в коммуникации

С одной стороны, объективное положение вещей является источником информации для участников дискуссии и служит первоначальным фактором дальнейшего процесса отправления и получения информации (F 1). С другой стороны, человек, выступая в роли распорядителя дискуссии, занимает позицию "автора" (F 2) и ведет моноло-

гическую речь. Его представления о том или ином явлении объективной реальности уже подвержены некоторым изменениям и носят субъективный характер, а в ходе выражения своих мыслей появляются дополнительные факторы (F 4), которые влияют на дальнейшее изменение (F 1). С третьей стороны, "автора" воспринимают слушатели - "понимающие" (F 3), активное влияние на ситуацию которых сведено до минимума (F 5). И в результате их владение информацией также связано с влиянием группы факторов (16, 48–51). Соизмеримость или несоизмеримость указанных факторов приводит к малопродолжительной или длительной дискуссии, либо спорам о предмете коммуникации.

Исходя из описания коммуникативного континуума, можно прийти к выводу о существовании 3 доминирующих типов дискуссии: прямой монолог, диалог, обратный монолог. В каждом из указанных типов дискуссии отмечается изменение активности субъектов коммуникации (схема 11).

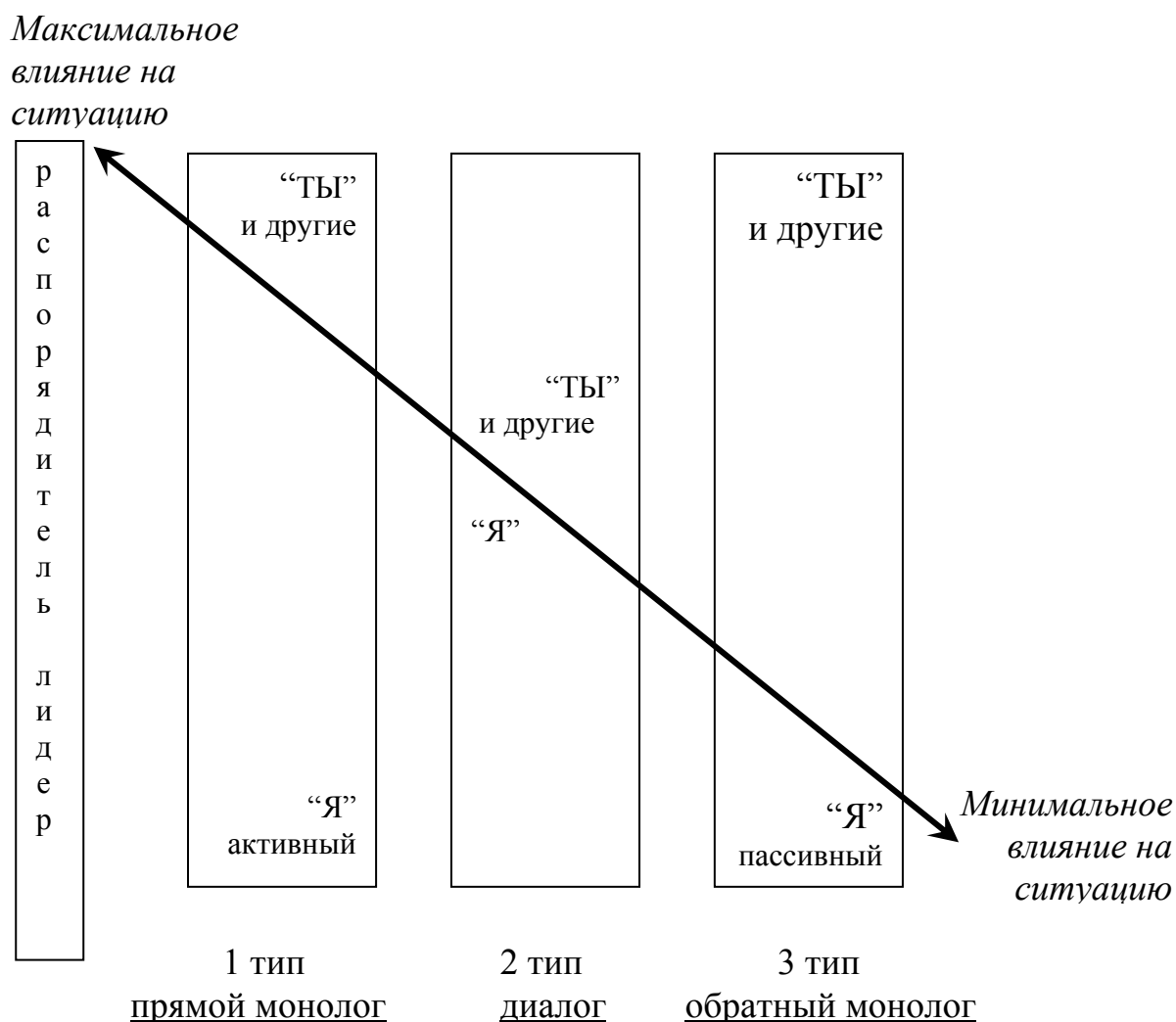


Схема 11. Изменение активности субъектов коммуникации

Рассмотрим процесс вербализации на примере: модератор проводит обсуждение проблемы подготовки школы к единому государственному экзамену. В процессе вербализации группового взаимодействия модератор оперирует тремя элементами коммуникационного континуума: реальным содержанием (нормативно-правовая база и организационно-педагогические условия проведения ЕГЭ), отправителем информации (руководитель учреждения, представитель органа управления образованием, разъясняющий слушателям обобщенную им информацию об экзамене), получателями информации (педагоги, анализирующие полученную информацию с позиции субъективного опыта).

Коммуникационное взаимодействие в процессе вербализации может носить асимметричный характер в двух случаях: инициатива коммуникативного действия принадлежит отправителю информации, либо наоборот – ее получателям. В нашем примере асимметрия может возникнуть, если директор школы, докладывающий существо вопроса, будет акцентировать внимание только на положительных сторонах ЕГЭ (равенство возможностей для выпускников всех школ, демократичность, открытость, сопоставимость результатов, объективность оценки знаний, возможность совмещения выпускных экзаменов в школе и вступительных в вуз и т.д.) и путем массивной коммуникативной атаки убеждать в этом слушателей.

Асимметрия возникает и в случае, если педагоги сосредоточат свое внимание только на контраргументах (неравные условия городских и сельских школ, отсутствие учета особенностей образовательных программ в разных типах учреждений, дополнительный контроль за деятельностью учителя) и путем активных выступлений "отбивают" коммуникативную атаку отправителя информации.

В обоих случаях коммуникация носит монологический характер и задачей модератора является придание взаимодействию участников обсуждения характера диалога.

При организации такого процесса модератор может использовать различные формы вопросов к участникам групповой работы. Примерную классификацию подобных вопросов представим в таблице 7.

Примерные вопросы участникам групповой работы

| <i>Тип вопросов</i> | <i>Примерное содержание вопроса</i> | | <i>Воздействие</i> |
|---------------------|---|---|--------------------------------------|
| Открытый | <i>Ваш коллега утверждал, что ЕГЭ – дополнительный контроль для учителя. Что Вы на это скажете?</i> | Сбор информации об интересующей проблеме, систематизация мнений | Располагающее |
| Закрытый | <i>Вы за или против ЕГЭ?</i> | Побуждение к решению, управление ходом заседания | Концентрирующее |
| Суггестивный | <i>Вы ведь тоже думаете, что ЕГЭ – это правильная идея?</i> | Ориентация на приоритетную идею | Внушающее |
| Уточняющий | <i>Я Вас правильно понял, что ...?</i> | Уточнение позиций | Направляющее |
| Риторический | <i>Вы же не хотите сказать, что ...?</i> | Пауза в заседании, временное обдумывание исходных положений | Побуждение к анализу |
| Альтернативный | <i>Мы сейчас должны обсуждать этот вопрос или на следующем заседании?</i> | Определение позиций и приоритетов | Выделение микрогруппы |
| Встречный вопрос | <i>Почему Вы задаете этот вопрос?</i> | Побуждение к ответу | Пугающее или побуждающее к рефлексии |
| Направляющий | <i>Кажется, наша тема связана с проблемой...?</i> | Выстраивание структуры заседания | Побуждение к новому знанию |

Презентация – один из базовых процессов модерации, предполагающий комбинацию вербальной и невербальной коммуникации участников групповой работы.

Вербальная коммуникация - это только один из способов социального взаимодействия, который влияет на формирование внутреннего впечатления любого участника групповой работы. На творче-

ский процесс группового взаимодействия сильное влияние оказывают и невербальные сигналы. "Если вы действительно хотите, чтобы во время совместной групповой работы коммуникация участников проходила без затруднений, то вам стоит установить двигательные сигналы вашей интеракции. Если же такая договоренность будет достигнута, то это свидетельствует о желании участников начать взаимное сотрудничество" (14). Действительно, люди, которые хорошо знают друг друга, достигают состояния раппорта быстрее, чем незнакомые.

Взаимосвязь мыслительных операций человека, его психического состояния и движений давно доказана в науке. Благодаря умелому обращению к этим научным находкам, на практике многие презентаторы эффективно и безошибочно "считывают", то или иное состояние человека или группы людей. Для модератора в процессе организации интеракции очень важно наблюдать способы поведения людей и анализировать их в системе отношений человека. Как правило, показатели отношений проявляются на микроуровне поведения человека. Если сосредоточить внимание на таких аспектах поведения, то можно заметить, что многие из них довольно часто повторяются. Особенно это касается ситуаций, где человек действует спонтанно (14).

Однако и в ходе осмысленной, контролируемой речи человек выполняет большое количество произвольных движений. Если к ним внимательно присмотреться, то окажется, что они несут не меньшую смысловую нагрузку, чем слова. Поэтому адекватный характер речи определяется совокупностью невербальных сигналов (мимика, жесты, посадка, поза, ритмичные движения).

Так, например, стесненные жесты, движения тела, потупленный взор, двусмысленная улыбка отражают внутреннюю несвободу, скованность, причинами которых применительно к ситуации групповой дискуссии в педагогическом коллективе могут быть:

- неуверенность, неадекватно низкая самооценка своей профессиональной компетентности;
- внутреннее сопротивление предполагаемому изменению из-за непонимания своего места и роли в инновационном процессе;
- недоверие по отношению к администрации или коллегам, которые якобы преследуют узко эгоистические, корыстные цели (скажем, предлагают инновационную идею, чтобы укрепить свой социальный статус или улучшить материальное положение);
- страх стать объектом критики и непонимания со стороны участников групповой работы или модератора;

- нежелание раскрывать свои профессиональные секреты или посвящать других в ситуации своих профессиональных затруднений;
 - непонимание (полное или частичное) целей, содержания или характера обсуждаемых нововведений.

Сущность процесса презентации заключается в отправке вербального и невербального послания с учетом того, что всякий человек может получать информацию и составлять карту когнитивных представлений с помощью 5 органов чувств. Эти 5 органов чувств всем хорошо известны: зрение, слух, вкусовые ощущения, тактильно-кинестетические ощущения, обоняние. В теории презентации все они составляют репрезентативную систему человека (14, 62). В этой связи выделяется группа репрезентативных каналов, которая играет определенную роль в ходе проведения презентации (табл. 8):

Таблица 8

Репрезентативные каналы

| <i>Репрезентативный канал</i> | <i>Преимущество</i> | <i>Основание</i> |
|-------------------------------|---|---------------------------------|
| Аудиальный | Способствует развитию идей в их повторении | Логика и критическое мышление |
| Визуальный | Помогает организовать идеи в единое целое | Воображение и образное мышление |
| Кинестетический | Обеспечивает условия для принятия конкретного решения | Двигательная активность |

В процессе своей профессиональной деятельности модератор сталкивается с проблемой организации интеракции в группе, где присутствуют участники с разными доминирующими репрезентативными каналами. Эта трудность преодолима, если:

1) в качестве основных каналов презентации рассматриваются те, которым в группе отдается предпочтение, либо они до этого уже использовались в групповой работе;

2) у большинства участников совпадают каналы презентации и репрезентации;

3) отдается предпочтение тем каналам, которые лучше всего обеспечивают ту или иную фазу групповой работы;

4) отдается предпочтение тем каналам, которые могут по-новому стимулировать мыслительную деятельность и ощущения участников групповой работы;

5) презентативные каналы объединяются для усиления эффекта интеракции.

Очевидно, что в таком случае наиболее важные идеи пройдут презентацию благодаря включению всех возможных каналов и органов чувств. В целом для формирования эффективных стратегий презентации необходимо учитывать и другие факторы: область познания в решении конкретной проблемы участников групповой работы; творческие возможности участников, особенности групповой динамики; профессиональные, личностные, возрастные, половые различия группы; особенности технического, материального сопровождения групповой работы.

Презентация требует от модератора внимания к невербальному поведению партнеров по коммуникации, мимике, позе, взгляду, интонации, жестам, походке, осанке; ошибочным действиям участников коммуникационного процесса (оговорки, забывания, замалчивания, ошибки слуха и т.п.), за которыми могут скрываться подавленные или сдерживаемые чувства.

Модератор должен отметить для себя, как у партнеров проявляются потребности в эмоциональной поддержке и признании. Это поможет ему в организации личностно-ориентированного взаимодействия.

Обратная связь – процесс модерации, представляющий собой взаимообмен информацией (содержательного и эмоционального плана) между участниками групповой работы. Цель формирования обратной связи в ходе групповой работы в основном связана с корректировкой дальнейших действий участников и улучшения эмоционального фона групповой работы.

В современном понятийном аппарате социально-педагогических наук все чаще используется заимствованный термин "фитбэк". С одной стороны, это заимствование отражает происхождение слова: в английском языке слово "Feedback" обозначает – "обратная связь" (в немецком – "Rückkoppelung" и "Rückmeldung"). С другой стороны, речь идет о заимствовании понятия из технической и биологической областей наук, где под "фитбэком" понимается функционирование управляемых саморегулируемых систем (например, термостат обогревательных приборов).

Для методов и технологий модерирования "фитбэк" необходим для того, чтобы в групповой работе наладить интеграцию трех информативных областей (11, 104):

- область лично значимой информации (информация, необходимая для отдельно взятого участника групповой работы);
- область социально значимой информации (информация, необходимая для развития группы в целом);
- область содержательно значимой информации (информация, необходимая группе для выполнения конкретной задачи).

Проводя исследования в области модерирования групповой работы, группа зарубежных исследователей пришла к следующему выводу: "Мы привыкли к тому, что в наших беседах каждый старается говорить то, что больше всего волнует его, и никак не связывать свое выступление с другими участниками. Но эта ситуация становится абсурдной для групповой работы, где оценивается вклад каждого и группой принимаются во внимание его ощущения и впечатления. Оптимальной будет та ситуация, если каждый участник групповой работы будет стремиться поддерживать обратную связь в стабильном режиме" (17, 26).

Способы выражения обратной связи могут быть разными:

- невербальное выражение – жестикуляция, покачивание головой, мнемотехника, позы и т.п.;
- вербальное выражение – замечания, реплики (например, "Мне это не нравится"), провокационные вопросы к докладчику или группе с явным намерением раскритиковать выступление (например, "Разве вы сами не видите, что это полная ерунда?").

В практике модерирования групповой работы известны две основные формы выражения обратной связи – это позитивный (согласие, положительная характеристика, поддержка) и негативный (отклонение мнения, негативная оценка, критика по отношению к конкретному человеку) "фитбэк".

Позитивный фитбэк не только улучшает климат группы и повышает степень индивидуальной удовлетворенности участников, но и стимулирует их активную роль в групповом взаимодействии, повышает работоспособность. Однако в процессе обратной связи модератор должен учитывать обстоятельства как самой ситуации, так и особенности отправителя и получателя обратной связи. Иногда чрезмерная похвала участника приносит ему либо разочарование, либо воспринимается как ирония. Этого можно избежать, если использовать понятные и короткие одобрительные высказывания.

В ряде случаев модератор должен нейтрализовать парализующее влияние негативного фитбэка со стороны коллег на некоторых участников групповой работы. Покажем это на конкретном примере. Груп-

пе учителей предложено выделить концептуальные идеи, на которых будет основываться разрабатываемый ими инновационный проект. В ходе выполнения задания один неуверенный в себе участник группы испытывает серьезные трудности – он совершает ошибку за ошибкой. Так, он, в одном случае, подменяет ведущие идеи проекта то целями развития школы, то конкретными мероприятиями по их реализации. В связи с этим на него обрушивается критика (негативный "фитбэк") соседа: "Это же совершенно не так! Я не понимаю, что здесь сложного! Вам нужно сделать то, что раньше уже было согласовано. Это же так просто! Неужели Вам не отличить концептуальные идеи от плановых мероприятий".

Описанная ситуация требует корректного вмешательства модератора с целью нейтрализации отрицательного влияния подобного рода "фитбэка", для того, чтобы снять у неуверенного в себе участника эмоциональное напряжение, помочь ему избежать фрустрации и усилить мотивацию к дальнейшему продолжению работы. Реакция модератора может быть выражена в словах, обращенных к критику: "Ваша критика преувеличена, не ошибается тот, кто не работает. Очень хорошо, что Ваш коллега представляет конкретный план работы, это может помочь ему, в конечном счете, вывести концептуальные идеи, рассуждая от частного к общему".

Характеризуя процесс обратной связи, можно выделить следующие его особенности:

- модератор всегда первым выражает "фитбэк", но первым и заканчивает этот процесс;
- участник позже включается в процесс выражения обратной связи, но позже его и заканчивает;
- первый "фитбэк" модератора всегда положительный;
- негативный "фитбэк" может следовать только после позитивного и быть всегда конкретным;
- количество ситуаций с позитивным "фитбэком" должно быть всегда больше, чем с негативным;
- амплитуда позитивного "фитбэка" всегда выше, чем негативного;
- "фитбэк" модератора имеет две условные фазы: в начале – часто, но мало содержательно, а в конце – редко, но по содержанию;
- "фитбэк" участника тоже имеет две условные фазы: в начале – редко и мало содержательно, в конце – часто и по содержанию.

В идеальном случае "фитбэк" модератора должен служить своеобразной моделью обратной связи, выступающей в качестве образца для участников групповой работы.

Таким образом, подробное рассмотрение сущности, содержания и технологических основ модерирования позволяет трактовать этот процесс как вид научно-методического сопровождения профессиональной деятельности педагога, направленный на раскрытие творческого потенциала работников, обеспечивающего подготовку и принятие профессионально грамотных решений (которые касаются развития образовательного учреждения как организации) с помощью системы специальных приемов, методов и техник организации свободной коммуникации в группе.

4.3. ИНДИВИДУАЛЬНАЯ И ГРУППОВАЯ СУПЕРВИЗИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Супервизия является интегративным вариантом научно-методического сопровождения, требующим особо высокой квалификации от специалиста, осуществляющего этот процесс. Деятельность супервизора является более сложной по сравнению с деятельностью обычного консультанта, поскольку супервизор не только оказывает консультационную помощь педагогу в ситуации профессионального затруднения, но и осуществляет в процессе супервизии глубокую коррекцию и формирование профессиональных установок клиентов, а также выступает консультантом консультантов.

Педагогическая супервизия осуществляется, как правило, в двух формах: индивидуальной и групповой. Каждая из этих форм имеет свои преимущества и недостатки. Индивидуальная супервизия отличается особой степенью доверительности. Она способна не только диагностировать трудности личностно-профессионального самоопределения и предложить персональные субъектно-окрашенные способы решения возникающих проблем с индивидуально рассчитанной калькуляцией соответствующих ресурсо- и энергозатрат, но и в значительной степени выполняет психологические и психотерапевтические функции. Некоторые авторы (G.Pelzer (23) и др.) понимают индивидуальную супервизию как "диалог-диаду", отличающийся особой "профессионально-личностной интимностью", позволяющей супервизору глубоко вникнуть не только в сегодняшний профессиональный

образ клиента, но и сделать совместную зарисовку портрета будущего профессионала через выявление и раскодирование его скрытых, нередко неосознаваемых профессиональных замыслов или отдельных импульсов, продуцирующих такие замыслы.

К основным методам индивидуальной супервизии относятся *проясняющее наблюдение, экзemplарно-событийный метод и фокус-анализ.*

Целью *проясняющего наблюдения* является выяснение сущности и причин профессиональных затруднений педагогов. Если объектом супервизии является интеракция в педагогическом процессе, то проясняющее наблюдение включает в себя аналитическое деление ситуации интеракции на смысловые сегменты.

В процессе супервизии аналитическое деление ситуации интеракции может осуществляться в двух ракурсах: с точки зрения целостной перспективы и на микроаналитическом уровне.

В теоретическом плане первый ракурс рассмотрения опирается на постулаты гуманистической психологии, второй - поведенческой.

Микроаналитический уровень наблюдения предполагает изучение интеракции в деталях, т.е. рассмотрение процесса интеракции как последовательной смены соответствующих стимулов и реакций. В центре внимания в данном случае – поведение субъекта профессиональной деятельности. Это наблюдение может стать исходной базой для проведения тренингов с целью отработки или изменения определенных поведенческих образцов. Такие тренинги могут проводиться как с клиентами, так и с консультантами, для которых супервизор выступает в качестве более опытного специалиста.

Наблюдение с точки зрения целостной перспективы позволяет воссоздать образ учителя без учета отдельных деталей его профессионального поведения. Такое восприятие лежит в основе рефлексии профессиональной деятельности, позволяет оценить педагогический стиль учителя, общие способы ведения коммуникации с учащимися и осуществления с ними интеракции, а также пути реализации дидактических и развивающих целей урока.

Выбор вида проясняющего наблюдения зависит от категории работников, по отношению к которым оно используется. Для анализа деятельности начинающих педагогов предпочтительным является анализ на микроаналитическом уровне, позволяющий увидеть недостатки в педагогической технике, методические, психологические,

коммуникативные затруднения. Для анализа деятельности более опытных специалистов основным является наблюдение с точки зрения целостной перспективы.

Проясняющее наблюдение включает в себя несколько этапов.

Первый этап предполагает предъявление клиентом или его консультантом "заказа" на прояснение ситуации, в котором указываются конкретные аспекты профессиональной деятельности, подлежащие специальному рассмотрению. На этом этапе супервизору необходимо отделить существо проблемы, побудившей учителя обратиться за помощью, от интерпретации этой проблемы самим учителем, ибо эта интерпретация носит субъективный характер и зачастую оправдывает ошибочные профессиональные действия, которые могут выступать в качестве источника возникновения проблемы.

Второй этап включает выделение критериев прояснения ситуации и составление плана проясняющего наблюдения. На этом этапе существенным является согласование понятий, отражающих процессы и явления, за которыми будут вестись наблюдения. Например, если изучается внедрение в учебный процесс активных методов преподавания, то супервизор и клиент должны прийти к единой трактовке этого термина. Важным элементом данного этапа является операционализация проблемы, т.е. конкретизация, мысленный перевод в ожидаемые или желаемые поведенческие реакции или действия специалиста, согласование представлений об этом супервизора и клиента.

На третьем этапе осуществляется проведение прямого или косвенного (с помощью видеозаписи) наблюдения, заполнение соответствующих листов и протоколов наблюдения.

Четвертый этап предполагает прояснение ситуации и последствий, предполагающие решения возникших проблем и снятие затруднений, а также определение перспектив для совершенствования образовательного процесса.

На завершающей фазе супервизор излагает свое восприятие наблюдаемых педагогических техник или иных элементов профессиональной деятельности педагога и организует с ним обратную связь, опираясь на ее классические правила. Речь идет прежде всего о субъективной обратной связи, которая включает интенсивный обмен мнениями между супервизором и клиентом по поводу высказанных суждений и исключает общую экспертную оценку деятельности учителя.

К классическим правилам обратной связи W.Pallasch относит следующие:

1. Формулировки супервизора должны носить констатирующий, а не оценивающий характер. Иными словами, клиенту предлагается "зеркало", в котором он может увидеть свои сильные и слабые стороны. Именно это зеркало, а не оценка супервизора дает импульсы для дальнейшего анализа профессиональной деятельности.

2. Высказывания супервизора должны носить характер "Я-послания", избегающего ссылки на авторитеты и указания директивного характера.

3. Супервизор не дает оценку произошедшему событию в целом, а выражает оценку собственных переживаний.

4. Клиент не должен занимать позицию обороняющегося, искать оправдания и "давать обещания исправиться". Его задача - увидев свое зеркальное отражение, прояснить ситуацию профессионального саморазвития (22).

При научно-методическом сопровождении профессиональной деятельности педагогов используется *экземплярно-событийный* метод супервизии, предполагающий соприкосновение супервизора с так называемым "индивидуальным случаем".

Индивидуальный случай есть затруднение конкретного работника, сопряженное с конфликтной ситуацией, проблемой во взаимодействии с ученическим или педагогическим коллективом и сопровождаемое высоким эмоциональным напряжением.

Исходным моментом для использования *экземплярно-событийного* метода становится субъективное восприятие и изложение клиентом переживаемой ситуации. В основе такого подхода лежат идеи системной терапии и идеалистической теории радикального конструктивизма, которая ставит под сомнение существование объективной реальности как таковой, а признает ее только как субъективный конструкт, создаваемый каждой личностью индивидуально.

Системная терапия рассматривает каждого отдельного участника интеракции как собственную социальную систему, отражающую по своему реальную действительность.

Для супервизора важно, как клиент субъективно переживает свою проблему. Исходя из этого, *экземплярно-событийный* метод предполагает предложение клиенту другого видения своей проблемы. Иными словами, супервизор помогает клиенту сконструировать дру-

гую субъективную реальность и найти путь такого внутреннего изменения, которое может повлечь за собой изменение позиции других участников проблемной ситуации. Таким образом, расширяется "угол зрения" клиента, помогающий ему осуществить поиск выхода из возникшего затруднения.

Распространенным методом индивидуальной супервизии является *фокус-анализ*.

Данный метод полезен для всестороннего изучения личности клиента, самого случая, с которым он обратился, а также совокупности контекстных условий, которые этот случай сопровождают. При этом фокус-анализ может включать различные элементы, например, *фокус на клиенте*, когда выясняются особенности его профессиональной биографии, характер его личных эмоциональных переживаний по поводу ситуации профессионального затруднения, специфические личностные черты, которые оказывают влияние на профессиональную деятельность и т.д. В тактическом плане супервизор побуждает клиента к высказываниям в форме "Я-посланий", в которых могли бы быть отражены как личность самого клиента, так и его затруднения.

Фокус может быть сделан *на другой личности*, особенно когда речь о конфликтной ситуации и необходимо выяснить представление клиента о своём оппоненте, либо о такой ситуации, на развитие которой другая личность (будь то коллега, ученик, родитель, директор школы) может оказать существенное влияние.

Супервизор может сделать *фокус на проблеме*. В этом случае он подробно выясняет характер профессионального затруднения клиента, причины возникновения беспокоящей клиента ситуации, ее возможных участников, а также желательный или прогнозируемый исход.

Немаловажным является *контекстный фокус*, когда в центре внимания супервизора оказываются внешние условия и обстоятельства, которые либо определили ситуацию, либо сопровождают ее.

Таковы основные элементы фокус-анализа, осуществляемого в процессе индивидуальной супервизии.

Помимо этих основных можно назвать и некоторые другие элементы, которые носят характер обходного манёвра и призваны установить "контактный мостик" между супервизором и супервизантом. К таковым мы относим *фокус на супервизоре*. Сущность такого приёма заключается в том, что супервизор личностно присваивает проблему

клиента, утверждая, что аналогичная ситуация встречалась в его собственной профессиональной биографии или в деятельности его коллег. Например, когда молодой учитель проходит сеанс индивидуальной супервизии по поводу затруднений в установлении контакта с классом, четкой организации урока, супервизор "вспоминает" о собственном опыте столкновения с такой проблемой и путях ее разрешения. И хотя обучение на собственном примере в консультативной практике не всегда является продуктивным, смысл фокуса на себе в данном случае заключается в желании супервизора приблизить супервизанта, довести до его сознания, что его затруднения являются достаточно типичными и успешно могут быть преодолены.

К неосновным элементам фокус-анализа можно отнести также *фокус на единство взглядов*, когда супервизор постоянно демонстрирует свою солидарность с позицией клиента с помощью реплик типа: "Мне понятна Ваша позиция", "На Вашем месте я поступил бы так же", "Давайте вместе подумаем о выходе из вашей ситуации".

Фокус-анализ позволяет дать комплексную оценку клиента как субъекта ситуации профессионального затруднения. Для этого полезным может оказаться пятиэтапный план оценки, разработанный G.Kelly. В адаптированном виде пошаговая модель интервью клиента, основанная на этом плане, выглядит следующим образом:

1. *В чем проблема клиента?*

Та проблема, с которой клиент пришел на сеанс супервизии, не обязательно должна быть в центре внимания. Необходима сбалансированность между непосредственными нуждами клиента и требованиями к более глубокому взгляду на вещи со стороны клиента.

Для разработки проблемы полезно прибегнуть к методам журналистов и задать вопросы типа: Кто ваш клиент? Что случилось? Когда случилось? Где? Как клиент реагирует на проблему? Почему это случилось?

Очень важно для правильной оценки понимать, на какой стадии профессиональной биографии находится клиент, каковы его конкретные ресурсы развития, кризисы развития, которые лежат в основе его проблем?

2. *Какие конструкции образуют мировоззрение клиента?*

То, что клиент думает о проблеме, может оказаться гораздо важнее самой проблемы. Язык, который он использует для описания своего мира, дает вам в руки ключ к системе личных конструкций. (Кон-

струкции – это предложения или группы предложений, которые мы используем для описания и структурирования мира.)

3. В каком окружении (ситуация, среда) находится клиент?

Личность есть продукт окружения, и окружение есть результат деятельности личности. Невозможно рассматривать индивида вне его взаимодействия со средой. Перечислены семь ключевых факторов: личность, пол, семья, этнос, место проживания, класс и культура – главные факторы окружения, которые могут оказать влияние на профессиональную деятельность индивида.

Супервизору важно понять, как клиент воспринимает этот контекст. Исходя из этого, у супервизора остается возможность прямого воздействия на окружение как дополнение к индивидуальной супервизии.

4. Какими теориями и конструкциями руководствуется супервизор?

Супервизор для клиента – элемент окружения. Окружение может быть либо деструктивным, либо способствующим его росту. Поэтому важно, чтобы супервизор понимал собственную систему конструкций, историю своей среды и их потенциальное воздействие на клиента. Слишком жесткая приверженность одной теории и собственным конструкциям может привести к тому, что он не услышит клиента, не сможет оценить его своеобразного взгляда на мир и сознательно или неосознанно будет навязывать клиенту свое мировоззрение.

5. Что следует делать?

Полная оценка требует перейти к действиям. Уже имея огромное количество фактов, супервизор должен решить, какие действия предпринять.

Кардинальный вопрос: Какая техника супервизии нужна, в какое время, при каких условиях (1)?

При проведении индивидуальной супервизии необходимо учитывать особенности клиентов. К таковым можно отнести ориентации, мотивы, ожидания и цели клиентов.

В.В.Столин выделяет три основных ориентации клиентов.

1. Деловая ориентация, существующая в двух основных видах:

а) адекватная – клиент искренне заинтересован в решении проблемы ("Вы сделаете все возможное..." и "Я сам готов делать все, что вы мне скажете");

б) неадекватная – клиент преувеличивает возможности супервизора ("Я уверен, что только вы могли бы мне помочь... Вы – маг...").

2. Рентная ориентация также может быть разделена на два вида:

а) "обаятельный рантье" - клиент считает, что его откровенность, его страдание, его обаяние и доверие к супервизору – тот капитал, с которого он неизбежно получит процент в виде переложения ответственности на плечи супервизора ("Ну, теперь вы знаете все и скажете мне, что делать дальше");

б) "требовательный рантье" - клиент хочет получить процент уже с самой позиции посетителя сеанса супервизии ("Ну вот, теперь вы все знаете, и теперь это ваша забота – вам за это деньги платят").

3. Игровая ориентация. В этом случае возникает впечатление, что клиент обратился лишь для того, чтобы вступить в определенные отношения с супервизором. Например, клиент дает понять, что он не профан в деятельности супервизора, как бы предлагая последнему пройти у него аттестацию. ("Посмотрим, такой ли вы специалист..."). Доказательства компетентности клиент принимает с оживлением и тут же выдвигает новые "экзаменационные вопросы".

В другом случае клиент всячески усиливает безнадежность своей проблемы, хотя реально ее не существует ("Вы согласны, что решения нет?"). Если супервизор предложит какое-либо решение, клиент тут же его опровергает введением информации, ранее не сообщенной, и добавляет: "Ну, разве можно выдвигать столь необдуманные предложения?" Если супервизор подтвердит отсутствие решения, клиент тут же его предложит: "Вот видите, и мы не лыком шиты и разбираемся в жизни лучше вас" (10, 47-49).

Завершая рассуждения об индивидуальной супервизии, следует отметить такой ее недостаток, как избыточная эмоциональная взаимозависимость супервизора и супервизируемого. Супервизор выполняет роль Alter-Ego, для которого выявление скрытых сторон профессионально-личностного потенциала клиента становится самодовлеющей идеей, а супервизируемый оказывается в роли страждущего искателя, нашедшего в лице супервизора патрона, защитника и проводника к неведомым профессиональным вершинам. При этом многие содержательно-релевантные стороны профессионала, представляющие интерес для целых групп персонала, к которым может принадлежать клиент, а также для организации в целом, оказываются вне поля зрения супервизора и супервизируемого.

В сравнении с индивидуальной групповая супервизия обеспечивает ряд дополнительных преимуществ.

Во-первых, преимущество групповой супервизии состоит в возможности получения обратной связи. Как отмечает К.Рудестам, "в процессе происходящих в группе взаимодействий осознается ценность других людей и потребность в них. В группе отдельная личность чувствует себя принимающей других и принимаемой другими, доверяющей им и внушающей доверие, заботящейся и окруженной заботой, оказывающей помощь и получающей ее. Реакции, возникающие и прорабатываемые в контексте групповых взаимодействий, помогут в разрешении межличностных конфликтов вне группы. В дружественной и контролируемой обстановке можно усваивать новые навыки, экспериментировать с новыми стилями поведения и получать опыт "проверки реалий" на специально подобранной группе партнеров. Присутствие равноправных партнеров, а не только одного супервизора, создает ощущение комфорта" (9, 16).

Во-вторых, важным преимуществом групповой супервизии является выполнение различных ролей супервизируемыми. С одной стороны, они могут выступать в качестве активных участников процесса групповой интеракции, с другой стороны, в качестве зрителей и наблюдателей. В этом случае множество обратных связей создает отражение личности сразу во многих ракурсах, позволяет ей оценить свое поведение на основе сравнения. При добавлении к диаде "супервизор - супервизируемый" еще одного или нескольких человек может возникнуть напряжение, способствующее выявлению профессиональных и психологических проблем каждого члена группы.

В-третьих, групповая супервизия способна обеспечить индивидуальный профессиональный рост. Участник группы неизбежно оказывается в положении, вынуждающем его к самоисследованию и интраспекции. Поощрение со стороны супервизора и участников группы, стремление отдельных сотрудников к самораскрытию или самоизменению повышают самооценку личности в целом и профессиональную самооценку в частности.

В-четвертых, немаловажными являются экономические преимущества групповой супервизии, поскольку поиск индивидуального супервизора является достаточно дорогостоящей процедурой.

Суммируя вышесказанное, следует отметить, что групповая супервизия позволяет достичь синергетического эффекта. Напомним суть этого эффекта. Профессионально-творческий и личностно-энергетический "запас" группы в процессе взаимодействия ее участ-

ников оказывается более высоким, чем сумма индивидуальных "запасов" всех членов группы. Взаимодействие при этом становится взаимным заражением энергией, восхождением внутренних сил и потенциалов, которые, накладываясь и переплетаясь, способны породить нестандартные профессиональные решения и творческие продукты.

В реальной практике работы с персоналом можно выделить три вида групп, в которых проводится модерирование, консультирование и супервизия:

- так называемые кружки качества;
- группы обучения и самообучения;
- группы-команды.

"Кружок качества" объединяет 6-12 участников, которые регулярно (1–2 часа в неделю) с помощью модератора рассматривают одну или несколько профессиональных проблем, решение которых может позитивно сказаться на повышении качества отдельных сторон образовательного процесса или отдельных элементов образовательной системы. Кратковременный характер "кружков качества" и локальное пространство решаемых проблем не позволяют говорить о научном сопровождении персонала в подлинном смысле этого слова.

Группы обучения и самообучения в составе от 8 до 12 человек создаются непосредственно на рабочем месте их участников для организации обучения способам решения профессиональных задач, касающихся содержания и организации образовательного процесса, новых методик и технологий. Обучение проводится под руководством двух внешних консультантов или модераторов из числа членов группы.

Наиболее важным элементом групповой супервизии является работа с командой, представляющей собой особую форму группы. Команда представляет собой малую группу лиц, чьи способности взаимно дополняют друг друга и которых объединяет общее дело, совместные цели, общий подход к организации и разделению труда и взаимная ответственность.

Стадии групповой супервизии во многом повторяют основные фазы развития отдельных групп. Наиболее известной является следующая классификация:

1-я фаза – фаза формирования . На этой фазе происходит оценка ситуации, постановка цели, знакомство участников, формулировка ожиданий, предварительная оценка взаимозависимостей в группе, оп-

ределяются потенциальные источники поддержки, предварительно просчитываются позиции и роли участников группы.

2-я фаза – фаза критики . Это фаза критики по отношению к общему замыслу работы, к задачам и целям. Внутри группы осуществляется поиск друзей и врагов, сторонников и противников. Нарастает сопротивление против самого процесса группового взаимодействия. Происходит формирование микрогрупп, блоков, фракций. Участники намечают для себя безопасные способы проживания ситуации, определяют источники такой безопасности.

3-я фаза – фаза гармонизации . На этой фазе происходит гармонизация отношений в группе, формируются нормы и ценностные отношения, складывается внутригрупповая этика. Завершается ролевая дифференциация внутри группы. Растет потребность группового взаимодействия. Происходит интенсивный обмен мнениями и интерпретациями. Складывается определенный корпоративный дух группы.

4-я фаза – фаза структурирования. На этой фазе завершается структурирование группы. Осваиваются различные формы кооперации, разделения труда. Формальное общение сочетается с неформальным. Окончательно закрепляется статус членов группы. Начинается разработка отдельных проектов и решение отдельных профессиональных проблем. Осваиваются конструктивные способы решения конфликтных ситуаций. Появляются первые конкретные результаты в позитивном изменении образовательной практики, а также во всей жизнедеятельности организации.

Можно выделить три вида групповой супервизии:

- 1) супервизия, концентрированная на супервизоре;
- 2) супервизия, концентрированная на участниках группы;
- 3) интервизия.

В первом случае супервизор сохраняет доминирующую роль в организации группы и в управлении ее работой. Во втором случае повышается степень самостоятельности в поиске и решении профессиональных задач супервизируемых. В третьем случае речь идет о коллегиальной супервизии, когда участники группы попеременно играют роль супервизора в собственной команде и лишь в особо затруднительных случаях приглашают внешнего супервизора.

Наиболее востребованной деятельностью супервизоров является в период стажировки молодых педагогов, когда наиболее остро ощущаются затруднения в профессиональной деятельности, снятие кото-

рых, как правило, требует квалифицированной помощи со стороны более опытного специалиста, способного оказать консультационные услуги педагогического и управленческого характера.

Трудно переоценить роль супервизора в подготовке групповых решений, связанных с профессиональной деятельностью не одного педагога, а целого педагогического коллектива или группы профессионалов. В таком преломлении групповая супервизия становится надежным средством решения управленческих задач.

В этой связи определенную значимость приобретает вопрос о механизме группового решения, поскольку не каждое решение, принимаемое в группе, следует считать собственно групповым. Прояснение такого механизма во многом зависит как от общих характеристик группы (является ли она *паритетной* или *иерархической*), так и от самой процедуры принятия решения. По мнению А.В.Карпова, исследовавшего психологию групповых решений, "процессы ПГР наиболее полно, рельефно и явно представлены в паритетных группах, т.е. в группах, не имеющих иерархической организации" (2, 26). Это объясняется тем, что данные группы имеют *полисубъектный* статус, в них максимально выражено равенство прав всех членов группы и равная зависимость общего результата группового функционирования от роли каждого члена. Паритетность группы обеспечивает включение в процесс принятия группового решения всей системы групповых факторов и особенностей, всей совокупности межличностных взаимодействий в группе.

В практике деятельности образовательных учреждений функционирование педагогического коллектива как паритетной группы является следствием системы партисипативного управления. Супервизору не следует однозначно положительно оценивать паритетность группы, рассматривать ее как единственно необходимое условие эффективной управленческой деятельности, поскольку не всегда однозначной должна быть оценка и самого партисипативного управления, которое, с одной стороны, может отражать демократический характер взаимодействия руководителя с педагогическим коллективом, а с другой – являться определенным способом ухода руководителя от реальной ответственности, следствием его пассивности и нерешительности, неумения решать сложные проблемы.

Показателен в этом отношении следующий пример из школьной практики. На августовском педсовете шло оживленное обсуждение

того, как наиболее рационально использовать имеющиеся в школе внебюджетные средства. Обсуждение велось по всем "канонам" организации групповой работы. Были проведены "мозговой штурм", дискуссии в малых группах, визуализация мнений педагогов на пикболах, выявление предпочтений. Основными альтернативами использования внебюджетных средств были следующие: ремонт крыши школьного здания и приобретение компьютерного класса. В пользу первой альтернативы робко высказался директор. Однако выбор педагогов был в пользу компьютеров, ибо использование новых информационных технологий казалось более актуальным, чем "тривиальный" ремонт крыши, когда солнечная августовская погода не предвещала особых бед. Но в середине сентября зарядили дожди, которые залили новый компьютерный класс. Увидев такую картину, педагоги обвинили директора в бесхозяйственности и некомпетентности, забыв о своем групповом решении.

Работая с паритетной группой, супервизор должен глубоко вникнуть в систему существующих межличностных отношений, выявить наиболее авторитетных участников, способных оказать влияние, а иногда и прямое давление на своих коллег. Чтобы избежать субъективизма в принятии группового решения, супервизору следует, опираясь на свое знание неформальной структуры группы, сбалансировать ролевые позиции участников и соотнести субъективные суждения с объективно существующими проблемами, требующими своего решения.

Иные очертания приобретает деятельность супервизора в иерархической группе. В таких группах обнаруживаются другие закономерности организации процесса выбора и механизма принятия группового решения, поскольку иерархия организации предполагает сосредоточение управляющих функций в руках одного из членов группы, как правило, руководителя. Т.е. управленческие функции и в первую очередь функция принятия решения персонифицируются, что объективно переводит групповое решение в индивидуальный план. По сути, индивидуальное предпочтение или индивидуальный выбор руководителя в иерархических группах либо играет определяющую роль в принятии общегрупповых решений, либо вообще заменяет их.

Однако этот процесс также не может трактоваться абсолютно однозначно и рассматриваться как линейный, поскольку отношения руководства-подчинения не сводятся к элементарной субординации, а являются более сложными и многоаспектными. Поэтому супервизору

следует иметь в виду, что иерархия как тип отношений имеет двойственную природу: власть руководителя – не единственная власть в педагогическом коллективе. Она существенно дополняется властью подчиненных. При этом возникает баланс властей как основа, каркас вертикальных отношений в организации.

Взаимодействуя с иерархической группой, супервизор должен решить для себя, насколько целесообразным является ограничение власти руководителя, какими способами он может такого ограничения добиться. Такая властная "революция" бывает необходимой для того, чтобы вывести в активное поле деятельности "дремлющие" внутренние силы участников группы, подавляемые в условиях жесткой иерархии. В данной ситуации неизбежен конфликт интересов. Поэтому супервизор должен быть готов выступить в роли конфликтолога, обеспечивающего конструктивное решение проблемы путем гармонизации различных ролей и интересов.

Не менее важным вопросом для организации консультационного взаимодействия с группой является подход к процедуре принятия группового решения, которая может пониматься по-разному.

С одной стороны, супервизор может подойти к формированию группового решения посредством агрегации (синтеза) индивидуальных позиций и выборов, иными словами, организовать движение "снизу-вверх". В таком варианте задачей супервизора является выявление широкого спектра мнений и позиций участников группы, их визуализация, вербализация и систематизация с помощью техник модерирования, описанных нами выше; затем – определение индивидуальных предпочтений, которые и будут положены в основу группового решения. При этом супервизор рассчитывает на достижение синергетического эффекта, когда общий результат (в данном случае – групповое решение) будет более весомым, чем сумма индивидуальных вкладов.

Описанный выше вариант деятельности супервизора является достаточно понятным и относительно легко осуществимым. Однако не все простое является наиболее продуктивным. На наш взгляд, консультантам и супервизорам не следует игнорировать и другую, противоположную точку зрения на процедуру принятия группового решения. Суть такой точки зрения, которая в частности нашла свое отражение в исследовании А.В.Карпова, заключается в следующем. Групповые решения не могут рассматриваться как простая производ-

ная от индивидуальных. Они не являются продуктом агрегации последних и поэтому не выводимы из них и к ним не сводимы, т.е. обладают относительной автономностью от индивидуальных решений, приобретают в известной степени самостоятельный статус. "Их нельзя трактовать как продукт и результат агрегации, синтеза "низшего в высшем" - то есть индивидуальных решений в групповые. Наоборот они должны быть поняты как продукт и аспект функционирования некоторой более общей по отношению к ним целостности. Они структурируются не "снизу вверх", а, скорее, "сверху вниз" - не путем интеграции в групповые решения индивидуализированных, а путем дифференциации общих межличностных взаимодействий в группе на те или иные процессы, в том числе и на процессы совместных решений. Тем самым на них переносится и все качественное своеобразие процессов межличностной динамики и функционирования, что придает им специфичность, несводимость к агрегативной сумме индивидуальных решений" (2).

В русле таких рассуждений групповое решение представляет собой результат дифференциации некоторой более общей системы, имеющей не интра-, а интерсубъектный статус.

При таком подходе деятельность супервизора приобретает более сложный характер. Организуя процесс группового взаимодействия, он должен прежде всего исходить из общих рамок обсуждений проблемы, которые задаются либо внешним социальным заказом (нормативные цели школы, образовательные запросы учащихся, ожидания родителей и других заказчиков образовательных услуг), либо внутренними потребностями школы и педагогического коллектива как единой целостности, имеющей объективно общие интересы.

Если в первом варианте процесс принятия группового решения сводится к конструированию общих рамок проблемы из отдельных "кирпичиков" - индивидуальных мнений, позиций, вкладов, то в данной ситуации процесс групповой работы начинается с коллективной рефлексии, предлагаемой общей схемы, разложения ее с помощью специальных техник группового взаимодействия на отдельные элементы. Суть группового решения заключается не в формировании какого-либо единого мнения в отношении рамок проблемы, а в их дифференциации, выделении конкретных задач и шагов по достижению цели, определению индивидуальных ролей в межгрупповом взаимодействии, направленном на решение проблемы.

Выбор процедуры группового решения зависит от конкретной ситуации, в которой разворачивается процесс групповой супервизии. Рассмотрим в качестве примера ситуацию, когда школа определяет профиль своей деятельности, работая над программой развития образовательного учреждения в условиях конкурентной среды. Для одной школы важным является сам факт наличия профиля, который должен обеспечить привлекательность учреждения в глазах различных потребителей образовательных услуг, повысить ее имидж и конкурентоспособность. Т.е. в данном случае очевидна проблема, но отсутствуют общие рамки ее решения. Поэтому консультант-супервизор может пойти по пути агрегации индивидуальных мнений и позиций. Так, одни участники группового обсуждения предлагают выбрать школе краеведческую направленность исходя из наличия школьного краеведческого музея, располагающего богатыми фондами, другие считают необходимым сделать акцент на углубленных занятиях физической культурой и спортом (в школе работают высококвалифицированные учителя физкультуры), третьи настаивают на экономическом профиле, поскольку это может и должно вызвать интерес у родителей.

Супервизор может выбрать различные процедуры формирования группового решения: во-первых, на основе агрегации индивидуальных мнений (в таком случае принимается решение о многопрофильности школы), во-вторых, на основе обобщения предпочтений, сделанных участвовавшими в групповой работе педагогами (тогда профиль школы будет выбран мнением большинства). В особом случае принятие решения идет "снизу вверх".

Другая школа определяет свой профиль исходя из конкретных запросов учащихся и родителей (запросы выявлены в результате проведенного диагностического исследования). Согласно полученным данным, родители крайне обеспокоены ухудшением состояния здоровья их детей и считают, что школа оказывает неблагоприятное влияние на здоровье учащихся. Одновременно объективные данные показали распространение болезней, связанных с боязнью учебного процесса (дидактогией), а также болезней, связанных с его организацией (сидячий образ жизни, плохое питание в школе, перегрузки, возникающие на фоне экстенсивного пути развития образовательного процесса). Выход руководству и педагогическому коллективу школы видится в формировании валеологической направленности образовательного процесса, связанной с усилением мотивации здорового об-

раза жизни, сохранения и укрепления здоровья школьников. В данном случае общие рамки решения заключаются не в том, какой профиль должна избрать школа, а как дифференцировать роли педагогов в осуществлении валеологического воспитания и образования, в разработке конкретной программы деятельности школы в этом направлении, в выделении конкретных шагов и этапов такой деятельности.

Таким образом, принятие решения происходит "сверху вниз".

Остановимся на другой важной особенности процессов ПГР, которую должен учитывать супервизор в своей деятельности, - их двухступенчатости. Данная особенность состоит в том, что собственно групповому решению обычно предшествует своего рода метарешение (решение о решении) о том, каким образом и с помощью какой процедуры должно выработываться и приниматься решение.

Приступая к организации групповой работы, многие супервизоры ошибочно полагают, что группа, с которой они работают, уже априорно согласна выработать определенное решение (иначе она не приглашала бы супервизора), и весь вопрос заключается в том, какой характер это решение должно носить. На самом деле "решиться на решение" бывает гораздо более сложно, чем принять содержательное решение о действиях в конкретной ситуации. Не случайно многие педагоги проявляют низкую мотивационную готовность к любым групповым обсуждениям, поскольку такие обсуждения связаны с ситуацией выбора, а процесс выбора часто имеет отрицательную валентность и становится субъективно нежелательным, ибо сопряжен с известным риском. Мы согласны с А.В.Карповым, что это может вызвать сильную динамическую тенденцию к исключению (элиминации) процесса выбора из профессиональной деятельности и профессионального поведения. Это особенно необходимо иметь в виду при организации "группового решения, ибо групповые решения существенно более инерционны, чем индивидуальные" (2, 74).

Стремление группы уйти от решения в реальной консультационной практике часто связано с маскировкой истинных мотивов такого поведения, выдвижением приемлемых предлогов, внешне оправдывающих данное метарешение. Это может быть важным защитным механизмом группы, который должен учесть супервизор.

В этом случае следует наглядно продемонстрировать те негативные последствия, которые может иметь уход от принятия группового решения как для учреждения в целом, так и для отдельного педагога,

а также возможные благоприятные перспективы для профессионально-личностного роста и профессионального самочувствия, которые могут открыться, если групповое решение будет принято. По мнению Б.Ф.Ломова, системообразующим фактором процесса группового решения выступают общегрупповые представления о результатах решения, его характере (4). Именно поэтому супервизор должен показать группе, что ожидаемые результаты соответствуют уровню групповых и индивидуальных притязаний, не содержат реальных опасностей для личностных и профессиональных интересов членов педагогического коллектива. Такие пояснения могут сделать процесс принятия группового решения привлекательным для большинства педагогов.

Нередко супервизор сосредоточивает свое основное внимание на принятии содержательного решения, не придавая должного значения процедуре принятия метарешений, которые по отношению к основным решениям носят обслуживающий характер, т.е. являются "важными и специфическими сервомеханизмами, встроенными в процедурную организацию основного решения" (2, 78). Такие решения А.В.Карпов называет *парциальными*, поскольку они выполняют частную и локальную роль, обеспечивая реализуемость каждого из основных этапов группового решения и тем самым возможность перехода к следующим этапам.

Необходимо отметить, что парциальные метарешения часто принимаются без вмешательства внешних консультантов или супервизоров за счет активного включения в эту процедуру ситуативных лидеров или внутренних консультантов. И только если в ходе процессуальных развертываний групповых решений становится ясно, что требуется консультационная поддержка извне, начинается подготовка к заключению контракта с внешним консультантом или супервизором.

Парциальные решения, принимаемые как совместно с супервизором, так и без его вмешательства, затрагивают не столько содержательные, сколько процедурные вопросы и касаются:

- способов достижения консенсуса относительно "зоны риска", которую необходимо устранить посредством решения;
- техник и технологий разработки единой трактовки сути проблемы, подлежащей решению;
- критериев и оснований агрегации индивидуальных предпочтений;

- ролевой дифференциации группы в процессе принятия групповых решений, которая предполагает самоопределение членов группы относительно статуса и формы участия каждого из членов;

- привлечения к принятию основного решения дополнительных экспертов, консультантов и супервизоров.

В процессе обсуждения метарешения выделяются различные микрогруппы, формирование которых часто проходит по двум критериям: во-первых, по степени активности в процессе принятия решения, во-вторых, по отношению к ситуативному лидеру. По первому критерию обычно выделяют активную, нейтральную и пассивную подгруппы, по второму – "большинство" (поддерживающих ситуативного лидера), "меньшинство" (находящихся к нему в оппозиции), "болото" (колеблющихся).

Несмотря на то, что групповое решение – это признают многие авторы – имеет значительно более мощный потенциал, чем индивидуальные, в ряде случаев супервизору приходится сталкиваться с фактами, когда групповые решения иницируются там, где они не обусловлены объективными причинами, а вызваны желанием использовать групповое решение как средство замещения индивидуального решения. Причинами таких инициаций могут быть желание уйти от персональной ответственности за последствия принятого решения путем диффузии ответственности в рамках группы, стремление за счет многочисленных групповых обсуждений "заговорить" проблему, спустить ее на тормозах, если у многих членов группы существует внутреннее сопротивление к изменениям в жизни организации в целом или в собственной профессиональной деятельности, которые могут вызвать эти решения, а также другие причины.

Во всех этих случаях супервизор имеет дело с явлением, которое известно в литературе как феномен инклюзии (2), обозначающий искусственное, неограниченное, неоправданное включение в групповой процесс проблем и задач, которые являются прерогативой отдельных индивидов. Эффект инклюзии способствует трансформации индивидуальных решений в групповые, которые становятся своеобразной ширмой, скрывающей неспособность или нежелание клиента решать проблему индивидуальными усилиями.

Таким образом, в процесс группового взаимодействия включаются дополнительные задачи и проблемы, не относящиеся к сфере компетентности группы.

Представим взаимосвязь стратегий супервизии с различными формами метарешений в следующей таблице.

Таблица 9

Формы метарешений и стратегии супервизора

| Сущностные характеристики | Стратегия супервизора | Пример |
|---|---|--|
| <i>Элиминативная форма группового решения</i> | | |
| <p>Группа стремится под различными предложениями уйти от принятия решения. Участники группы испытывают страх перед необходимостью сделать выбор и принять на себя ответственность. Позиция группы часто не является открытой, выражается в завуалированной форме.</p> | <p><i>Побуждающая</i> Супервизор воздействует на группу с целью побудить ее включиться в реальные процесс поиска решения и определения процедуры его принятия, взять на себя ответственность за последствия принимаемого решения.</p> | <p>Педагогический коллектив обсуждает вопрос об участии школы в аттестационном тестировании, проводимом региональным центром тестирования. У многих учителей есть скрытое опасение, что тестирование обнаружит серьезные недостатки в их профессиональной деятельности. Не желая открыто продемонстрировать свою позицию, педагоги пытаются уйти от принятия решения, выдвигая различного рода квазиаргументы ("тест выявляет только формальные знания, не отражая развитие творческих способностей", "тестирование травмирует психику ребенка" и т.д.). Супервизор пытается сосредоточить внимание группы на преимуществах тестирования (возможность самоконтроля для детей, повышение их мотивации к учебной деятельности, получение объективных данных о качестве учебного процесса и т.д.). Приводя такие аргументы, консультант блокирует уход педагогов от конструктивного обсуждения проблемы и сосредотачивает их внимание на процедурных вопросах: каким образом и в каком составе будет формироваться групповое решение.</p> |

| Сущностные характеристики | Стратегия супервизора | Пример |
|---|--|--|
| <i>Парциальная форма групповых решений</i> | | |
| <p>Группа определяет последовательность частных решений о продуктивной организации различных этапов основного решения</p> | <p><i>Поддерживающая.</i> Супервизор поддерживает стремление группы в полной мере реализовать сервисные функции метарешения и на процедурно-технологическом уровне обеспечить продвижение основного решения.</p> | <p>Педагогический коллектив определяет тему опытно-экспериментальной работы, которая могла бы объединить учителей разных предметов. Разброс мнений по этому поводу оказался значительным – от формирования ключевых компетенций учащихся в условиях открытых образовательных систем до развития навыков культуры речи на различных уроках. Поиск консенсуса потребовал тщательного обдумывания процедуры принятия группового решения. С помощью супервизора группа выявляет "зону неопределенности" и устанавливает "зону риска", с которыми связаны каждый из предлагаемых экспериментов. Далее вырабатывается система критериев, которым должна соответствовать избранная тема эксперимента, чтобы удовлетворить профессиональные потребности большинства педагогов. Мысленно проигрываются роли различных членов педагогического коллектива, которые они могут исполнять при выборе той или иной темы ("адвокат", "конструктивный критик" и т.д.). В завершении участники групповой работы выясняют, помощь каких экспертов (ученых университета, методистов регионального центра образования, специалистов городского комитета по образованию и др.) им будет необходима для окончательного принятия решения о выборе темы эксперимента.</p> |

| Сущностные характеристики | Стратегия супервизора | Пример |
|--|---|--|
| <i>Инклюзивная форма групповых решений</i> | | |
| | <p><i>Препятствующая.</i> Супервизор пытается более четко очертить границы коллективной ответственности, создавая барьеры для проникновения в пространство группового решения проблем, связанных исключительно с индивидуальной ответственностью</p> | <p>Изучая деятельность различных структур общественного управления школой, супервизор столкнулся со стремлением отдельных работников переложить на коллективный орган часть своих функциональных обязанностей и оформить такое делегирование полномочий как групповое решение. Так, заведующая библиотекой школы "поручила" Совету школы организовать выставку произведений великого писателя накануне его юбилея. Супервизор использовал эту ситуацию для демонстрации необходимости отсечения от групповых решений тех элементов, которые являются объектами индивидуальной ответственности.</p> |

Резюмируя выше сказанное, необходимо отметить, что в деятельности супервизора должны использоваться как индивидуальная, так и групповая формы супервизорского процесса, поскольку каждая из них имеет свои преимущества. Выбор формы супервизии должен зависеть в конечном счете от конкретной ситуации профессионального затруднения, предполагающей вмешательство консультанта-супервизора.

БИБЛИОГРАФИЯ:

1. Айви А.Е., Айви М.Б., Саймэн-Даунинг Л. Психологическое консультирование и психотерапия. Методы, теории и техники: практическое руководство. – М., 2000. – 487с.

2. Карпов А.В. Психология групповых решений / Институт психологии РАН, 2000. – 532с.
3. Кочюнас Р. Психотерапевтические группы: теория и практика / Пер. с лит. – М.: Академический проект, 2000. – 240с.
4. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444с.
5. Майерс Д. Социальная психология / Перев. с англ. – СПб.: Питер КОМ, 1999. – 688с.
6. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б.Д.Карвасарского. – СПб.: Питер КОМ, 1999. – 752с.
7. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия / Пер. с англ. – М.: "Рефл-бук, К.: "Ваклер".
8. Роджерс К. О групповой психотерапии. – М., 1993.
9. Рудестам К. Групповая психотерапия. – СПб.: Питер КОМ, 1998. – С. 17.
10. Язык и модели социального взаимодействия / Общ. ред. В.В.Петрова. – М.: Прогресс, 1987. – 464с.
11. Bauer K.-O. Professionelles Handeln in pädagogischen Feldern: ein Übungsbuch für Pädagogen, Andragogen und Bildungsmanager. – Weinheim; München: Juventa Verlag, 1997.
12. Carkhuff R.R. Helping and human relations (Vols. 1 and 2). New York: Holt, Rinehart & Winston, 1969.
13. Corey G. Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy. 3rd Ed. Monterey, Calif.: Brooks / Cole, 1986.
14. Dilts R.B.: Kommunikation in Gruppen & Teams: Lehren und Lernen effektiver Präsentationstechniken. Angewandtes NLP. – Paderborn: Junfermann, 1997.
15. Feix N. Moderationsmethode und Synaplan. – 2. Aufl. – Mannheim: Verl. Brandt, 1992.
16. Frank L., Gerhard M.: Das Gaspraech – ein Weg zum mündigen Lernen. Anleitung fuer Schule und Erwachsenenbildung. – München: Ehrenwirth, 1996.
17. Greif S. Diskussionstraining. ½, Otto Mueller Verlag, Salzburg, 1976.
18. Janis I.L. Victims of groupthink. Boston: Houghton Mifflin, 1972.
19. Klebert K., Schreder E., Straub W.G. kurzmoderationmethode in Betrieb, Schule und Hochschule, Kirche und Politik, Sozialbereich und Familie bei Besprechungen und Präsentationen. – Hamburg, 1987.
20. Kratochvil S. Psychoterapie. – Praha: Avicenum, 1987.

21. Lewin K. Group decisions and social change. In T.M. Newcomb & E.L. Hartley (Eds.), Readings in social psychology. New York: Henry Holt, 1947.
22. Pallasch W., Supervision: neue Formen beruflicher Praxisbegleitung in pädagogischen Arbeitsfeldern / Waldemar Pallasch. – 3. Aufl. – Weinheim; Juventa Verlag, 1997.
23. Pelzer G., Supervision in der Gruppe. In: Praxis der Kinderpsychologie 1984, S. 183-187.
24. Rosenbaum L., Rosenbaum W. Morale and productivity consequences of group leadership style, stress, and type of task. Journal of Applied Psychology, 1971, 55, C. 343-348.
25. Wachtel S. Sprechen und Moderieren in Hörfunk und Fernsehen. – Verlag Oelschlaeger in: Universitätsverlag Konstanz GmbH (UVK – Medien / Oelschlaeger). 1994.
26. Weiner M.F. Self-exposure by the therapist as therapeutic technique. – Amer.J. Psychotherapy, Vol. 26, No 1, 1972, p. 42-51.
27. Yalom I.D. Theory and practice of group psychotherapy. – New York: Basic Books, 1995.

ГЛАВА 5

**ДИДАКТИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ:
СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСНОВЫ
И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

*5.1. СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ
ПО ПРОБЛЕМАМ ОБУЧЕНИЯ*

*5.2. ЭКСПЕРТНОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ В ОПЫТНО-
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЕ*

5.1. СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ПО ПРОБЛЕМАМ ОБУЧЕНИЯ

Целью дидактического консультирования является повышение уровня дидактической компетентности учителя. Дидактическая компетентность является частью профессиональной компетентности педагога наряду с академической, социально-психологической, коммуникативной, педагогической. Ее можно охарактеризовать как способность учителя решать сложные профессиональные задачи, возникающие в организации процесса обучения, в соответствии с имеющимися знаниями, умениями, опытом. Знания составляют основу компетентности и являются необходимым условием эффективной деятельности. Умения и навыки как составная часть компетентности представляет собой освоенные субъектом способы выполнения отдельных действий, которые образуют деятельность (17). И, если умения и навыки обуславливают эффективность выполнения отдельных действий в составе деятельности, то компетентность – совокупной деятельности. Интегральной частью компетентности является система личностных ценностей и ценностных ориентаций человека. Компетентность не может проявляться в отрыве от ценностей, выполняющих функцию целеполагания и регуляции деятельности.

Ряд исследований показывает, что компетентность может рассматриваться как способность устанавливать связи между имеющимися у человека знаниями и ситуацией (17). Ситуации профессионального затруднения лежат в основе дидактического консультирования.

Специфика дидактического знания состоит в глубоком уровне обобщения. Это можно проследить на постановке научных проблем общей дидактики, которые охватывают не только все дидактические дисциплины (куррикулярную дидактику, дидактику высшей школы и т.д.), но и основы наук, предмет которых преподается в школе. Научный взгляд общей дидактики направлен на обучение как целостную систему единства составляющих ее компонентов (цели, содержания, методов, организации).

Особенностью дидактического знания является единство структурно-информационной и функциональной сторон. Дидактическое знание определяет содержание дидактического консультирования, выступает в качестве "функционального узла" в становлении учителя-профессионала. Единство содержательной и деятельностной сторон, свойственная дидактическому знанию, позволяет перестроить взаи-

модействие между консультантом и педагогами (консультируемыми), обеспечить последним большую самостоятельность.

Процесс дидактического консультирования – это форма помощи учителю в целях поддержки его возможностей по самостоятельному преодолению трудностей в организации дидактического процесса, повышения дидактической компетентности.

Существует прямая зависимость между спецификой дидактического знания (как гуманитарного, системного, динамичного), процессом дидактического консультирования, дидактической компетентностью учителя и корпоративной дидактической компетентностью персонала образовательного учреждения (как условия и результата этого процесса).

Структура процесса дидактического консультирования состоит из нескольких компонентов.

Первым компонентом выступают *личность консультанта, личность консультируемого и отношения между ними*. Консультант не является только носителем дидактического знания, информации о дидактических процессах, хранителем норм и традиций, а становится помощником учителя, уважает в нем профессионала независимо от меры его приобщенности к знанию, понимания либо непонимания того или иного вопроса. Консультант является носителем экспертных знаний в области дидактики, владеет стилем процессного консультирования. Консультирование по вопросам дидактики осуществляется на уровне вариантных систем концептуального знания в дидактике, что ведет к изменению во взаимодействии "консультант – учитель (консультируемый)". Наблюдается динамичное развитие, преобладает общее направляющее руководство консультанта, самостоятельное планирование учителем продуктивной рефлексивной позиции и внутренней стимуляции. Особенности общения определяются тем, что учитель (консультируемый) является субъектом деятельности. Позиция авторитарной власти, право старшего, сильного, много знающего, "умного" утрачивается, взамен утверждается позиция взаимодействия, сотрудничества, помощи, вдохновения, внимания к точке зрения учителя, к росту его профессиональной компетентности. Изменяется и позиция личности учителя. Ценностью для него становится не нормативно одобряемая профессиональная деятельность и получение квалификационной категории на аттестации, а сам процесс профессионального общения с консультантом.

Вторым компонентом процесса дидактического консультирования выступают знание по *дидактике и способ организации процесса*

его освоения. Дидактическое знание рассматривается не как результат консультирования, а как средство развития дидактической компетентности педагога. Системное обобщенное, динамичное знание по дидактике интегрирует всю информацию в этой области, систему действий по ее становлению и реализации, способы ее применения. В результате процесс дидактического консультирования стимулирует развитие системного мышления и мировоззрения, понимания необходимости знания, мотивированный его значимостью для дальнейшего познания, жизнедеятельности и профессиональной карьеры.

Консультирование по вопросам обучения организуется в условиях теоретических альтернатив. В результате этого расширяется пространство выбора педагогом схем объяснения, разрешения и оценки ситуаций профессионального затруднения. В консультировании утверждается диалог разных пониманий, несовпадающих взглядов, отличающихся объяснений.

Освоение дидактического знания в процессе консультирования перестает носить характер рутинного заучивания, репродукции и организуется в многообразных формах поисковой, конструктивной мыслительной деятельности, как продуктивный творческий процесс.

Третий компонент процесса дидактического консультирования *представлен его результатами, соотносимыми с целями.* Результатом дидактического консультирования выступает дидактическая компетентность педагога как субъекта профессиональной деятельности, с одной стороны, и корпоративная компетентность организации (школы, образовательного учреждения) – с другой. Дидактическая компетентность педагога – интегральная комплексная психолого-педагогическая характеристика профессионализма – как на уровне общей готовности к деятельности по организации дидактического процесса, так и на уровне ее осуществления. В процессе дидактического консультирования происходит становление педагога как субъекта деятельности. Субъект педагогической деятельности по определению В.И.Слободчикова и Н.А.Исаевой – это педагог-профессионал (20). Стать субъектом определенной деятельности (трудовой, профессиональной и т.д.) значит освоить эту деятельность, овладеть ею, быть способным к ее осуществлению и творческому преобразованию. Педагог-профессионал инициативен и свободен при разработке стратегии и тактики своей профессиональной деятельности, т.к. владеет этой деятельностью в целом, удерживая ее предметность в многообразии практических ситуаций. Субъектность педагога проявляется в его способности к построению, проектированию своей деятельности,

ее изменению и развитию, а также решению "задачи на смысл, результатом которого является осознание личностного смысла, подлинного "знания-для-меня" целей, задач, способов действия и взаимодействия" (А.Г.Асмолов).

По мнению А.А.Воротниковой, важной характеристикой педагога как субъекта деятельности является то, что он способен вставать по отношению к своей собственной деятельности в определенную профессиональную позицию (8). Построение собственной позиции – это по существу индивидуальное самостроительство личности в контексте профессиональной деятельности, это выстраивание на этой основе профессиональной "Я-концепции" – как динамической совокупности смысловых установок личности, направленных на себя как субъекта деятельности. В нашем контексте – это выстраивание позитивной концепции "Я-педагог", т.к. только в этом случае педагог будет стремиться и к самореализации в педагогической деятельности, и к созданию оптимальных условий для творческой самостоятельной деятельности учащихся.

Важным условием становления и развития дидактической компетентности педагога является его способность к рефлексии. На необходимость ее в педагогической деятельности указывается многими авторами, разрабатывающими проблемы психологии труда учителя и его профессионального роста (Н.Г.Алексеев, Б.З.Вульф, В.А.Кривошеев, В.И.Слободчиков, Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухобская и др.). Анализируя содержание и функции педагогической рефлексии, исследователи выделяют три ее вида: коммуникативный, интеллектуальный, личностный (А.А.Бизяева, Л.Г.Борисова, Е.М.Бохорский, С.В.Васильковская, В.И.Гурченко, В.И.Кознев, В.И.Козинский, Е.А.Смирнова и др.).

В исследованиях В.И.Слободчикова описаны пять форм личностной рефлексии: полагающая, сравнивающая, определяющая, синтезирующая, трансцендирующая, каждая из которых выполняет свои функции в сложном процессе развития самосознания субъекта в онтогенезе. Это имеет и прямое отношение к процессу становления профессиональной деятельности. Так, полагающая рефлексия способствует формированию у начинающих педагогов обобщенного представления о профессии, созданию эталонного образа педагога-профессионала. Сравнивающая рефлексия позволяет создавать оценочные шкалы, в терминах которых педагоги получают возможность, сравнивая себя с другими, определять статус "Я-педагог". Определяющая рефлексия помогает уяснить границы своих возможностей, позиционно самоопределиться в профессиональной деятельности через со-

отнесение своей компетентности с требованиями профессиональной деятельности, оценить степень профессиональной готовности с позиции "Я – в деятельности". Эти три формы рефлексии могут осуществляться и проявляться у педагога всего лишь как рефлексивные действия. В результате возможны случаи, когда педагог, овладев нормативно одобряемой деятельностью, прекращает свое прогрессивное развитие, входит в состояние профессиональной стагнации. Предупреждение ее появления возможно только при выходе педагога на уровень синтезирующей рефлексии.

Синтезирующая рефлексия одновременно содержит в себе не только цель, средство, результат, реально разъединенные во внешней предметной деятельности, но и выстраивает во временной перспективе отношения между различными образами собственного "Я". Как следствие происходит перемещение смыслового центра с деятельности на себя как ее субъекта, обретая форму "деятельности во мне". Благодаря этому осуществляется персонализация педагога в профессиональной деятельности, сущностную характеристику которой составляет надситуативная активность (В.А.Петровский).

Синтезирующая рефлексия, достигаемая в результате дидактического консультирования, вырастает до уровня способности и становится основным механизмом процесса развития дидактической компетентности педагога.

Выделенные содержательные блоки и проведенный анализ популярных к настоящему времени моделей профессиональной компетентности педагога (Т.Г.Браже, Н.В.Кузьмина, А.К.Маркова, Н.В.Матеш, Л.М.Митина, Е.М.Павлютенко и др.) позволяют нам выработать модельное представление содержательной сущности дидактической компетентности.

Дидактическая компетентность педагога – это составная, ключевая часть профессиональной компетентности как обобщенной комплексной характеристики уровня профессионализма, который обнаруживает себя в характере субъектности педагога в организации дидактического процесса. Модель дидактической компетентности педагога может быть представлена как интеграция трех ее структурообразующих компонентов: профессионально-определенная концепция "Я-педагог", информационно-инструментальная готовность к организации дидактического процесса, профессионально-деятельностное сознание.

Системообразующим принципом данной модели, придающим ей относительную целостность и внутреннюю согласованность, является именно субъектность педагога, его способность быть организатором и

распорядителем собственной деятельности по реализации дидактического процесса и снятия его противоречий.

Концепция "Я-педагог" обеспечивает позиционное самоопределение, является результатом осознания педагогом себя, своих возможностей в трех составляющих пространства профессионального труда: в системе педагогической деятельности по организации процесса обучения, в системе педагогического общения, в системе собственной личности, предполагает решение задач на смысл не только в реальной, но и в представляемой деятельности. На ее основе выстраивается центральное отношение учебного процесса – между преподаванием и учением, учителем и учеником, учителем и коллегами, определяется отношение к процессу и результату профессиональной деятельности, осуществляется самооценка уровня профессионального мастерства.

Профессионально-деятельностное сознание направлено на осмысление педагогом содержания профессиональной деятельности по организации современного процесса обучения, технологий его реализации, снятия противоречий. Благодаря этому осуществляется "вычерпывание" дидактических смыслов из ситуаций профессионального затруднения или наделение ситуаций смыслом, т.е. превращение их в дидактические. Профессионально-деятельностное сознание – это рефлексивное сознание. Оно выступает как разрыв, как выход педагога из полной поглощенности непосредственным дидактическим процессом для выработки соответствующего отношения к нему, занятие позиции над ним, вне его для суждения о нем.

Масштаб осмысления своей профессиональной деятельности по организации процесса обучения, ее конкретного содержания и сам характер профессионально-деятельностного сознания находятся в прямой зависимости от формы базового рефлексивного процесса (полагания, сравнения, определения, синтеза, трансценденции), который фактически и задает динамику развития дидактической компетентности педагога.

Информационно-инструментальная готовность к реализации профессиональной деятельности по организации современного процесса обучения может иметь несколько видов, которые лежат в основе этапов дидактического консультирования.

Так, у начинающих педагогов она включает в себя обобщенное представление о современном дидактическом процессе, о содержании и структуре процесса обучения, включает также целый набор конкретных техник, умений и навыков организации учебного процесса в

рамках конкретной специальности. Со временем инструментальная оснащенность обретает обобщенный и систематизированный (иногда – автоматизированный) характер, что позволяет педагогу быть вполне адекватным в рамках определенного класса педагогических задач, достигая при их решении – в пределе – подлинного мастерства.

Информационно-инструментальная готовность другого уровня связана в первую очередь с освобождением от жесткой привязанности педагога к средствам своей деятельности, что позволяет ему самостоятельно определяться в существующих дидактических концепциях, самостоятельно отвечать на вопросы – чему учить и как учить, когда и какие методы использовать. Свобода педагога относительно средств своей деятельности позволяет гибко их использовать, новаторски перерабатывать опыт других, изобретать принципиально новые технологии обучения. В наибольшей степени готовность к деятельности такого рода характерна именно для массового педагогического новаторства, для современной инновационной дидактики.

Сегодня в парадигме развивающего обучения проблема информационно-инструментальной готовности педагога обрела принципиально новое звучание. Здесь речь идет о готовности к проектированию собственной технологии обучения, где первым вопросом является вопрос о целях и смыслах развития обучающихся и только вторым – о целях моей деятельности. Информационно-инструментальная готовность данного вида позволяет педагогу встать в практическое отношение к выполняемой им деятельности с целью ее творческого преобразования и профессионального самосовершенствования; позволяет моделировать, проектировать, проблематизировать собственную деятельность по организации дидактического процесса; самостоятельно ставить цели, задачи, смыслы выполняемой деятельности, объективно оценивать и анализировать себя и свою деятельность.

Информационно-инструментальная готовность к проектированию собственной деятельности, обусловленная системным дидактическим знанием, освоенным в процессе дидактического консультирования, обнаруживает себя в целостной интеграции всех составляющих дидактической компетентности педагога, так как модифицирует в соответствии со своей направленностью и профессионально деятельностью сознание, и содержание концепции "Я-педагог". Она задает триединство всех образующих дидактической компетентности педагога. Именно триединство, иначе представленность трех в одном, а не компонентное сложение специфических особенностей каждой из обра-

зующих, составляет содержательную сущность дидактической компетентности педагога.

Функциональное развитие всех трех образующих дидактическую компетентность, степень их интеграции между собой задают уровни дидактической компетентности педагога как субъекта профессиональной деятельности. Таких уровней три: репродуктивный, эвристический, креативный. Данные уровни могут стать основанием для определения модели содержания, форм и методов дидактического консультирования.

Дадим характеристику каждого уровня дидактической компетентности для определения модели дидактического консультирования. Итак: **Репродуктивный уровень** дидактической компетентности характеризуется способностью педагога успешно решать типовые профессиональные задачи, используя готовые технологии обучения, точно следовать образцам и требованиям без критического осмысления ситуации их применения. Усвоенные во время профессиональной подготовки (на курсах повышения квалификации, в методических объединениях, проблемных лабораториях) знания, умения и навыки автоматически переносятся в профессиональную деятельность, на организацию дидактического процесса без изменения, добавления, коррекции. Ведущими в структуре мотивов профессиональной деятельности являются ориентация на одобрение других и избегание неудачи, что находит отражение в высоком уровне эмоциональной напряженности и экстернальном уровне субъективного контроля. Для данного уровня свойственна полагающая и сравнивающая рефлексия. Полагающая рефлексия способствует формированию эталонного образа педагога-профессионала, расширяется информированность и осведомленность об актуальных проблемах дидактики. Сравнивающая рефлексия обеспечивает учителю знание, представление о степени соответствия профессиональным эталонам через соотнесение себя с другими педагогами путем восприятия и самонаблюдения. Концепция "Я-педагог" представляет собой позицию исполнителя. Ее особенность заключается в том, что педагог определяет себя в контексте преподаваемого предмета, свои знания, умения, навыки относительно его. Данному уровню дидактической компетентности более всего соответствует, на наш взгляд, процессное консультирование. Суть его состоит в тесном взаимодействии консультанта и консультируемого, которые создают единую команду для совместного решения возникающих проблем в дидактическом процессе. В рамках команды "консультируемый (учитель) – консультант" формируется задача, разработа-

тывается схема ее решения. Отличительной особенностью данной модели консультирования является непосредственное участие консультанта в осуществлении принятых решений. Работая в команде, консультируемый приобретает навыки самостоятельной оценки ситуации дидактического затруднения, точного диагностирования проблемы и выработки оптимального способа ее разрешения.

Эвристический уровень дидактической компетентности педагога предполагает отточенность применяемых технологий, методов и приемов обучения, чувствительность к инновациям, способность вносить методические модификации в организацию дидактического процесса, критически переосмысливать свой опыт в целях его совершенствования. Педагогам с эвристическим уровнем дидактической компетентности свойственны высокая уверенность в своих силах, низкий и средний уровни эмоциональной напряженности, что может быть причиной наиболее распространенного среди них чувства самодостаточности и беспроблемности в своей деятельности. В группе ведущих мотивов профессиональной деятельности приоритетными являются мотивация достижения, экономического благополучия, самоутверждения. Наиболее характерен для них интернальный и ситуативный уровень субъективного контроля. Характерна определяющая рефлексия, которая помогает педагогу оценить свои результаты, степень своей профессиональной готовности с позиции "Я - в деятельности" ("Я - знающий, умеющий", "Я – не знающий, не умеющий") и профессиональная позиция новатора в педагогической деятельности. Данному уровню дидактической компетентности соответствует модель экспертного консультирования. В этой модели консультант отвечает на вопросы, которые ставит перед ним педагог. Предполагается, что в качестве консультанта выступает специалист, владеющий информацией на уровне узловых идей дидактики и обладающий знаниями, которые позволяют предложить способ решения задачи, самостоятельно сформулированной консультируемым. При этом от консультанта, как правило, не требуется анализа ситуации, т.к. консультируемый способен сам ее оценить и вычленив ключевую проблему.

Креативный уровень дидактической компетентности представляет собой стереоскопическое видение педагогом своей деятельности по организации дидактического процесса, возможность ее проектирования и развития; свободное продуцирование и внедрение новых идей, взглядов, принципов, технологий в учебный процесс; оригинальность и эффективность решения типовых и нестандартных дидактических задач; самостоятельная постановка задач своей деятель-

ности. Педагоги данного уровня отличаются высоким показателем эмоциональной напряженности, что обусловлено особой значимостью для педагога его профессиональной деятельности.

Креативному уровню дидактической компетентности соответствует модель проектного консультирования. У консультанта с консультируемым достигается единое понимание проблемы. Задача консультанта – актуализировать творческий потенциал педагога, создать условия, способствующие освоению учителем новых стратегий организации дидактических процессов, направленных на развитие самостоятельности и творчества учащихся.

Таким образом, дидактическое консультирование коррелирует с уровнем дидактической компетентности педагога, которая выступает, с одной стороны, отправным моментом процесса консультирования, а с другой, – его результатом.

Таблица 10

Соотношение уровней дидактической компетентности, типа рефлексии, модели и содержания консультирования

| <i>Уровни дидактической компетентности</i> | <i>Тип рефлексии</i> | <i>Модель консультирования</i> | <i>Содержание консультационных услуг</i> |
|--|----------------------------|--------------------------------|--|
| Репродуктивный | Полагающий Сравнивающий | Процессное консультирование | Оказание помощи в решении конкретных дидактических проблем. Позиция консультанта – "ведущий". Совместный поиск проблемы и путей ее решения |
| Эвристический | Определяющий | Экспертное консультирование | Оказание экспертных услуг (по вопросу выбора эффективной технологии обучения, создания авторской программы, целеполагания в учебном процессе). |
| Креативный | Синтезирующий | Проектное консультирование | Актуализация творческого потенциала педагога. Создание условий способствующих освоению учителем новых стратегий организации дидактического процесса. |

Особенностью дидактического консультирования является то, что оно направлено не только на развитие индивидуальной дидактической компетентности педагогов, но и на формирование корпоративной дидактической компетентности персонала образовательного учреждения. Понятие корпоративной компетентности является новым и малоизученным феноменом в отечественной педагогике. За рубежом вопросы корпоративной компетенции и управления стали темой для обсуждения в начале 80-х годов XX в. Взгляды исследователей на данную проблему не совпадают до сих пор. Можно выделить, по мнению О. Алехиной, как минимум три подхода к определению корпоративной компетенции (1).

Первый подход (Г.Каннак и др.), определяет корпоративную компетенцию как "рациональное сочетание знаний и способностей, рассматриваемых на небольшом промежутке времени, которыми обладают работники данной организации" (1, 74). В рамках данного подхода акцент делается на развитие индивидуальных компетенций работников. Индивидуальную же компетенцию работника можно рассматривать как трехфакторную модель, основными переменными которой являются:

- знания – результаты образования личности;
- навыки – результаты опыта работы и обучения;
- способы общения – умение общаться с людьми и работать в группе.

Для того чтобы развивать корпоративную компетенцию в рамках первого подхода требуется прежде всего обучать персонал, используя "вытесняющую" модель сопровождения профессиональной деятельности специалиста, предполагающую "полную или частичную замену существующей стратегии профессиональной деятельности, поскольку ее ключевые характеристики не отвечают решаемым задачам, ограничивают возможности специалиста и приводят к возникновению проблемных ситуаций и конфликтов" (18). Это могут быть курсы повышения квалификации, тренинги, деловые игры.

Второй подход основывается на утверждении, что корпоративная компетенция включает в себя "помимо личных возможностей и способностей работников организации все те социальные процессы, которые имеют место в организации. Речь идет о корпоративной культуре, философии управления, внутреннем климате организации" (2, 75).

Основным инструментом создания корпоративной компетенции в рамках второго подхода является организационное развитие.

И, наконец, третий подход определяет корпоративную компетенцию как характерную особенность компании, определяющую ее успех. К примеру, в промышленной сфере это технологичность "Сони", которая позволяет компании постоянно модифицировать предлагаемые товары и тем самым расширять потенциальный рынок продаж. Следовательно, для того чтобы развивать корпоративную компетенцию в рамках третьего подхода, требуется постоянное наращивание конкурентных преимуществ компании, ибо технологичность "Сони" на самом деле не что иное, как внутреннее конкурентное преимущество.

Какой же из этих подходов наиболее соответствует действительности и применим к процессам в сфере образования? Скорее всего, синтез второго и третьего подходов. На наш взгляд, корпоративная компетенция - совокупность "уникальностей" организации, объединенных общей идеей ее развития, знающие ее миссию и разделяющие присущие ей ценности.

Для достижения корпоративной дидактической компетентности необходима постоянная работа по поддержанию процесса развития "уникальностей". Одним из центральных аспектов, способствующих такому результату, является процесс дидактического консультирования.

Достижение корпоративной дидактической компетентности обусловлено особенностями самого дидактического знания (гуманитарного, системного, динамичного) и процесса его освоения. Так, успех в реализации концепции развития школы не может быть достигнут в одиночку, отдельными учителями, нужна кооперация с целью поиска наилучшего способа действий для достижения поставленных целей. И если школа работает над проблемой развития самостоятельности учащихся в условиях открытой образовательной системы, то каждый учитель должен принимать, разделять и реализовывать ту систему обучения школьников, которая ведет к реализации поставленных целей в проекте ОЭР. Это общий, методологический уровень освоения дидактического знания, который протекает в форме коллективного консультирования (методологический семинар, педсовет, совещание учителей).

В процессе реализации концепции ОЭР у учителей разного уровня компетентности могут возникать проблемы по организации процесса обучения в новой системе. Возникает необходимость в групповом консультировании. У учителей репродуктивного уровня дидактической компетентности могут возникать вопросы по конкретным си-

туациям дидактического затруднения. Например, механизм создания "сквозной" программы по предмету преподаваемой дисциплины, выстраивания "дерева" целей в учебной дисциплине, вычленения ведущих идей, опорных знаний в содержании (общедидактический аспект) и т.д. Группа учителей эвристического уровня дидактической компетентности нуждается в оказании экспертных консультационных услуг. Насколько эффективны технологии обучения, выбранные ими для реализации целей ОЭР школы, может ли созданная ими учебная программа претендовать на статус авторской и т.д.?

Учителя креативного уровня дидактической компетентности более всего нуждаются в профессиональном общении, способствующем активизации их творческого потенциала.

5.2. ЭКСПЕРТНОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ В ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЕ

В настоящее время многие педагогические коллективы школ ведут активный исследовательский поиск, пытаются обрести "свое лицо", свой образ педагогического творчества. Школы, вставшие на путь развития, работают над созданием собственной оригинальной педагогической системы, ориентированной на уникальность человека, его творческую индивидуальность и самореализацию. Ключевыми идеями развития инновационных школ становятся идеи гуманизации, поиск и обоснование путей личностного становления ученика, изучение влияния вариативного, разноуровневого образования на развитие школьника, его неповторимого образа.

Сегодня можно констатировать, что на смену репродуктивно-педагогической цивилизации приходит креативно-педагогическая, научно-техническая парадигма заменяется гуманистической (14). "Творчески работающие учителя улавливают тенденции, обозначившиеся в мировом историческом процессе. И хотя эти тенденции находятся в зародыше, они становятся ориентирами развития образовательной системы" (12, 5). Такая ситуация требует создания и освоения всеми субъектами образовательного пространства принципиально иных типов деятельности и норм отношений.

В развивающейся школе усиливается необходимость и потребность педагогов в консультационной помощи со стороны профессиональных специалистов. К общепедагогическим консультационным услугам относятся *экспертно-диагностические*. Как показывает прак-

тика, этот вид научно-методического сопровождения педагогов наиболее востребован в настоящее время. Рассмотрим его подробнее.

Сегодня в развитых странах экспертиза стала неотъемлемой частью исследований во многих сферах жизни, особенно в социальной. Это связано, по мнению ряда авторов, с развенчанием иллюзий относительно возможностей всеобщей алгоритмизации и автоматизации в области измерений и принятия решений, а также с постоянным ростом сложности во всех сферах человеческой жизни, увеличением зон неопределенности и неоднозначности (27). В будущем нас ожидает, видимо, усиление неопределенности, а соответственно – и усиление значимости экспертиз и экспертных услуг.

Вопросам экспертизы и экспертной деятельности посвящено немало работ. Теоретическое обоснование этого феномена можно встретить в таких науках, как медицина, экономика, социология, педагогика, психология, юриспруденция и др. (С.Л.Братченко и В.Е.Бергер, Т.В.Варфоломеева, В.И.Гончаренко, Е.Е.Задесенец, В.М.Поланский, М.В.Федоров, В.С.Черепанов, Е.И.Шипилов, В.М.Щаренский и др.).

Экспертиза – это особый способ изучения действительности, особого рода исследовательская деятельность, которая позволяет увидеть и понять то, что нельзя просто измерить или вычислить.

Экспертиза применяется в сочетании с другими способами познания, но имеет ряд отличий. Во-первых, она используется там, где не срабатывают известные алгоритмы или где их просто не существует (нет смысла применять экспертизу там, где можно применить правило, подсчитать количество баллов, вычислить что-то и т.д.). Важной ее особенностью является то, что она помогает увидеть в казалось бы совершенно ясной ситуации новые, глубокие, свежие аспекты. Т.е. экспертиза – это всегда творческий поиск нового, и потому главная, определяющая роль в ней отводится не готовым методам и процедурам, а творческому поиску самого эксперта.

Во-вторых, экспертиза, по сути, есть использование самого человека как "измерительного прибора", который дополняет (или даже полностью заменяет) действие других приборов и технологий. В основе экспертизы – личностное, живое знание самого эксперта, его субъективное мнение, которое ценится не меньше (а зачастую – больше) объективных данных. Действительно, иногда "лучше получить приближенные ответы на наиболее важные вопросы, чем пытаться дать точные ответы на вопросы, которые не полностью ясны и осмысленны (6). В то же время важно учитывать субъективную при-

роду экспертизы, видеть в ее результатах долю субъективности и различать, например, предположение, мнение, знание (3, 29).

И еще одна особенность экспертизы состоит в том, что она проводится с обязательным привлечением "людей со стороны", т.е. не зависящих от заказчиков и не включенных непосредственно в экспертируемую ситуацию.

Экспертиза как вид научного исследования отличается еще и своими задачами: если научное исследование ориентировано на получение прежде всего нового знания, то главный смысл экспертизы состоит в прояснении данной реальности как таковой. В отличие от мониторинга экспертиза менее технологична, менее ориентирована на нормы и стандарты, а более – на ценности и смыслы. Не сводится экспертиза и к проверке, контролю и оценке, хотя оценочная функция экспертизы очень важна. Существенно отличается экспертиза и от классического эксперимента: последний обязательно предполагает влияние на естественный ход событий и контроль над основными "переменными"; экспертные же процедуры, наоборот, стремятся минимизировать вмешательство.

В научно-методическом сопровождении педагогов продуктивной, на наш взгляд, является идея *гуманитарной экспертизы*, которая опирается на методологию гуманитарного подхода. Остановимся лишь на наиболее значимых моментах данного подхода, позволяющих выявить существенные признаки экспертно-диагностического консультирования в развивающейся школе.

Гуманитарный подход – это подход к действительности с точки зрения Человека и во имя человека, это попытка увидеть мир в его "человеческом измерении" (7, 15). Самыми существенными показателями гуманитарного взгляда являются собственно человеческие, именно то, что отличает человека как социальное существо.

По меткому замечанию М.М.Бахтина, человека можно изучать как безгласный объект, как "вещь" (с точки зрения его физической, биологической, химической организации), но и результатом такого изучения будут лишь его "вещные характеристики" (5, 363). В этом и состоит главная опасность чрезмерного увлечения "точными" и "объективными" исследованиями ("наивное понимание научности" - по определению Бахтина) – в том, что за скобками при этом окажутся собственно человеческие проявления. Гуманитарный взгляд на человека концентрируется на наиболее сущностных проявлениях человеческой природы, таких как ценности, смыслы, достоинство, свобода, ответственность, творчество, любовь...

Такая человекоцентристская ориентация гуманитарного подхода предполагает и соответствующую – гуманитарную – методологию, отличающуюся от привычной естественнонаучной. Самым важным становится не столько понимание неких фактов и влияния на них тех или иных факторов, условий, механизмов и т.п., сколько отношение человека к этим фактам и воздействиям, смысл, который они для него приобретают.

Еще одна важная черта гуманитарного познания – смещение акцента с выведения общих законов на поиск индивидуального, особенного. Поведение конкретного человека может выстраиваться в точном соответствии с объективными закономерностями; но оно может быть и "ошибочным", не вполне соответствующим закономерностям (социальным, психологическим законам логики и т.д.). С точки зрения этих "законов", такое поведение может трактоваться как "случайное"; однако, если мы попытаемся понять ситуацию с позиции ее участника, глазами самого человека, то, возможно, окажется, что для него это поведение имеет глубокий смысл, вполне логично и вовсе не случайно. Более того, если, например, в физическом мире законосообразный результат внешнего воздействия – норма и исходный пункт анализа, то в мире гуманитарном в отношении человека как личности однозначные автоматические реакции в ответ на воздействие могут свидетельствовать о проблемах или даже нарушениях. Эти рассуждения справедливы не только для отдельного человека, но и для группы или организации.

Поэтому критерием оценки адекватности и эффективности гуманитарного познания является не соответствие заданным эталонам, а глубина постижения; точность здесь – это "преодоление чуждости чужого без превращения его в чисто свое (подмены всякого рода, модернизация, неузнание чужого и т.п.)" (5, 371). Это очень сложная проблема, приобретающая особую остроту именно в ситуации экспертизы, где опасность различных "неузнаний" и "подмен" весьма велика. Защитой от этой опасности является адекватный выбор методов и процедур гуманитарного познания, а главное – самих экспертов-консультантов.

Анализ различных гуманитарных концепций (герменевтической, феноменологической, экзистенциальной и др.) (5, 146-150), методов и форм гуманитарного исследования показывает, что ведущее положение в них занимает непосредственное взаимодействие и общение с "объектом" гуманитарного исследования, которое "становится спрашиванием и беседой, т.е. диалогом" (4, 292). Именно в процессе диа-

лога оказывается возможным подлинное, глубинное понимание, включающее не только отражение фактов и адекватную трактовку их объективного значения, но и постижение их ценностно-смысловых оснований. Таким образом, взаимодействие субъектов процесса консультирования обладает неперенными характеристиками: оно должно быть диалоговым, интерактивным, духовным, продуктивным, событийным (9, 26).

Например, принципиальная особенность гуманитарного подхода – признание сложности, противоречивости, неисчерпаемости и постоянной изменчивости человеческого в человеке. Это полная противоположность естественнонаучной парадигме, которой свойственна своеобразная "когнитивная простота", представления о том, что человек и мир – рациональны, детерминированы, конечны и потому (при условии правильности анализа) – полностью познаваемы рациональным путем. В отличие от "научного", гуманитарное знание всегда "неокончательное", всегда открытое и требующее развития. Ряд ученых считают, что гуманитарность – не есть знание, это масштаб и степень самоопределения человека в культуре, в разных культурных практиках. Сегодня гуманитарность понимается не как принадлежность к той или иной деятельности, позднее – к профессии, а как "трансфессия" (термин О.И.Генисаретского), т.е. практика, выводящая субъекта за пределы какого-либо предмета (9).

Сопоставление описанных особенностей гуманитарного познания и экспертизы делает очевидным вывод о том, что для гуманитарной сферы, какой является образовательная среда, именно экспертиза, экспертное консультирование наиболее подходящий метод. Но по своему содержанию такое консультирование должно быть особого рода, а именно – *гуманитарным*. Это положение усиливается направленностью инновационных школ на гуманитарный тип образования, главным смыслом которого является не формирование определенной системы ценностей и усвоение заданных извне образцов, а способность конструировать свой внутренний мир на основе ориентации в мире культуры, ее ценностей, теорий, правил и, оставаясь неповторимым, сосуществовать с другими людьми, быть способным к совместному решению проблем самого разного плана. Гуманитарная школа сегодня – это школа

- *культуросообразная*, т.е. интегрированная в национальную и мировую культуру;

- *антропоориентированная*, т.е. обращенная к "субъективности" как "неповторимости" человеческой индивидуальности в ее различ-

ных проявлениях, *человекознание* выступает как сущность содержания образования, его целостность, интегративность и системность, отражает систему отношений человека с миром;

- *аксиологическая*, характеризующаяся целостным и устойчивым саморазвитием всех субъектов образовательного процесса;

- *лично-ориентированная*, обеспечивающая самоопределение и педагогическую поддержку индивидуальности ребенка;

- *саморазвивающая* – инновационная, когда инновационный поиск становится проявлением высокоэффективной педагогической деятельности, адаптированной к индивидуальному потенциалу учителей, которые благодаря участию в новаторстве индивидуальным образом ассимилируют достижения науки и внедряют современные гуманитарные технологии;

- *культуротворческая*, создающая условия для развития творческого потенциала каждого ученика и педагога;

- *укорененная в социум*, использующая особенности региона для достижения учащимися уровня образованности, обеспечивающего развитие личности; использование возможностей системы образования для включения учащихся в духовную и социальную жизнь города;

- *вариативная*, предоставляющая более совершенный в количественном и качественном отношении спектр возможностей для реализации индивидуальных образовательных траекторий, для удовлетворения интересов, склонностей и способностей учащихся, с учетом психофизиологических особенностей, здоровья, возрастных этапов их развития.

В самом общем виде можно сказать, что гуманитарное экспертное консультирование – это особый вид экспертизы, осуществляемой на основе гуманитарной методологии. Гуманитарность проявляется прежде всего в ее целях и средствах. Гуманитарность целей, как мы показали выше, состоит в ориентации прежде всего на выявление и поддержку "человеческого в человеке" (и в любой организации, имеющей дело с людьми), а гуманитарность средств – в опоре на гуманитарную методологию, критерии и методы исследования.

Гуманитарное экспертное консультирование – глубинное и лично-ориентированное, т.к. в центре его внимания находится человек как личность, человек в самых сущностных, самых человеческих своих проявлениях.

В процессе научно-методического сопровождения педагогов школ, ведущих инновационный поиск, организующих опытно-

экспериментальную работу в направлении гуманизации образования, главным смыслом экспертного консультирования становится помощь в понимании того, что же реально осуществлено в этом направлении с точки зрения гуманитарного измерения, и каковы перспективы его дальнейшего развития. Такая содержательная обратная связь помогает всем участникам опытно-экспериментальной работы действовать не впопыхах и не наугад, а осознанно и осмысленно, на основании ясного понимания как реальных достижений, так и имеющихся проблем и путей их решения.

Среди основных функций гуманитарного экспертного консультирования по вопросам организации ОЭР можно назвать следующие:

- проясняющая (т.е. экспертиза должна помочь участникам ОЭР и всем, имеющим к ней отношение, понять больше и глубже, чем они понимали до этого);
- защитная (обозначающая отстаивание прав и интересов личности в соответствии с ключевыми гуманитарными критериями, требованиями психогигиены, охраны здоровья и т.п.);
- развивающая (т.е. экспертиза – это не простая констатация, но выявление возможностей и потенциала развития данной ОЭР, а также получение ценных "уроков" для разработки других проектов ОЭР);
- оценочная (самая банальная и, возможно, самая "неприятная", но, увы, часто необходимая функция любой экспертизы);
- легализация (необходимая для признания ОЭР, ее поддержки и дальнейшего распространения).

Экспертиза, по мнению С.Л.Братченко, будет тем более эффективной, чем полнее будут реализованы все эти функции (7, 28). Основными задачами гуманитарного экспертного консультирования по вопросам в самом общем виде являются:

- выявление сущности ОЭР и ее концептуальных оснований;
- исследование реальной картины практического осуществления ОЭР;
- анализ результатов и последствий ОЭР (в т.ч. отсроченных);
- выяснение приемлемости ОЭР – с точки зрения соответствия правам человека и законодательству;
- выявление ценности ОЭР, ее достоинств и преимуществ с точки зрения основных гуманитарных критериев;
- выявление ограничений ОЭР, проблем и затруднений, возникших при ее реализации, а также путей их разрешения и усиления общей гуманитарной ценности всего проекта;
- определение перспектив ОЭР.

Это самые общие задачи, которые для каждой экспертной ситуации дополняются более конкретными и специфическими задачами.

Объектом гуманитарного экспертного консультирования в процессе организации ОЭР в школе может стать содержание образовательного процесса, организационные формы обучения детей, технологии обучения, индивидуальные особенности деятельности учителей, рефлексивный пласт (что и как осознается), среда и окружение детей, учебно-воспитательный процесс в целом и т.д. Все названные блоки в реальности не обособлены, а тесно взаимосвязаны, имеют много точек соприкосновения и пересечения. Но главным, одновременно и исходным и конечным объектом гуманитарного экспертного консультирования в ОЭР остается ребенок, его самочувствие в школе, его развитие. Остальные компоненты могут анализироваться двояко: как условия и факторы влияния на ребенка и/или как самостоятельные объекты ГЭК.

Как показывает практика, ключевым предметом экспертного консультирования в развивающейся школе являются организация учебно-воспитательного процесса, в котором как в зеркале отражаются отношения учащихся и преподавателей - центрального отношения всей школьной жизни. Любой проект, который разрабатывает педагогический коллектив в ОЭР, касается всего уклада школьной жизни. Проект этот может быть более инновационным или более традиционным, вполне зрелым или только зарождающимся, достаточно целостным и последовательным или рыхлым и противоречивым, но в нем всегда можно выделить такой важный компонент, как учебный процесс. От изменений в его организации зависит успех или неуспех всей инновационной деятельности школы. Поэтому вопросам консультирования в этой области, как правило, приковано самое пристальное внимание руководителей проекта и всех его участников.

С появлением новых подходов в организации учебно-воспитательного процесса в школе, направленного на развитие индивидуальности ученика, его творческого начала наблюдается резкое противопоставление традиционного и иного (альтернативного) ему направления в решении этой проблемы. В частности, предлагается убрать из целей образования "пресловутые ЗУНы" (знания, умения, навыки), ссылаясь на положения С.Рогерс, основоположника гуманистической психологии, о том, что "помочь людям быть личностями — это значительно более важно, чем помочь им стать математиками или знатоками французского языка..." (21, 207). Так в педагогической литературе можно встретить разного рода сравнительно-сопостави-

тельные таблицы по ключевым параметрам организации деятельности инновационной и неинновационной школы, традиционной и развивающей системы обучения, традиционного и инновационного обучения и т.д., где в разделе цель обнаруживается противопоставление процесса формирования знаний общему развитию ученика. Обратимся к примерам. Учебник Педагогика. Новый курс. Автор И.П.Подласый (1997). Сравнение учебных заведений: неинновационные и инновационные. Цель неинновационных учебных заведений – "усвоение предметно-дисциплинарных знаний", цель инновационной школы – "развитие личности, предупреждение тупиков развития". В статье Ю.Н.Вьюнковой "Педагогическое зазеркалье" в газете "Управление школой" (2001 № 6) представлено различие практики традиционного и развивающего обучения. Цель обучения в первом случае – "вооружение знаниями, реализация программы; развитие мыслительных процессов", во втором случае – "общее развитие ученика, развитие ума, чувств, воли, обучение умению учиться, умению жить среди людей, формирование творческой личности". С.Л.Братченко в книге "Введение в гуманитарную экспертизу образования" (1999) сравнивает когнитивно-центрированный подход к учебному процессу с личностно-центрированным. В первом подходе автор выделяет две цели – дать ребенку образование (пресловутый ЗУН – знания, умения, навыки) и обеспечить его "социализацию (подготовка к выполнению основных социальных функций, адаптация к требованиям общества, первичная профессиональная подготовка и т.д.). Все остальные цели и задачи – вторичны или только декларируются". Во втором подходе "главная цель – способствовать личностному росту (прежде всего, естественно, ребенка, но также и самих педагогов)". Все иные цели – образование, социализация и др. – признаются важными, но они не могут достигаться в ущерб главной цели... (7, 57). Однако такое противопоставление, на наш взгляд, не правомерно. Дело в том, что реализация целей в гуманистической школе сопряжена не с исключением системы знаний, умений, а с их особенностями, с особенностями системы обучения в целом: ее целями, процессом обучения, характером деятельности учащихся, взаимодействием обучаемых и обучающихся, поведением системы и т.д. И, как показывает теория и практика развивающего обучения, познание учащимися учебного материала может подниматься до проблемно-методологического уровня, ориентируя человека в окружающем мире и включая в себя не только рационально-логическую, но и эмоционально-ценностную составляющую (11).

В процессе экспертного консультирования ОЭР школы в аспекте организации учебного процесса важно видеть живых людей и складывающиеся между ними человеческие отношения, но при этом необходим анализ объекта взаимной деятельности и самой деятельности. Достигнутый высокий результат в развитии личности не может считаться следствием только отношений положительного эмоционального состояния. Как показывают исследования (12, 45), характер взаимодействия учителя и ученика в учебном процессе обусловлен особенностями целостной системы обучения. Для более четкого понимания этой проблемы представим сравнение целостных систем обучения существующих в современной школе.

Таблица 11

Целостные системы обучения в современной школе

| <i>Параметры</i> | <i>Объяснительно-иллюстративная система</i> | <i>Развивающая система обучения</i> |
|--|--|---|
| Цель | Усвоение и воспроизведение знаний, решение аналогичных задач | Усвоение на уровне самостоятельного решения новых задач |
| Содержание | На уровне эмпирических обобщенных и частных способов деятельности | На уровне принципов, закономерностей, теорий, идей, общих способов |
| Методы | Организация преимущественно репродуктивной деятельности | Организация преимущественно поисковой деятельности |
| Организация | Преобладание фронтальной работы, самостоятельная работа на этапе закрепления | Преобладание индивидуально-коллективной деятельности учащихся, самостоятельная работа на всех этапах, начиная с изучения нового материала |
| Динамика | Статичность системы | Динамичность системы |
| Характерные признаки взаимодействия. Отношение к ученику | Ученик - субъект обучения учителем | Ученик - активный субъект деятельности |

| <i>Параметры</i> | <i>Объяснительно-иллюстративная система</i> | <i>Развивающая система обучения</i> |
|--------------------------|--|--|
| Динамика взаимодействия | Повторяемость и статичность во взаимодействии учитель - ученик - класс | Динамическое развитие во взаимодействии учитель - ученик - класс |
| Управление | Прямое, пооперационное руководство учителем действиями учащихся | Общее, направляющее руководство, самостоятельное планирование учеником познавательной |
| Характер управления | Преобладание внешней стимуляции, внешней обратной связи, репродуктивной рефлексии | Внутренняя стимуляция, преобладание продуктивной рефлексии |
| Показатель эффективности | Полнота и точность воспроизведения содержания, алгоритма действий, заданных учителем | Рост самостоятельности учащихся при изучении нового материала, выполнение творческих заданий |

Не трудно увидеть, что развивающая система обучения в представленном варианте его организации отражает личностно-центрированный подход, поскольку обеспечивает активность и осмысленность деятельности субъекту обучения в овладении содержанием на уровне системных обобщенных знаний и самостоятельного их применения для решения возникающих у него проблем. Определяющими ценностями здесь становятся личность и личное достоинство каждого; свобода (свободный выбор и ответственность за него); творчество и индивидуальность в познании и самовыражении. Задаваемая этими целями и ценностями педагогическая стратегия является стратегией помощи, поддержки и уважения ребенка. К личности, к сложному и уникальному внутреннему миру каждого ребенка (как, впрочем, и к своему собственному) взрослые относятся с осторожностью и деликатностью. В основе учения активность самих учащихся, вызванная осмысленной деятельностью, с привлечением собственного опыта, поиска, экспериментирования, проверки своих предположений и гипотез. Знания у ребенка появляются как ответы на собственные вопросы – и потому это всегда знание индивидуальное, личностно значимое – наиболее глубокое, прочное и наиболее ценное для самого

человека, поскольку это познание и самого себя, открытия мира в себе и через себя.

Для того, чтобы проиллюстрировать особенности содержания научно-методического сопровождения педагогического коллектива школы, осуществляющей ОЭР в направлении гуманизации, личностно-ориентированного подхода к ребенку, представим фрагмент концепции ОЭР основной школы № 6 г.Боровичи Новгородской области, осуществлявшейся под руководством автора.

"Перед начальной и основной школой стоит задача обеспечить прочный фундамент школьному обучению, поскольку от его сформированности зависит успешность усвоения учащимися системы научных знаний в старшей ступени средней школы. В решении этой задачи большую роль имеет организация дифференцированного обучения и формирования у учащихся опорных знаний.

Необходимость постановки проблемы дифференциации, индивидуализации обучения и формирования опорных знаний у учащихся не случайна. Опорные знания выступают в качестве стержней, организуют вокруг себя учебный материал. И от того, как осуществляется изучение опорных знаний, зависит уровень усвоения учебного материала, предмета в целом, стиль, характер мышления, способность учащихся самостоятельно использовать знания. Усвоение опорных знаний определяет отношение школьников к учению, связанное с положительным эмоциональным настроением ребенка, когда учение воспринимается им как ценность, вызывает у него радостное чувство успеха, комфортности, движения вперед, развития.

Уровень сформированности опорных знаний, обеспечивающий успешность учебной деятельности школьников, во многом обусловлен особенностями дифференциации учебного процесса. Поэтому *цель проекта* – создать модель системы обучения личностно-ориентированной, обеспечивающей успешность учебной деятельности учащихся основной школы, выявить зависимость между формированием опорных знаний и успешностью учебной деятельности школьников в дифференцированном обучении.

Объект исследования: дифференцированное обучение учащихся при формировании опорных знаний.

Предмет исследования: особенности процесса формирования опорных знаний в дифференцированном обучении как условие успешности учебной деятельности.

В соответствии с поставленной целью можно выдвинуть следующую *гипотезу*: формирование опорных знаний у учащихся при

организации дифференцированного обучения ведет к развитию способностей учебно-познавательной деятельности, обеспечивающим успешность ее выполнения. Успешность учебной деятельности учащихся основной школы проявляется в их возможности применять знания в качестве опоры не только при решении аналогичных, но и новых познавательных задач, в росте их познавательной активности и самостоятельности на этапе изучения нового, в положительном эмоциональном состоянии школьников, связанном с чувством радости, успеха, уверенности, удовлетворения от выполняемого с осознанием своих возможностей. Уровень сформированности опорных знаний влияет на уровень усвоения предмета в целом.

Реализация цели и проверка гипотезы потребует решения следующих задач:

1. Раскрыть понятия "опорные знания" и "успешность учебной деятельности" в системе работы основной школы.

2. Разработать систему учебно-познавательных задач, обеспечивающих формирование опорных знаний в основной школе.

3. Проследить зависимость между усвоением учащимися опорных знаний и успешностью их учебной деятельности.

4. Проследить зависимость между организацией дифференцированного обучения при формировании опорных знаний и успешностью учебной деятельности школьников.

5. Создать систему методического обеспечения дифференцированного обучения при формировании опорных знаний:

- разработать программы по всем образовательным областям с вычленением опорных знаний для каждой типологической группы учащихся;

- создать систему самостоятельных работ по каждому предмету для разных типологических групп;

- выработать критерии уровня и систему отслеживания достижений учащихся в типологических группах.

6. Провести анализ и экспериментальную проверку эффективности дифференцированного обучения при формировании опорных знаний.

Идея проекта школы с системой дифференцированного обучения, обеспечивающей успешность учебной деятельности учащихся основной школы, включает следующие содержательные моменты:

1. Определяется система показателей, целесообразных при выделении типологических групп учащихся и методик их выявления.

2. Опорными знаниями являются те основные знания, которые организуют вокруг себя содержание учебного предмета и отражают

его специфику. Они определяют систему внутрипредметных связей, имеют свою структуру и свойственные их компонентам системообразующие связи, зависимости. Эти знания при усвоении учащимися достигают определенного уровня обобщения.

3. Формирование опорных знаний определяет развитие и взаимосвязь содержательной, операционно-деятельностной и ценностно-мотивационной сторон учебно-познавательной деятельности учащихся и их особенности, характерные для изучаемого предмета и целей обучения в основной школе.

4. Выявление, систематизация и обобщение присущих опорным знаниям содержательных связей и зависимостей, общих принципов обеспечивается реализацией системы учебно-познавательных задач, которая:

- направлена на смысловую наполняемость опорных знаний и осознанность их структуры в процессе организации реконструктивной и творческой деятельности учащихся;

- предполагает использование в учебном процессе схем – моделей алгебраической символики, опорных конспектов, таблиц, являющихся результатом совместной деятельности учителя-ученика-класса;

- средства моделирования выступают в качестве ориентиров для выполнения учеником необходимой системы действий до полного усвоения им учебного материала.

5. В силу того, что формирование опорных знаний ведет к росту познавательной активности и самостоятельности учащихся, их усвоение обеспечивает возможность прогнозирования, самостоятельного применения знаний, т.е. школьники становятся активными участниками учебно-воспитательного процесса. В результате они переживают чувства радости, успеха, комфортности, уверенности, осознают свои возможности, а все это составляет основу успешности учебной деятельности учащихся основной школы.

6. Поскольку опорные знания являются стержневыми, определяющими внутрипредметные связи, то уровень их усвоения влияет на успешность изучения школьниками предмета в целом.

7. Осуществляется выявление условий, обеспечивающих поступательное развитие знаний, умений и навыков, способов умственной деятельности, темпа работы учащихся, положительного отношения к предмету и процессу обучения учащихся разных типологических групп, обеспечивая доступность общих целей образования для всех учащихся класса.

8. Определяется методика проведения дифференцированных самостоятельных работ.

В процессе реализации данного проекта использовалась "вытесняющая" модель научно-методического сопровождения педагогов школы в его пролонгированном варианте, поскольку требовалась замена существующей стратегии профессиональной деятельности учителей, не отвечающей новым задачам развития образовательного учреждения. При неизменности модели сопровождения на различных этапах реализации проекта изменяется вид консультационных услуг как по количеству участников консультации, так и по характеру деятельности консультанта. Представим это в таблице.

Таблица 12

Экспертное консультирование по вопросам ОЭР

| <i>Содержание этапа ОЭР</i> | <i>Вид консультационных услуг</i> | |
|---|--|--|
| | <i>по количеству участников консультирования</i> | <i>по характеру деятельности консультанта</i> |
| <i>I этап – организационно-диагностический</i> | | |
| Выявление уровня дидактической компетентности учителей школы. Формирование творческой группы. Обоснование проекта "Дифференцированное обучение как условие успешности учебной деятельности учащихся основной школы". Диагностика и согласование программы эксперимента с педагогически коллективом, родителями, учащимися | Коллективный | Экспертный, информационный, инструктивно-методический, социально-психологический |
| <i>II этап - проектный</i> | | |
| Разработка программы ОЭР по апробации проекта. Изучение критериев выделения типологических групп. Отбор наиболее рациональных для школы | Групповой | Проектный, инструктивно-методический, социально-психологический |

| <i>Содержание этапа ОЭР</i> | <i>Вид консультационных услуг</i> | |
|---|--|--|
| | <i>по количеству участников консультирования</i> | <i>по характеру деятельности консультанта</i> |
| <i>III этап – практический</i> | | |
| Экспериментальная работа в 5-9 классах школы. Разработка учебных программ с вычлениением опорных знаний в содержании. Создание системы самостоятельных работ разного уровня сложности по образовательным областям. Разработка развивающих технологий обучения, направленных на формирование спорных знаний. | Индивидуальный Групповой | Формирующий, информационный, корректирующий, экспертный, социально-психологический |
| <i>IV этап - контрольно-аналитический</i> | | |
| Разработка методики диагностики уровня достижений учащихся в каждой типологической группе. Промежуточный анализ ОЭР | Индивидуальный Групповой | Информационный, социально-психологический |
| <i>V этап - обобщающий</i> | | |
| Анализ и описание результатов | Коллективный | Экспертный |

Как видно из таблицы, экспертный вид консультирования представлен на организационно-диагностическом этапе ОЭР, практическом и обобщающем. Это обусловлено содержанием каждого этапа ОЭР. На I этапе необходимы диагностика и анализ реального уровня развития школы, степени удовлетворенности субъектов образовательного процесса своими достижениями. На этом этапе важно не только зафиксировать проблемы, но и вскрыть их причины и наметить пути решения. На III (практическом) этапе ОЭР осуществляется консультирование отдельных учителей и творческих групп по вопросам создания новых учебных программ. В центре внимания консультанта и учителей структурное построение учебного предмета, определение методов организации содержания, разработка технологий обучения, способствующих освоению опорных знаний, прогнозирование путей развития познавательной самостоятельности учащихся. На V (обобщающем) этапе осуществляется полная экспертиза ОЭР.

Исходя из цели, предмета, принципов экспертного консультирования в системе научно-методического сопровождения ОЭР можно вычленить его базовые критерии:

- *Гуманность*: уважение к личности консультируемого, ее правам. Признание личностного роста и профессиональной компетентности учителя.

- *Экологичность*: отказ от любых форм педагогической экспансии и форсированного формирования знаний учителей для реализации проекта ОЭР. Ориентация на максимально личностнообразные, ненасильственные и неманипулятивные ("экологически чистые") способы влияния, обеспечивающие принятие педагогом смысла и значения ОЭР, способствующей позитивному изменению школьной жизни.

- *Демократичность*: опора на демократические принципы и создание условий для осознанного и ответственного отношения учителей к реализации проекта ОЭР.

Экспертное консультирование будет тем более эффективно, чем более целенаправленно, осмыслено и оперативно оно будет проводиться. Для его осуществления необходимы определенные условия.

Во-первых, экспертное консультирование может полноценно состояться только как ответ на реальный запрос, осознанную потребность в проведении такого вида научно-методического сопровождения. Объективно такая потребность есть и становится все более настоятельной в школах, осуществляющих ОЭР; но решающим оказывается уровень субъективного понимания, осознания и личного принятия необходимости экспертного консультирования теми, кто хочет выступать его заказчиком.

Во-вторых, кроме желания иметь у себя такой вид консультационных услуг, школа должна быть еще и готова к этому. Готовность школы к экспертному консультированию включает в себя прежде всего:

- морально-психологический аспект: понимание необходимости привлечения в качестве консультантов грамотных, компетентных профессионалов, доверие и готовность "открыться" им; готовность участвовать в семинарах, мастерских, фокус-группах и т.д., сотрудничать с консультантом, серьезно прислушиваться к его выводам;

- организационные: возможность найти время, место, обеспечить другие условия для работы консультантов, включая соответствующие финансовые ресурсы.

В-третьих, очевидным условием для успешного проведения экспертного консультирования является возможность привлечь к ней квалифицированных экспертов-консультантов. К сожалению, на данный момент это условие выполнить сложно, т.к. в области образования не существует пока оформившегося "института" консультантов-экспертов. Однако определенный оптимизм внушает начавшаяся работа в этом направлении кафедры педагогики Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. Кафедра, при поддержке Института Открытое общество (фонд Сороса) ведет подготовку специалистов в области научно-методического сопровождения персонала школы.

Каков "портрет" человека, осуществляющего экспертное консультирование? В качестве общего ориентира можно выделить три группы основных характеристик.

1. Личные качества:

- личностная зрелость;
- порядочность, нравственная зрелость;
- креативность и эвристичность, готовность к открытиям и работе в новых для себя ситуациях;
- толерантность;
- способность к децентрации, видению ситуации с разных точек зрения;
- наблюдательность и восприимчивость;
- корректность, тактичность, деликатность;
- независимость, принципиальность, способность не поддаваться давлению других людей, группы.

2. Коммуникативная компетентность.

- уважение и внимательность к собеседнику;
- способность устанавливать контакт с учителями;
- способность слушать и слышать;
- эмпатия;
- искусство помощи собеседнику в высказывании своего мнения;
- способность адекватно выражать собственную позицию;
- коммуникативная гибкость и конструктивность, готовность разрешить межличностные проблемы;
- способность работать в "команде".

3. Методологическая, дидактическая и методическая компетентность:

- знание методики экспертного консультирования;

- владение методами гуманитарного познания, готовность к их адекватному применению;
- способность подбирать, модифицировать и развивать методы исследования с учетом конкретных условий научно-методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов;
- знание вариативных систем и технологий обучения, показателей их эффективности.

Как можно заметить, важными составляющими "портрета" консультанта-эксперта являются его личностные качества и коммуникативная компетентность. Экспертное консультирование будет успешным в той мере, в какой консультант сумеет вступить в доброжелательные и доверительные взаимоотношения с учителем. В консультировании опытно-экспериментальной работы, направленной на гуманизацию образования, "фактор доверия" становится решающим – холодный, отстраненный (тем более – надменный, неуважительный и т.п.) консультант будет не восприимчив к ценностям, глубинным смыслам, тонким переживаниям и другим проявлениям "человеческого в человеке".

БИБЛИОГРАФИЯ:

1. Алехина О. Управление корпоративной компетенцией как один из аспектов долгосрочного развития компании // Управление персоналом. – 2000. – №2. – С. 73-75.
2. Алферов Ю.С., Курдюмова И.М., Писарева Л.И. Оценка и аттестация кадров образования за рубежом. – М., 1997.
3. Архангельский Н.Е., Валуев С.А. и др. Экспертные оценки и методология их использования. – М., 1974.
4. Бахтин М.М. К методологии гуманитарных наук // Эстетика словесного творчества. – М., 1979. С. 281-307.
5. Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, философии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа // Эстетика словесного творчества. – М., 1979. С. 361-373.
6. Бешелев С.Д., Гурвич Ф.Г. Экспертные оценки. – М., 1973.
7. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологический аспект). – М.: Смысл, 1999.
8. Воротникова А.А. Психологические условия становления профессиональной компетентности учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Институт педагогических инноваций РАО. – М., 1998.

9. Даутова О.Б. Гуманитарное образование в системе развивающего обучения // Развивающее обучение в контексте современного образования: Сб. науч. статей. – Великий Новгород: НовГУ НРЦРО, 2001.
10. Ионин Л.Г. Понимание и экспертиза // Вопросы философии. – 1991. - № 10. – С. 8-57.
11. Кириллова Г.Д. Обоснование проблемы технологии развивающего обучения // Технологии развивающего обучения: Сб. науч. трудов. – СПб., 2002. С. 5-23.
12. Кириллова Г.Д. Теория обучения: Курс лекций. – СПб.: ЛГОУ им. А.С.Пушкина, 2001.
13. Клигберг Л. Проблемы теории обучения: Пер. с нем. – М.: Педагогика, 1984.
14. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале междигмальной рефлексии. – СПб., 1999.
15. Кузнецов В.Г. Герменевтика и гуманитарное познание. – М., 1991.
16. Личность, ценность, изменяющийся мир / Ред. Ю.Н.Куллюткин. – СПб., 1998.
17. Нестеров Д.С. Информационная компетенция как компонент образованности личности // Ученые записки ИНПО. – Вып. 2 / Сост. О.С. Орлов – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – С. 185-187.
18. Певзнер М.Н., Зайченко О.М. Теория и практика сопровождения профессиональной деятельности педагогов // Научные традиции и перспективы педагогики. Герценовские чтения. – 2001: Межрегиональный сб.науч. трудов. – СПб.: Изд-во "Петрополис", 2001. С. 285-300.
19. Развитие и оценка компетентности. Материалы конференции: Москва, 20-22 апреля 1996 / Под ред. Б.И.Белопольского и И.Н.Трофимовой. – М.: Институт психологии РАН, 1996.
20. Слободчиков В.И., Исаева Н.А. Психологические условия введения студентов в профессию педагога // Вопросы психологии. – 1996. – № 4. – С. 72-80.
21. Rogers C.R. Becoming partners: marriage and its alternative. – NY.: Delacort Press, 1972.