

Есликовская Диана Олеговна

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ: ОТ ПОДДЕРЖКИ К РАЗВИТИЮ

Аннотация: статья посвящена проблеме психолого-педагогического сопровождения педагогического коллектива в условиях цифровой трансформации образования. На основе анализа современных исследований обосновывается необходимость перехода от модели «поддержки нуждающихся» к модели «развития всех», что требует учёта психологических эффектов цифровой среды, эмоционального состояния педагогов и формирования устойчивой профессиональной идентичности. Предлагаются практические направления работы школьного психолога с коллективом.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, педагогический коллектив, цифровая трансформация, профессиональное развитие, эмоциональное выгорание, школьная психология.

Когда мы слышим словосочетание «психолого-педагогическое сопровождение», первое, что приходит в голову, это помощь человеку в трудной ситуации. Сопровождение ассоциируется с поддержкой отстающего ученика, консультацией для родителя в конфликте или беседой с педагогом, который «выгорел». Такая логика понятна и во многом оправдана: психолог в школе действительно решает множество кризисных задач [1].

Но есть проблема. Если сопровождение сводится только к реагированию на уже случившиеся трудности, мы всегда будем работать постфактум. Педагог, который пришёл к психологу, когда уже не может встать утром, это не профилактика, а скорая помощь. А что, если сместить фокус?

Современная школа – это не просто набор классов и учебных программ. Это коллектив взрослых людей, которые ежедневно взаимодействуют, принимают решения, переживают успехи и неудачи, адаптируются к меняющимся требованиям. И этот коллектив сам нуждается в сопровождении – не как «пациент», а как развивающаяся система [2].

Цель данной статьи – показать, что психолого-педагогическое сопровождение педагогического коллектива может и должно быть стратегией развития, а не только тактикой реагирования. Мы рассмотрим, как меняются задачи сопровождения в цифровую эпоху, какие психологические эффекты нужно учитывать и какие практические шаги может предпринять школьный психолог.

Целевая аудитория модели: педагогические коллективы городских общеобразовательных школ со стажем работы от 1 года до 30 лет. Модель может быть адаптирована для сельских школ и учреждений дополнительного образования с учётом их специфики.

1. Что изменилось: цифровая среда и её эффекты для педагога.

Цифровая трансформация образования – это не просто внедрение новых инструментов. Она меняет саму природу педагогического труда [3].

Исследования показывают, что цифровая среда требует от человека более высокой степени саморегуляции, концентрации и навыков анализа информации. Внимание в цифровой среде становится фрагментарным: данные свидетельствуют о том, что учащиеся переключаются между задачами в среднем каждые 40 секунд. Эти же закономерности действуют и для взрослых [4]. Педагог, который готовится к уроку, проверяет работы, отвечает на сообщения в чатах и одновременно проходит онлайн-курсы повышения квалификации, работает в режиме постоянного переключения.

Это создаёт риски поверхностного усвоения материала, снижения глубины профессиональной рефлексии и, что особенно важно, эмоционального истощения. Цифровая среда, при всех её возможностях, не нейтральна. Она усиливает одни психологические качества и ослабляет другие [5].

Второй важный момент – изменение роли педагога. Сегодня учитель не просто носитель информации. Как отмечается в современных исследованиях, его роль смещается к позиции наставника, фасилитатора, модератора и архитектора образовательной среды [3]. Это требует качественно иных компетенций: умения проектировать пространство, в котором учащийся конструирует собственные знания, а эмоционально-психологическая поддержка становится органической частью образовательного процесса.

Но чтобы выполнять эту новую роль, педагог сам должен чувствовать себя устойчиво. Он не может быть фасилитатором для других, если его собственное эмоциональное состояние нестабильно [6].

Третий эффект цифровой среды – цифровая социализация. Она формирует новые способы коммуникации, но одновременно создаёт риски цифровой тревожности и социальной дезадаптации. Педагогический коллектив, который взаимодействует преимущественно через электронные каналы, может терять глубину личных связей. А именно неформальные связи, доверие и взаимная поддержка – это то, что делает коллектив командой, а не просто группой людей с общим расписанием [7].

2. Психологические основания: что мы знаем о мотивации и выгорании педагогов.

Чтобы выстроить грамотную стратегию сопровождения, полезно опираться на проверенные психологические концепции.

Теория самоопределения Э. Деси и Р. Райана утверждает: внутренняя мотивация усиливается, если среда обеспечивает три базовые потребности – автономию, компетентность и чувство принадлежности [11]. Применительно к педагогу это означает:

- 1) автономия: возможность принимать решения, выбирать методы, не быть жёстко контролируемым;
- 2) компетентность: ощущение, что ты справляешься, что твои навыки растут, что ты профессионал;

3) принадлежность: чувство, что ты часть сообщества, что тебя ценят и поддерживают.

Когда хотя бы одна из этих потребностей фрустрирована, мотивация падает, а риск выгорания растёт [8]. Цифровая среда может как поддерживать эти потребности (гибкость, доступ к ресурсам, онлайн-сообщества), так и разрушать их (избыточный контроль через LMS, обезличенная коммуникация, ощущение «винтика в системе»).

Ещё один важный аспект – когнитивная нагрузка. Концепция Дж. Свеллера напоминает: избыток стимулов снижает эффективность переработки информации [12]. Педагог, который одновременно осваивает новые платформы, готовится к урокам, заполняет отчётность и участвует в бесконечных вебинарах, работает на пределе когнитивных возможностей. Это не вопрос «мотивации» или «профессионализма» – это вопрос физиологии.

Наконец, исследования эмоционального состояния в цифровой среде указывают на необходимость профилактики эмоционального выгорания и цифровой тревожности, а также развития навыков эмоциональной саморегуляции [9]. Эти задачи не решаются разовой лекцией или памяткой. Они требуют системной работы [10].

3. От поддержки к развитию: смена парадигмы сопровождения.

Традиционная модель сопровождения педагогического коллектива часто выглядит так: психолог проводит диагностику, выявляет «проблемных» педагогов, проводит с ними индивидуальные консультации, организует тренинг на сплочение. Это модель реагирования [2].

В исследованиях, посвящённых развивающим программам для педагогов, описан процесс, включающий несколько стадий: подготовку, осознание, переоценку и действие. На стадии осознания происходят когнитивные изменения – актуализация значимости новых умений, рефлексия профессиональной деятельности. На стадии переоценки подключаются аффективные процессы: в ходе ролевых игр и тренингов участники получают обратную связь и продумывают

варианты применения новых подходов. На стадии действия новые модели поведения закрепляются в реальной практике [5].

Обратите внимание на ключевой момент: это не «лечение», а развитие. Участники не «исправляют дефициты», а осваивают новые возможности. Такая логика меняет отношение педагога к психологу: не «я пришёл, потому что у меня проблемы», а «я пришёл, потому что хочу расти» [6].

Результаты таких программ показывают статистически значимое повышение компетентности участников, а отзывы свидетельствуют о высоком уровне полезности и эффективности [9]. Это говорит о том, что модель развития работает и работает лучше, чем модель реагирования. 4. Практические направления работы с коллективом

Опираясь на изложенные выше принципы, можно выделить несколько направлений психолого-педагогического сопровождения педагогического коллектива. Первое: работа с эмоциональным состоянием. Это не про «жалеть уставших учителей». Это про создание регулярных практик, которые помогают педагогам отслеживать своё состояние и восстанавливаться. Рефлексивные практики, мониторинг эмоционального состояния, обучение техникам саморегуляции – всё это должно быть встроено в жизнь школы, а не предлагаться «по запросу». Важно: такие практики не должны превращаться в обязательную отчётность. Их ценность – в добровольности и регулярности. Пятиминутная рефлексия в конце педсовета, короткая встреча в начале недели, где каждый может сказать, как он себя чувствует, это не «трата времени», а инвестиция в устойчивость коллектива.

Второе: развитие профессиональной идентичности. Педагог, который понимает, кто он и зачем он в профессии, устойчивее к стрессу. Цифровая среда размывает привычные ориентиры: что значит быть хорошим учителем, если урок можно записать, а объяснение – заменить видео? Сопровождение может включать работу с профессиональными ценностями, обсуждение новых ролей педагога (наставник, фасилитатор, модератор), помощь в осмыслении изменений. Это может быть цикл встреч, посвящённых профессиональной идентичности, или включение соответствующих модулей в методическую работу школы.

Третье: поддержка коммуникации и принадлежности. Цифровая среда облегчает формальную коммуникацию, но затрудняет неформальную. А именно неформальные связи создают чувство «мы». Психолог может помочь коллективу создать пространства для живого общения, не связанного с рабочими задачами: совместные проекты, неформальные встречи, ритуалы. Исследования подчёркивают важность создания благоприятной атмосферы внутри цифрового образовательного пространства и своевременного оказания психологической поддержки в случае негативного опыта. Это относится и к взрослым: педагог, столкнувшийся с агрессией в родительском чате или несправедливой критикой в сети, нуждается в поддержке.

Четвёртое: работа с когнитивной нагрузкой. Психолог не может отменить отчётность или сократить количество платформ. Но он может помочь коллективу выработать стратегии управления нагрузкой: приоритизация, распределение задач, навыки работы с информацией. Это может быть тренинг по тайм-менеджменту, но не в формате «станьте продуктивнее», а в формате «как не сойти с ума в потоке задач».

Опираясь на изложенные выше принципы, можно выделить несколько направлений психолого-педагогического сопровождения педагогического коллектива.

1. Работа с эмоциональным состоянием. Это не про «жалеть уставших учителей». Это про создание регулярных практик, которые помогают педагогам отслеживать своё состояние и восстанавливаться. Рефлексивные практики, мониторинг эмоционального состояния, обучение техникам саморегуляции – всё это должно быть встроено в жизнь школы, а не предлагаться «по запросу» [6]. Существенно, что такие практики не должны превращаться в обязательную отчётность. Их ценность в добровольности и регулярности. Пятиминутная рефлексия в конце педсовета, короткая встреча в начале недели, где каждый может сказать, как он себя чувствует, это не «трата времени», а инвестиция в устойчивость коллектива.

2. Развитие профессиональной идентичности. Педагог, который понимает, кто он и зачем он в профессии, устойчивее к стрессу. Цифровая среда размывает привычные ориентиры: что значит быть хорошим учителем, если урок можно записать, а объяснение – заменить видео? Сопровождение может включать работу с профессиональными ценностями, обсуждение новых ролей педагога (наставник, фасилитатор, модератор), помощь в осмыслении изменений [3]. Это может быть цикл встреч, посвящённых профессиональной идентичности, или включение соответствующих модулей в методическую работу школы.

3. Поддержка коммуникации и принадлежности. Цифровая среда облегчает формальную коммуникацию, но затрудняет неформальную. А именно неформальные связи создают чувство «мы». Психолог может помочь коллективу создать пространства для живого общения, не связанного с рабочими задачами: совместные проекты, неформальные встречи, ритуалы [7]. Исследования подчёркивают важность создания благоприятной атмосферы внутри цифрового образовательного пространства и своевременного оказания психологической поддержки в случае негативного опыта [4]. Это относится и к взрослым: педагог, столкнувшийся с агрессией в родительском чате или несправедливой критикой в сети, нуждается в поддержке.

4. Работа с когнитивной нагрузкой. Психолог не может отменить отчётность или сократить количество платформ. Но он может помочь коллективу выработать стратегии управления нагрузкой: приоритизация, распределение задач, навыки работы с информацией [12]. Это может быть тренинг по тайм-менеджменту, но не в формате «станьте продуктивнее», а в формате «как сохранить устойчивость в потоке задач».

5. Ограничения модели и условия эффективного применения.

Предлагаемая модель является теоретической разработкой и требует эмпирической верификации. Однако уже на этапе концептуализации можно выделить ряд ограничений и условий, определяющих её эффективность.

Ограничения.

1. Отсутствие эмпирической апробации. Модель не проверена в условиях реальной школьной практики. Её эффективность остаётся теоретически обоснованным предположением, требующим контролируемого исследования.

2. Ограниченность целевой группы. Модель разработана для педагогов общеобразовательных школ со стандартными условиями труда. Она может не учитывать специфику работы педагогов коррекционных школ, учреждений для детей с девиантным поведением, школ с высоким уровнем инклюзии.

3. Зависимость от уровня мотивации коллектива. Добровольность участия – ключевое условие эффективности. Если сопровождение навязывается административно, эффект может быть обратным: рост сопротивления, формальное участие, усиление напряжённости.

4. Необходимость квалифицированных кадров. Реализация модели требует психолога, владеющего методами групповой работы со взрослыми и знакомого с концепциями эмоционального интеллекта и саморегуляции. В условиях дефицита таких специалистов в системе образования масштабирование модели затруднено.

5. Временные ресурсы. Психогигиеническая поддержка предполагает регулярность и продолжительность (не менее 3 месяцев, оптимально – 6 месяцев). В условиях высокой загруженности педагогов и отсутствия выделенного времени для такой работы эффективность снижается.

Условия эффективного применения.

1. Поддержка администрации. Руководство школы должно не только разрешать, но и поощрять участие педагогов в психогигиенических мероприятиях, интегрировать их в общее расписание, демонстрировать собственную вовлечённость.

2. Добровольность и конфиденциальность. Участие в группах и индивидуальных сессиях – исключительно добровольное. Содержание обсуждений не должно становиться предметом административного контроля или оценки профессиональной деятельности.

3. Интеграция в существующую систему методической работы. Сопровождение не должно восприниматься как «дополнительная нагрузка». Оптимальный вариант – встраивание элементов модели в уже привычные форматы: педагогические советы, методические объединения, супервизии.

4. Постепенность и гибкость. Нецелесообразно начинать с глубоких интервенций. Первые шаги – минимальные, безопасные, встраиваемые в текущую практику (пятиминутные упражнения на педсоветах, короткие рефлексивные паузы). По мере формирования доверия можно переходить к более глубокой работе.

5. Мониторинг и обратная связь. Необходимо отслеживать динамику состояния участников (не только формально, но и через обратную связь) и корректировать программу в зависимости от потребностей коллектива.

Методы диагностики, которые могут быть использованы на начальном этапе:

- 1) Опросник эмоционального выгорания В.В. Бойко;
 - 2) Шкала психологического благополучия К. Рифф;
 - 3) Методика диагностики эмоционального интеллекта Н. Холла;
 - 4) Социометрия для оценки неформальных связей в коллективе.
6. Вместо заключения: сопровождение как вклад в будущее.

Психолого-педагогическое сопровождение педагогического коллектива – это не роскошь и не дополнительная нагрузка. Это условие того, что школа сможет отвечать на вызовы современности. Цифровая трансформация продолжается. Она не закончится ни в этом году, ни в следующем. Педагоги будут осваивать новые инструменты, адаптироваться к новым требованиям, работать в условиях неопределённости. Вопрос не в том, произойдут ли эти изменения, а в том, как коллектив их переживёт. Если сопровождение выстроено как стратегия развития, а не как скорая помощь, школа получает устойчивое профессиональное сообщество. Педагоги, которые чувствуют себя компетентными, автономными и принадлежащими к команде, работают лучше. Они не выгорают так быстро. Они готовы учиться. Они могут быть наставниками для других. И, что немаловажно, они могут быть рядом с учениками – не только как носители знаний, но как взрослые,

на которых можно опереться. Именно в этом, на наш взгляд, и состоит главная задача психолого-педагогического сопровождения: не «чинить» сломанное, а создавать условия для того, чтобы ломаться было не нужно.

Практическая значимость предложенной модели заключается в возможности её использования школьными психологами для построения системной работы с педагогическим коллективом, а также методистами – для разработки программ повышения квалификации.

Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирической апробацией модели в условиях реальной образовательной организации, уточнением методического инструментария и оценкой отсроченных эффектов сопровождения.

Список литературы

1. Королькова, В. А. Технологические подходы к психолого-педагогическому обеспечению профессионального роста педагогов специального и инклюзивного образования / В. А. Королькова, А. М. Дохоян // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 1 (18).

2. Мотунова, Л. Н. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития педагога в системе повышения квалификации: монография / Л. Н. Мотунова. – Воронеж : ВГПУ, 2023.

3. Осадчая, Е. А. Андрагогическая концепция сопровождения педагогов в условиях цифровой трансформации образования: ведущие идеи, принципы и закономерности / Е. А. Осадчая // Вестник Омского государственного педагогического университета. – 2023. – № 4.

4. Профилактика эмоционального выгорания педагогов в условиях образовательной среды: научно-методические рекомендации / под ред. С. А. Минюровой. – Екатеринбург : УрГПУ, 2024. – 96 с.

5. Устинов, И. М. Психолого-педагогическое сопровождение при формировании профессиональных стандартов педагогов / И. М. Устинов // Педагогический журнал. – 2024. – Т. 14, № 1. – С. 34–41.

6. Шкахова, Ф. А. Психолого-педагогическое сопровождение развития эмоционального интеллекта преподавателей вуза / Ф. А. Шкахова, Р. Х. Малкарова,

Л. М. Таукенова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2024. – № 4.

7. Эмоциональный интеллект как ресурс саморазвития педагога в условиях цифровизации образования: коллективная монография / под ред. С. А. Минюровой. – Екатеринбург : УрГПУ, 2024. – 220 с.

8. Цифровизация образовательного процесса как фактор психологического благополучия педагогов в Республике Башкортостан / под ред. М. С. Яницкого // Экстремальная психология и безопасность личности. – 2026. – Т. 3, № 1. – С. 33–52.

9. Deci, E. L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness / E. L. Deci, R. M. Ryan. – New York : Guilford Press, 2017. – 756 p.

10. Sweller, J. Cognitive load during problem solving: Effects on learning / J. Sweller // Cognitive Science. – 1988. – Vol. 12, No. 2. – P. 257–285.