

# Противоречия практики взаимодействия школьного психолога с педагогами: анализ результатов исследования

М. И. Лукьянова

кандидат педагогических наук

Социально-психологическая ситуация взаимодействия школьного психолога с педагогическим коллективом выступает как совокупность условий, в которые включены субъекты педагогической деятельности, оказывающие влияние на эту деятельность.

Научно-исследовательская Лаборатория психолого-педагогической и социологической диагностики Ульяновского ИПК ПРО провела исследование для выявления общих тенденций взаимодействия школьных психологов с учителями, характера отношений обеих сторон к проблеме развития профессиональной компетентности педагога в целом и средствам школьной педагогической службы в частности.

Анализ ситуации взаимодействия позволил выяснить позиции каждого из его участников и выявить противоречия, значимые для субъектов процесса несоответствия между существующим и должным, между целями и результатами. Для этого использовались данные анкетирования учителей разных специальностей — слушателей курсов повышения квалификации в Ульяновском ИПК ПРО (177 человек) и психологов, работающих в школах г. Ульяновска и области (98 человек).

На наш взгляд, одним из условий успешности взаимодействия школьного психолога с учителями следует считать наличие системы в работе психолога в данном направлении. Каково же состояние дел по названной проблеме в реальной практике школ?

9 % школьных психологов, принимавших участие в опросе, отметили, что их работа не является системной, а 15 % — что система лишь начинает складываться или что они стараются сделать ее таковой, но при этом не объяснялось, что понимается под системой.

76 % опрошенных психологов ответили утвердительно на вопрос: «Можете ли вы назвать свою деятельность школьного психолога системой?» Но, к сожалению, предложенные пояснения к вопросу: «В чем выражается система работы?» не являются убедительными, содержательными и свидетельствующими о точном, научном понимании этого термина. Чаще всего о системе говорилось: «... это работа по направлениям, продолжающимся и в следующем году»; «... это работа со всеми, а не с кем-то одним из участников учебного процесса»; «... это наличие плана»; «... это работа по плану, без отступлений».

Возникли сомнения в наличии системы, так как были обнаружены противоречия в ответах психологов.

Психологам, принимавшим участие в анкетировании, предлагалось, опираясь на собственную профессиональную практику, высказать мнение о том, кто оказался наиболее заинтересованным в работе психолога в школе. 32,1 % отвечавших назвали администрацию;

столько же (32,1 %) — самого психолога; 17,9 % - учеников и такое же количество (17,9 %) — учителей; 28,9 % — родителей.

Но при этом психологи, определяя характер своей работы в данной школе и выбор направлений деятельности, лишь в 17,5 % случаев руководствуются запросами администрации и в 13,3 % — пожеланиями отдельных учителей. В большей степени они опираются на собственное мнение о значимости какого-то направления (39 %) и на собственную компетентность в той или иной области психологических знаний (23,1 % случаев). Эти цифровые данные коррелируют с предыдущими лишь частично, по совпадающим показателям (особой заинтересованности лишь самого психолога и его собственного выбора направления деятельности) возможна психологическая интерпретация: человек считает значимым то, в чем он наиболее компетентен; поскольку человек в определенной области наиболее компетентен, то у него и возникает субъективное восприятие себя как особо заинтересованного лица.

Другое противоречие: наиболее заинтересованным в чем-то человек считает кого-то, потому что именно с этим лицом у него очень часты контакты, реальное взаимодействие. Но анализ форм и методов работы, чаще всего используемых школьным психологом, показал, что большую часть своего рабочего времени он посвящает учащимся (46,4 %) и учителям (29,3 %). Значит, он направляет свои усилия не на тех, кого считает наиболее заинтересованными?

Кроме того, как было указано выше, при определении характера своей работы психолог в основном руководствуется собственным мнением и компетентностью, а потому имеет все возможности направлять свои действия в первую очередь на того, кого считает нужным (по результатам анкеты — это прежде всего учителя, а уже потом — учащиеся). Это новое расхождение в реальной психологической практике пополняет перечень противоречий.

Возможно, школьные психологи бессознательно стремятся оправдать ролевые ожидания учителей и потому сосредоточивают свое внимание на тех, кому, по мнению учителей, и нужен психолог, — на учениках. Как правило, именно в работе с учениками в области детской, возрастной, дифференциальной психологии они чувствуют себя наиболее подготовленными, компетентными и потому в этой сфере деятельности утверждают свои профессиональные позиции.

Хотя, по утверждению психологов, чаще других участников образовательного процесса к ним обращались учителя, но показательным является не качество, а характер этих запросов. Консультации по профессиональным проблемам составляют 12,1 % от общего числа обращений учителей, по личным проблемам — 12,6 %; по поводу «трудного ученика» — 34,9 % и приглашения на родительские собрания — 26,4 %. В большинстве случаев (73,9 %) учителя приглашают психолога для работы с кем-то другим (учеником, родителями), но не с собой. Просьба к психологу «как-то воздействовать» на того или иного «трудного» школьника — одна из наиболее частых со стороны педагогов. Намного реже (26,1 %) запросы учителей школьному психологу направлены на решение собственных профессиональных и личных проблем и предполагают готовность к работе именно над своими взглядами, чувствами, поведением.

Сопоставим эти данные с ответами своих учителей — они полностью коррелируют между собой: 37,4 % — это обсуждения с психологом «трудных» школьников; 28,8 % — это рекомендации родителям обратиться к психологу и приглашения его на родительские собрания; 17,7 % — индивидуальные консультации по профессиональным темам; 9,6 % — обсуждение личных проблем; 6,6 % — приглашения психолога для работы с учащимися класса. Таким образом, 72,8 % от общего числа обращений к психологу имеют со стороны учителя внешнюю направленность, а психолог рассматривается как средство (способ) воздействия на другого. Ориентация на решение собственных проблем наблюдается лишь в 27,3 % случаев.

В анкетах опрошенных психологов указывается на некоторые возможные причины, по которым учителя не обнаруживают личные проблемы и свои профессиональные трудности:

- считают себя хорошими профессионалами и не хотят обращаться за помощью, чтобы «не показывать своего бессилия» или «недостатка знаний в каких-то областях»;
- учителя не способны взглянуть на проблемы с различных точек зрения;
- причины трудностей в общении и отношениях видят чаще всего не в себе, а в других людях;
- привыкли работать по конкретным указаниям и рекомендациям, ожидают быстрого решения своих проблем через воздействия на других.

Сами же учителя иногда выражают сомнение в возможностях психолога и недовольство по поводу его недостаточной компетентности.

Теперь проанализируем, существует ли в реальной практике опрошенных психологов система работы с педагогическим коллективом, родителями.

71,4 % анкетированных не имеют системы работы с педагогическим коллективом школы. Добавим к этому другой факт: примерно 80 % психологов из тех, кто написал в анкете, что такая система работы с учителями у них есть (21,4 %), не объяснили, в чем она выражается, каково ее содержание. Предлагающие какую-либо аргументацию считают системой «проведение тренингов», «индивидуальный подход к каждому учителю», «изучение педагогов», «психологический регулярный семинар».

При этом оказалось, что 82,1 % психологов достаточно часто (в среднем 8—9 раз в учебный год) выступают перед педагогическим коллективом (на педсоветах, семинарах, лекциях и др.). Следовательно, их контакты с коллективом учителей регулярны и многочисленны. Чаще они осуществляются по инициативе самого психолога, но количество специально организованных встреч с учителями говорит о том, что такие встречи насущно необходимы, востребованы реальными ситуациями и их невозможно избежать. В 44 % случаев выступления организовывались по просьбе учителей и администрации. Дополним сказанное еще несколькими фактами:

- в 28,6 % анкет говорится, что в течение периода работы психолога чаще всего к нему обращались учителя (к 25 % опрошенных психологов чаще обращались родители; 25 % — администрация; 14,3 % — ученики; 7,1 % — все в равной степени);
- используя различные формы и методы, психолог в среднем затрачивает на взаимодействие с учителями 29,3 % своего рабочего времени (это второй по величине результат после затрат времени на индивидуальную и групповую работу с учениками — 46,4 % и 24,3 % — с родителями);
- по мнению 35,7 % опрошенных работа психолога в первую очередь должна проводиться с учителями (28,6 % психологов говорят о первичной направленности на учеников; 21,4 % — на администрацию; 14,3 % — на родителей);
- 28,6 % анкетированных психологов считают, что должны оказывать помощь учителю, обеспечивать его личностный рост, организовывать обратную связь в процессе педагогической деятельности (это второй по величине результат после 35,7 % не давших ответа на данный вопрос; 21,4 % опрошенных считают наиболее важным оказание помощи ученику, индивидуальный подход к каждому ребенку, эмоциональное благополучие ребенка в школе; 14,3 % называли общую цель — сохранение психического здоровья детей, учителей, родителей).

Совокупность вышеназванных цифровых данных свидетельствует о наличии предпосылок и возможностей создать систему работы с педагогическим коллективом. Почему же ее незаметно в деятельности школьных психологов? Возникает предположение о недостаточной продуманности работы самим психологом-практиком, об отсутствии целенаправленности с его стороны, о недооценке возможностей системного подхода в организации своей

профессиональной деятельности, что и становится одной из причин ее низкой эффективности.

Также возможны причины психологического характера: ощущение собственной некомпетентности и недостаточной подготовленности к организации работы с учителями, трудность взаимодействия с педагогами, боязнь сопротивления со стороны учителей работе на личностном уровне и неспособность его преодолеть.

В анкетах причинами неудовлетворенности своей работой психологи называют непонимание, невостребованность, равнодушие, показуху вынужденных мероприятий; негативное отношение некоторых учителей; незаинтересованность администрации; бессистемность в психологическом просвещении педагогов и родителей; трудность преодоления ригидности мышления учителей; необъятность психологических проблем.

Оказалось, что вопрос о наличии — отсутствии системы в работе психолога тесно взаимосвязан с тем, испытывает ли психолог заинтересованность школы в себе как профессионале. При сопоставлении этих вопросов в 91 % анкет выявлена прямая корреляция: удовлетворенность работой психолога наблюдается во всех случаях, когда ей свойственна системность; «не всегда», «отчасти», «некоторая» заинтересованность в своей профессиональной деятельности ощущается психологом, когда система работы лишь складывается или начинает оформляться по некоторым направлениям; неудовлетворенность испытывают те психологи, которые при опросе отметили отсутствие системности в своей деятельности.

Противоречивость в деятельности школьных психологов, выявленная в процессе анкетирования, очевидна при отсутствии системы. Затрудненность формирования своей основной цели (а значит, ее неосознанность), непродуманность взаимодействия между главными элементами педагогической системы школы (учителями, психологической службой, учениками), отсутствие отслеживания результатов этого взаимодействия приводят к рассогласованию отдельных практических действий психолога, к неоправданности ролевых ожиданий по отношению к нему, к замедленному решению вопроса о психологическом обеспечении образовательного процесса.

Для успешной организации системы работы школьному психологу необходимо хорошо знать отношение учителей к проблемам развития профессиональной компетентности, в их позициях и суждениях искать точки соприкосновения с психологом и предпосылки для взаимодействия.

Чтобы выявить общие тенденции во взглядах педагогов на профессиональное и личностное совершенствование, отношение к психологической службе и взаимодействие с ней, было проведено, как отмечалось выше, анкетирование учителей-слушателей курсов повышения квалификации в Ульяновском ИПК ПРО (всего 177 человек).

Интересными и отчасти закономерными представляются ответы на вопрос: «На кого, по вашему мнению, должна быть в первую очередь направлена деятельность школьного психолога?» (в упорядоченном и сгруппированном виде эти ответы представлены в табл. 1).

Таблица 1

#### Мнение учителей об объектной направленности деятельности школьного психолога

Деятельность психолога в первую очередь должна быть направлена на	Количество учителей, отмечающих данный объект как первичный, главный (%)	Количество учителей, отмечающих данный объект как вторичный (%)	Количество учителей, отмечающих данный объект в третью очередь (%)	Количество учителей, отмечающих данный объект в четвертую очередь (%)	Общее количество учителей, отмечающих данный объект (%)
учеников	57,1	3,9	6,5	1,3	68,8
родителей	10,4	24,7	11,7	6,5	53,2
учителей	10,4	22,1	5,2	3,9	41,6
администрацию	6,5	6,5	6,5	9,1	28,6

Правомерно предположить, что трудность укрепления первого контакта и дальнейшего взаимодействия психолога с учителем во многом будет зависеть от установки «воспитывать других». Из таблицы видно, что учителя не рассматривают себя как объект деятельности школьного психолога. По их мнению, действия психолога должны направляться в первую очередь на учеников, во вторую — на родителей, в третью — опять на родителей, в четвертую — на администрацию. Большая часть педагогов считает, что изменять нужно других, а не себя.

Значительное место в структуре психолого-педагогической компетентности учителя занимают психолого-педагогические знания. Отношение к ним со стороны учителя во многом определяет уровень его профессионализма. Особенно важна направленность знаний, приобретаемых педагогом. Для ее выяснения в анкеты для учителей было включено задание продолжить (можно в нескольких вариантах) предложение: «Я стремлюсь получить знания по психологии для того, чтобы...»

Наибольшее количество учителей (45,4 %) рассматривает психологические знания как средство, помогающее «оценивать других» (учеников), «воздействовать на других». Близкие по сути высказывания, но с указанием на конкретную сферу приложения знаний называются другой значительной группой учителей — 40,3 %. Для них важно «успешное обучение детей предмету», «получение хороших результатов в преподавании предмета», «использование психологических знаний для организации методической работы».

Иная ориентация знаний по психологии наблюдается у 29,9 % анкетированных педагогов: они хотят направить полученные знания по психологии на создание оптимальных отношений с другими людьми, на контакт и взаимопонимание. Сравнение высказываний учителей позволяет утверждать, что недооценивается система отношений, необходимость их укрепления и развития в педагогической среде, т. е. социально-психологический компонент образовательного процесса. В большей степени учителя стремятся к совершенствованию в профессиональной сфере, понимая под этим хорошее владение своим предметом, методику его преподавания.

По значимости и ценности высказанных суждений привлекает внимание наиболее малочисленная группа учителей (26 %). Знания по психологии им нужны, чтобы «разбираться в себе», «влиять на себя», «изменять себя» и уметь «корректировать свое поведение». Ориентация на свое личностное развитие, к сожалению, не преобладает в учительской среде, в то время как без этого важного условия невозможен успех в развитии личности ученика. Учитель призван не только создавать оптимальные условия для развития позитивных потенций каждого ученика, но и сам активно участвовать в процессе познания и развития. Содействие распространению личностно-развивающего подхода в обучении — задача школьного психолога.

При сопоставлении ответов на вопросы о том, что для учителя приоритетно в его педагогической деятельности и какова направленность получаемых им психологических знаний, замечено противоречие. Значительная часть педагогов указывает, что главная ценность — дети и их всестороннее развитие (28,6 %), а также характер отношений, складывающихся в процессе общения (32,5 %). Сравним эти данные с вышеназванными и увидим, что в деятельности происходит неадекватная реализация учителями своих приоритетов (ориентация на ребенка почему-то выражается лишь в желании на него воздействовать и управлять им). Результаты знаний учеников главными для себя назвали 24,7 % педагогов, а реально направляют свои психологические знания в эту область 40,3 %, т. е. гораздо большее число учителей делает приоритетной для себя предметно-методическую ориентацию в деятельности. Высказываясь за приверженность гуманистической парадигме, большинство педагогов по-прежнему остаются на технократических позициях, отличительным признаком которых является манипулятивный подход к ученикам. Заявка на гуманистические

приоритеты оказывается нарушенной технократической, авторитарной направленностью реальной педагогической деятельности.

Другой способ группировки анализируемых суждений показал, что подавляющее большинство учителей (76,7 %) сосредоточивает свое внимание на самом процессе деятельности, другая часть (31,2 %) — на воспитанниках и малая часть (16,9 %) — на себе как личности. К сожалению, в индивидуальном профессиональном сознании многих педагогов так и не укрепился приоритет воспитанника, когда и смыслом, и ценностью, и целью деятельности становится каждый конкретный ребенок во всей полноте его неповторимой индивидуальности. Путь учителя к ребенку лежит через деятельность (и в этом смысле высококлассное овладение ею значимо и ценно в профессии педагога), но и через развитие себя как личности.

Недооценивается значение себя как личности в деле воспитания и развития другого (или оценивается неадекватно, искаженно). Осознание себя как личности в педагогической профессии и своего личностного влияния на конкретных учеников — трудный, часто очень болезненный процесс. Вот почему сильно сопротивление учителя (иногда бессознательное) процессу личностной рефлексии. Глубинные накопления в личности педагога и осознанное их влияние на учащихся возможны, если систематическая работа психолога с ним будет осуществляться на личностном уровне, на уровне выстраивания системы межличностных отношений.

В чем учителя видят основное назначение школьного психолога — однозначно ответить трудно; суждения, высказанные ими, разноплановы. Сгруппируем их по смыслу:

- оказание помощи учителям, ведение работы с педагогическим коллективом считают необходимым 26 % анкетированных;
- оказание психологической помощи детям (работа с «трудными» детьми в классах коррекции и выравнивания, с поступающими в I класс и др.) признается приоритетным в деятельности психолога в равной степени 26 % опрошенных;
- помощь родителям в воспитании детей считают для психолога главным 10,44 % учителей;
- основное назначение школьного психолога не связывается с каким-то одним участником учебно-воспитательного процесса, а рассматривается комплексно, как связующее, «корректировочное звено в цепочке «учитель — ученик — родитель». Такое мнение выразили 16,9 % анкетированных педагогов.

Но значительное большинство учителей (45,5 %) склонны смотреть на психолога как на врача, который приглашается тогда, когда возникает проблема, трудность, конфликт для их решения, снятия, преодоления. Видимо, это не самый рациональный способ взаимодействия, закрепляющий неоправданность ожиданий и не решающий вопроса психологического обеспечения учебного процесса. Снятие симптомов «болезни» не приводит к ликвидации причин ее возникновения. Тем не менее, такое отношение, такой взгляд на психолога существует. Закрепится он или изменится — во многом зависит от способа организации психологом своей деятельности в целом и взаимодействия с педагогическим коллективом в частности.

Организация работы психолога по развитию профессиональной компетентности учителей, как подсказывает практика работы в школе, требует больших усилий, много времени и средств для своей реализации и в связи с этим значительной мотивированности тех, кто ее осуществляет.

Если отталкиваться от предположения, что успех и эффективность психологической службы зависят от причастности к ее работе педагогов, от взаимодействия педагогов и психолога, то личная убежденность учителя в необходимости психологической службы, пожалуй, самый сильный мотив ее принятия. Степень убежденности учителей в целесообразности работы над развитием личностных качеств в значительной степени обуславливается

тем, насколько учителям была доказана ценность и практическая значимость конкретного нововведения, насколько часто им приходилось убеждаться в пользе психологических знаний, во влиянии своих личностных характеристик на взаимодействие с учениками, коллегами.

Примерно 93 % учителей пишут в анкетах, что им интересны проблемы психологии. На вопрос: «Насколько вы считаете себя подготовленными в области возрастной и педагогической психологии?» — получены такие ответы: полностью — 0 %, достаточно — 27,3 %, частично — 72,7 %, не готов (а) — 0 %. В необходимости работы психологической службы глубоко убеждены 39 %, убеждены в определенной степени — 61 %. Тех, кто вообще не уверен, не оказалось. Считают необходимой психологизацию учебного процесса 39 %. Испытывают потребность в повышении уровня своих психологических знаний 33,8 %. Выраженные частью учителей определенная поддержка и интерес к взаимодействию с психологом очень важны для организации работы по повышению психолого-педагогической компетентности.

К изучению этого вопроса следует подойти более глубоко. Существует опасение, и с этим нельзя не согласиться, что подлинная глубина и основательность при обсуждении проблемы могут ускользнуть при всевозрастающем общественном престиже и популярности психологических вопросов на сегодняшний день. Не сопутствует ли психологическим знаниям сегодня такая известность, когда популярность опережает формирование понимания подлинной глубины проблемы, когда наслышанность о ней принимается за ее знание? Что движет учителями, когда они утвердительно отвечают на вопрос о необходимости и нужности психологической службы в школе, — нынешняя популярность психологии и нежелание показаться консерваторами в своих суждениях или искреннее осознание и убежденность в том, что без применения психологических знаний в школе, в общении с учениками невозможно решить многие проблемы в системе образования?

Однако анализ отношений психологов с педагогами в реальной практике школ позволил понять, что не следует все трудности и проблемы взаимодействия с психологом относить к особенностям психологии учителя, его восприятия и поведения. Постоянно подчеркивается, что педагогические способности обуславливаются и усиливаются личностными особенностями учителя, но ведь профессиональные возможности учителя ограничены его индивидуальностью. Соглашаясь с этим, правомерно будет всё сказанное по поводу индивидуальности и личностных особенностей отнести в том числе и к психологу? Его профессиональные возможности возрастают либо сокращаются за счет его личностных характеристик (этот факт был отмечен в анкетах учителей).

Среди факторов, зависящих от психолога и влияющих на взаимодействие с учителями, также необходимо назвать знание конкретной обстановки и педагогического коллектива школы, где предстоит осуществлять деятельность, умелый, адекватный обстановке выбор тактики и объектов деятельности в соответствии с поставленной целью. Это далеко не полный перечень того, что делает работу психолога с учителями системной, закономерной, а не случайной.

Таким образом, анализ деятельности школьных психологов по взаимодействию с педагогами подтвердил наше предположение о влиянии системы работы психолога на успешность контакта и укрепление позиций психологической службы. Обобщение наблюдений привело к пониманию необходимости вести работу по развитию психолого-педагогической компетентности учителя. Конкретная психологическая практика показывает направление деятельности — содействие профессиональному и личностному росту педагога.