

Школьная психология в США: изменение статуса профессии и круга решаемых ею задач за последние 30 лет

Т.В. Ермолова

кандидат психологических наук, заведующая кафедрой зарубежной и русской филологии, профессор кафедры зарубежной и русской филологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, yermolova@mail.ru

Т.В. Иволина

старший преподаватель, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, ivolina-tatyana@yandex.ru

Ретроспективная и перспективная оценка состояния школьной психологии в США, проводимая с периодичностью в 10–15 лет, демонстрирует, с одной стороны, стабильность ряда тенденций в области подготовки и трудоустройства школьных психологов, а с другой — изменение статуса школьного психолога с течением времени. Традиционно анализируемыми параметрами оценки являются: изменение численного состава студентов, изучающих школьную психологию; состав преподавателей, читающих лекции по соответствующим дисциплинам, и состав профессионального сообщества самих школьных психологов. Анализ существующего положения дел на каждом этапе, как правило, сопровождается осторожными прогнозами о будущем школьной психологии.

Ключевые слова: школьная психология, статус школьного психолога, удовлетворенность профессией, развивающие программы обучения.

Введение

Основной сложностью при проведении обследования этой сферы профессиональной деятельности является формирование репрезентативных выборок, отсев в которых может достигать 50% участников опроса [4], что существенно снижает достоверность результатов исследования. Еще одна проблема состоит в том, что доступ к работе школьных психологов ограничен и даже количественный этой группы специалистов почти не известен. Во многих проведенных ранее исследованиях использовались ассоциированные списки психологов-

практиков, хотя от 25% до 35% школьных психологов не входят в даже самый полный на сегодняшний день список школьных психологов, членов Ассоциации школьных психологов (NASP — National Association of School Psychologists) [8].

Численный состав занятых в школьной психологии: студенты, психологи-практики, преподаватели

Число людей, связанных со школьной психологией за последние 30 лет существенно изменилось. Изменения в

школьной психологии происходят сейчас и будут происходить, по всей видимости, в ближайшие 10 лет. Некоторые из происходящих изменений носят драматический характер, тогда как другие не имеют существенного влияния на положение дел в этой области.

Пол. Наибольшие изменения в школьной психологии за последние 20 лет связаны с гендерным составом занятых в этой области сотрудников. Исследователи наблюдают тенденцию к увеличению количества женщин, как среди студентов, так и среди психологов-практиков, преподавателей вузов и руководителей докторских программ.

В начале 70 годов студентов мужского и женского пола в школьной психологии было практически поровну, однако среди тех, кто защищал докторскую степень, мужчин было несколько больше, а женщин было больше среди сотрудников среднего образовательного звена. Соотношение мужчин и женщин начало меняться с 70-х годов и до середины 90-х прошлого века, причем процент женщин в этой области психологии возрастал приблизительно на 10% за десятилетие. Согласно данным последнего обследования 80% студентов и 78,5% аспирантов, изучающих школьную психологию, составляют женщины [2]. Логично предположить, что сходная тенденция наблюдается и среди психологов-практиков, состав которых постепенно становится почти полностью женским. Если в 70-х годах соотношение мужчин и женщин в школьной психологии составляло 60% и 40% соответственно, то к середине 90-х оно составило 35% к 65% по одним данным и 30% к 70% по другим. Эта тенденция, по всей видимости, сохранится и в ближайшие 10 лет, судя по

составу студентов, поступающих на соответствующие факультеты университетов [2].

Соотношение мужчин и женщин среди преподавателей по школьной психологии не вполне совпадает с численным составом мужчин и женщин среди студентов и психологов-практиков, однако и здесь за последние 30 лет произошли аналогичные изменения. Если в 80-х годах преподавателей мужчин было 76% против 24% женщин, в 90-х — соответственно 66% и 34%, то к началу 2000-х гг. их стало 54% против 46%. [1].

Возраст. Согласно исследованиям Reschly [9] средний возраст этой категории работников составлял 38, 41 и 47 лет соответственно в 80-х, 90-х и начале 2000-х гг., что свидетельствует о тенденции к старению школьных психологов как профессиональной группы.

Еще меньше известно о возрастном составе преподавателей и студентов. В 90-х годах средний возраст преподавателей по предмету «школьная психология» составлял 46,3 года, что на 6 лет больше, чем фиксировалось в 80-х годах, хотя меньше, чем средний возраст университетской профессуры по психологии, который варьировался от 51 до 56,2 лет в начале 2000-х. Существуют прогнозы, что в ближайшие 5—10 лет вся эта профессиональная группа выйдет на пенсию, равно как и школьные психологи-практики, что приведет к резкой нехватке кадров в этой профессиональной сфере.

Расовая и этническая принадлежность. В области школьной психологии весьма незначителен процент людей, не принадлежащих к белой расе или к коренному населению США. По данным 2000-го года (NAPA, 2000) только 5,5% психологов-практиков сообщили, что

они не принадлежат к белой расе, только 1% идентифицировал себя как афроамериканцы и 1,7% как латиноамериканцы. В то же время, представленность национальных меньшинств среди студентов-выпускников и преподавателей выросла за последние 10 лет. В 90-х годах 10,7% преподавателей и 12,8% студентов сообщали, что они являются представителями национальных меньшинств, а 10 лет спустя их стало 15% и 17% соответственно. Однако точные данные о том, к каким именно расово-этническим группам принадлежат эти студенты и преподаватели, отсутствуют. Хотя, каким бы ни был этот состав, ясно, что школьная психология остается областью, в которой занято преимущественно белое население США и эта тенденция сохранится в ближайшие годы.

Квалификация школьных психологов (количество работников со степенью). Прогноз, сделанный в 90-х годах относительно квалификации школьных психологов, в частности предположение о том, что среди школьных психологов будет быстро возрастать процент людей со степенью доктора наук, не нашел подтверждения в 2000-х гг. В частности, Fagan [2] прогнозировавший, что к 2010 году около 50% школьных психологов будут иметь ученую степень, вынужден признать, что среди школьных психологов и выпускников аспирантуры совсем немного людей, чьи научные работы заслуживали бы ученой степени.

Потребность в кадрах. Количество школьных психологов в Соединенных Штатах существенно выросло за последние 30 лет. Наибольший рост отмечался в 1980-х, но общее число школьных психологов было наивысшим в 90-х гг. минувшего столетия. Есть два источника

определения количества школьных психологов, работающих в школах: отчеты главных школьных психологов в каждом штате и отчеты департамента образования США. Данные этих двух источников совпадают почти полностью (коэффициент согласованности данных 0,98), тем не менее, к ним следует относиться с осторожностью.

Количество школьных психологов, занятых в системе государственных школ, возросло примерно с 9 950 в конце 80-х годов до 23 806 к началу 2000-х. В докладе 1999 года сообщалось, что 1224 (т.е. 5,1%) школьных психологов не имели высшего образования. Не известно и точное количество психологов-практиков, которые совмещают эту работу с преподаванием в вузах, работают в клиниках, психиатрических центрах, больницах, в министерствах и департаментах образования, входят в состав школьной администрации или занимаются другими видами деятельности. Точно подсчитать количество этих людей невозможно, но приблизительная цифра может составить около 5000 человек. Численность тех, кто в данный момент получает профессию школьного психолога или работает в той или иной области школьной психологии, составляет около 30 000 человек.

Подсчет общей численности требуемых школьных психологов дает плачевный результат. Школьных психологов не хватало уже в 80-х годах, к концу 90-х острая нехватка психологов-практиков ощущалась практически в каждом регионе страны. Это положение усугубится еще больше, когда пенсионного возраста достигнут школьные психологи, начавшие работу в 70-х годах. Необходимо иметь в виду, что работники, занятые в

системе государственного образования, выходят на пенсию раньше, чем другие категории, — во всяком случае, они имеют право на пенсию, если сумма цифр, составляющих их возраст и трудовой стаж, составляет 90 лет. Например, 60-летний сотрудник, отработавший в системе образования 30 лет ($60+30=90$) имеет право на пенсию по законам многих штатов. Нехватка высококвалифицированных школьных психологов, ощущавшаяся в 90-х годах, продолжается и в новом тысячелетии, становясь одним из основных факторов, неблагоприятно отражающихся на качестве психологической помощи школьникам.

Одной из трудностей, связанных с точными подсчетами количества школьных психологов, является их занятость в других сферах деятельности или временное прекращение работы по полученной специальности. Процессы вымывания профессионалов из школьной психологии плохо исследованы, еще меньше известно о том, как складывается карьера у тех, кто получил докторскую степень. Чаще всего эти специалисты не остаются на должности школьного психолога, а перемещаются в состав преподавателей вузов или занимают другие более высокие должности. Столь же мало известно о том, как складывается карьера у выпускников вузов, получивших профессию школьного психолога.

На численность школьных психологов, работающих после окончания вуза по специальности, влияет несколько факторов: экономический; объем оказываемых услуг детям с отклонениями в развитии и помощь извне, оказываемая специалистами смежных специальностей (например, диагностов, работающих в сфере школьного образования).

Особенности работы школьного психолога до конца не изучены, равно как и неясна общая потребность в школьных психологах [5]. Необходимы дополнительные данные о том, что побуждает людей выбирать профессию школьного психолога; почему происходит отток школьных психологов из профессии; сколько людей, занятых в школьной психологии, покинут свои рабочие места и сколько нужно психологов в настоящий момент; каким образом и насколько эффективно защищают психологов государственные и федеральные законы; в каких областях будет востребована помощь, оказываемая психологами-практиками. Там, где ответы на эти вопросы ищут, например, в штатах Техас, Нью Мексико и Миссури, подавляющее большинство студентов, специализирующихся в области школьной психологии, идет работать именно в школы [12].

Условия работы и удовлетворенность своей работой

Основным местом работы школьных психологов являются государственные общеобразовательные школы, хотя школьные психологи работают и во многих других местах (университетах, больницах, клиниках, департаментах образования и занимаются частной практикой), кроме того они занимают руководящие посты, например, работают директорами школ, координаторами в сфере образования, руководителями центров психического здоровья и т.д. Несмотря на это около 85% школьных психологов все-таки работают по специальности [6; 7].

Об условиях труда школьных психологов известно достаточно много. Со-

гласно трудовому договору, количество рабочих дней в году у школьных психологов составляет в среднем 192, однако оно может варьироваться в разных местах от 178 до 250. Средняя зарплата составляла в 1997—98 гг. 48 000 \$, а в настоящее время — 50 000—65000 долларов при полной занятости. Удовлетворенность работой школьного психолога в последние 15 лет отмечалась как высокая [3], что совпадает с общей удовлетворенностью избранной специальностью у опрашиваемых. В целом, удовлетворенность работой школьного психолога по шкале Ликерта зафиксирована на отметке выше среднего показателя. Если разложить параметр удовлетворенности своей работой по отдельным аспектам, то более высокими показатели по этому параметру будут при ответе на вопросы об удовлетворенности профессией, взаимоотношениями с коллегами и контролирующими органами и более низкими — при ответе на вопросы об уровне заработной платы и льготах. Единственным недостатком своей профессии школьные психологи считают незначительные перспективы для карьерного роста. Причем эти жалобы поступают в большей степени от дипломированных специалистов, чем от тех, кто получил научную степень. Отсутствуют сведения об удовлетворенности своей работой от школьных психологов, работающих в других сферах профессиональной занятости.

Роль школьных психологов. Уже более 50 лет ведется разговор о том, что деятельность школьных психологов нельзя ограничивать только рамками психологической оценки учебного процесса, однако фактически 55% своего рабочего времени они расходуют именно на это

[2]. Оставшаяся часть времени расходуется следующим образом: формирующие занятия — 20%, консультации, направленные на решение конкретных проблем — 17%, систематическое консультирование — 6%, оценка программ или исследовательских проектов — 2%. В идеале, оценка учебного процесса не должна занимать более 32% времени школьного психолога, на формирующие занятия желательно отводить не менее 29% времени, на консультации по поводу ситуативно возникающих проблем желательно тратить около 22% времени, на систематические консультации не менее 11% и на оценку исследовательских проектов не менее 6%.

Однако стабильность такого расписания невозможно выдержать, например, время, отводимое на оценку учебных задач, все время меняется: оно составляло 68% в 90-х годах, снизилось до 60% к началу 2000-х и практически не менялось к настоящему моменту. И, конечно же, школьные психологи проводят большую часть своего времени с детьми, имеющими те или иные отклонения в физическом или умственном развитии.

Произошли некоторые изменения в том, как строится работа школьных психологов с детьми, требующими особого внимания в силу своих ограниченных возможностей. Сейчас меньше времени школьными психологами отводится на оценку и диагностику состояния таких учеников, на определение уровня их интеллекта и когнитивных способностей и больше времени отводится на оценку их функциональных способностей, с тем, чтобы определить, в какого рода деятельности их можно вовлечь в ходе формирующих занятий. Другими словами, в настоящее время основной акцент в за-

нениях с детьми, имеющими отклонения в физическом или умственном развитии, ставится на организации их поведения и деятельности, оценке эффективности формирующих занятий и используемых в работе с такими детьми программ. В последнее время в работе психологов особое внимание уделяется вовлечению детей с ограниченными возможностями в общие для всех остальных детей виды деятельности.

Предсказанное Reschly [10] изменение статуса школьного психолога за счет реформы в системе образования — это третий несостоявшийся прогноз. Этот прогноз строился на уверенности в том, что в ходе реформы будет ликвидирована строгая классификация в оценке учеников, больше внимания будет уделяться оценкам функциональных способностей, программ, направленным на развитие и формирование способностей, и на разработку критериев оценки работы психологов по ее результативности. Хотя эти положения не были повсеместно внедрены в систему школьного обучения, в некоторых регионах они были реализованы и принесли очень положительные результаты [11].

Критерии оценки деятельности школьного психолога зачастую несовершенны [3]. Требования к их профессиональной деятельности и механизмы финансирования оказывают существенное влияние на распределение рабочего времени школьных психологов, на условия их труда и функции в системе образования. Характер их деятельности во многом определяется еще и тем, что именно в рамках законодательно закрепленных в трудовом договоре требований к школьным психологам выделяют в качестве приоритетных направлений админист-

рация школ и региональные департаменты образования. Например, реализация новых тенденций в работе психологов как преимущественно занятых формирующими и развивающими занятиями с детьми, вообще оставила некоторые школы без системного мониторинга, в ходе которого осуществляется тестирование интеллектуальных и когнитивных способностей детей [7]. Тем самым переход школьных психологов целиком к формирующим и развивающим моделям своей практической деятельности, если и внесет элемент нового в их деятельность, то только негативный.

Наличие научной степени или статус специалиста без степени не являются существенными факторами, определяющими статус школьного психолога. Круг обязанностей у школьных психологов со степенью и без нее практически один и тот же, однако, психологи со степенью реже участвуют в рутинных процедурах и чаще занимаются консультационной практикой и анализом развивающих программ [12]. Кроме того, школьные психологи со степенью считают себя более компетентными в решении задач, выходящих за пределы образовательного процесса.

Другие факторы, влияющие на статус школьного психолога практически неизвестны. Влияние на положение психолога его установок и убеждений не очень понятно. В психологии известен эффект рассогласованности между отношениями и представлениями субъекта, однако у школьных психологов отношение к школьной реформе лишь немного опережает его представления о ней и является незначимым, практически не влияющим на статус.

Хотя систематических исследований о месте работы психолога как важной

переменной в оценке его статуса не проводилось, у школьных психологов, работающих не в школе, а в других местах, статус несколько иной. Ряд исследователей [13] выявили существенные различия в статусе психолога в зависимости от того, работает ли он в школе или в другом месте. Школьные психологи, которые работают не в школе, как правило, осуществляют более высокопрофессиональную деятельность — чаще заняты организацией формирующих и развивающих занятий и консультированием, чем их коллеги, работающие в школе. Здесь свою роль играет и наличие научной степени: школьные психологи, работающие в других местах, как правило, имеют ученую степень.

Инфраструктура школьной психологии

За последние 30 лет произошли существенные изменения в инфраструктуре школьной психологии. Наиболее заметными являются следующие: а) возросло количество и улучшилось содержание журналов, книг и учебных пособий по школьной психологии, б) активизировалась работа федеральных и региональных отделений ассоциации школьных психологов, в) повысился профессиональный уровень выпускников, специализирующихся в области школьной психологии, г) появилось больше возможностей для повышения квалификации преподавателей по школьной психологии и для психологов-практиков, д) разработаны четкие законы, регламентирующие работу психологов с детьми, требующими специального внимания, е) разработаны и внедрены в практику

критерии оценки учебных программ, дающих право на получение диплома об образовании (особенно на уровне подготовки специалистов), ж) повышен уровень обучения, необходимый для получения степени магистра, з) обеспечена доступность альтернативных моделей работы с детьми, включающими функциональные подходы и учет состояния здоровья ребенка для психологов-практиков, и) стало более интенсивным сотрудничество в общенациональном масштабе между Американской ассоциацией психологов и Национальной ассоциацией школьных психологов [3].

Влияние законодательства на занятость и статус школьных психологов

На школьную психологию существенно влияют законодательные акты, дающие право каждому ребенку и подростку в стране получать необходимое в его возрасте образование по разработанным и законодательно закрепленным стандартам. Эти законы определяют тесную связь между школьной психологией и специальной педагогикой и обуславливают ту долгую и порой противоречивую систему взаимодействий между этими дисциплинами, которая существует уже много лет. Отношения между школьной психологией и федеральным законодательством анализируются во многих источниках [9; 11].

Занятость и статус. В США связь между школьной психологией, проблемами в поведении и обучении детей школьного возраста и специальной педагогикой анализируется уже на протяжении последних ста лет [3]. Первая психологиче-

ская клиника, открытая при Университете Пенсильвании Литнером Уитменом, в основном занималась проблемами, связанными с обучением. Первым человеком, использовавшим термин «школьный психолог» был Арнольд Гезелл, который использовал его в 1915 году, описывая роль психолога в работе с умственно отсталыми детьми в общеобразовательных школах штата Коннектикут.

Связь со специальной педагогикой продолжает оказывать влияние на кадровый состав и статус школьных психологов. Этот процесс можно сравнить с обоюдоострым мечом. С одной стороны, именно необходимость работы с детьми, имеющими проблемы с физическим и психическим здоровьем, вынуждает администрацию штатов вкладывать все больше средств в подготовку школьных психологов. Штаты, не придающие значения этой объективной связи, имеют наихудшие показатели в соотношении студентов-выпускников и молодых специалистов в сфере школьной психологии.

Другой стороной лезвия этого обоюдоострого меча является политика департаментов образования и администрации штата, предоставляющая возможность карьерного роста для школьных психологов и это преимущество является наиболее ценным по сравнению со многими другими. Объем консультационной работы, по сравнению с другими видами деятельности является зависимой величиной от других факторов. Важно отметить, что объем рабочего времени, затрачиваемого на проведение, обработку и анализ результатов, полученных в ходе обследований с помощью стандартизированных методов, в настоящее время варьируется в разных регионах и зависит преимущественно от того,

как администрация региона относится к проблеме детей с недостатками физического и психического развития [11]. Альтернативные модели в работе психологов-практиков показывают: известное высказывание Саразона о том, что школьная психология родилась в тюремной камере, название которой — тесты, можно перефразировать в высказывание о том, что сама школьная психология существует в тюремных условиях, которые определяются отношением к детям с ограниченными способностями и показателями IQ [10].

Скачок в развитии школьной психологии произошел после принятия в 1975 году Закона о доступе к базовому образованию умственно отсталых детей (ЕНА, 1975, 1977). Данный документ позднее несколько раз редактировался и в последней версии звучит как Закон об образовании лиц с ограниченными способностями (IDEA, 1997, 1999). Эти законодательные акты сопровождалось резким увеличением членов в Ассоциации школьных психологов за последние 30 лет, которое продолжается и в настоящее время.

Упомянутые законодательные акты оказали существенное влияние и на структуру школьной психологии. Каждый из них определял прямое и косвенное влияние на организацию психологической службы в школе.

1. Право на соответствующее возрасту бесплатное образование.

Прямой эффект: Всем ученикам, независимо от характера их физических или психических ограничений гарантируется доступ к образованию, что увеличивает число детей с мягкими и тяжелыми формами задержек в физическом и психическом развитии в обычных школах.

Дополнительный эффект: Требуется все больше психологов для выравнивания уровня развития этой группы детей или для обеспечения специальных программ развития для них, например, для работы с детьми, страдающими тяжелыми формами аутизма.

2. *Сведение к минимуму ограничений для получения образования.*

Прямой эффект: Большее число детей с разными формами физических и психических расстройств могут получить базовое образование или учиться по специальным программам. Специальные программы рассчитаны на обучение детей в привычных для них условиях, а также в условиях общеобразовательных школ.

Дополнительный эффект: Требуется особая квалификация от психолога, разрабатывающего программу развития для ребенка как в естественных для него (домашних) условиях, так и в условиях образовательного учреждения.

3. *Индивидуализированные учебные программы (IEP).*

Прямой эффект: Для каждого ребенка разрабатывается специальная развивающая стратегия, включающая в себя достижение главных целей и решение промежуточных задач, оценку достигнутого, ежегодный пересмотр учебных программ.

Дополнительный эффект: Акцент сделан на приемах специальной психологии и весь процесс обучения подчинен закону специального обучения.

4. *Безопасность используемых приемов обучения.*

Прямой эффект: Разрабатываются формальные процедуры по защите детей от негативного воздействия и по вовлечению родителей в процесс принятия

решения, получение права на обжалование принятых решений, доступ к объективной информации.

Дополнительный эффект: Обеспечение безопасности работы психологов, привлечение родителей к образовательному процессу, привлечение психологов к судебным процессам, в ходе которых необходимо засвидетельствовать способность индивида отвечать за свои слова.

5. *Защита в ходе процедуры оценивания и соблюдение прав.*

Прямой эффект: Отсутствие дискриминации в оценке и в ходе принятия решений, многосторонность подхода при оценивании и принятии решения, привлечение группы специалистов разных специальностей и родителей, валидность оценки и ее спроецированность только в сферу образовательных нужд, выбор языка обучения и подтверждение каждые три года полученных в обследовании результатов.

Дополнительный эффект: Изменение направления работы психологов и переход от замера IQ к программам развития и достижения, анализ языковых и кросс культурных особенностей учащихся, определение возможностей к научению и командное принятие решений.

6. *Конфиденциальность документации и ее доступность для родителей.*

Прямой эффект: Контроль ведущихся записей со стороны клиентов/родителей. Школьное руководство имеет возможность ознакомиться с записями в случае необходимости. Родителям или ребенку соответствующего возраста гарантирован доступ к полученным в ходе обследования результатам.

Дополнительный эффект: Работа психолога и его записи (включая протоколы тестов и назначенное лечение) открыты

и могут контролироваться родителями (кроме тех случаев, которые запрещены законодательно, например, нарушение авторских прав или нарушение конфиденциальности). В некоторых случаях от школы требуют предоставления копии протоколов, находящихся под защитой авторских прав, для контроля их содержания родителями.

Подведение итогов. На развитие и структуру школьной психологии огромное влияние оказали изменения в сфере законодательства, принятые во второй половине XX в. Введение новых положений в закон об образовании и целевое финансирование создали те условия, в которых работают психологи США в настоящее время. Те преимущества, которые предоставляет психологам новое законодательство, одновременно увеличивает объем требований, предъявляемых к их работе, в том числе введение в традиционные методы их работы новых моделей взаимодействия с детьми. Среди этих новых направлений работы психологов основное место занимают развивающие программы, которые ориентированы на результат, а не процесс работы с детьми. Эти преобразования, помимо всего прочего, привели и к изменению статуса психолога.

Будущее школьной психологии

Изучение сделанных ранее прогнозов в отношении школьной психологии заставляет быть осторожным в проектировании ее будущего. Как отмечалось ранее, прогнозы Фагана и Решли и других [3; 10; 9; 5] оказались ошибочными. Поэтому прогнозы последних лет выглядят более осторожными.

Некоторые современные тенденции, безусловно, сохранятся в школьной психологии в ближайшие 10 лет. Повышение численности женщин на всех уровнях (студенты, преподаватели, психологи-практики) продолжится. К 2020 году численность женщин увеличится еще приблизительно на 10%, доведя количество женщин среди студентов и психологов-практиков до 90% и 80% соответственно. Не исключено, что в дальнейшем оно может составить 95% и 85% соответственно. Численность женщин среди преподавателей и научных руководителей будет увеличиваться более интенсивно и составит в 2020 году 65% и 50% соответственно. Эти прогнозы основаны на тенденциях, проявляющихся и в других областях психологической науки, например, в общей психологии.

Нехватку кадров прогнозировать трудно, однако, если в экономике США сохранятся тенденции начала 2000-х годов, то можно предположить, что потребность в школьных психологах будет расти. Если в настоящее время спрос на клинических психологов и психологов-консультантов ниже, чем предложение, и они частично уходят в школьную психологию, то положение может измениться в будущем, когда многие психологи-практики выйдут на пенсию.

Доминировать в школьной психологии 2020 года будут психологи с квалификацией специалиста, а количество психологов со степенью будет возрастать незначительно и до тех пределов, о которых упоминалось ранее. Скорее всего, в 2020 г. 70% школьных психологов не будут иметь научной степени.

Для школьных психологов, равно как и для других учреждений в Америке проблемой останется изменение расово-эт-

нического состава сотрудников. Есть лишь некоторые симптомы того, что школьная психология перестает быть монорасовой и моноэтнической сферой деятельности, хотя дисбаланс в расово-этническом составе школьных психологов сохранится.

Хотя традиционный статус психолога сохранится, в его обязанности в следующем десятилетии будут входить более разнообразные виды деятельности. Школьные психологи по-прежнему половину своего рабочего времени будут уделять детям из групп риска и нуждающимся в особых формах обучения, но сами виды работы с такими детьми претерпят изменения, они не будут сводиться к стандартному тестированию, а приобретут вид соучастия в деятельности детей, подбору необходимых развивающих программ и т.д.

В то же время, школьные психологи не откажутся от стандартных тестов на достижение и умственные способности до тех пор, пока не изменятся критерии оценки детей. Особое влияние здесь может оказать система оценки детей, имеющих проблемы в обучении. Если научное сообщество добьется отмены некоторых критериев, то необходимо будет пересматривать и тестовый инструментарий, используемый школьными психологами в их работе. Однако

опыт обследований прошлых лет подсказывает, что такие системные преобразования требуют много времени и в ближайшем десятилетии не произойдут.

Бесспорно, законотворчество привело к самым существенным изменениям в школьной психологии. Прямое и косвенное влияние законодательства на положение дел в школьной психологии предугадать сложно. Например, никто не мог предусмотреть того влияния на структуру школьной психологии, которое было оказано на нее принятым Законом об образовании в 70-х годах. Невозможно предположить и то, какие еще законы, касающиеся образования могут быть приняты в ближайшее время. В данный момент создается впечатление, что нынешние законы вполне стабильны и поддерживаются как правительством страны, так и правительствами отдельных штатов. Существует согласованное мнение научного сообщества [1; 12], что существенных изменений в законодательной базе в сфере образования не произойдет, хотя и простое дополнение к закону способно привести к непредсказуемым последствиям. В частности, намечающиеся изменения в федеральном законе о семье очень существенно меняют сферу психологической помощи детям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bradley-Johnson S., Dean V.J. Role change for school psychology: The challenge continues in the new millennium // *Psychology in the Schools*. 2000. Vol. 37, № 1. P. 1—5.
2. Fagan T.K. Trends in the history of school psychology in the United States // *Best Practices in School Psychology*. IV / Eds. A. Thomas, J. Grimes. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists, 2002. P. 209—221.
3. Fagan T.K., Wise P.S. *School psychology: Past, present, and future*. 2nd ed. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists, 2000. 539 p.
4. Farling W.H., Hoedt K.C. *National survey of school psychologists*. Washington, DC : National Associations of School Psychologists, 1971. 369 p.

5. *Hosp J.L., Reschly D.J.* Regional differences in school psychology practice [Electronic resource] // *School Psychology Review*. 2002. Vol. 31, № 1. P. 11—29. URL: http://www.fcrr.org/science/pdf/Hosp/regional_differences_sch_psy_practice.pdf (Accessed: 15.12.2014).
6. *Jenkins J.L.* The role of school psychologists [Electronic resource]: Past and future trends: A research paper submitted in partial fulfillment of the requirements for the master of education degree with a Major in school psychology: Approve: 2 semester credits. 2001. 29 p. // University of Wisconsin-Stout: Wisconsin Polytechnic University. URL: <http://www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2001/2001jenkinsj.pdf> (Accessed: 15.12.2014).
7. *Johnson G.J., Johnson W.R.* Perceived overqualification and dimensions of job satisfaction [Electronic resource] : a longitudinal analysis // *Journal of Psychology*. 2000. Vol. 134, № 5. P. 537—556. URL: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00223980009598235#.VOFnDuasXp8> (Accessed: 15.12.2014).
8. NASP Position Statement on Mental Health Services in the Schools [Electronic resource] / National Association of School Psychologists. 2003 // California Association of School Psychologists. URL: <http://www.caspwebcasts.org/pdfs/nasp05.pdf> (Accessed: 15.12.2014).
9. *Pfeiffer S.L., Reddy L.A.* School-based mental health problems in the United States: present status and a blueprint for the future // *School Psychology Review*. 1998. Vol. 27, P. 84—97.
10. *Reschly D.J.* The present and future status of school psychology in the United States // *School Psychology Review*. 2000. Vol. 29, № 4. P. 507—523.
11. *Roberts A.H., Rust J.O.* Role and function of school psychologists, 1992—93 [Electronic resource]: a comparative study // *Psychology in the Schools*. 1994. Vol. 31, № 2. P. 113—119. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/1520-6807%28199404%2931:2%3C113::AID-PITS2310310205%3E3.0.CO;2-R/abstract> (Accessed: 15.12.2014).
12. School psychology in Canada: past, present, and future perspectives / D.H. Saklofske, V.L. Schwan, R. Bartell, J.M. Mureika, J. Andrews, J. Derevensky, et al. // *School psychology: past, present, and future* / Eds. T.K. Fagan, P.S. Wise. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists, 2007. P. 297—338.
13. *Swerdlik M.E., French, J.L.* School psychology training for the 21st century: challenges and opportunities // *School Psychology Review*. 2000. Vol. 29, Iss. 4. P. 577—589.

School psychologist in the US for the past thirty years: change of professional status and the range of tasks to solve

T.V. Ermolova

*candidate of psychological sciences, professor, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
yermolova@mail.ru*

T.V. Ivolina

*assistant professor, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
ivolina-tatyana@yandex.ru*

Retrospective and prospective assessment of school psychology in the United States, conducted at interval of approximately 10—15 years, shows on one hand the stability of a number of tendencies in the field of training and employment of school psychologists, and on the second hand — changes in the professional status of a school psychologist. Traditionally analyzed parameters of such assessments are: changes in the number of students studying school psychology; academic staff of psychological departments, reading lectures in relevant disciplines, and professional community of school psychologists. The analysis of current situation at each stage is accompanied by a cautious prognoses about the future of school psychology.

Keywords: school psychology, status of a school psychology, professional satisfaction, developing educational programs.

REFERENCES

1. Bradley-Johnson S., Dean V.J. Role change for school psychology: the challenge continues in the new millennium. *Psychology in the Schools*, 2000. Vol. 37, no. 1, pp. 1—5.
2. Fagan T.K. Trends in the history of school psychology in the United States. *Best Practices in School Psychology. IV*. Thomas A., Grimes J., eds. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists, 2002, pp. 209—221.
3. Fagan T.K., Wise P.S. School psychology: past, present, and future. 2nd ed. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists, 2000. 539 p.
4. Farling W.H., Hoedt K.C. National survey of school psychologists. Washington, DC : National Associations of School Psychologists, 1971. 369 p.
5. Hosp J.L., Reschly D.J. Regional differences in school psychology practice [Electronic resource]. *School Psychology Review*, 2002. Vol. 31, no. 1, pp. 11—29. Available at: http://www.fcrr.org/science/pdf/Hosp/regional_differences_schPsy_practice.pdf (Accessed: 15.12.2014).
6. Jenkins J.L. The role of school psychologists [Electronic resource]: past and future trends: A research paper submitted in partial fulfillment of the requirements for the master of education degree with a Major in school psychology: Approve: 2 semester credits. 2001. 29 p.

2001. *University of Wisconsin-Stout: Wisconsin Polytechnic University*. Available at: <http://www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2001/2001jenkinsj.pdf> (Accessed: 15.12.2014).
7. Johnson G.J., Johnson W.R. Perceived overqualification and dimensions of job satisfaction [Electronic resource] : a longitudinal analysis. *Journal of Psychology*, 2000. Vol. 134, no. 5, pp. 537—556. Available at: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00223980009598235#.VOFnDuaSxp8> (Accessed: 15.12.2014).
8. NASP Position Statement on Mental Health Services in the Schools [Electronic resource]. National Association of School Psychologists. 2003. *California Association of School Psychologists*. Available at: <http://www.caspswebcasts.org/pdfs/nasp05.pdf> (Accessed: 15.12.2014).
9. Pfeiffer S.L., Reddy L.A. School-based mental health problems in the United States: present status and a blueprint for the future. *School Psychology Review*, 1998. Vol. 27, pp. 84—97.
10. Reschly D.J. The present and future status of school psychology in the United States. *School Psychology Review*, 2000. Vol. 29, no. 4, pp. 507—523.
11. Roberts A.H., Rust, J.O. Role and function of school psychologists, 1992—93 [Electronic resource]: a comparative study. *Psychology in the Schools*, 1994. Vol. 31, no. 2, pp. 113—119. Available at: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/1520-6807%28199404%2931:2%3C113::AID-PITS2310310205%3E3.0.CO;2-R/abstract> (Accessed: 15.12.2014).
12. School psychology in Canada: past, present, and future perspectives. D.H. Saklofske, V.L. Schwean, R. Bartell, J.M. Mureika, J. Andrews, J. Derevensky, et al. *School psychology: past, present, and future*. T.K. Fagan, P.S. Wise, eds. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists, 2007, pp. 297—338.
13. Swerdlik M.E., French, J.L. School psychology training for the 21st century: challenges and opportunities. *School Psychology Review*, 2000. Vol. 29, no. 4, pp. 577—589.