

# Особенности социально-психологической адаптации педагогов-психологов в образовательных учреждениях

Н. А. Хаймовская,  
кандидат психологических наук;  
Т. В. Ветер

Социально-психологическая адаптация педагога-психолога представляет собой проблему, наиболее сложную и актуальную для профессионалов, которые связаны с управлением, научно-методическим сопровождением и курированием службы практической психологии образования.

Актуальность этой проблемы объясняется в первую очередь тем, что в различных образовательных учреждениях Москвы 50 % работающих психологов являются молодыми специалистами, при этом более 65 % из них через 1—1,5 года работы уходят из системы образования.

К основным причинам, по которым психологи не задерживаются в образовательных учреждениях, относятся неудовлетворенность профессиональной деятельностью, неопределенность основных целей и задач этой деятельности, чувство ненужности и невостребованности в школе. Нередко психолог рассматривает школу как своеобразный полигон для начальной тренировки своих профессиональных знаний, навыков и умений, которые потом он намерен применить в других, более престижных и, главное, профессионально выраженных сферах трудовой деятельности.

Отметим, что еще 10—15 лет назад психолог, специализирующийся в области образования, чаще всего выполнял функции теоретика-исследователя, а рамки психологии образования ограничивались в основном стенами лабораторий и экспериментальных площадок. В настоящее время психология образования становится полноценной сервисной службой, ориентированной на задачи практической деятельности. Для того чтобы такая служба эффективно функционировала, должен быть выработан общий, единый взгляд на цели и задачи ее деятельности.

Такой взгляд вырабатывается прежде всего профессиональным сообществом в целом, которое определяет, что, как и в каких условиях должен делать «отраслевой» специалист, что является критерием успешности его профессиональной деятельности, какие ресурсы роста и совершенствования у него есть, какие линии карьерного развития он может реализовать. Нельзя сказать, что в практической школьной психологии нет оригинальных, продуманных и гармоничных авторских концепций, касающихся системы работы психолога. Но не существует общего, широкого, принятого в сфере психологии подхода, не ограничивающего индивидуальную творческую профессиональную деятельность, но вводящего ее в общие смысловые рамки.

Выработка единых целей профессиональной деятельности является задачей не только профессионального сообщества, но и тех учреждений, в которые психолог приходит работать. Руководители и сотрудники этих учреждений, предъявляя свой «запрос» по отношению к специалисту, порой в решающей степени определяют его место в общей системе жизнедеятельности учреждения.

Если со стороны психологического сообщества и образовательных учреждений отсутствует общий взгляд на цели и задачи психологической деятельности, то специалисту приходится их формулировать, определять запрос на свою профессиональную деятельность и выработать собственные критерии оценки эффективности работы. Такая ситуация является сложной и травмирующей для любого специалиста и особенно для молодого, который не всегда способен адекватно определить запрос конкретного учреждения, а тем более этот запрос полностью удовлетворить, так как еще не имеет четких представлений о собственных возможностях и не располагает достаточным арсеналом методического инструментария для решения поставленных перед ним задач. Понятно, что подобная ситуация не может не приводить к возникновению несогласованности функционально-ролевых ожиданий и, вследствие этого, к нарушению позитивного «аттракционного поля» взаимодействия молодого специалиста и его работодателей.

Анализируя основные трудности, возникающие у молодых психологов в процессе консультирования, они сами в первую очередь говорят о неумении формулировать ближайшие и дальние цели консультирования, а также об общем непонимании того, как данная консультация или коррекционное занятие может помочь в разрешении выявленных в ходе диагностики личностных проблем. В то же время можно отметить, что примерно 75 % психологов считают, что умеют проводить диагностические мероприятия на уровне «выше среднего», при этом собственные навыки консультационной и коррекционной работы оцениваются ими как низкие (по результатам анкетирования молодых специалистов, работающих педагогами-психологами в школах Северного округа Москвы).

Оценивая собственные навыки владения основными способами работы в школе на уровне «выше среднего», 80 % психологов считают, что их возможности влияния на ситуацию взаимодействия основных субъектов образования (учащиеся, учителя, родители, администрация) малоэффективны.

По результатам анкетирования молодых психологов, находящихся на стадии профессиональной адаптации, можно сказать, что цель каждого вида работ, выполняемых ими в школе, достаточно автономна и на конечный результат работает лишь относительно. Конечной целью диагностической работы является сама диагностика, а не то личностное изменение, которого можно достичь, опираясь на полученные результаты и используя в коррекционных целях просветительскую, консультационную и развивающую формы воздействия. При этом ни молодой специалист, ни его коллеги по педагогической работе не знают, какие личностные изменения должны произойти и что является внутренним и внешним критерием успешности работы психолога.

Изменению данной ситуации в большой степени способствовала бы выработка общих и конкретных целей и задач, стоящих перед психологом образования как на содержательном, так и на технологическом уровне. Он должен четко понимать связь и взаимозависимость разных видов работ, выполняемых им в процессе деятельности, и осознавать, что для проведения конкретного коррекционного или развивающего мероприятия нужна четко определенная та или иная диагностическая, просветительская или методическая работа. В этом случае общая картина деятельности психолога в школе складывалась бы в единое целое, а не была мозаичной и раздробленной. Чем быстрее произойдет подобный прорыв, тем быстрее и безболезненнее молодой специалист адаптируется к профессиональной деятельности.

Одним из основных ресурсов и внутренних регуляторов профессиональной деятельности специалиста является профессиональная самооценка.

В специальной литературе определение самооценки традиционно связывают с термином «Я-концепция», обозначающим совокупность представлений личности о себе самой. Соответственно, профессиональная самооценка, как правило, рассматривается в качестве мнения человека о своем месте в «поле» профессиональной деятельности. При этом самооценка считается механизмом, обеспечивающим согласованность требований личности к себе самой с внешними условиями, т. е. максимальную уравновешенность личности с окружающей средой, в интересующем нас случае — с профессиональной.

Таким образом, формирование адекватной профессиональной самооценки является важным этапом в профессиональном становлении и развитии.

Существует мнение, что у молодого специалиста профессиональная самооценка нередко занижена. Он не считает себя профессионалом, не знает, что и как можно сделать для успешного старта профессиональной карьеры. На наш взгляд, далеко не всегда дело обстоит именно так.

В ряде случаев можно говорить не о заниженной, а о неадекватной и неустойчивой профессиональной самооценке: собственные возможности при выполнении разных видов работ (диагностика, коррекция, развивающая, просветительская работа) оцениваются не объективно. Например, молодому специалисту кажется, что он владеет адекватным комплексным диагностическим материалом в 80—100 % случаев и может его правильно применять (так считают 70 % опрошенных молодых специалистов-психологов). Около 75 % молодых специалистов полагают, что умеют выявлять запросы учреждения в 80—100 % случаев и, соответственно, что их деятельность полностью согласована с потребностями и целями, которые ставит перед собой и перед ними администрация образовательного учреждения. При этом те же молодые специалисты уверены, что могут качественно провести только 1 % консультаций и коррекционно-развивающих занятий по итогам своей диагностики.

Именно неадекватность самооценки, на наш взгляд, демонстрируют и те молодые специалисты, которые считают, что оказывают существенное влияние на политику образовательного учреждения в целом, могут совместно с администрацией школы выстраивать основные линии развития учреждения, но при этом оценивают свои возможности в работе с детьми, родителями, учителями как очень низкие. Так, по результатам анкетирования молодых психологов, работающих в образовательных учреждениях Северного округа Москвы менее 3 лет, можно отметить, что 68 % молодых специалистов считают, что развитие собственных профессиональных навыков в работе с основными субъектами образовательного процесса соответствует уровню ниже среднего (примерно 20—25 %).

На наш взгляд, именно такая неадекватность самооценки (когда молодой специалист считает, что в совершенстве владеет наиболее сложными, общими формами психологической работы, требующими знаний не только в области собственной профессии, но и в смежных, и в организационно-управленческой области, но при этом не может четко определиться с конкретными, узкопрофессиональными сферами деятельности) закономерно приводит к сбоям в процессе адаптации молодого специалиста, а в дальнейшем к его дезадаптации в рамках образовательного учреждения.

Говоря о возможностях помощи процессу социально-психологической адаптации молодых специалистов (педагогов-психологов), можно, на наш взгляд, обозначить следующие основные содержательные линии:

- 1) создание единого профессионально-межличностного пространства для педагогов-психологов, работающих в школе менее 3 лет. Это необходимо для того, чтобы начинающий свою работу специалист мог осознать те цели и задачи, которые стоят перед ним в его индивидуальной профессиональной деятельности, а добиться этого возможно лишь во взаимодействии с другими психологами образовательных учреждений;

2) обеспечение методической поддержкой, включающей в себя совместную с молодым специалистом выработку технологии, по которой планируется развитие основных профессиональных линий работы;

3) внешняя супервизия и профессиональная поддержка молодых специалистов с целью выработки адекватного самовосприятия и оценивания себя и своих возможностей в сфере профессиональной деятельности: определение собственных сильных и слабых сторон в профессиональной деятельности и развитие умения эффективно использовать личностные и профессиональные ресурсы;

4) трениговая работа с молодыми специалистами, ставящая своей целью определение индивидуального собственного профессионального стиля и выработку реальных, адекватных перспектив карьерного роста.

Понятно, что упомянутая выше «номенклатура» направлений может быть существенно видоизменена и расширена. В то же время нет сомнений (и на это указывают как и реальная практика, так и результаты наших исследований) в том, что общий вектор адаптационно-интеграционной работы определяет именно это направление усилий.

## Литература

1. Белая О. П. Влияние смены профессии на направленность личности: Дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 1996.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
3. Борисова Е. М. Профессиональное самоопределение: личностный аспект: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1995.
4. Гордеев А. А. Психологические особенности формирования личностных качеств бизнесмена в процессе обучения в коммерческом колледже: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1997.
5. Диев В. С. Принятие решений в условиях неопределенности: Дис.... канд. филос. наук. М., 1991.
6. Захарова А. В. Структурно-динамическая модель самооценки // Вопросы психологии. 1989. № 1.
7. Липкина А. И. Критичность и самооценка. М., 1988.
8. Неймарк М. С. Направленность личности и аффект неадекватности у подростков // Проблемы формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности. М., 1984.
9. Ольшанский Д. В. К анализу когнитивной самооценки человека // Проблемы медицинской психологии. М., 1980.
10. Психология профессиональной подготовки. СПб., 1993.
11. Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М., 1989.
12. Сосновский Б. А. Мотивационно-смысловые образования в психологической структуре личности: Дис. ... д-ра психол. наук. М., 1991.