

ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРАКТИКА
APPLIED RESEARCH AND PRACTICE

**Взаимодействие психолога с субъектами образовательного
процесса в школах США**

Т.В. КОТТЛ*,

*Школа графства Фэирфакс, штат Вирджиния, США,
Tatyana.cottle@gmail.com*

О.Б. КРУШЕЛЬНИЦКАЯ**,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, social2003@mail.ru

В.А. ОРЛОВ***,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, vladimirorlov@bk.ru

Рассматриваются подходы к проблеме построения эффективной системы взаимодействия школьного психолога с другими субъектами образовательного процесса. Данная задача является ключевой для социальной психологии образования, поскольку только на основе полноценного профессионального сотрудничества школьного психолога с педагогами, руководителями образовательных организаций, с детьми и их родителями возможно эффективное многостороннее личностное развитие ребенка. Мотивация учения, поведение и образовательные результаты учеников также во многом зависят от согласованности работы психолога с другими взрослыми, причастными к школе. В беседе сотрудников МГППУ и практического психолога-консультанта Т.В. Коттл, имеющей многолетний опыт работы в американской школьной системе образования, показано, как базовые принципы школьной психологической службы в США, с учетом

Для цитаты:

Коттл Т.В., Крушельницкая О.Б., Орлов В.А. Взаимодействие психолога с субъектами образовательного процесса в школах США // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 2. С. 165–178. doi:10.17759/sps.2018090211

* *Коттл Татьяна Владимировна* — PhD, практический психолог школы графства Фэирфакс, штат Вирджиния, США, Tatyana.cottle@gmail.com

** *Крушельницкая Ольга Борисовна* — кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой теоретических основ социальной психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, social2003@mail.ru

*** *Орлов Владимир Алексеевич* — кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретических основ социальной психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, vladimirorlov@bk.ru

социально-психологических реалий конкретного образовательного учреждения, преломляются в профессиональной деятельности психолога-консультанта. Опыт взаимодействия американского психолога-консультанта с его коллегами по школе и со школьниками представляет интерес для исследователей, практиков и особенно для молодых специалистов — начинающих школьных психологов. Статья написана в форме триалога, позволяющего рассмотреть проблему взаимодействия с различных сторон и сравнить американский опыт с российской практикой.

Ключевые слова: *школьная психологическая служба, психолог, педагог, учащиеся, педагогическое взаимодействие, социальная психология образования, эмоциональный интеллект, профессиональная подготовка школьного психолога, гибкое мышление, взаимные ожидания.*

О.К.: Наш факультет готовит психологов, владеющих социально-психологическими средствами профессиональной деятельности. Многие наши выпускники работают психологами в образовательных учреждениях разного типа. Несмотря на то, что они получили профильное образование и, будучи студентами, прошли практику и стажировку на базе дошкольных, общеобразовательных, специализированных и других образовательных организаций, в профессиональной деятельности молодые специалисты порой сталкиваются с непростыми задачами. Одной из наиболее сложных является задача построения сотрудничества, эффективного профессионального взаимодействия с педагогами, руководителями образовательных учреждений, родителями учащихся. О том, что эти сложности имеют объективную основу, свидетельствуют результаты многих исследований, проведенных, в частности, у нас, на факультете социальной психологии МГППУ [3; 6].

Школьная психологическая служба в США существует более ста лет — намного дольше, чем российская. Скажите, пожалуйста, встречается ли американский психолог с проблемами взаимодействия

со своими коллегами по школе? И если да, то каков опыт преодоления этих проблем?

Т.К.: Когда необходимо отладить взаимодействие людей разных профессий, легко могут возникнуть противоречия. Я слежу за тем, что происходит в России, сравниваю с ситуацией моей работы здесь, в Фэйрфаксе. Действительно, и у вас, и у нас существует культурный разрыв между психологом и другими субъектами образовательного пространства, зачастую — непонимание роли, интересов, мотивов друг друга. Психологи видят в школьных ситуациях одно, учителя — другое.

В.О.: Несколько лет назад я проводил исследование по проблеме взаимных ожиданий субъектов школьного образовательного процесса. Результаты показали значительное несовпадение ролевых ожиданий учащихся, учителей, администрации и родителей от деятельности школьного психолога, что не может не сказаться на эффективности их взаимодействия [4]. Несовпадение взаимных ожиданий часто приводит не только к осложнению ситуаций взаимодействия, но и к конфликтам [3].

Т.К.: Часто особенности отношения к психологу у зрелых учителей и у учите-

лей нового поколения, которые работают не более десяти лет, сильно различаются. В своей работе я замечаю: чем моложе учителя, тем проще мне с ними общаться. В большинстве своем они менее консервативны, более лабильны и открыты инновациям.

В.О.: У нас молодые педагоги тоже, как правило, легче идут на сотрудничество с психологом. Я наблюдаю это в течение многих лет моей практической работы в качестве школьного психолога, исследователя, преподавателя курсов повышения психологической квалификации для педагогов, руководителей образовательных организаций и школьных психологов. И все же, работая с учителями, в том числе с большим педагогическим стажем, я часто наблюдал, что если удастся найти адекватные формы взаимодействия, они вполне способны менять свои стереотипы. Здесь главное — сформировать доверительные отношения, снять «барьеры защит».

В последнее время в нашей стране все больше осознается необходимость повышения психологической компетентности педагогического состава, психологической работы с педагогами и руководителями образовательных организаций. Например, уже второй год, по заказу Департамента образования города Москвы, наш Университет ведет работу по развитию эмоционального интеллекта и лидерского потенциала у руководителей московских образовательных учреждений. В рамках этого проекта, вместе с доцентом нашей кафедры К.А. Серебряковой, для директоров вновь образованных укрупненных образовательных организаций г. Москвы и их заместителей мы провели 24-часовой семинарско-тренинговый курс повышения психологической квалификации по теме «Эмоциональный

интеллект — основа лидерства». Занятия по этой программе прошли сотни руководителей.

Т.К.: Я много общаюсь с профессионалами в соцсетях. Из одной группы в Фейсбуке учителя меня даже прогнали, когда я начала говорить с ними о значимости эмоционального интеллекта. Педагоги возмущенно писали, что эмоциональный интеллект — это надуманное, ерунда какая-то... В общем, прочитала в свой адрес много интересного...

В системе образования США сейчас развивается идея о том, что эмоциональный интеллект даже важнее, чем интеллект общий, потому что если он не развит, человек не способен к эффективному взаимодействию. Учитель, директор, любой работающий в школе профессионал находится в сложной системе профессионального общения, поэтому ему особенно необходимо научиться распознавать собственные эмоции и управлять ими. Кроме того, надо научиться распознавать эмоции других людей и понимать, как можно, «как я могу» гармонично реагировать на них. Необходимо также развивать личностные социально-психологические качества, в том числе столь важное для совместной работы качество, как оптимизм. Если у педагога не развит эмоциональный интеллект, настоящего личностного роста, развития у него не произойдет.

Очень правильно, что у вас начали с директоров: если директор не распознает эмоций, не умеет управлять ими, он не сможет оказать должной поддержки учителям, а психолог в его школе окажется в одиночестве, не сможет реализовать свой профессиональный потенциал и будет страдать. Проблемы с эмоциональным интеллектом у директора часто негативно влияют и на адекватное взаимодей-

ствии с учителями, и, в конечном счете, на развитие учеников.

В американской школе в последнее время развивается идея о том, что и учителя, и директор школы, и ученики, и родители должны быть ориентированы на развитие гибкости своего мышления в образовательном процессе. Подробнее об этой идее можно прочесть в недавно вышедшей на русском языке книге Кэрол Дуэк «Гибкое сознание [1]. Новый взгляд на психологию развития взрослых и детей». Ее английское название — «Growth mindset», что дословно можно перевести как «растущее», или «развивающееся» мышление. Имеется в виду гибкое, безынерционное мышление, в отличие от ригидного. Учитель с ригидным мышлением не способен устанавливать необходимые для его профессиональной деятельности контакты и, следовательно, прогресс у детей не будет достигнут. Такое мышление учителя ограничивает способы работы с детьми, и если ребенок на предложенный способ не отвечает, то педагог считает ребенка неспособным, но не предлагает ему иные варианты роста. В результате учитель сам закрывает ребенку путь к прогрессу.

Напротив, учитель с установкой на то, что любой ребенок может учиться и надо творчески подойти к подбору подходящего для него способа обучения, открывает пространство для плодотворной совместной работы с учениками и с коллегами по школе. Мы и детей учим тому, что могут быть очень разные способы решения возникающих перед ними проблем, обсуждаем это с ними в групповых дискуссиях.

О.К.: Какие средства Вы используете для установления полноценного профессионального взаимодействия с учителями?

Т.К.: Я считаю очень важной задачей установление эмоционального контакта с каждым новым учителем в моей школе. Я иду к новому коллеге, здороваюсь и говорю: «А у меня есть коробка шоколадных конфет!» Пью чай, и с этого дня учитель знает, что с проблемами можно прийти ко мне. Открытость начинается с таких вот элементарных шагов. Учителя ведь приходят в новую школу немного тревожными, неуверенными, испытывают сложности адаптации, и моя поддержка на этом этапе им очень нужна.

Эмоциональные контакты поддерживаются и в течение учебного года. Например, у нас существуют «счастливые часы»: раз в месяц в пятницу все желающие собираются вечером в кафе, чтобы посидеть-посмеяться. Такие небольшие мероприятия организуются, чтобы между сотрудниками выстраивались более тесные эмоциональные отношения.

В.О.: Насколько американские учителя доверяют школьному психологу? Не считают ли они его контролером, агентом администрации? У нас, например, недоверие к психологу (обычно оно свойственно учителям с повышенной тревожностью, что часто связано с невысокой личностной или профессиональной компетентностью) строится на опасении, что он проинформирует директора о результатах диагностической оценки учителя. И тогда учителю трудно решиться поговорить с психологом не только о своих личностных проблемах, мешающих ему эффективно работать с классом, но и о проблемах учеников.

Т.К.: Такая опасность существует и в наших школах. Кроме того, психологу необходимо дистанцироваться от личностных проблем учителя, не связанных с обучением детей, чтобы не осложнить дальнейшее взаимодействие. Поэтому

задача психолога — четко выстраивать ролевые отношения с учителем, не нарушать границы между сугубо личным и профессиональным.

Например, у учительницы случилась внутрисемейная трагедия, которую она тяжело переживает. Я знаю, что у нее вообще высокая личностная тревожность, и мне надо выстроить с ней доверительные отношения так, чтобы, если она захочет высказаться, она смогла бы это сделать. Учительница должна быть уверена, что я не понесу ее личную информацию дальше. Проговаривание своих мыслей и эмоций принесет ей облегчение, а я ее в этом просто поддержу и никакую терапевтическую работу вести не буду. То есть я не буду выступать в роли ее личного психолога. Если я облегчу эмоциональное состояние учительницы, ей будет потом легче работать с детьми.

Если учительница не захочет выговориться, то, может быть, я помогу ей другим образом. Например, чтобы расположить ее к общению, я могу сказать: «Какая ты сегодня расстроенная... Чем я могу тебе помочь?» Если я прихожу с таким посылом, она не станет защищаться, не будет «ежиком». Она может ответить: «Позанимайся с этим учеником, уж очень он сегодня подвижный». Я отвечаю: «Хорошо!». Так складывается наше партнерство. Она мне доверяется как коллеге, как бы говорит: «Мне сегодня тяжело, спасибо, что ты это заметила». Таким образом, я, с одной стороны, оказываю ей помощь, с другой стороны, она еще позволяет мне работать с ребенком, и я ребенку помогаю. Получается такая минисистема, где мы все помогаем друг другу.

В.О.: Граница между профессиональными и личностными проблемами педагога бывает сильно размыта, особенно если причиной профессиональных про-

блем являются проблемы личностного характера. Когда учитель доверяет психологу, он может обратиться к нему еще и за психологической и психотерапевтической помощью. В этом случае психолог помогает учителю понять, что его профессиональные трудности связаны не с методической подготовкой, а с личностными барьерами, которые преодолеваются с помощью другого специалиста — психолога или психотерапевта.

Скажите, пожалуйста, есть ли какие-то особенности поведения у американского школьного психолога в подобных случаях?

Т.К.: В США этим проблемам уделяется огромное внимание в процессе университетской подготовки психологов. Студентам постоянно напоминают о необходимости четко распознавать границы между профессиональным и личностным. В университете нам все время говорили: если вы в чем-то сомневаетесь, ищите супервизию. Супервизором не обязательно должен быть специалист высокой квалификации, им может быть и коллега по школе, и любой другой школьный психолог, который понимает важность этического кодекса помогающего профессионала...

О.К.: Существуют ли у американских школьных психологов группы профессионально-личностной поддержки?

Т.К.: Официально — нет, группа поддержки может сложиться на неформальной основе из коллег-единомышленников. В американской школе существует два вида психологов: практикующий (или консультант), которым являюсь и я, и диагност, который в основном занимается тестированием и лишь в некоторых случаях участвует в проведении занятий с детьми. Диагностике здесь уделяется огромное количество времени и сил.

Мне повезло, потому что у меня есть два единомышленника: социальный работник и психолог-диагност. Втроем мы сами себе раз в неделю устраиваем супервизию — то есть садимся и проговариваем какие-то сложные моменты своей работы, обсуждаем кейсы, ищем оптимальные решения. Эти встречи представляют для нас большую ценность, потому что дают возможность профессиональной саморефлексии. Но не всем школьным психологам повезло с единомышленниками, кроме того есть психологи, которые сами ведут себя как «ежики»: они заняты собственными комплексами и закрыты для полноценного общения, есть категория психологов, которым свойственен профессиональный снобизм. На мой взгляд, такие специалисты не должны допускаться к психологической работе, им не надо выдавать диплом до тех пор, пока они не научатся быть открытыми — не просто на уровне знания, но и на уровне прочувствования.

О.К.: Какие методологические основания заложены в нормативных документах, регламентирующих работу школьного психолога в США?

Т.К.: Работа школьного психолога в США включена в общенациональную систему и, можно сказать, насквозь пронизана системностью. Все школьные программы психологической службы в США базируются на основных принципах: быть всеобъемлющими и всесторонними, превентивными и развивающими. Эти принципы содержатся в «Национальной модели школьной психологической службы», которая является основой для разработки программ в каждой отдельной школе, с учетом ее особенностей — расположения (например, сельская или городская школа), количества и этнической принадлежности обучающихся, социально-экономическо-

го состояния семей, от того, насколько родители вовлечены в образовательный процесс своего ребенка, и т. д.

Основная идея «Национальной модели» в том, чтобы помочь каждому ребенку успешно учиться в школе и стать полноценным членом общества. Главная задача школьной психологической службы — помочь учащимся получить и развить умения и навыки, необходимые для успешного обучения. Программа должна быть превентивной, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей каждого ребенка, а услуги предоставляются в трех направлениях: академическом (научить ребенка учиться), социально-эмоциональном (помочь ребенку овладеть умениями и навыками социализации) и профориентационном (подготовка к выбору профессионального пути, определение своих способностей и интересов). Превентивное образование доступно лишь при условии комплексного подхода и разнообразных форм донесения материала и креативных форм совместной работы с детьми, их родителями, учителями и администрацией.

К сожалению, не все регионы и штаты полноценно используют эту модель. Многие учителя и администраторы не верят в силу и важность школьных психологов. Именно поэтому психологам предлагается документировать прогресс у детей в результате психологической работы: показывать, как индивидуальные и групповые (в малых группах) занятия способствуют улучшению поведения учащихся, повышению мотивации и эффективности обучения, а также овладению детьми навыками гармоничного общения, позволяющими им стать успешными членами общества, уметь использовать свои сильные стороны и работать над слабыми.

Школьная психологическая служба подразумевает взаимодействие психолога со всеми субъектами образовательного процесса. Во многом в ней используются превентивные меры: программы профилактики конфликтов, предупреждения насилия и жестокости, программы по работе с возможными зависимостями у детей. Это также программы, нацеленные на развитие навыков грамотного общения, укрепление чувства собственного достоинства, умения отстаивать свою точку зрения, умения распознавать свои сильные и слабые стороны, использовать их во благо себя и других.

Например, одной из превентивных программ, чаще всего обязательной в школах, является «Неделя красной ленты». Это мероприятие направлено на профилактику алкоголизма, курения и наркотизации, на формирование представлений о пагубном их влиянии на человека, особенно на развивающийся организм. Поскольку психолог не может за одну неделю обойти все классы и провести соответствующие занятия с детьми, в этот процесс активно вовлечены учителя-предметники. К примеру, на уроке математики ученикам предлагают задачи на подсчет денег, которые курящий человек может потратить за неделю, за месяц и т. д. Использование таких задач дает учащимся возможность осознать более конкретно последствия влияния курения на жизнь человека или семьи. Подобные задания могут послужить началом дискуссии, в ходе которой ученики смогут обсудить свое отношение к курению и употреблению алкоголя и наркотиков, смогут исследовать влияние вредных привычек на развивающийся мозг. Откровенные разговоры на такие темы под руководством психолога или учителя дают хорошие результаты.

«Национальная модель» предполагает, что любая программа должна быть развивающей. Программа, построенная на основах, рекомендованных национальной моделью, требует учета уникальных индивидуальных потребностей каждого учащегося независимо от того, учится ли ребенок в основном классе или в специальном, для детей с поведенческими проблемами или с более глубокими проблемами обучения, или с эмоционально-психологическими трудностями, а также в классах для одаренных учащихся.

Конечно, не существует программ, которые смогли бы помочь каждому ребенку, поэтому многое зависит от профессионализма психолога. Психолог должен эффективно распределить задания и сбалансировать динамику группы, чтобы достичь максимального эффекта. Когда идешь в класс, в котором есть дети с разным уровнем интеллектуального и эмоционального развития, надо быть готовым к тому, что не обязательно удастся выполнить все запланированное, поскольку в ходе дискуссии индивидуальное развитие некоторых учащихся не позволит продвигаться по заготовленному плану.

О.К.: Как системность, о которой Вы говорили, реализуется в школе?

Т.К.: Построение обучающего процесса в школе в целом можно свести к структуре пирамиды, состоящей условно из трех зон: «зеленой», «желтой» и «красной». В соответствии с этим, в «зеленую зону» входит примерно 80% всех учащихся: дети в этой условной группе успешно усваивают учебный материал, им практически не требуется дополнительная профессиональная помощь. Но практический психолог и с ними ведет профилактическую работу, включает их в такие мероприятия, как «Красная лен-

та», анти-буллинг-программы и т. д. Здесь преобладает просветительская психологическая работа.

В «желтую зону» входят примерно 10–15% всех учащихся, нуждающихся в более интенсивной помощи. Чаще всего у таких детей есть проблемы с поведением. Они тревожные, немотивированные. В данную группу могут входить дети без официально поставленных диагнозов, но недостаточно хорошо усваивающие общеобразовательную программу. Например, в начальной школе это те, кто не умеет хорошо читать, усваивать материал по математике. Здесь часто оказываются дети мигрантов и иммигрантов, недостаточно владеющие английским языком. С ними несколько раз в неделю дополнительно занимается основной учитель или учитель, прикрепленный к классу для помощи неуспевающим учащимся. Практический психолог обычно организует с детьми этого уровня работу в малых группах (3–8 человек), которая ведется, с разрешения родителей, на протяжении 4–8 недель, чтобы отработать определенные умения и навыки. Например, для группы детей с синдромом гиперактивности могут быть предложены такие тематические направления, как работа с импульсивностью, умение расслабляться, обретение навыков отстаивания своих интересов, тренировка организационных умений, навыков тайм-менеджмента и т. д. По результатам этой работы снова проводится тестирование — screening, чтобы увидеть, каков прогресс.

В этой же группе у меня есть дети, которые неплохо учатся, но повышенная тревожность мешает им реализовать свой потенциал в учебе.

В «красную зону», как правило, входят дети с медицинскими или педагогиче-

скими диагнозами, которые получают дополнительную помощь, описанную в их индивидуальном плане.

Одна из моих профессиональных задач — выявление детей, относящихся к этим зонам. Мои основные коллеги по этой работе — ведущие учителя математики, литературы, чтения и английского языка, с которыми мы регулярно устраиваем микроконсилиумы. Во многом наша работа основывается на цифрах — многочисленных данных диагностики и результатах их обработки. Цифр очень много, учителям это не нравится, но от цифр никуда не деться.

Работа с детьми, согласно трехкомпонентной модели, нацелена на увеличение количества детей в «зеленой зоне» и уменьшение в «желтой» и «красной». Понятно, что для достижения этой цели очень плотно должно быть выстроено сотрудничество практического психолога и остальных профессионалов, включенных в работу с каждым ребенком. Психолог выступает здесь и как ведущий индивидуальных и групповых занятий, и как консультант для учителей и родителей. Он также выполняет просветительскую роль. При этом психолог не прикреплен к определенному ученику, а оказывает поддержку и учащимся, и группе профессионалов, вовлеченных в работу с детьми. Таким образом, основная работа школьного практического психолога осуществляется превентивно и в сотрудничестве со всеми участниками образовательного процесса.

О.К.: В какой форме осуществляется это сотрудничество?

Т.К.: По каждой из выявленных проблем собираются микроконсилиумы, участниками которых становятся психолог и педагоги. В результате этого обсуждения мы разрабатываем задания,

которые затем получают один или несколько учеников в классе, и в дальнейшем отслеживаются результаты работы с проблемами. В американской школе дети не сидят за партами, они все время двигаются, работают то индивидуально, то в микрогруппах. Гибкая система позволяет сгруппировать детей в соответствии с их нуждами, чтобы дать им возможность учиться более эффективно, в том числе — наверстать упущенное в учебных дисциплинах, достичь требуемых образовательных результатов. При этом в классе может находиться несколько учителей.

В.О.: Есть ли у вас в школе система мониторинга, который, на основе регулярного тестирования, дает психологу срезовую информацию о ходе развития детей? Отслеживаете ли вы таким образом дидактические, психологические, личностные изменения?

Т.К.: Нет, такой мониторинг у нас не проводится. Учителя проводят учебные и воспитательные занятия с ориентацией на индивидуальные возможности и проблемы каждого ребенка. Например, программа занятий по развитию у детей эмоционального интеллекта, языковой компетентности и т. д.

О.К.: Какие проблемы вы считаете основными для работы учителей и психолога в Вашей школе?

Т.К.: В моей школе (в каждой школе будет своя специфика проблем) самая большая проблема — с родителями учеников. Дело в том, что я работаю в школе, где учится много детей из семей иммигрантов, часто нелегальных. Они пробирались в США с большими трудностями (например, шли пешком через Мексику), сталкивались с гангстерами и наркоторговцами, видели трупы людей, переживали насилие... Например, ребенок рассказывает, что их семью за-

держали на границе с Техасом, посадили в собачьи клетки, отделили детей от матерей. При этом дети оказались вместе с чужими подростками, которые были связаны с наркотиками и другими видами преступности. Практически у каждого родителя своя история травмы. У многих детей посттравматический синдром, высокая тревожность. Кроме того, нередки случаи, когда к маме, у которой в США уже образовалась новая семья, из Мексики перебирается подросший там старший ребенок, а здесь он оказывается в менее благоприятном положении, чем его младшие братья и сестры: в отличие от них, он не имеет американского гражданства, плохо знает английский язык, не адаптирован к здешней жизни. Родители наших детей работают до 20 часов в сутки, у них мало возможностей, чтобы поддерживать детей. Очень многие родители не могут читать и писать даже на своем родном языке. Они не читают книг, не ведут бесед с ребенком. Большая семья живет в одной комнате, дети могут быть от разных отцов. Нередко в семье дети и родители спят на одной кровати, еще кто-то чужой спит в этой же комнате на полу, потому что угол сдается, и там — один ушел на работу, другой пришел поспать. Поэтому педагоги являются для детей и учителями, и воспитателями, и отчасти родителями. В то же время есть в нашей школе и дети из богатых семей. Среди них есть родители с потребительским отношением к учителям, но есть и родители, готовые к сотрудничеству со школой.

Поэтому первая задача у нас в школе — обеспечить детям чувство безопасности.

Вообще в американских школах, как правило, поддерживается хороший психологический климат, детям весело,

взрослые им улыбаются и выражают доброжелательность. В классах начальной школы часто существует правило, что учитель перед началом урока стоит в дверях и приветствует каждого ребенка, называя его по имени, либо предлагает обняться, руку пожать и т. п. И ребенок сразу чувствует: ему здесь рады. Но и в средних, и в старших классах учителя поддерживают доброжелательную атмосферу. Учитель, психолог, директор — все общаются с детьми по-доброму и на равных, по принципу: «ты человек — и я человек». Несмотря на разницу в возрасте, уровне образования и т. д., мы относимся к детям уважительно, как к равным себе. Это складывается в общую положительную картину, так что дети счастливы приходить в школу, они тянутся к учителям. Нередко плачут, когда надо уходить на каникулы.

В.О.: Вы говорите об основном гуманистическом принципе общения и о технологии безусловного принятия. Гармоничное, эффективное взаимодействие возможно именно через безусловное принятие. Это основа контакта, которая снимает барьер, делает общение более открытым и паритетным.

Т.К.: И это, наверное, является основой всей профессиональной деятельности школьного психолога, без этого моя работа с учителями, родителями, детьми была бы бессмысленной. Если ученик чувствует и знает, что учитель о нем заботится и в нем заинтересован, то у него возрастает мотивация учения. Главное — выстроить систему доверительных отношений, построенных на позитивных эмоциях и эмпатии.

В.О.: Только в этих условиях, если дети помещены в такую лично-безопасную зону взаимодействия, и возникает восстановление естественного любопыт-

ства детей. На основе этого природного качества можно ожидать, что учебная мотивация резко активизируется.

Т.К.: Характер взаимодействия во многом определяется личностью учителя. А психолог, если он не «ежик», постарается встретить каждого учителя на том уровне, на котором учитель функционирует и готов принимать помощь. У меня, например, есть учительница с негативным отношением ко всему. Подшучиваю над ее недовольством. Потом говорю: «Что должно произойти в твоём классе, чтобы тебе было легче работать?» Тем самым я переношу ответственность на нее, помогаю ей задуматься. Когда она сформулирует, я ей скажу: «Мы будем делать это вместе. С чего ты хочешь начать?» Я хочу, чтобы она приходила ко мне как к эксперту, а дальше я смогу предлагать ей технологии, чтобы она знала, с чего начать. Иначе она захлопнет передо мной дверь.

В.О.: Вы позиционируете себя учителем как помощника? Да, конечно, это позиция. И это увеличивает доверие. Если учитель чувствует себя в доминирующей роли, он не просто берет на себя большую ответственность, ему кажется, что он более защищен. Он в большей степени чувствует себя и субъектом этих взаимоотношений. Действительно, многое зависит от учителя. Но и от психолога тоже зависит очень много: от того, как он себя позиционирует, насколько развита его эмпатийная сторона общения. И, безусловно, психолог может провоцировать учителя на тот или иной уровень открытости. Взаимодействие — всегда двустороннее движение.

Т.К.: Конечно. Психологу необходимо уметь корректно влиять на учителя.

В.О.: В практике взаимодействия с учителем я чаще использую техники фа-

силитирующей манипуляции. Это «мягкая», недирективная манипуляция.

Т.К.: По-доброму звучит.

В.О.: Мы живем в своей реальности, своих координатах, а свою реальность лучше понимаешь, когда смотришь на нее со стороны. Возникает масштабность, сопоставление. Наверное, необходимо и то и другое.

Т.К.: Последняя ремарка. Главное, что все зависит от системы подготовки психолога и от того, насколько преподаватели университетов сами принимают эту позицию. У меня было несколько интернов из разных университетов, и, так как каждый университет имеет свою культуру, можно сказать ментальность, она и определяет индивидуальную систему взглядов и профессиональную культуру выпускников. И я не уверена, что будущие психологи обязательно учатся разговаривать с детьми, с учителями психологически эффективно.

В.О.: В основе успешной работы психолога лежат принципы личностно ориентированного гуманистического подхода к учителю и, прежде всего, к ребенку. У нас эти принципы, к сожалению, плохо внедряются. И далеко не каждый преподаватель вуза исповедует в общении со студентами гуманистические принципы.

Отечественная психология, в том числе и университетская наука, 15–20 лет назад в своих исследованиях была в большей степени фокусирована на школьно-организационных проблемах, чем на вопросах детского психического развития. Во многом были ослаблены связи с нашими классическими отечественными подходами в педагогике (В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский), педагогической психологии и психологии личности (Л.С. Выготский).

Насколько нам известно, в последние годы в США проявляется большой интерес к концепции Л.С. Выготского [2]. Мы пытаемся реализовать это великое наследие. К примеру, в нашем университете (МГППУ) в 2002 году была образована «Международная кафедра культурно-исторической психологии», а шесть лет назад — международная кафедра ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», на которой реализуется соответствующая магистерская программа обучения. В МГППУ издается научный журнал «Культурно-историческая психология», проводятся научно-практические конференции по этой проблематике [5].

О.К.: Мне кажется, что беседы, подобные нашей, очень важны и для психологов, и для студентов — будущих специалистов. Необходимо больше и из первых рук узнавать об опыте друг друга. Было очень интересно узнать о том, как устроена школьная психологическая служба в США и как американский школьный психолог решает различные профессиональные задачи, и то, что у вас, так же, как и у нас существует необходимость творческого, продуманного подхода к выстраиванию отношений с другими субъектами образовательного процесса. Думаю, что взаимный обмен опытом и обсуждение сходных профессиональных проблем обогащает, расширяет ресурсы профессиональной деятельности психолога, на основе которых становится возможным обдумывать и находить наилучшие решения психологической работы применительно к социально-психологическим и психолого-педагогическим условиям конкретной школы или другого образовательного учреждения.

Татьяна Владимировна, большое спасибо Вам за беседу! И — до новых встреч!

ЛИТЕРАТУРА

1. *Дуэк К.* Гибкое сознание: новый взгляд на психологию развития взрослых и детей. М: «Манн, Иванов и Фербер», 2013. 400 с.
2. *Зарецкий В.К., Холмогорова А.Б.* Мировая психология и педагогика в поисках теории развития, адекватной вызовам нашего времени: вперед к Выготскому // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Т. 25. № 3. С. 170–175. doi:10.17759/cpp.2017250312
3. *Крушельницкая О.Б., Орлов В.А.* Социально-психологические проблемы управления конфликтом: учеб. пособие. М.: МГППУ, «НФП «Смысл», 2007. 168 с.
4. *Орлов В.А.* Проблема экспектаций субъектов образовательного процесса относительно роли школьного психолога // Личность и группа в образовательном пространстве: сб. научных трудов. Вып. 3 / Под ред. О.Б. Крушельницкой. М.: МГППУ, 2009. С. 73–82.
5. *Рубцов В.В.* Культурно-историческая психология в Московском городском психолого-педагогическом университете // Культурно-историческая психология. 2009. № 3. С. 114–119.
6. Социальная психология образования: учеб. пособие / Под ред. О.Б. Крушельницкой, М.Е. Сачковой, Л.Б. Шнейдер. М.: Вузовский учебник; ИНФРА-М, 2015. 320 с.

Interaction of a psychologist with subjects of the educational process in US schools

T. V. COTTLE*,

*Fairfax County Public School, Fairfax, Sate of Virginia, USA,
Tatyana.cottle@gmail.com*

O. B. KRUSHELNITSKAYA**,

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
social2003@mail.ru*

V. A. ORLOV***,

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
vladimirorlov@bk.ru*

This article explores approaches of constructive and effective collaboration among a school psychologist and other stakeholders in the education process. Effective collaboration among all stakeholders such as students, teachers, admins, parents, and psychologists is the key point to offer a “whole child” education. High motivation for learning, positive behavior, and excellent academic results greatly depend on the strong collaborative culture and atmosphere in the school building. The presented dialog of MSUPE professors and Dr. Cottle, who has many years of experience working in American schools as a school counselor, demonstrated main points of the counseling program via social-emotional support to students at one given school. This shared experience of the school counselor is an invaluable piece of information for Russian researchers, practitioners, and especially for new professionals. This article presents a dialog among three parties which invite a reader to explore this topic from the point of view of Russian and American professionals.

Keywords: *school psychological services, psychologist, teacher, students, pedagogical interaction, social psychology of education, emotional intelligence, preparation of school psychologist, flexible thinking, mutual research.*

For citation:

Cottle T.V., Krushelnitskaya O.B., Orlov V.A. Interaction of a psychologist with subjects of the educational process in US schools. *Sotsial'naiia psikhologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society]*, 2018. Vol. 9, no. 2, pp. 165–178. doi:10.17759/sps.2018090211 (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Cottle Tatyana V.* – PhD (Counselor Education and Supervision), school counselor, Fairfax County Public School, Fairfax, Sate of Virginia, USA, Tatyana.cottle@gmail.com

** *Krushelnitskaya Olga B.* – PhD in Psychology, assistant professor, Head of the Department of Theoretical Foundations of Social psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, social2003@mail.ru

*** *Orlov Vladimir A.* – PhD in Psychology, assistant professor, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, vladimirorlov@bk.ru

REFERENCES

1. Duek K. Gibkoe soznanie: novyi vzglyad na psikhologiyu razvitiya vzroslykh i detei [Growth mindset: a new look at the psychology of development of adults and children]. Moscow: Publ. «Mann, Ivanov i Ferber», 2013. 400 p.
2. Zaretskii V.K., Kholmogorova A.B. Mirovaya psikhologiya i pedagogika v poiskakh teorii razvitiya, adekvatnoi vyzovam nashego vremeni: vpered k Vygotskomu [World psychology and pedagogy in search of a development theory adequate to the challenges of our time: forward to Vygotsky]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*. 2017. Vol. 25, no. 3, pp. 170–175. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/cpp.2017250312
3. Krushel'nitskaya O.B., Orlov V.A. Sotsial'no-psikhologicheskie problemy upravleniya konfliktom. Uchebnoe posobie [Socio-psychological problems of conflict management. Tutorial]. Moscow: Publ. MGPPU, «NFP “Smysl”», 2007. 168 p.
4. Orlov V.A. Problema ekspektatsii sub"ektiv obrazovatel'nogo protsessa otnositel'no roli shkol'nogo psikhologa [The problem of the expectations of subjects of the educational process regarding the role of the school psychologist]. In O.B. Krushel'nitskaya (ed.) *Lichnost' i gruppy v obrazovatel'nom prostranstve. Sbornik nauchnykh trudov [Personality and group in the educational space. Collection of scientific papers]*. Issue 3. Moscow: Publ. MGPPU, 2009, pp. 73–82.
5. Rubtsov V.V. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya v Moskovskom gorodskom psikhologo-pedagogicheskom universitete [Cultural-Historical Psychology in the Moscow State University of Psychology & Education]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2009, no. 3, pp. 114–119. (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Sotsial'naya psikhologiya obrazovaniya: uchebnoe posobie [Social Psychology of Education: A Training Manual]. In Krushel'nitskaya O.B., Sachkova M.E., Shneider L.B. (ed.). Moscow: Publ. Vuzovskii uchebnyk, 2015. 320 p.