



Профессия — психолог



А.Н. Сизанов, Т.А. Савич

Типология ошибок в деятельности педагога-психолога

Александр Николаевич Сизанов — кандидат психологических наук, доцент. С 1970 г. преподает психологию в вузах. С 1993 по 2005 гг. — главный инспектор Министерства образования Республики Беларусь. В настоящее время зав. кафедрой психологии и педагогического мастерства Республиканского института высшей школы. Награжден знаком «Отличник образования». В течение ряда лет работал психологом-консультантом Минской городской консультации по проблемам семьи и брака.

Автор книг по вопросам формирования психологической культуры личности («Психологические игры: как мы на работе и дома», «Познай себя», «Ваш психологический портрет»), подготовки молодежи к семейной жизни («Подготовка подростков к семейной жизни», «Проблемы семьи и брака: школьный практикум»), психологии здоровья («Безопасное и ответственное поведение», «Жизнь без табака»).

Татьяна Александровна Савич — в 2005 г. закончила отделение психологии Белорусского государственного университета по специализации «Медицинская психология». Аспирант кафедры психологии и педагогического мастерства Республиканского института высшей школы по специальности «Педагогическая психология».

Область научных интересов — психология здоровья, мотивация здорового образа жизни, мультимедийное обеспечение преподавания психологии. Имеет опыт практической работы на телефоне доверия для пострадавших от семейного насилия.

С приходом педагога-психолога в школу связаны большие социальные ожидания, о которых он ни на минуту не должен забывать. Перед ним стоит множество разнообразных задач, но все они объединены общей целью. Эта цель — максимальное содействие психическому, личностному и индивидуальному развитию школьника.

Вместе с психологом в школу приходят новые знания и отношения, научная диагностика, серьезные исследования и действенная помощь ученику. Все это помогает педагогам решать проблемы индивидуализации и дифференциации учебно-воспитательного процесса школы.

Но часто, как отмечает Р.В. Овчарова (1996), ожидания педагогов, родителей и детей не всегда адекватны статусу психолога и задачам гуманизации школы. Школа с нарушенной системой взаимоотношений видит в психологе помощника в борьбе со сложными педагогами и трудными учащимися, ожидает от него карательных санкций. Школа с низким уровнем обучения и воспитания попытается переложить на педагога-психолога ответственность за свою педагогическую несостоятельность. Однако ни одному психологу не удастся решить проблему педагога, который плохо учит, классного руководителя, который не работает с классом, директора, не умеющего управлять коллективом.

Какой же психолог нужен современной школе? Как соответствовать всем предъявляемым требованиям? Каким образом избежать различных ошибок?

Сложность и многоаспектность объектов деятельности педагога-психолога делают его работу очень значимой и напряженной, а к личности самого специалиста предъявляются высокие и разнообразные требования. Вполне понятно, почему не каждый, кто желает быть педагогом-психологом, может им стать.

Положение о школьной психологической службе дает лишь общие ориентиры, но не вносит конкретности в работу практического психолога. Содержание его деятельности будет оптимальным и результативным, если оно преодолит безадресность и анонимность. Начинающему психологу необходимо преодолеть путь проб и ошибок в построении содержания своей работы.

Адаптация педагога-психолога в школе, по мнению И.В. Дубровиной (1991), длится от 2—3 месяцев до одного года. В этот период психолог и педагогический коллектив знакомятся, при-

выкают друг к другу. Именно на период начального этапа работы молодого специалиста приходится наибольшее количество ошибок. Причина этого явления — в специфике подготовки практических психологов для школ: получив принципиально новую информацию, молодые специалисты не всегда оказываются вооруженными методами ее конкретного, практического использования. Поэтому изучение литературных источников, опыта тех, кто встал на профессиональный путь раньше других, поможет избежать типичных для начинающего специалиста ошибок, даст ответы хотя бы на часть волнующих вопросов.

Цель данной работы — систематизировать и проанализировать наиболее часто встречающиеся ошибки в деятельности педагога-психолога, а также отметить причины их возникновения.

Основные причины ошибок

Традиционно основными видами деятельности педагога-психолога являются психопрофилактика, диагностическая и коррекционная работа, работа с девиантными детьми, работа с семьями учащихся, психологическое просвещение, профориентация.

Причины всевозможных ошибок в деятельности практического психолога разнообразны. Возникновение трудностей в работе может быть обусловлено различными факторами.

Одними из основных причин ошибок является несоответствие личностных качеств молодого специалиста требованиям, предъявляемым к данной профессии, низкий уровень образования, профессиональная некомпетентность. Причиной непрофессионализма, как отмечает Н.И. Олифинович (1998), является работа части педагогов-психологов (до переквалификации, а иногда и после нее) педагогами. Попытка совместить педагога и психолога «в одном лице» приводит к определенным трудностям и проблемам, так как носители этих профессий имеют различные профессиональные установки и ценности. Кроме того, как отмечает тот же автор, часть педагогов-психологов после переквалификации сохраняет неизменными свои авторитарные педагогические (а возможно, личностные) установки.

Ошибки в деятельности педагога-психолога могут возникать из-за отсутствия психологической готовности к деятельности. Под психологической готовностью, согласно Л.А. Кандыбовичу (1998), понимается готовность к деятельности, которая возникает при сформированности ряда ее структурных компонентов. Ведущими из них являются психические образования (знания, умения, навыки). Далее следует мотивационный компонент — положительное отношение к будущей профессии, потребность выполнять поставленную задачу, стремление добиться успеха и по-

казать себя с лучшей стороны. В структуру готовности входят и психические процессы: эмоциональные (чувство ответственности, уверенность в успехе, воодушевление), волевые (управление собой и мобилизация сил, сосредоточенность на задаче, преодоление боязни, сомнений).

Е.И. Рогов отмечает, что после получения диплома или свидетельства о переподготовке новоиспеченный психолог нередко полностью утрачивает связь со своим учреждением образования. Предоставленные самим себе (особенно на периферии) специалисты, решившие посвятить себя психологическому взаимодействию с детьми, оказываются безоружными перед возможными сложностями и проблемами.

Работая в школе, педагог-психолог не сможет принести никакой пользы без сотрудничества с педагогами. Без четкого выполнения своих функциональных обязанностей и доброжелательного отношения с педагогическим коллективом психолог никогда не сможет успешно взаимодействовать с ним.

Причиной трудностей в совместной работе психолога и педагога является столкновение двух ментальностей, которые, несмотря на ряд общих точек и ориентиров, достаточно различны и самодостаточны.

Особой категорией, с которой приходится сталкиваться психологу, являются родители. При работе психолога с семьей возникает масса сложностей, прежде всего по той причине, что подготовка педагогов-психологов не ориентирована на оказание помощи родителям (семье).

Анализ школьной практики показывает, что главные просчеты в работе с родителями лежат в двух плоскостях: недооценка воспитательных возможностей современной семьи с ее возросшим материальным, культурным, образовательным и психолого-педагогическим уровнем и недооценка кризисного состояния семьи, трудностей и проблем, смены ее устоев от материально-экономических к социально-психологическим.

В этих условиях формируется неправильная психологическая установка педагогов и родителей на их воспитательно-образовательные функции и процесс сотрудничества. Учителя обращаются к психологу, в основном, лишь по вопросам дисциплины и успеваемости. Родители же совершенно равнодушно относятся к традиционной психолого-педагогической пропаганде и своей более чем скромной роли, считая, что учителям все равно не понять их проблем. При этом формируется позиция конфронтации: кто обязан, кто должен, кто прав, кто виноват, отмечает Р.В. Овчарова.

Типология ошибок в работе психолога

Молодого специалиста, первый год работающего в школе, подстерегают разнообразные сложности и препятствия. Н.В. Самоукина (1997) отмечает, что, наблюдая за тем, в какой манере психологи ве-



дуг просветительскую работу в школах перед учителями, родителями и школьниками, занимаются консультированием, диагностической и коррекционной работой, можно выделить ряд допускаемых ими типичных ошибок, препятствующих эффективности деятельности.

В зависимости от вида деятельности, которым приходится заниматься педагогу-психологу в школе, можно выделить разнообразные типы ошибок.

Ошибки в диагностической деятельности

1. Чрезмерное увлечение диагностикой.

Ошибка заключается в том, что остальные виды деятельности педагога-психолога практически не осуществляются, а психодиагностика становится самоцелью.

2. Постановка диагноза делается только на основании результатов диагностики.

Сложность использования любых стандартных методик заключается в кажущейся легкости постановки точного и надежного диагноза на основании результатов тестирования. Неопытному психологу кажется, что сопоставление полученных им данных с «ключом» той или иной стандартизированной методики определяет диагноз. Это неверно. Даже прекрасное знание тестовых методик не дает право на категорическое экспертное решение — нужен еще глубокий психологический анализ и грамотная интерпретация комплекса разных показателей в их динамике.

Педагог-психолог должен всегда помнить, что полученные в результате тестовых исследований данные могут не раскрыть ближайших возможностей школьника. Л.С. Выготский убедительно доказал, что наличное состояние возможностей ребенка еще не дает правильного представления о ходе его психического развития, так как важным является не только то, что может выполнять ребенок в настоящее время, но и то, чего он сможет достичь в ближайшем будущем, какова его «зона ближайшего развития». Постановка диагноза должна осуществляться не просто по результатам психологического обследования, но и на основе соотнесения полученных данных с тем, как выявленные особенности проявляются в жизненных ситуациях («жизненные показатели»). Большое значение имеет возрастной анализ полученных данных, причем анализ с учетом «зоны ближайшего развития» ребенка.

3. Постановка диагноза в случаях, выходящих за пределы профессиональной компетентности педагога-психолога.

Трудности в постановке диагноза связаны с недостаточно четким представлением педагога-психолога о границах своей профессиональной компетентности. Существуют две формы отставания в развитии: отставание, связанное с органическим

нарушением нервной системы, требующее патопсихологической медицинской диагностики, и временные отставания в психическом развитии, связанные с неблагоприятными внешними и внутренними условиями развития в целом здоровых детей. Неопытный педагог-психолог, как отмечает И.В. Дубровина (1991), пытается самостоятельно поставить диагноз при подозрении на патопсихологический или дефектологический характер выявленных нарушений.

4. Применение неадаптированных методик.

К ошибкам педагога-психолога можно отнести применение новых, не адаптированных к уникальным требованиям местных социальных и культурных условий диагностических процедур. Также ошибкой начинающих психологов является применение сложных методик без достаточного уровня знаний по их использованию (Р. Сמיד, 2000).

Ошибки психолога, допускаемые во время психологического консультирования

Педагоги-психологи, занимающиеся консультированием, по мнению Н.В. Самоукиной, допускают несколько типичных ошибок.

1. Самоутверждение психолога во время консультации.

Клиент, который обращается к психологу со своей проблемой, испытывает определенные трудности, нуждается в помощи и поддержке. Психолог в такой ситуации находится в более выгодной позиции и испытывает большое искушение в самоутверждении: почувствовать и показать себя в качестве успешного и сильного человека. Клиент всегда тонко чувствует отношение психолога к себе и может испытать унижение.

2. Излишняя непосредственность или «искусственность» в поведении педагога-психолога.

Если психолог по-человечески не принимает клиента, в его поведении появляется либо излишняя непосредственность (говорит и делает то, что ему хочется), либо «искусственность» (играет роль психологически защищается при помощи выстроенного искусственного «фасада»).

3. Стремление обязательно дать полезный совет.

Психолог пытается решить все проблемы клиента, не давая последнему самому найти выход из сложившейся тупиковой ситуации. Неопытный психолог пытается «засыпать» советами пациента — в результате оба оказываются неудовлетворенными консультацией. И это несмотря на то, что пришедшие на консультацию, в большинстве случаев, заинтересованы в контакте с психологом, надеются на быстрое разрешение своих проблем и, главное, на подтверждение собственного восприятия ситуации.

Особенно это относится к учителям, с которыми постоянно взаимодействуют педагоги-психологи. Учителя нередко испытывают бессилие в решении проблем, связанных с особенностями воспитания, обучения и поведения тех или иных детей. Причину этих проблем и трудностей они стремятся искать в недостатках семейного воспитания, не подвергая сомнению свои профессиональные и личностные качества. Поэтому во время консультации учитель сопротивляется активному вовлечению в продуктивный процесс всестороннего анализа и рассмотрения той или иной проблемы, предпочитая занимать пассивную позицию человека, перекладывающего решение вопроса на другого (консультанта). Ошибка неопытного педагога-психолога в этой ситуации в том, что он идет на поводу у учителя.

4. Проекция собственных трудностей на проблемы клиента.

Психолог обращает внимание только на те сложности у клиента, которые имеет сам, приписывает клиенту свои проблемы. Возможно ожидание от клиента ответственности за проблемы, которые имеются у самого педагога-психолога.

5. Оценка клиента.

Данная ошибка возникает в ситуации, когда психолог не открыт для своего клиента, а оценивает его. Это может быть выражено во фразах, внешне, может быть, не проговариваемых, но произносимых во внутренней речи. В результате клиент видится не в истинном свете, а как бы через призму взглядов и оценок психолога: портрет клиента получается субъективным, искаженным.

6. Консультирование лишь отдельных учащихся.

Л.Д. Ермакова (1996) отмечает, что классическая схема консультирования, которая включает в себя следующие этапы:

- 1) психологическая диагностика личности;
- 2) обработка, анализ и интерпретация полученных результатов;
- 3) разработка программы индивидуальной работы с личностью обследованного ребенка;
- 4) консультационная, психокоррекционная работа психолога с тем или иным субъектом,

— не совсем продуктивна в условиях школы. Эффективность такой схемы следующая: в течение учебного года удается «поработать» в лучшем случае с 50—60 учащимися. Педагогический коллектив оценивает эффективность деятельности психолога как невысокую, так как полученный результат мало заметен в школе, где 1000—1500, а иногда и 2000 человек, и не оказывает существенного влияния на весь педагогический учебно-воспитательный процесс.

Оторванность психологической службы от учебно-воспитательного процесса, от реальной жизни учащихся в школе, осуществление работы только

по запросам учителей и родителей, обращающихся к психологу преимущественно по поводу тех детей, у которых ярко выражены отклонения в поведении и развитии, приводят к тому, что остальная масса учеников остается вне поля зрения педагога-психолога.

А.А. Деркач (1996) выделяет такие ошибки начинающего педагога-психолога при ведении консультационной беседы, как:

- отсутствие необходимого психологического настроя, что препятствует созданию благоприятного для беседы психологического климата;
- переход к решению проблемы без достаточного изучения ее сущности и тех условий, в которых она проявляется;
- жесткая приверженность первоначально избранной гипотезе;
- игнорирование мнения собеседника;
- создание препятствий для разъяснения собеседником своей точки зрения;
- постановка собеседнику прямых вопросов («в лоб») при неясных мотивах беседы.

Типичные ошибки педагога-психолога при проведении просветительской работы

Одно из направлений деятельности педагога-психолога — просветительская работа. Это направление является «слабым звеном» большинства специалистов.

Педагоги-психологи плохо владеют методиками психологического просвещения детей, подростков, педагогов и родителей. Многие ошибки связаны с тем, что педагоги-психологи переносят манеру чтения лекции из научной или студенческой сфер в практическую, не учитывая личностных, профессиональных и возрастных особенностей слушателей.

Н.В. Самоукина выделяет следующие ошибки в этой деятельности.

1. Частое употребление сложной психологической терминологии.

Психологические знания, отраженные в текстах монографий и учебников, как правило, строятся на основе применения громоздкого аппарата сложной специальной терминологии. Используя профессиональную литературу без переработки текста при подготовке к лекции, педагог-психолог не застрахован от случаев прямого переноса научной терминологии в свою лекцию.

Необходимо заметить, что освоение специальной психологической терминологии — особый длительный процесс, организуемый в ходе обучения психологов. Если психолог прибегает к употреблению специальной терминологии при выступлении перед педагогами, учениками и родителями, то понимание текста выступления слушателями зна-



чительно усложняется. Они получают впечатление, что «в психологии все очень сложно, запутанно и непонятно», начинают сомневаться в том, нужна ли психология в школе и, наконец, испытывают своеобразный «комплекс профессиональной неполноценности», так как не могут понять выступающего специалиста.

Многие из слушателей стесняются спросить о значении специальных терминов: ведь психолог так уверенно оперирует непонятными для них словами. Задавать же вопрос по пониманию «само собой разумеющегося» — публично ставить себя в невыгодное положение. Школьники, например, в таких случаях просто не задают дополнительных вопросов, считая, что лекция по психологии и не должна быть понятной для них. Отсутствие вопросов по терминологии связана еще и с тем обстоятельством, что учителя и родители, естественно, часто не могут на слух уловить правильное произношение неизвестного им термина и избегают попадания в неловкую для них ситуацию, когда перед ответом на вопрос педагог-психолог поправляет их и указывает, как следует правильно произносить интересующий их термин.

Применяя психологическую терминологию, стараясь детально разъяснять содержание каждого названного им термина, психолог рискует неоправданно увеличить время лекции, сделать ее громоздкой и трудно усваиваемой слушателями. Структура лекции становится тяжеловесной, негибкой, теряет необходимую для нее «прозрачность» и в результате разрывает нить рассуждения.

2. Демонстрация манеры ученого на лекции по практической психологии.

Эффект прямого переноса усвоенной формы поведения в вузе или академическом институте проявляется не только в привычном использовании педагогом-психологом сложной терминологии, но и в стиле подачи материала и себя на лекции. В научной аудитории принято, чтобы докладчик говорил в отстраненной, суховатой манере. Содержание научной лекции должно быть рационализированным, логичным, очищенным от эмоций и личных ассоциаций.

Но если читать лекцию в другой аудитории, в частности, в школе, то такая манера выступающего будет воспринята слушателями скорее негативно, нежели позитивно. Они будут чувствовать дистанцию и оценивать лектора именно как ученого или академического сотрудника, а не как «своего», способно-

го понять их проблемы и помочь им в их разрешении. Отсюда, разумеется, и невнимательность слушателей, и неполное понимание ими содержания лекции, и отсутствие психологического контакта между лектором и аудиторией.

3. Демонстрация психологического высокомерия.

Многие неопытные психологи в общении с работниками других профессиональных сфер демонстрируют некоторый психологический апломб, высокомерие. Осознанно, а часто неосознанно в интонациях педагога-психолога звучит некоторое пренебрежение слушателями.

Демонстрация высокомерной позиции задает между слушателями и психологом-лектором дистанцию и не способствует возникновению между ними взаимопонимания и психологического контакта.

4. Демонстрация менторской позиции.

Для молодых педагогов-психологов характерна такая ошибка, как демонстрация менторской позиции. Выступая перед аудиторией учителей, родителей или учащихся, они демонстрируют позицию руководителя, поучающего воспитателя. Особенно неэффективно такое поведение в аудитории, состоящей из людей, по возрасту старше лектора. У таких слушателей, как правило, возникает чувство снисходительности к лектору, недоверия или даже насмешливого иронизирования.

5. Чтение лекции в описательной манере.

Многие психологи строят текст выступления в описательной манере. Они рассказывают о проблеме, приводят примеры для иллюстрации своих положений, в конце формулируют некоторые общие рекомендации. После такой лекции слушатели усваивают некоторую часть информации, но не получают главного — руководства к действию, то есть технологий.

6. Неэффективная организация лекционного материала.

Педагог-психолог приходит на лекцию с большим количеством полностью исписанных листов, в которых с трудом ориентируется, и зачитывает информацию, не отрывая взгляда от бумаги. Такая манера чтения психологической лекции совершенно неэффективна и приводит к отсутствию всякого психологического контакта с аудиторией.

Окончание в следующем номере.