
Научная обоснованность реализуемых в системе образования практик психолого-педагогической работы с детством

Scientific Validity of the Practices of Psychological and Pedagogical Work with Childhood Implemented in the Education System

Профессиональное взаимодействие педагога-психолога с учителем в школе

Волкова Е.Н.

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9667-4752>, e-mail: envolkova@yandex.ru

В статье рассматриваются вопросы содержания и организации работы педагога-психолога с педагогическими коллективами в школе. Показано, что это направление деятельности психологической службы образования сегодня приобретает особую актуальность в связи с изменениями общественных ожиданий от педагога. Основным условием эффективной работы в данном направлении выступает организация профессионального взаимодействия между учителем и психологом. Рассмотрены причины и условия нарушения эффективности профессионального взаимодействия. Эти причины связаны с личностной и профессиональной неготовностью как психолога, так и учителя. Предложены возможные направления деятельности психолога в соответствии с результатами современных научных исследований личностных и профессиональных ресурсов современных педагогов. Эти исследования сконцентрированы в области общей трудовой и внутренней мотивации учителя, его педагогических центраций, личностных черт, эмоционального интеллекта педагога. Способность психолога использовать эту информацию и в просветительской работе, и в информировании коллег-педагогов, и в проектировании методов активного социально-психологического обучения, тренингов, психологического консультирования, и в практической реализации усилит личностный и профессиональный ресурс психолога в работе с учителем.

Ключевые слова: педагог-психолог, учитель, профессиональное взаимодействие, профессиональный ресурс, личностный ресурс.

Для цитаты: Волкова Е.Н. Профессиональное взаимодействие педагога-психолога с учителем в школе [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 2. С. 35–41. DOI:10.17759/bppe.2021180204

The Professional Interaction of the Teacher-Psychologists with Teachers at School

Elena N. Volkova

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9667-4752>, e-mail: envolkova@yandex.ru

The article is dedicated to issues and organization of professional interaction of teacher-psychologists with the teaching staff at school. Today this type of psychological service becomes urgent because of the increasing of public expectations from the teacher. Effectivity is reached by organizing professional interaction between the psychologist and the teacher. There are causes and reasons for the professional interaction being less effective, and such reasons are connected to personal and professional incompetence of both the teacher, and the psychologist. The article suggests possible amendments to psychological activities in accordance with findings of the modern studies on professional and personal resources of the teacher. These studies focus on professional and intrinsic motivation of the teacher, his pedagogical centering, personality and emotional intelligence. The ability of the psychologists to utilize this information for proactive psychological training, counseling and practice will enforce professional and personal resources of the teacher.

Keywords: *teacher-psychologist, teacher, professional interaction, professional resources, personal resources.*

For citation: Volkova E.N. The Professional Interaction of the Teacher-Psychologists with Teachers at School. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2021. Vol. 18, no. 2, pp. 35–41. DOI:10.17759/bppe.2021180204 (In Russ.).

Среди задач психологической службы системы образования заявлена задача психологической помощи учителю и методической (с точки зрения понимания закономерностей процессов обучения и воспитания) поддержки его деятельности. Однако, и в практической деятельности психолога, и в научных исследованиях психология учителя хотя и называется важной и значимой областью знаний, не может поспорить с теми объемами сил и затрачиваемого времени, которые посвящены вопросам развития ребенка. Количество публикаций, разработанных технологий деятельности для работы с учителем несравненно меньше, чем таковые для работы с детьми. Это справедливо и обоснованно, поскольку психологическая служба системы образования создавалась ради детей, во имя детей и в целях обеспечения условий для их полноценного развития [5].

Между тем, важность и значимость работы психолога с педагогами трудно переоценить. Во-первых, это связано с обусловленностью процессов когнитивного и личностного развития детей, особенностями взаимодействия и отношений ребенка с педагогом. Педагог по сравнению с психологом обладает существенно большей степенью референтности для детей всех возрастных групп. Воспитатель в детском саду и особенно учитель в школе не просто является носителем нового знания, организатором процесса его присвоения и оценщиком успешности достижений. Педагог для ребенка выступает первым представителем широкого социума, общества в целом, за

которым закреплено институциональное право признания ценности ребенка для общества, его значимости, состоятельности. Поэтому влияние учителя на развитие ребенка оказывается весьма существенным, если не сказать — определяющим. От того, какая система отношений к миру, к себе, к другим людям сложилась у учителя, во многом зависит, вырастут ли его ученики самостоятельными, достойными, нравственно-ответственными людьми или будут похожи на безликие винтики некоторой воспроизводящей самое себя машины.

Другое обстоятельство связано с непрерывным потоком модернизации современного образования. Скорость и масштаб трансформаций форм и содержания образовательных систем в наше время не имеет аналогов в предыдущих исторических эпохах. Однако центральным элементом образовательной системы сегодня по-прежнему остается учитель, от которого только и зависят эффекты вводимых изменений. По справедливому замечанию Ш.А. Амонашвили, никакие преобразования и нововведения в школе не дадут результата, если они не пройдут через ум, душу и сердце учителя [2].

Наконец, тенденции развития современного общества: углубляющаяся дифференциация и устойчивая его поляризация, усиление маргинальности социальных слоев, изменения содержания и механизмов вторичной социализации современных, подростков, юношества и молодежи, размытость и неустойчивость содержания социальных норм, структурные деформации и дисфункциональность семьи, габитуализация феномена неблагополучной семьи в обществе, — меняют общественные представления и ожидания от учителя [1; 3; 7; 8]. Сегодня ожидания общества от учителя связаны с его способностью взять на себя выполнение части традиционных функций семейной системы, связанных с заботой, поддержкой, опекой, защитой. Сегодня весьма востребована позиция школы как социального института защиты детства. Ожидания от учителя связаны с его способностью управлять процессами воспитания и социализации подрастающего поколения. Поэтому работа психолога с учителем сегодня приобретает особую ценность.

Чаще всего педагоги обращаются к психологу по вопросам, связанным с поведением детей. Типичными являются жалобы на «неуправляемость ребенка», «повышенную агрессивность», «нарушения дисциплины на уроке или на переменах». Несомненно, в компетенции психолога выявить причины подобных поведенческих проявлений, предложить программы коррекции поведения ребенка, как предназначенные для работы психолога, так и для работы педагога с ребенком (или с группой, классом). Однако, часто такие обращения обнаруживают профессиональную несостоятельность и педагога, и психолога. С точки зрения учителя это может носить характер перераспределения ответственности за поведение детей или даже своеобразного назначения психолога ответственным чуть ли не за все проявления индивидуальных особенностей ребенка, перекладывания на него обязанностей по корректировке любых нестандартных проявлений ребенка. Некий типичный, «усредненный» ученик соответствует ожиданиям учителя, отвечает его привычным стереотипам поведения и алгоритмам деятельности, но отклонение от привычной схемы дестабилизирует учителя, создает для него трудную педагогическую ситуацию, и учитель делегирует взаимодействие с таким учеником психологу как специалисту по работе с отклонением от нормы.

С другой стороны, психолог в подавляющем большинстве случаев при подобных обращениях сразу начинает выстраивать тактику работы с ребенком, с его семьей и т.д. упуская из виду, что обращение учителя вполне может представлять собой запрос на оказание помощи именно педагогу. Это его неблагополучие и/или ресурсные дефициты требуют психологического вмешательства. Важным обстоятельством является и тот факт, что любая коррекционная, помогающая, самая замечательная работа психолога с ребенком будет обесценена при возвращении ребенка в прежнюю, не измененную ситуацию взаимодействия и отношений с учителем.

Такие ситуации нередки в школе. Их появление обусловлено, на наш взгляд, несколькими причинами.

Вероятно, одна из причин связана с нарушением правил и принципов организации профессионального взаимодействия между педагогом и психологом. С самого начала появления психологической службы в системе образования профессиональное взаимодействие между психологом и педагогом во имя интересов ребенка выступало залогом успешности процессов развития, обучения и воспитания в школе. Как отмечает И.В. Дубровина, взаимодействие или сотрудничество возможны лишь при условии ясного понимания и четкого выполнения всеми специалистами своих функциональных и профессиональных обязанностей, а эффективность взаимодействия в системе «учитель — психолог», как и эффективность деятельности школы в целом достигаются тогда, когда психолог и педагог (учитель, воспитатель), с одной стороны, становятся единомышленниками, а с другой — четко различают свои функции и возможности: педагог не подменяет психолога, психолог — педагога.

Исследования показывают, что эта модель не всегда находит свое воплощение в деятельности современной школы. Анализ литературы, опыт работы свидетельствуют, что основными причинами деформаций профессионального взаимодействия могут быть профессиональная и личностная неготовность психолога к организации профессионального взаимодействия и функционально-статусная неопределенность психолога в школе.

К проблемам профессиональной неготовности к практической работе с педагогами можно отнести следующее:

- незнание психологом тенденций развития современного образования, современных образовательных технологий, методов и приемов педагогической деятельности;
- отсутствие стратегии и целостной программы работы психолога с педагогическим коллективом школы;
- недостаток доказательности и научной обоснованности предлагаемых решений;
- методическую некомпетентность в организации и проведении тех видов обучения, которые психолог использует в своей работе (например, при проведении тренингов);
- недостаточное количество валидного и надежного психодиагностического инструментария.

Личностная неготовность психолога к работе с педагогами связана:

- с экспансией психологом педагогической миссии и принижением значимости роли педагога;
- с отсутствием широкой гуманистической направленности психолога;
- с доминированием в мотивационной сфере мотивов самореализации и самоутверждения в ущерб мотивам помощи и сотрудничества;
- с эмоциональным неприятием учителя;
- с ориентацией на внешнюю оценку и контроль своей деятельности [4].

С другой стороны, современный учитель тоже не всегда готов к сотрудничеству с психологом. Широкий спектр исследовательских работ по психологии учителя показывает, что личностный ресурс современного педагога уменьшился; учитель все больше реализует информационную, контрольную и надзорную функции в школе. Развитие личности ребенка все чаще превращается в манифест, чем в каждодневную практическую задачу. Возможно, снижение воспитательного потенциала современной школы связано, в том числе, и с тем, что учитель сегодня не готов работать с детьми, чье поведение (да и любые проявления индивидуальности) отличается тем или иным своеобразием; не готов принять на себя ответственность за управление процессами социализации детей.

Как можно различить, с какой проблемой следует работать педагогу-психологу: с проблемой ребенка или с проблемой учителя? Удачным вариантом ответа на это вопрос может служить оценка благополучия (и, в частности, психологического благополучия) субъекта. Если ребенок, по поводу которого обращается учитель, не выказывает признаков неблагополучия, то, вероятно, проблема обращения — это проблема учителя.

И психолог, и педагог являются самостоятельными специалистами в школе, каждый со своим полем профессиональных задач, инструментов, методов. Психолог не может и не должен становиться учителем, а педагог — психологом. Это разные профессии, разные виды деятельности, разные требования к ним. Однако у них есть общие цели и задачи, решать которые эффективнее в условиях профессионального взаимодействия. А вот за организацию этого взаимодействия и за его эффективность отвечает в диаде «психолог — учитель», на наш взгляд, психолог. Именно он обладает (или должен обладать) тем запасом знаний, умений, навыков, той профессиональной компетенцией, которые обеспечивают сотрудничество.

На наш взгляд, для усиления личностного и профессионального ресурса психологов, избравших полем своей деятельности работу с педагогическими коллективами школ, с учителями, полезно использовать научную информацию о личностных особенностях современного учителя. Приведем результаты некоторых из них, обладающих потенциалом практического использования. Отметим, что эти результаты получены на значительных по объему выборках педагогов начала нашего века, не являются случайными и могут считаться валидными и надежными.

Интересны исследования мотивов удержания учителя в профессии и удовлетворенности трудом. Представленные результаты демонстрируют, что заинтересованность содержанием педагогического труда сменяется у педагогов заинтересованностью в повышении уровня жизни. Важнейшая причина ухода учителей из профессии неситуативна и связана с долговременными изменениями в ценностных ориентациях личности. Ведущими мотивами ухода из сферы образования являются мотивы повышения материального уровня, создания семьи, общения в семье и воспитания детей. В исследованиях была обнаружена связь между психологической готовностью к переходу в другую сферу деятельности и ведущей мотивацией этого решения: чем ярче был выражен мотив достижения материального благополучия, тем короче было время принятия решения, чем сильнее «семейная» мотивация, тем ниже психологическая готовность к уходу из школы. Эти исследования помогают предположить, насколько устойчивым может быть педагогический коллектив конкретной школы.

Значительная часть исследований посвящена вопросам внутренней мотивации учителя. Внутренняя мотивация представляет собой совокупность динамических и содержательных характеристик, опосредованных содержанием самой деятельности. При внутренней мотивации человек действует и поступает «добровольно», учитывая внешние обстоятельства, но не подчиняясь им. Внутренняя мотивация определяется удовлетворением трех базовых, изначальных, имманентно присущих каждому человеку потребностей:

- потребности в автономии, которая представляет собой стремление чувствовать себя инициатором собственных действий, самостоятельно контролировать свое поведение;
- потребности в компетентности как желания достичь определенных внутренних и внешних результатов и быть эффективным в какой-либо деятельности;
- потребности во взаимосвязи с другими людьми, которая представляет собой стремление к установлению прочных отношений, основанных на чувстве привязанности и принадлежности к некой группе.

Исследования показывают высокую ценность развития этого вида мотивации у педагога — и для развития личности учащихся, и для высокого уровня достижений у учеников, и для психологического благополучия и здоровья учителя, и для оптимизации процессов управления школой. Эти исследования имеют определенную прогностическую ценность для оценки профессионального мастерства учителя.

Личностные характеристики современного учителя, анализируемые в рамках пятифакторной модели личности «Большая пятерка»: экстраверсия, доброжелательность (дружелюбие), нейротизм, сознательность (или ответственность), открытость опыту, — имеют прямую связь с эффективностью работы учителя. При этом наименее достоверными оказались данные о взаимосвязи

дружелюбия и эффективности учителя, то есть эффективный современный учитель — это необязательно педагог доброжелательный, дружелюбный. Отметим, что эти выводы получены на выборках зарубежных педагогов. Российских исследований нам обнаружить не удалось, и, возможно, для российского учителя эта тенденция будет иной.

Исследования педагогических центраций учителя немногочисленны, но позволяют оценить изменения в этих личностных характеристиках современных учителей. Эмоциональные предпочтения современного учителя связаны с преподаваемым предметом. Эгоистическая центрация и отношения с коллегами, с администрацией школы волнуют учителя в несколько меньшей степени: по данным исследователей, эти отношения находятся на втором-третьем месте по степени эмоциональной привлекательности. Отношение учителя к родителям учеников и самим ученикам находятся в зоне эмоционального неприятия.

Исследования показывают, что развитый эмоциональный интеллект — важная профессионально-личностная способность педагога. Эмоциональный интеллект связан с характеристиками профессионального здоровья учителя и эффективностью его профессиональной деятельности. Эмоциональный интеллект у учителя развит в значительной степени по сравнению с представителями других профессий, однако развитие разных сторон эмоционального интеллекта у учителя неравномерно. Так, способность к пониманию и распознаванию эмоций как у себя, так и у других людей развита у учителя лучше, чем способность к управлению своими эмоциями. Это, в частности, может выступать причиной различных эмоциональных нарушений у современных учителей и служить основой для программ профилактики эмоционального выгорания учителя: установлено, что нарушения в развитии эмоционального интеллекта приводят к деперсонализации учителя, эмоциональному выгоранию. Влияние связи уровня эмоционального интеллекта учителя и успеваемости учащихся неоднозначно и, вероятно, имеет опосредованность другими личностными характеристиками педагога.

Эти и другие результаты изучения личностных и профессиональных ресурсов современных педагогов, вероятно, будут интересны не только психологам, но и самим учителям. Способность психолога использовать эту информацию:

- в просветительской работе,
- в информировании коллег-педагогов,
- в проектировании методов активного социально-психологического обучения, тренингов, психологического консультирования,
- в практической реализации —

усилит личностный и профессиональный ресурс психолога в работе с учителем.

Литература

1. Агранович М.Л. Индикаторы достижения целей устойчивого развития в сфере образования и национальная образовательная политика // Вопросы образования. 2017. № 4. С. 242–264.
2. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск: Университетское, 1990. 559 с.
3. Барсукова Т.И., Галкина Д.В. Дисфункция современной российской семьи и проблемы отклоняющейся социализации подростков // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. Т. 7. № 8. С. 91–96.
4. Волкова Е.Н. Субъектность педагога (теория и практика): Дисс. ... д-ра психол. наук. М., 1998. 308 с.
5. Дубровина И.В. Психологическая служба на современном этапе развития общего среднего образования [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2011. Том 8. № 3. С. 8–16. URL: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2011/n3/47700.shtml (дата обращения: 10.08.2021).
6. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М. — СПб: Нестор-История, 2014. 376 с.

7. *Поспелов Е.А.* Эволюция роли личности учителя в культуре России XX века: философский анализ: Автореф. дисс. ... канд. филос. наук. Ставрополь, 2003. 24 с.
8. *Фельдштейн Д.И.* Современное детство как социокультурный и психологический феномен // *Universum: Вестник Герценовского университета.* 2012. № 1. С. 20–29.

References

1. Agranovich M.L. Indikatory dostizheniya tselei ustoichivogo razvitiya v sfere obrazovaniya i natsional'naya obrazovatel'naya politika = Achievement Indicators for Sustainable Development Goals in Education and National Education Policies. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*, 2017, no. 4, pp. 242–264. (In Russ.).
2. Amonashvili Sh.A. Lichnostno-gumannaya osnova pedagogicheskogo protsessa. Minsk: Universitetskoe, 1990. 559 p. (In Russ.).
3. Barsukova T.I., Galkina D.V. Disfunktsiya sovremennoi rossiiskoi sem'i i problemy otklonyayushcheisya sotsializatsii podrostkov = Dysfunction of the modern Russian family and problem of the deviating socialization of teenagers. *Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl' = Historical and social-educational ideas*, 2015. Vol. 7, no. 8, pp. 91–96. (In Russ.).
4. Volkova E.N. Sub"ektnost' pedagoga (teoriya i praktika). Diss. dokt. psikholog. nauk. Moscow, 1998. 308 p. (In Russ.).
5. Dubrovina I.V. Psikhologicheskaya sluzhba na sovremennom etape razvitiya obshchego srednego obrazovaniya [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2011. Vol. 8, no. 3, pp. 8–16. URL: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2011/n3/47700.shtml (Accessed 10.08.2021). (In Russ.).
6. Mitina L.M. Psikhologiya lichnostno-professional'nogo razvitiya sub"ektov obrazovaniya. Moscow — Saint Petersburg: Nestor-Istoriya, 2014. 376 p. (In Russ.).
7. Pospelov E.A. Evolyutsiya roli lichnosti uchitelya v kul'ture Rossii XX veka: filosofskii analiz. Avtoref. diss. kand. filol. nauk. Stavropol, 2003, 24 p. (In Russ.).
8. Fel'dshtein D.I. Sovremennoe detstvo kak sotsiokul'turnyi i psikhologicheskii fenomen = Sociocultural and psychological phenomenon of the nowadays childhood. *Universum: Vestnik Gertsenovskogo universiteta = Universum: Bulletin of the Herzen University*, 2012, no. 1, pp. 20–29. (In Russ.).

Информация об авторах

Волкова Елена Николаевна

доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Институт психологии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9667-4752>, e-mail: envolkova@yandex.ru

Information about the authors

Elena N. Volkova

Doctor of Psychology, Professor, Leading Researcher, Institute of Psychology, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9667-4752>, e-mail: envolkova@yandex.ru

Получена 23.07.2021

Received 23.07.2021

Принята в печать 13.08.2021

Accepted 13.08.2021