

УДК 37.015.3

Ю.Е. Иванюк

СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ ШКОЛЬНЫХ ПСИХОЛОГОВ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С УЧИТЕЛЕМ

В статье отражено теоретическое обоснование понятия «профессиональной позиции» психолога как отношения личности профессионала к личности клиента. Структура личностного отношения, согласно концепции В.Н. Мясищева, образована тремя основными компонентами: когнитивным, аффективным и мотивационным. Эмпирическое исследование данных компонентов профессиональной позиции школьных психологов по отношению к педагогам выявило преобладание негативных ожиданий от взаимодействия и наличие в качестве ведущих мотивов долженствования. Подобное содержание профессиональной позиции можно считать мало соответствующим сущности деятельности практического психолога.

Введение

Профессиональная позиция является понятием, активно разрабатываемым в современной русскоязычной психологии. Этот интерес обусловлен объективной необходимостью, во-первых, организации эффективного сотрудничества специалистов смежных профессий [1; 2], во-вторых, решения проблем профессионального самоопределения представителей «новых» социомических профессий (практического психолога, социального педагога) [3; 4].

Однако несмотря на широту употребления термина вокруг понятия «профессиональная позиция психолога» складывается несколько парадоксальная ситуация. С одной стороны, оно употребляется часто, при этом априори подразумевается, что все знают, о чем идет речь. Например, М.А. Степанова в аннотации монографии «Психолог в школе» указывает, что материал книги выступает как «ориентир для выбора собственной профессиональной позиции» [5, с. 2], однако само понятие профессиональной позиции ею не раскрывается. Можно привести и еще ряд примеров исследовательских работ, в которых профессиональная позиция является предметом изучения однако, отсутствует само определение этого предмета [2; 3]. С другой стороны, те авторы, которые определяют обсуждаемое понятие, расшифровывают его содержание по-разному.

Сравнительный анализ позволяет выделить следующие общие моменты в понимании разными авторами профессиональной позиции. Во-первых, позиция рассматривается как источник активности, детерминанта индивидуального стиля деятельности [1; 3; 6]. Во-вторых, профессиональная позиция является ядром профессионального сознания [6] и самосознания специалиста [1; 2] и выступает результатом профессионального самоопределения. В-третьих, позиция – это отношение [1; 3; 4], и прежде всего, отношение к другому человеку, к партнеру по взаимодействию [3; 4; 6; 7]. Таким образом, для представителей социомических профессий центральным отношением, структурирующим профессиональную позицию, выступает отношение к другим людям как объектам своего труда.

Это позволяет конкретизировать понятие профессиональной позиции школьных психологов следующим образом: это система устойчивых отношений к другим участникам образовательного процесса, проявляющаяся в поведении. При таком понимании позиции она рассматривается как позиция личности (профессионала) по отношению к другой личности (клиента). Именно такое понимание соответствует сути деятельности

практического психолога, поскольку основным инструментом его деятельности выступает собственная личность [3; 4], а объектом – другая личность [8, с. 4].

Обозначенное понимание профессиональной позиции психолога как отношения личности позволяет в качестве методологической основы для определения структуры этого образования опираться на теорию отношений В.Н. Мясищева [9]. Согласно его теории, отношение – это психическое образование, аккумулирующее в себе результаты познания объекта, интеграцию эмоциональных откликов на этот объект, а также поведенческих ответов на него. В развитом виде отношения человека представляют собой целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами действительности. Иначе говоря, позиция личности – это интеграция доминирующих отношений человека. А.А. Бодалев также подчеркивает, что «самой важной составляющей отношения, в чем совпадают мнения многих ученых, оказывается мотивационно-эмоциональный компонент, который сигнализирует о валентности отношения – положительной, отрицательной, противоречивой или безразличной» [10, с. 122].

Непосредственная практика и анализ литературы показывают, что взаимодействие школьного психолога и учителя не редко сопровождается определенными трудностями. В качестве одной из причин подобных затруднений выступает несоответствие профессиональных позиций разных специалистов. Например, Т.И. Чиркова, анализируя проблемы взаимодействия школьных психологов и педагогического коллектива, в качестве причины возможных трудностей называет установку на поддержку и связанную с ней «над»-позицию психологов по отношению к педагогам. При этом позиция рассматривается ею как интегративное образование, находящееся в центре профессионального самосознания. «Слово поддержка постоянно звучит в высказываниях как самих психологов, так и в их адрес. Но правомерна ли такая позиция и может ли она претендовать на доминирующую в системе образования? В поддержке нуждается что-то падающее, неустойчивое, несамостоятельное, ущербное. Для полноценного функционирования этого «нечто» (в нашем случае – педагогической практики) нужна поддержка, внешняя дополнительная опора. Эту роль взяла на себя психологическая служба. Но позиция поддержки ослабляет ответственность и перспективы совершенствования педагогической практики собственными силами. Может быть, не случайно опытные, высококвалифицированные педагоги отторгают поддержку психологов. Они не хотят признать себя беспомощными, поддерживаемыми кем-то» [2, с. 43]. Более эффективной, чем позиция поддержки, Т.И. Чиркова полагает позицию сопровождения (или содействия, соучастия, включенности психологов в педагогический процесс). Позиция сопровождения требует от школьных психологов инициативности в обнаружении содержания своей работы и согласованности своей деятельности с нуждами других субъектов образовательного процесса. Формирование подобной конструктивной позиции необходимо начинать еще на этапе формирования профессионального самосознания, в процессе подготовки психологов для учреждений образования, так как необходимость взаимодействия психолога и педагога в современной школе обусловлена следующими причинами.

Первая из них заключается в том, что психолог (в большинстве случаев он один на все образовательное учреждение) не в состоянии выполнять всю необходимую психологическую работу в школе. Поэтому массовость, оперативность и своевременность психологической помощи могут быть обеспечены только соответствующей структурой деятельности психологической службы: многие виды помощи, воздействия следует реализовать через педагогов.

Вторая причина, по которой школьному психологу не следует ограничиваться только работой с детьми, состоит в следующем. Формирование, развитие и, при необ-

ходимости, коррекция личностных качеств ребенка невозможны без изменения системы отношений, в которых он находится. Именно учителя определяют стиль жизни школы и, являясь участниками сложившихся отношений, влияют на формирование и развитие личности ребенка. Изменения в системе школьных отношений во многом будут зависеть от личностной активности учителя и его непрерывного развития.

Третья причина необходимости взаимодействия психолога с учителями становится очевидной в результате анализа социально-психологических, профессиональных, личностных характеристик того реального педагога, который сегодня работает в школе. Настораживают выводы современных исследователей, о том что сегодняшней учитель не в состоянии решить задачу гуманизации школы. Организация образовательного процесса осуществляется теми учителями, какие есть, а не теми, которые нужны: высококвалифицированными, компетентными, полностью соответствующими требованиям своей профессии. Педагоги демонстрируют разную степень включенности в профессиональную деятельность и готовность к саморазвитию. [2].

Организация исследования

Предметом настоящего исследования выступило содержание профессиональной позиции школьных психологов по отношению к учителю как субъекту образования. В нем принимало участие 80 психологов г. Бреста и Брестской области, а также психологи г. Минска.

Изучение психологами психологов всегда сопряжено со специфическими трудностями, главной из которых выступает общее знание исследователя и его респондентов о возможностях инструментария. Поэтому ведущим требованием при подборе методов для изучения содержания профессиональной позиции психологов выступило требование неочевидности для школьных психологов получаемых результатов. В соответствии с указанным требованием в настоящем исследовании были использованы следующие методы: для выявления содержания когнитивного компонента – метод личностного семантического дифференциала; аффективного компонента – цветовой тест отношений (ЦТО); мотивационного – косвенное шкалирование.

Семантический дифференциал (48 дескрипторов-прилагательных, обозначающих различные личностные качества) и косвенное шкалирование (28 мотивов профессиональной деятельности психологов) выступали основным исследовательским инструментом, который был создан специально для целей настоящей работы в итоге пилотажного исследования. Обработка полученных с их помощью данных заключалась в суммировании индивидуальных протоколов в групповые матрицы данных, которые затем обрабатывались классическим для названных методов получения информации способом (факторный анализ с подпрограммой поворота факторных структур *varimax*). В соответствии со сложившейся традицией интерпретация содержания выделенных факторов осуществляется по тем образующим, которые имеют наибольший вес.

ЦТО является диагностическим методом, «предназначенным для изучения эмоциональных компонентов отношений человека к значимым для него людям» [11, с.3]. Кроме того, в отличие от метода семантического дифференциала ЦТО позволяет выявить в первую очередь неосознаваемые, невербальные компоненты данных отношений.

Результаты и их обсуждение

Когнитивный компонент профессиональной позиции

Для удобства анализа выделенные категории, опосредующие понимание школьными психологами учителей, представлены в порядке убывания их субъективной значимости.

Ведущий фактор (объясняющий 25% дисперсии) представлен шкалами: хитрый, грубый, лицемерный, формалист, ленивый, жесткий. Содержание данного фактора представлено негативными личностными характеристиками, что говорит об ожидании психологами трудностей от взаимодействия с учителем. В целом данный фактор можно обозначить как «закрытость».

Второй фактор (описывающий 17% общей дисперсии) образован следующими шкалами: заботливый, добрый, коммуникабельный, внимательный, любит детей. Содержание выделенного фактора можно обозначить как «Ориентация на Другого».

Третий фактор (8% общей дисперсии) включает такие личностные характеристики: гуманист, креативный, развивающий, помогающий, инициативный, разносторонний. Этот факт можно определить как «Потенциал развития».

Таким образом, когнитивный компонент профессиональной позиции школьных психологов по отношению к Учителю нельзя считать сложным, поскольку он образован только тремя факторами-категориями. Это говорит о недостаточном знании школьных психологов этой категории, потому что количество выделенных категорий-обобщений соответствует наиболее глубинному, простому уровню категоризации. Этот уровень строится на эмоционально-оценочных основаниях и образован тремя универсальными координатами человеческого сознания (Ч. Осгуд, 1957, 1962 и др.): оценка (в нашем случае категория «Закрытость»), сила (категория «Ориентация на Другого») и активность (категория «Потенциал развития»). Более сложная, чем базовая, трехкомпонентная структура категоризации, в свою очередь свидетельствует о более полном понимании человеком определенной области действительности.

Аффективный компонент профессиональной позиции психологов

Результаты, полученные посредством теста цветовых отношений, обрабатывались в соответствии с предложенным автором ключом по первым двум позициям цвета в ряду, которые характеризуют явные предпочтения личности. Для 67% исследованных психологов характерна позитивная эмоциональная валентность отношения, а для 33% – негативная ($\varphi = 2,3$ при $p \leq 0,01$).

Качественный анализ наиболее распространенных цветовых предпочтений психологов выглядит следующим образом. Положительное отношение (желтый – фиолетовый, желтый – красный, желтый – зеленый) свидетельствует о небольшой эйфории, стремлении к ярким событиям, желании произвести впечатление; несколько повышенном деловом возбуждении, стремлении к широкой активности; в общем, о положительном настроении, желании поиска верных путей решения стоящих задач, стремлении к самоутверждению. Отрицательное отношение (серый – черный, серый – коричневый) говорит о стремлении выйти из неблагоприятной ситуации, надежде на хорошие перспективы в будущем а также несколько завышенной самооценке.

Кроме того, интерес представляет соотнесение ряда цветовых предпочтений психологов, характеризующих Учителя, с социальными стереотипами, выявленными авторами методики ЦТО. Так, с понятием «Друг» связываются сочетания красного и синего цвета, которые фактически не встречались в ответах психологов. Позитивное отношение психологов к педагогам выражено в иных цветах (прежде всего – это активный желтый), которые, согласно Е.Ф. Бажину и А.М. Эткинду, соответствуют стереотипу «Клоун» [11, с.10].

Мотивационный компонент профессиональной позиции

Матрица косвенного шкалирования представляла собой 28 различных мотивов, как идеальных, определяемых гуманистической сущностью деятельности психолога, так и реально действующих. Следует оговорить, что, безусловно, часть из образующих данный фактор шкал не является собственно мотивами, однако они оказались включены в матрицу для шкалирования как наиболее часто называемые самими школьными психологами.

Обработка полученных этим методом данных осуществлялась (как и обработка данных семантического дифференциала) посредством факторного анализа методом главных компонент.

Первый, наиболее субъективно значимый фактор (32% общей дисперсии) включает в себя следующие мотивы: установление делового контакта, развитие ребенка, самореализация, просвещение. Данные мотивы можно объединить как «содержание деятельности».

Второй фактор (19% дисперсии) образован такими мотивами, как знакомство с профессиональными новинками, решение организационных вопросов, поощрение руководства. Данный фактор можно обозначить как «функциональные обязанности».

Третий фактор (14% дисперсии) представлен мотивами: получение премии, избегание порицания, повышение своей самооценки. В целом этот фактор можно зафиксировать как «карьерный рост».

Представленные данные косвенного шкалирования отражают субъективное понимание школьными психологами мотивов своего взаимодействия с учителями, однако они также соответствуют и данным объективного изучения мотивов выбора профессии психолога. Для большинства будущих психологов этот выбор является случайным результатом вовлеченности в профессию в силу ее престижности (Е.Е. Сапогова, 1997; М.Е. Литвак, 1999) или следствием ожиданий найти возможности для реализации широкого круга собственных потребностей, особенно для людей, имеющих свой собственный психотравмирующий опыт (К.-Г. Юнг, 1994; Р. Мэй, 1997; Н.И. Козлов, 1997; В.Л. Леви, 1973).

Заключение

1. Исследование когнитивного компонента профессиональной позиции показало недостаточное знание психологами личности учителя и присутствие негативных ожиданий от взаимодействия.

2. Изучение содержания аффективного компонента продемонстрировало: а) неоднозначность эмоционального отношения к учителю; б) по своему содержанию к изучаемому субъекту образования положительное отношение в основном отражает стремление к самоутверждению, признанию, популярности, а негативное свидетельствует о восприятии ситуации общения как психотравмирующей, напряженной.

3. В мотивационном компоненте профессиональной позиции наиболее значимыми и распространенными выступили мотивы долженствования («содержание деятельности», «функциональные обязанности»), а не гуманистические установки по отношению к другому человеку, которые считаются центральными, смыслообразующими для профессии практического психолога.

Таким образом, содержание структурных компонентов профессиональной позиции мало соответствует самой сущности профессионально-психологической деятельности. Прежде всего это говорит о том, что школьные психологи вообще недостаточно ориентированы на сотрудничество с педагогами. Следовательно, содержание вузовской подготовки будущих школьных психологов должно включать в себя определенную пропедевтику трудностей взаимодействия в системе «Психолог – Педагог».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рабочая книга практического психолога : Технология эффективной профессиональной деятельности / И.В. Дубовина [и др.] ; под ред. И.В. Дубровиной. – М. : Российское педагогическое агентство, 1996. – 400 с.

2. Чиркова, Т.И. О профессиональном осмыслении психологами своих позиций по отношению к педагогической практике / Т.И. Чиркова // Психологическая наука и образование. – 2003. – № 2. – С. 39–48.
3. Кудрявцев, В.Т. Профессиональная и личностная позиция психолога: сапожник в сапогах / В.Т. Кудрявцев // Журнал практического психолога. – 2005. – № 6. – С. 28–38.
4. Лидерс, А.Г. Особенности позиции практического психолога по отношению к клиенту / А.Г. Лидерс // Журнал практического психолога. – 2005. – № 4. – С. 142–163.
5. Степанова, М.А. Психолог в школе: Факты, комментарии, рекомендации / М.А. Степанова – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 288 с.
6. Юдина, Е.Г. Позиция педагогов: авторитаризм и партнерство / Е.Г. Юдина // Вопросы психологии. – 2005. – № 3. – С. 132–142.
7. Жуков, Ю.М. Позиции психолога-практика // Введение в практическую социальную психологию : учеб. пособ. / под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. – М. : Наука, 1994. – С. 15–23.
8. Образовательный стандарт РБ : Высшее образование. Специальность Г.07.01.00. Психология. – Введ. 30.12.98. – Минск : Бел. гос. ун-т, 1998. – 40 с.
9. Мясичев, В.Н. Личность и неврозы / В.Н. Мясичев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1961. – 422 с.
10. Бодалев, А.А. О взаимосвязи общения и отношения / А.А. Бодалев // Вопросы психологии. – 1994. – № 1. – С. 122–127.
11. Бажин, Е.Ф. Цветовой тест отношений : метод. рекомендации / Е.Ф. Бажин, А.М. Эткин ; Ленинград. науч.-исслед. ин-т им. В.М. Бехтерева. – СПб, 1995. – 21 с.
12. Балл, Г.А. «Мотив»: уточнение понятия / Г.А. Балл // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 4. – С. 56–65.
13. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. – 2е-изд., доп. – СПб. : Питер, 2005. – 480 с.
14. Ануфриев, А.Ф. Решение диагностических задач практическим психологом в системе образования / А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина // Вопросы психологии. – 2000. – № 6. – С. 26–37.
15. Локалова, Н.П. Предмет и специфика профессионального мышления психологов / Н.П. Локалова // Вопросы психологии. – 2004. – № 5. – С. 93–95.

Ivanuk U.E. The content of the professional position of school psychologists in their interaction with the teachers

The article reflects the theoretical basis of the notion “the professional position” of a psychologist as an attitude of the specialist’s personality to the personality of client. According to V.N. Myasishchev’s theory, the attitudinal structure of a personality is constituted of three main components: cognitive, affective and motivational. The empirical study of these components of the professional position of school psychologists regarding pedagogues revealed the prevalence of negative expectations from their interaction and records obligation as the leading motive. Such a content of the professional position of a school psychologist can be hardly considered relevant to the essence of the practical activity of a psychologist.

Матэрыял наступіў у рэдкалегію 17.03.2010