

УДК 37.015.3 (575.2) (04)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА В ШКОЛЕ: ПРЕДСТАВЛЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ

О.А. Коржова, А.В. Глазунова, Е.М. Распопова, В.Р. Сафина, В.В. Син

Рассматриваются представления о психологической службе в школе. Анализируется важность такой службы в школе и тех видов деятельности, которые выполняются школьным психологом.

Ключевые слова: психологическая служба; образование; учителя; школьный психолог; роли и функции психолога.

По мнению Международной Ассоциации Школьных Психологов “*школьный психолог*” – это профессионал, подготовленный в области психологии и образования и признанный обеспечивать психологические услуги детям и молодежи в рамках школы, семьи, и других сфер, которые воздействуют на их рост и развитие [1].

Естественно, идеальным вариантом психологической службы в школе является подключение психолога к решению психологических проблем каждого ребенка. Но, как отмечает М.А. Степанова [2], в условиях массовой школы это просто не реально. Единственно возможной и достаточно продуктивной является совместная работа психолога с учителем.

К такому же мнению приходят и другие исследователи. Так, по мнению И.В. Дубровиной, “самое главное – совместными усилиями психолога и учителей понять особенности ребенка как формирующейся личности в контексте его жизненных условий. Взаимодополняемость позиций психолога и педагога в подходе к ребенку, тесное сотрудничество их на всех стадиях работы и с отдельными учащимися, и с детским коллективом следует рассматривать как необходимое условие обеспечения работы психологической службы” [3].

Л.М. Фридман указывает, что тактика действий психолога выражается в следующем: курс на взаимодействие и сотрудничество с учителем, не вместо учителя, а вместе с учителем. Главная задача психолога в работе с учителями состоит в том, чтобы помочь им организовать учебный

процесс как процесс свободного личностного развития каждого ученика в меру его индивидуальных способностей, интересов и склонностей, чтобы каждый ученик при взрослении становился субъектом этого процесса [4].

Аналогичной точки зрения придерживаются и зарубежные исследователи. Р. Farrell, S.R. Jimerson, A. Kalambouka, J. Benoit в своем исследовании восприятия школьных психологов учителями в разных странах подчеркивают, что учителя – это возможно главная группа профессионалов, с которыми школьные психологи имеют самое большое количество контактов. Учителя обычно включены в процесс создания индивидуальных направлений для развития личности учащихся, и, естественно, у них есть некоторые ожидания относительно действий школьного психолога [5].

Помимо совместной работы учителя и психолога над развитием учащегося, в задачи школьного психолога также необходимо включить организацию процесса личностного развития педагога. И.В. Лушин, И.Ю. Шуранова [6] считают, что наряду с целью оказания различного рода психологических услуг учащимся, перед психологической службой ставятся цели организации процесса развития личности педагога и других участников образовательного процесса; повышения психологической культуры участников образовательного процесса, психологическое просвещение.

Более того, Ф.Е. Василюк [7] подчеркивает, что в системе воздействия на “объект” (будь

то ученик, семья или образовательная среда в целом) основным проводником этого воздействия должен являться не психолог, а педагог. Поскольку, с его точки зрения, основная особенность психологической службы образования заключается в том, что цели и задачи психологической службы диктуются именно нуждами образования.

Ряд авторов указывает на то, что школьным психологам необходимо работать на системном уровне образовательного учреждения. В.Г. Кобозева [8] отмечает, что сегодня задача школьных психологов состоит не только в индивидуальной работе с детьми, родителями и учителями, но и в работе со школой как с системой. Поэтому одной из основных задач является налаживание системы коммуникации с администрацией и педагогическим коллективом школы.

В связи с вышесказанным целью данного исследования является изучение представлений учителей школ г. Бишкека о психологической службе школы и деятельности школьных психологов.

Гипотезами в данном исследовании являются:

1. Учителя, работающие в школах с функционирующей психологической службой, имеют более четкие представления о деятельности школьного психолога по сравнению с учителями, работающими в школах, где такой службы нет.

2. Представления учителей об особенностях работы школьного психолога заключаются в том, что психолог в первую очередь должен работать с учащимися, а не с учителем.

Методы исследования

Для исследования представлений о деятельности школьного психолога использовалась анкета, включающая помимо биографических данных (пол, возраст, стаж, преподаваемый предмет) следующие блоки вопросов:

- степень важности психологической службы в школе и частота обращения к психологу;
- особенности сотрудничества психолога с педколлективом и удовлетворенность качеством психологических услуг;
- оценка роли и функций школьного психолога с помощью списка основных видов деятельности психолога в школе, составлен-

ного из опыта функционирования психологической службы в разных странах такими исследователями как Bardon, Farrell, Lunt, Oakland, Saigh, Kikas [9].

Для исследования представлений учителей о деятельности школьного психолога по школам города Бишкека были разосланы 480 пакетов методик, из них были возвращены 287 пакетов. В результате случайной рандомизации (часть анкет была заполнена небрежно, не полностью) с помощью методов статистической обработки были проанализированы данные по 231 учителю.

Выборка из данного коллектива составила группу У. Данная группа в исследовании поделена на 2 группы: группа $У_1$ – 124 учителя, работающих в школах с психологической службой и группа $У_2$ – 107 учителей, работающих в школах без психологической службы.

Данные проведенного исследования были обработаны с применением методов одномерной статистики из пакета Microsoft Excel (расчет средних, стандартных отклонений, дисперсий, критерий различий φ^* – Фишера) и программы SPSS (расчет процентов, критерий U – Манна-Уитни).

Результаты и их обсуждение

Биографические данные исследуемых групп учителей представлены в табл. 1. Отсутствие статистически достоверных различий между группами учителей по полу, возрасту, стажу позволяют утверждать, что группы однородны по этим признакам.

Исследование представлений о психологической службе в школе у учителей включало: оценку важности такой службы в образовании, оценку важности отдельных видов деятельности школьного психолога.

Оценка важности психологической службы в школе

Как показал статистический анализ, практически все учителя из обеих групп подчеркивают необходимость работы психолога в образовательном пространстве (табл. 2).

Статистически достоверные различия между группами учителей были обнаружены по оценке важности психологических знаний в работе учителя. В целом учителя, работающие в школах с функционирующей психологической

Таблица 1

Биографические данные учителей в группах Y_1 и Y_2

Характеристика		Группа Y_1 n=124	Группа Y_2 n=107	φ^* , U	p
Пол	Женщины	95,2	92,3	0,91*	0,2
	Мужчины	4,8	6,8	0,65*	0,2
Возраст	Среднее (M)	42,8	46,8	1,26**	0,2
	Станд.откл. (m)	10,9	14,1		
Стаж	Среднее (M)	18,3	19,2	0,39**	0,5
	Станд.откл. (m)	1,4	1,2		

* φ^* – критерий Фишера.

** критерий U – Манна-Уитни.

Таблица 2

Оценка важности психологической службы в группе Y_1 и группе Y_2 (%)

Характеристика		Группа Y_1 n=124	Группа Y_2 n=107	Критерий φ	p
Необходим ли психолог в школе?	Нужен	95,2	93,3	0,62	0,2
	Не нужен	4,8	6,7	0,62	0,2
Необходимость психологических знаний в работе учителя	Нужна	71,8	60,6	1,8	0,05
	Не нужна	28,2	39,4	1,8	0,05

службой, считают психологические знания важными, по сравнению с учителями, в чьих школах нет психолога ($p \leq 0,05$).

Оценка необходимости психологических знаний в деятельности учителя включала открытый вопрос, в каких именно ситуациях учителям нужны психологические знания. Эти ответы были обработаны с помощью метода контент-анализа. Все ответы были сгруппированы в кластеры и представлены в табл. 3.

В группе Y_1 учителя наиболее важными ситуациями, в которых они испытывают потребность в психологических знаниях, считают ситуации конфликтной коммуникации, ситуации воспитательного воздействия на учащегося, ситуации взаимодействия с родителями. В группе Y_2 учителя указывают на ситуации конфликтной коммуникации и ситуации общения с проблемными, трудными детьми.

Статистически достоверные отличия между респондентами группы Y_1 и группы Y_2 наблюдались в ситуациях взаимодействия с родителями ($p \leq 0,01$) и ситуациях низкой мотивации обучения ($p \leq 0,05$). В данных ситуациях учителя, ра-

ботающие в школах с психологом, оценивают роль психологических знаний как более важную (табл. 3). Учителя же, работающие в школах без психолога, считают, что психологические знания в большей степени нужны в ситуации оценки готовности учащегося к школе ($p \leq 0,05$).

Такие различия могут быть объяснены тем, что школьные психологи г. Бишкека в своей работе больше ориентируются на психодиагностическую работу (поэтому у учителей из группы Y_1 нет запроса на оценку готовности к школе), чем на работу с родителями и образовательной средой школы в целом (проблема низкой мотивации). Это подтверждается данными предыдущих исследований [10].

Однако понимание учителем важности работы психолога еще не означает непосредственного обращения учителя к психологу с запросом. Обращались к психологу с запросом лишь 56,5% учителей, т.е. только 2/3 тех учителей (71,8%), которые оценивают важность психологической службы в школе (данные по группе Y_1).

Далее в группе Y_1 проводилась оценка качества оказываемых психологических услуг, а

Таблица 3

Ситуации, в которых учителям необходимы психологические знания

Характеристика	Группа У ₁ n=124	Группа У ₂ n=107	Критерий φ*	p
Ситуации конфликтной коммуникации	16,9	16,4	0,102	0,2
Ситуации общения с проблемными, трудными детьми	8,9	11,6	0,676	0,2
Ситуации взаимодействия с родителями	13,6	4,9	2,342	0,01
Ситуации взаимодействия с учащимися подросткового возраста	3,2	7,8	1,564	0,2
Готовность детей к обучению	0	1,9	2,096	0,05
Ситуации воспитательного воздействия на учащихся	15,3	8,7	1,553	0,2
Ситуации взаимодействия с классом как группой	7,2	2,9	1,524	0,2
Ситуации низкой мотивации обучения	1,6	0	1,922	0,05
Ситуации неуспеваемости учащегося	1,6	3	0,716	0,2
Неопределенные ответы (во всех ситуациях, в сложных ситуациях, в работе с детьми и т.д.).	11,3	7,7	0,934	0,2
Не ответили	40,3	51	1,631	0,2

Таблица 4

Оценка качества психологической службы в школе учителями группы У₁ (%)

Характеристика		Группа У ₁ n=124
Оценка качества психологических услуг	Отличное	8,1
	Хорошее	54,8
	Удовлетв.	33,1
	Плохое	0,8
	Очень плохое	0
Оценка количества часов, проводимых психологом в школе	Много	4,8
	Достаточно	67,7
	Мало	22,6

также рассматривалось мнение учителей о количестве часов, проводимых психологом в школе (табл. 4).

Половина учителей оценивают качество психологических услуг, как хорошее (54,8%), а треть, как удовлетворительное (33,1%). Это, по всей видимости, определяется опытом и квалификацией психолога, работающего в конкретной школе. Как показал мониторинг психологической службы, проведенный в 2005–2009 гг., из работающих психологов лишь 25,5% психологов с первым высшим психологическим обра-

зованием и 19,1% психологов со вторым психологическим образованием; 25,5% психологов г. Бишкека имеют незаконченное первое высшее и 14,9% психологов получили свое образование на факультетах переподготовки [10].

В целом количество часов, проводимых психологом в школе, учителя оценивают, как достаточное (67,7%). Лишь 22,6% учителей считают, что для психолога необходимо увеличить количество часов в школе. Такая оценка может объясняться тем, что информирование учителей о тех видах деятельности, которые может выпол-

Таблица 5

Представления учителей группы $У_1$ и группы $У_2$ о видах деятельности школьного психолога

Характеристика	Группа $У_1$ n=124	Группа $У_2$ n=107	Критерий U	p
Обследование учащихся	8,9±2,6	7,7±3,6	4,74	0,003
Конфликт “учитель – учитель”	5,8±4,02	5,3±4,2	5,27	0,366
Конфликт “учитель – администрация”	5,7±3,9	5,8±4,1	5,54	0,773
Личные проблемы учителей	4,9±4,1	5,4±4,1	5,32	0,42
Методическая помощь учителю в подготовке к уроку	4,1±3,7	3,8±3,7	5,42	0,57
Конфликт “учитель – родитель”	7,5±3,2	7,02±3,6	5,51	0,6
Семейные проблемы учащихся	8,02±3,1	7,3±3,7	4,9	0,07
Проблемы учителя с дисциплиной	5,4±3,7	5,2±3,8	5,43	0,6
Конфликт “учитель – класс”	6,6±3,7	6,2±3,9	5,51	0,7
Конфликт между учащимися	8,2±3,1	7,6±3,2	4,87	0,05
Конфликт “учитель – ученик”	6,9±3,6	6,4±3,8	5,26	0,341
Готовность ученика к школе	7,1±3,9	7,2±3,4	5,52	0,722
Эмоциональная обеспокоенность учащегося	8,4±2,7	8,2±3,2	5,51	0,75
Трудности в обучении у ученика	7,9±3,1	7,6±3,6	5,42	0,62
Плохо развитые способности ученика	7,8±3,2	7,1±3,8	5,1	0,12

нять психолог не достаточное. Рассмотрим, как учителя представляют роль и функцию школьного психолога.

Оценка важности видов деятельности психолога (табл. 5). Оценка приоритетов деятельности психолога в школе с точки зрения учителей проводилась посредством списка 15 основных видов деятельности психолога в школе, составленного из опыта функционирования психологической службы в разных странах [9].

Статистически достоверные различия между группами учителей были найдены только в оценке степени участия психолога в обследовании учащихся ($p \leq 0,003$) и в разрешении конфликтов между учащимися ($p \leq 0,05$). В обоих случаях учителя из группы $У_1$ считают вмешательство психолога более необходимым. Такие различия, вероятно, определяются достаточно успешным опытом взаимодействия учителей с психологом в указанных ситуациях.

Анализ приоритетности видов деятельности психолога с точки зрения учителей (группа $У$) представлен на рисунке.

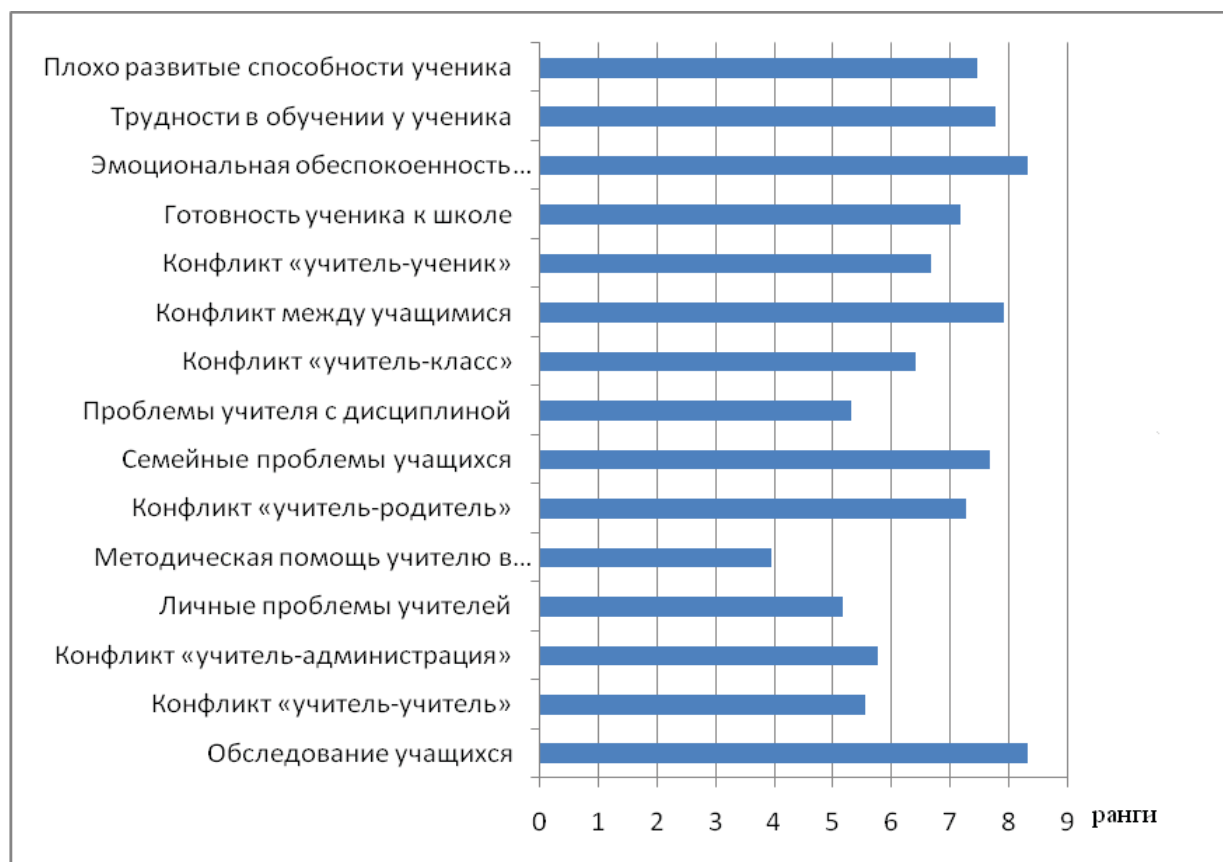
Как видно из рисунка, менее важным учителя считают вмешательство психолога в решение проблем учителя, т.е. методическую помощь

учителю в подготовке урока, личные проблемы учителей, проблемы учителя с дисциплиной, конфликтные отношения учителя с коллегами и администрацией. Более важным учителя считают вмешательство психолога в решение проблем, относящихся непосредственно к учащемуся.

Такие закономерности в представлениях учителей о деятельности школьного психолога были найдены и в исследованиях других авторов. Так, в исследованиях P. Farrell et all [6], E. Kikas [9], A. Ahtola [11] было обнаружено, что учителя и администрация школ считают, что школьные психологи должны работать, в первую очередь, с детьми, чем со взрослыми и выполнять больше диагностической, чем консультационной работы.

Выводы

Подводя итоги исследования, можно сказать, что психологическая служба в школе оценивается учителями, как необходимая. Однако при этом важность психологических знаний в своей работе учителя, имеющие опыт взаимодействия с психологом, оценивают более высоко по сравнению с учителями без такого опыта. При этом наиболее приоритетными ситуациями в работе с психологом, с точки зрения учителей, являются



Оценка важности различных видов деятельности школьного психолога учителями.

ситуации конфликтной коммуникации, ситуации воспитательного воздействия на учащегося и работа с различными проблемами учащихся (нарушения поведения, замкнутость, и т.д.).

Многими исследователями подчеркивается, что в условиях массовой школы гораздо эффективнее является “непрямой” вид организации психологической службы, т.е. воздействие на учащихся через учителя. В связи с чем, основной задачей школьного психолога становится взаимодействие с учителем как основным проводником влияния на развитие ребенка.

Однако в системе психологической службы школы в Кыргызской Республике основной вид организации работы школьного психолога является “прямой”, т.е. психолог работает непосредственно с ребенком. Это показывают результаты данного исследования. Приоритетными видами деятельности школьного психолога с точки зре-

ния учителей являются обследование учащихся, работа с эмоциональной обеспокоенностью учеников, конфликтами между учащимися, плохо развитыми способностями учеников, трудностями в обучении у учеников.

Менее важным учителя считают вмешательство психолога в решение проблем учителя, т.е. методическую помощь учителю в подготовке урока, личные проблемы учителей, проблемы учителя с дисциплиной, конфликтные отношения учителя с коллегами и администрацией.

Таким образом, гипотезы данного исследования подтвердились.

Литература

1. www.ispaweb.org // Сайт Международной Ассоциации Школьной Психологии
2. Степанова М.А. Психология в образовании: психолого-педагогическое взаимодействие // Вопросы психологии. 2003. №4. С. 78–83.

3. *Дубровина И.В.* Предмет и задачи школьной психологической службы // Вопросы психологии. 1988. №5. С. 47–53.
4. *Фридман Л.М.* О концепции школьной психологической службы // Вопросы психологии. 2001. №1. С. 97–107.
5. *P. Farrell, S. R. Jimerson, A. Kalambouka, J. Benoit* Teachers perceptions of school psychologists in different countries // International School Psychology. Vol. 26. №5. 525–544 (2005).
6. *Лушин И.В., Шуранова И.Ю.* Психологическая служба педагогического института // Вопросы психологии. 1993. №3. С. 122–125.
7. *Василюк Ф.Е.* Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. 1996. №6. С. 25–40.
8. *Кобозева В.Г.* Развитие службы практической психологии образования в современном мегаполисе: Дисс. ... канд. псих. наук., М., 2002. С. 2–5.
9. *Kikas E.* School psychology in Estonia: expectations of teachers and school psychologists versus reality // International School Psychology. Vol. 20. №4. 352–364 (1999).
10. *Малых С.Б., Малыхин П.А., Коржова О.А.* Сравнительный анализ школьной психологической службы Российской Федерации и Кыргызской Республики (на примере городов Челябинск, Самара и Бишкек) // Вестник КРСУ. 2009. Т. 9. №12. С. 144–149.
11. *Ahtola A.* School psychology in Finland: perceptions of school staff // ISPA Colloquium. 2007. С. 38–45.