

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЙ ПЕДАГОГОВ К ПСИХОЛОГУ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ИХ ВОЗРАСТА И ДЛИТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Представлено научным руководителем доктором
психологических наук, профессором Л. А. Кандыбовичем*

В современных условиях реформирования системы образования и воспитания особую значимость приобретает проблема интеграции усилий всех субъектов этой системы в целях ее гуманизации. В настоящее время педагоги в своей практике все чаще сталкиваются с множеством психологических проблем, связанных с трудностями развития и социализации личности, дисгармонией межличностных отношений, социальными девиациями (алкоголизм, наркомания, распад семей и др.), возрастными кризисами. Для решения этих и многих других проблем в нашей стране была создана школьная психологическая служба, деятельность которой осуществляется преимущественно через педагога и традиционные школьные формы учебного и воспитательного воздействия. Психолог благодаря специальным знаниям способен оказать педагогу помощь в трудной ситуации, помочь в разрешении конфликта, скорректировать воспитательные установки, «настроить» процесс обучения и общения на конкретных учеников. В связи с этим особое значение приобретает установление отношений сотрудничества между педагогами и психологом.

Однако в настоящее время профессиональное взаимодействие педагогов и психолога не всегда складывается благополучно. Анализ психологической литературы позволяет констатировать, что субъективная удовлетворенность-неудовлетворенность педагога характером взаимодействия с психологом связана с отношением к нему педагога. Неосознаваемые педагогом установки, ожидания, представления относительно психолога либо способст-

вуют их эффективному взаимодействию, либо, в случае отрицательного отношения, могут тормозить его [7]. Выявление отношений педагогов к психологу и, в случае необходимости, их коррекция путем изменения нереальных ожиданий, установок, неадекватных представлений выступают как способ оптимизации их профессионального взаимодействия, как возможность для позитивных профессиональных и личностных изменений педагога и как резерв повышения в целом качества учебно-воспитательного процесса.

Изучению отдельных аспектов взаимоотношений педагога и психолога посвящен ряд работ [3, 4, 6, 7, 11, 12]. В исследованиях обнаружено значительное число переменных, которые влияют на эти взаимоотношения. Так, Ю. З. Гильбухом было выявлено, что для достижения успешных взаимоотношений психологу нужно знать те представления и ожидания, которые сложились у педагогов относительно его социальной роли [3]. Р. В. Овчаровой установлена зависимость изучаемых взаимоотношений от того, работал ли прежде психолог в школе в качестве учителя или нет [11]. По мнению А.И. Красило и А.П. Новгородцевой, успешность взаимоотношений определяется независимостью статуса психолога [6].

Приведенные экспериментальные данные свидетельствуют о сложности и неоднозначности проблемы, которая относится к числу малоизученных и требует более детального и углубленного анализа. На наш взгляд, к числу неизученных факторов, влияющих на эти взаимоотношения, могут быть отнесены возраст и длительность профессиональной деятельности педагога. С целью выявления характера взаимосвязи между возрастом, длительностью профессиональной деятельности педагога и его отношением к практическому психологу мы провели исследование, в котором приняли участие 211 педагогов средних школ г. Минска и г. Бреста. Изучение отношений педагогов к психологу осуществлялось при помощи цветового теста отношений (ЦТО) [15]. Тестирование проводилось в индивидуальном порядке. Были использованы восемь цветowych карточек размером 3x3 см, представляющие

копию стандартных цветowych карточек из теста М. Люшера. Набор состоял из следующих восьми цветов: темно-синего, синезеленого, оранжево-красного, желтого, фиолетового, коричневого, черного и серого. Процедура обследования протекала следующим образом: педагогу предлагалось выбрать из разложенных перед ним карточек цвет, подходящий к понятию «школьный психолог», не соотнося его ни с представлениями об одежде, ни с чем-либо другим, а сообразуясь только с тем, насколько этот цвет подходит данному понятию. Затем цвета ранжировались педагогом в порядке предпочтения, начиная с самого красивого, приятного для глаза и заканчивая самым некрасивым, неприятным. Интерпретация результатов основывалась на сопоставлении цвета, ассоциируемого с понятием «школьный психолог», с его местом в раскладке по предпочтению.

Применительно к данной выборке 1-е и 2-е места ассоциативного цвета в раскладе по предпочтению символизировали положительное отношение к психологу (психолог для педагога аттрактивный, симпатичный человек); 3-е — 5-е места — нейтральное отношение (психолог безразличен педагогу), 6-е—8-е — отрицательное отношение (педагог испытывает антипатию, неприязнь к психологу).

В соответствии с целями исследования выборка педагогов была разбита на три возрастные группы: I возрастная группа — 18—30 лет, II — 31—40 лет, III — 41 и более лет. Также были определены подгруппы в зависимости от длительности работы в школе: I подгруппа — до 5 лет; II подгруппа — 6—10 лет; III подгруппа 11—15 лет стажа, IV подгруппа — 16—20 лет, V подгруппа — свыше 20 лет стажа.

Решение задач, поставленных в исследовании, потребовало сопоставления возраста педагога с валентностью его отношения к психологу. Распределение педагогов по возрасту в выборке было равномерным ($\chi^2=0,12$, нет статистически значимых различий между количеством педагогов в каждой из возрастных групп и равномерным распределением). Результаты распределения отно-

шений педагогов к психологу в зависимости от возраста представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Возрастная специфика отношений педагогов
к психологу (в процентах)**

Возрастные группы	Отношение		
	положительное	нейтральное	отрицательное
I группа (21—30 лет)	51,5	36,7	11,8
II группа (31—40 лет)	27,8	47,2	25,0
III группа (41 и более лет)	5,6	43,7	50,7

Исходя из результатов исследования, можно констатировать, что лишь незначительное количество педагогов первой возрастной группы (11,8 %) относятся к психологу отрицательно. В целом же педагоги этой возрастной группы довольно часто обращаются за помощью к психологу. При опросе было выявлено, что 80,7 % педагогов этой группы оценивают взаимоотношения с психологом как эффективные, успешные, чувствуют удовлетворенность характером этих профессиональных отношений. По данным бесед, наблюдений, опроса, это в первую очередь связано с небольшим опытом работы в школе. К первой возрастной группе были отнесены педагоги 18—23 лет, у которых проходит период личностного и профессионального самоопределения, а также педагоги 24—30 лет, для которых, согласно возрастной периодизации, ведущей должна становиться профессиональная деятельность [10]. Однако, как показывают исследования, проблемы, связанные с работой, не занимают у этих педагогов центрального места [1]. Они еще не вполне самоопределились в профессио-

нальном плане, не вполне ощущают целостность своей личности, находятся в состоянии поиска личностной и профессиональной идентичности. Перед ними стоит задача специализации в избранной профессии, приобретения мастерства, что требует знания психологии с целью более глубокого понимания как своих учеников, так и себя. Эти педагоги открыты к восприятию нового в себе и окружении, склонны к самоизменениям. Следствием является тот факт, что большинство педагогов первой возрастной группы считают психолога знающим, компетентным специалистом и обращаются к нему не только с учебно-воспитательными, но и с личными проблемами.

Отношение к психологу педагогов второй возрастной категории характеризуется большим числом (47,2 %) индифферентно настроенных учителей. Частично это связано с нормативным кризисом, который протекает около 30 лет [10]. Однако в целом этот период (31—40 лет) характеризуется высокопродуктивным творчеством, появляется потребность передавать все то лучшее, что накоплено. Как показали результаты бесед, наблюдений и опроса, эта категория педагогов обращается к психологу довольно редко из-за возросшего мастерства, умения самостоятельно решать многие проблемы, вызывающие трудности у более молодых учителей. Педагоги этой возрастной группы в основном настроены на передачу знаний другому и не склонны сами выступать в качестве консультируемого или «ученика» [10]. Одновременно ряд исследователей отмечает, что педагоги данной возрастной группы склонны к защите собственного Я, проявляют тенденции к закрытости и ригидности, не стремятся к самоизменениям [1, 13, 14]. Сложившиеся к этому возрасту установки при работе с детьми и опыт решения сложных педагогических ситуаций стереотипным, шаблонным образом часто мешает увидеть уникальность каждой проблемы и обратиться за помощью к психологу. Педагоги этой возрастной подгруппы достигли определенного уровня профессионализма, выработали собственную модель профессионального общения. В результате педагоги второй возрастной группы реже обращаются к психологу (в 49,3 % случаев), хотя в целом и не

отрицают необходимость психологической помощи в учебно-воспитательном процессе.

Более половины педагогов (50,7 %) третьей возрастной группы довольно негативно воспринимают психолога. Это обусловлено, с одной стороны, особенностями данного возрастного периода. Например, Б. В. Братусь характеризует возраст 40—45 лет как период наиболее частого возникновения личностных сдвигов, резких, негативных проявлений, личностных перестроек [2]. В эту же возрастную категорию попадают педагоги, у которых протекает нормативный кризис 50—55 лет, связанный, во-первых, с возрастными изменениями организма, во-вторых, с поворотами социальной ситуации развития. Появление кризисных тенденций в сочетании с высокой ригидностью Я может приводить к депрессивным состояниям, что свидетельствует о необходимости работы психолога по снятию фрустрирующих состояний и закрытости, развитию способности к восприятию нового и самоизменению [1, 9, 13]. С другой стороны, у педагогов этой возрастной группы сложился стереотип деятельности без психолога, так как за время работы в школе они сами привыкли решать все проблемы. В ряде случаев педагоги видят в психологе скрытую угрозу, так как психолог потенциально является для администрации экспертом в отношении педагога, его профессиональных и личных качеств [4]. Поэтому большая часть педагогов данной возрастной категории не испытывает потребности в получении психологических знаний, редко обращается к психологу и неохотно идет на сотрудничество с ним, несмотря на то, что «профессиональные деформации»: повышенный уровень тревожности, конфликтность — свидетельствуют о необходимости помощи психолога

Таким образом, изучение характера возрастной специфики отношений педагогов к психологу позволило выявить взаимосвязь между возрастом и валентностью соответствующего отношения, что подтверждается статистически значимой линейной корреляцией ($r = 0,532, p < 0,01$).

Интерес для нашего исследования представляли также особенности отношений педагога к психологу, связанные и с дли-

тельностью его работы в школе. Полученные результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Специфика отношений педагогов к психологу
в зависимости от длительности профессиональной
деятельности (в процентах)**

Педагоги с различной длительностью профессиональной деятельности	Валентность отношений к психологу		
	положительная	нейтральная	отрицательная
I подгруппа (0—5 лет)	57,5	37,5	5,0
II подгруппа (6—10 лет)	42,9	34,2	22,8
III подгруппа (11—15) лет	27,0	54,1	18,9
IV подгруппа (16—20 лет)	8,6	48,5	42,9
V подгруппа (21 и более лет)	6,7	37,8	55,5

Наиболее значительный процент испытуемых с положительным отношением к психологу был зафиксирован у педагогов первой (57,5 %) и второй (42,9 %) подгрупп. В этих подгруппах наблюдается уменьшение числа педагогов при переходе положительного к отрицательному полюсу отношений. Как свидетельствуют результаты исследования (беседы, опрос, наблюдения), педагоги со стажем работы до 10 лет в основном позитивно воспринимают психолога, часто обращаются к нему за консультациями. Их небольшой опыт работы, проблемы в сложных воспитательных ситуациях приводят к тому, что они нуждаются в советах и помощи специалиста, которым для них является психолог. Увеличение в последние годы количества преподаваемых в вузах пси-

хологических дисциплин также влияет на то, что педагоги с небольшим стажем работы в школе лучше ориентируются в психологии и видят сферы приложения психологических знаний.

В третьей подгруппе выявлено самое большое количество (54,1 %) педагогов с нейтральным отношением к психологу, то есть наблюдается своеобразный «пик» при переходе от положительного отношения к нейтральному и «спад» к отрицательному отношению. По-видимому, это определяется, с одной стороны, «педагогическим кризом» особенности протекания которого были изучены Ю. Л. Львовой [8]. В частности, в ее исследовании было обнаружено, что отдельные педагоги, находясь в зените своих физических и духовных сил, имея за плечами значительный опыт работы, начинают испытывать неудовлетворенность своим трудом. Симптомами «педагогического криза» выступает подавленное состояние педагога, ощущение своеобразного духовного «голода», разочарование в работе и в себе самом. Происходит как бы рассогласование мотивов деятельности педагога, возникает даже желание уйти из школы, поменять специальность. По данным Ю. Л. Львовой, «педагогический криз» чаще всего наступает через 10—15 лет работы в школе, то есть именно в то время, когда педагоги утверждают в своей профессиональной состоятельности. С другой стороны, повышение уровня мастерства педагогов, возрастание их профессиональных умений и навыков ведет к тому, что они реже обращаются за помощью к психологу, так как сами справляются со многими проблемами.

В четвертой и пятой подгруппах растет число педагогов с отрицательным отношением и уменьшается — с положительным. В пятой подгруппе зафиксировано максимальное, по сравнению с другими подгруппами, число педагогов с отрицательным отношением к психологу (55,5 %). Эти данные, а также результаты бесед, наблюдений и тестирования (по методике «Диагностика межличностных отношений») свидетельствуют, что у педагогов двух последних подгрупп наблюдается снижение интереса к психологу, к возможностям использования в профессиональной деятельности психологических знаний. При взаимодействии с психоло-

гом эти педагоги используют отстраненно-избегающий тип общения. Именно при работе с этими педагогами психолог испытывает наибольшие трудности, так как обращение к психологу, общение с ним часто окрашены в негативные тона и носят конфликтный характер.

Наличие взаимосвязи между валентностью отношения педагога к психологу и длительностью профессиональной деятельности педагога подтверждает значимый коэффициент линейной корреляции ($r=0,481$, $p<0,01$). Полученные нами результаты согласуются с данными других исследований, в которых обнаружены преобладание индивидуалистических ориентаций педагогов (Н. Ю. Клышевич), предъявление повышенных требований к окружающим (Л. Н. Китаев-Смык), возрастание степени ригидности (Н. В. Антонова), снижение фрустрационной толерантности (Л. М. Митина) с увеличением возраста и стажа работы в школе.

Таким образом, мы выявили, что валентность отношения педагога к психологу детерминируется его возрастом и длительностью педагогической деятельности. С увеличением возраста и длительности профессиональной деятельности в отношениях учителя к психологу наблюдаются тенденции к их ухудшению: отмечается увеличение числа конфликтов, проявлений недоброжелательности, враждебности в отношениях с психологом; снижается готовность к сотрудничеству, согласованному решению спорных вопросов. Знание особенностей возрастной динамики отношений педагогов к психологу позволяет предусмотреть и, по возможности, предупредить негативные последствия, используя дифференцированный подход к взаимодействию с педагогами разного возраста. При работе с более молодыми педагогами психолог может оказывать эффективную профессиональную помощь в форме индивидуальных и групповых консультаций, тренингов. Адекватным средством при работе с педагогами старшего возраста могут быть психологическое просвещение с целью повышения психологической культуры, оказание информационной помощи для усиления мотивации сотрудничества с психологом.

Литература

1. Антонова Н.В. Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения // *Вопр. психологии.*— 1997.— № 6.— С. 23—30.
2. Братусь Б. С. К проблеме развития личности в зрелом возрасте // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология.*— 1980.— № 2.— С. 3—12.
3. Гильбух Ю. З. Учитель и психологическая служба школы.— Киев: Ин-т психологии АПН Украины, 1993.— 142 с.
4. Карандашев Ю. Н., Сенько Т. В. Психологическая служба в системе образования.— Минск, 1998.— 204 с.
5. Клышевич Н. Ю. Влияние возрастных и профессиональных факторов на педагогическую ориентацию учителя: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. / Нац. ин-т образования.— Минск, 1995.— 112 с.
6. Красило А. И., Новгородцева А. П. Статус психолога и проблемы его адаптации в учебном заведении.— М.: Изд-во «Ин-т практ. психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1995.— 144 с.
7. Кый В. Школьный психолог в ожидании учителя // *Психологическая служба в школе: Тез. симпозиума.*— Таллин, 1983.— С. 125—126.
8. Львова Ю.Л. К вопросу о спаде профессиональной активности учителя и его причинах // *Социально-педагогические проблемы развития профессиональной и общественной активности учителей.*— М., 1988.— С. 72—77.
9. Митина Л. М. Экспериментальное изучение фрустрационной толерантности учителя // *Новые исследования в психологии возрастной физиологии.* — 1990.— № 2.— С. 44—48.
10. Моргун В. Ф., Ткачева Н. Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии.— М.: Изд-во МГУ, 1981.— 81 с.
11. Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1996.— 351 с.
12. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной — М.: Междунар. пед. акад., 1995.— 374 с.

13. Галайко С. В. Динамика «Образа Я» учителя в процессе профессиональной деятельности: Автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / НИО.— Минск, 1998.— 22 с.

14. Харин С. С., Башлакова Л. Н., Клышевич Н. Ю. Диагностика и коррекция коммуникативной деятельности педагогов.— Минск, 1996.— 168 с.

15. Цветовой тест отношений: Метод. рекомендации / Подгот. Е. Ф. Бажин, А. М. Эткинд. — Л.: ЛНИПИ, 1985.— 18 с.

Е. А. Працкевич

**ОСОБЕННОСТИ ВООБРАЖЕНИЯ СТАРШИХ
ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИАГНОЗОМ
«ЗАДЕРЖКА ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
ЦЕРЕБРАЛЬНО-ОРГАНИЧЕСКОГО ГЕНЕЗА»,
ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ
ИНТЕРНАТНОГО ТИПА**

*Представлено научным руководителем
доктором психологических наук, профессором Е.С. Слепович*

Проблема становления воображения у нормально развивающихся дошкольников нашла свое отражение в современной отечественной психологии [1, 2, 3].

Вместе с тем крайне мало исследований, направленных на изучение особенностей воображения у детей с интеллектуальной недостаточностью. Об особенностях функционирования воображения у этих детей можно судить по косвенным проявлениям. В частности, были изучены и проанализированы особенности проявления основных компонентов психологической структуры задержки психического развития ЗПР в игровой деятельности и было отмечено, что игровая деятельность у детей с ЗПР носит нетворческий характер, решения игровых задач стереотипны, игровое поведение этих детей демонстрирует трудности в вооб-