

УДК 373.29

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПСИХОЛОГОВ И ПЕДАГОГОВ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

С.В. Феоктисова

Российский новый университет, г. Москва

Представлены результаты изучения внешних факторов, влияющих на развитие совместной практики специалистов (тип учреждения, организации взаимодействия специалистов), и внутренних факторов (уровень профессиональной ответственности, рефлексия).

***Ключевые слова:** помогающие и пара-помогающие профессии, профессиональное взаимодействие, преемственность во взаимодействии специалистов дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) и школ.*

Проблему взаимодействия педагога и психолога в контексте развития профессий можно включить в проблему взаимодействия специалистов помогающих профессий и пара-помогающих профессий. Проведение четкой границы между помогающими и пара-помогающими специалистами становится одной из открытых проблем социальной сферы многих развитых стран. Определение объективных возможностей и ограничений помогающих и пара-помогающих специалистов становится необходимым условием развития взаимодействия профессионалов, определяющим взаимодополнение этих специалистов в решении профессиональных задач.

Помогающие специалисты (психологи, социальные работники, менеджеры социальных служб и т. д.) ориентированы на задачу поддержки и помощи своим подопечным, в деятельности помогающего специалиста однозначно выделить содержание профессиональной деятельности гораздо сложнее, чем в деятельности пара-помогающего специалиста [1, р. 15]. Пара-помогающие специалисты (учителя, врачи, ювенальные юристы и т. д.) ориентированы на более конкретную профессиональную задачу: обучение, лечение, защита интересов в суде и т. д., которую легче операционализировать в критериях эффективности. В то же время пара-помогающие специалисты ориентированы на задачи помощи, но они для них не являются главными, скорее сопутствующими основной задаче [2, р. 46]. Например, задача адаптации ребенка к школе становится центральной для школьного психолога и вспомогательной для школьного педагога.

Комплексная программа исследования профессионального взаимодействия педагогов и психологов была направлена на изучение ограничений и предпосылок активизации сотрудничества помогающих специалистов в решении задачи подготовки детей к школе и содействию их адаптации. Было важно выявить как внешние факторы, влияющие на развитие совместной практики специалистов (тип учреждения, особенности организации взаимодействия специалистов, наличие программ обучения профессиональному взаимодействию), так и внутренние факторы формирования направленности специалиста на сотрудничество с другими профессионалами (уровень профессиональной ответственности, развитие рефлексии). Результаты данного исследования позволили разработать программу оптимизации взаимодействия специалистов школ и ДОО, педагогов и психологов.

С целью выявления представлений специалистов о барьерах профессионального взаимодействия было разработано и апробировано интервью «Препятствия профессионального взаимодействия». Интервью включало ряд открытых вопросов, активизирующих специалистов определить главную причину недостатка взаимодействия специалистов.

Вопросы интервью можно условно разбить на несколько групп. Одна из групп выясняла, насколько сам специалист готов к взаимодействию с другими специалистами. Одни вопросы выясняли представление специалиста о взаимодействии в рамках своего учреждения, другие – во взаимодействии со специалистами других учреждений. Специалист оценивал как свою активность в организации и поддержании междисциплинарных отношений, так и активность других специалистов. Отдельный блок вопросов выяснял представление специалиста о роли администратора в развитии междисциплинарного взаимодействия.

В исследовании приняли участие 214 специалистов, педагогов и психологов школ и ДОО. Контент-анализ ответов специалистов показал, что выделяется три основных препятствия:

1) недостаток преемственности в деятельности специалистов ДОО и школ, обусловленный недоформированностью профессиональной рефлексии;

2) пробелы в организационных и концептуальных основах взаимодействия специалистов (отсутствие организаций, координирующих взаимодействие специалистов, недостаток в нормативных актах, регулирующих совместную практику);

3) существенные различия в критериях оценки развития ребенка (опора специалистов на разные показатели, которые трудно соотнести между собой).

Сравнительный анализ ответов специалистов школ и ДОУ показал, что большинство специалистов (42,5 % опрошенных) считает ведущим недостатком пробелы в организации взаимодействия специалистов школ и ДОУ, психологов и педагогов. К таким пробелам специалисты в первую очередь относят отсутствие организации, которая бы курировала бы взаимодействие специалистов. Многие специалисты отмечают недостаток методических рекомендаций в области передачи сведений, технологий организации совместной деятельности и т. д. Ряд опрошенных указал на недостаток готовности администраторов школ и ДОУ содействовать взаимодействию их специалистов. Наиболее ярко осознание данного препятствия как ведущего присутствует в ответах психологов детских садов (50 %). Возможно, именно эти специалисты больше других заинтересованы в организации передачи сведений о ребенке, содействии активному взаимодействию с теми, кто будет работать с их воспитанниками в будущем.

Единственная группа специалистов, которая не ставит данное препятствие на первое место, – это школьные психологи (только 37,5 % опрошенных школьных психологов отметили данное препятствие). Школьные психологи считают, что главным затруднением становится рассогласование в критериях оценки развития ребенка (43,8 %). В первую очередь психологи имеют в виду рассогласования между своими оценками и оценками школьных учителей. Большинство психологов оперируют показателями психического развития ребенка, тогда как большинство педагогов – показателями овладения основами школьной грамотности. Рассогласование этих показателей вызывает недоверие учителей психологической диагностики и работе психолога в целом. Сами школьные учителя не считают различия во взглядах на развитие ребенка и критерии его оценки чем-то важным (только 24 % отметили это препятствие как значимое для развития взаимодействия психологов и педагогов). Причем в первую очередь учителя отмечали различия между своими взглядами и взглядами специалистов дошкольного учреждения, а не между своим подходом и подходом школьного психолога. Таким образом, само различие в оценке специалистами препятствий для их взаимодействия становится еще одним препятствием. Аналогично школьным психологам специалисты детских садов также указывают на различия в подходах к оценке развития ребенка, который готовится к школе. Только в отличие от специалистов школы и психологи, и воспитатели считают данное препятствие одинаково важным. Таким образом, оптимизация взаимодействия учителей и школьных психологов включает отдельную задачу развития совместной диагностической практики специалистов.

Недостаток преемственности во взаимодействии специалистов ДОУ и школ выше оценивается специалистами школ, чем специалистами ДОУ. Учителя и школьные психологи заинтересованы в результатах многолетнего наблюдения за развитием детей. В то же время многие школьные специалисты стремятся к общению со своими коллегами-«дошкольниками», чтобы заблаговременно выявить возможные проблемы и трудности у детей. Наибольшее значение данному препятствию придают учителя начальных классов (34 % опрошенных педагогов школ). Учителя считают, что преемственность может обеспечить разработку индивидуального подхода, сэкономить время специалиста и т. д. Недостаток преемственности воспринимается как ограничение в оценке собственных ресурсов, когда у школьного педагога нет возможности увидеть динамику развития ребенка.

Педагоги придают данному препятствию гораздо большее значение, чем психологи школ и ДОУ. Возможно, что учителя и воспитатели гораздо в большей степени страдают от недостатка взаимодействия друг с другом, чем психологи. Данное явление характерно для современной системы образования, в которой существует активное неформальное взаимодействие психологов разных учреждений, но почти не представлены формы взаимодействия между рядовыми педагогами школ и ДОУ.

Можно сделать вывод, что и специалисты школ, и специалисты ДОУ осознают пробелы в организации преемственности между двумя ступенями образования детей. Однако специалисты разных учреждений видят причины недостатка преемственности в разных явлениях. Специалисты дошкольного образования указывают на недостаток организационного обеспечения преемственности, тогда как школьные специалисты видят целый комплекс причин, препятствующих взаимодействию, примерно в равной степени оценивая значимость каждого из барьеров на пути к профессиональному сотрудничеству. Таким образом, принадлежность специалиста к тому или иному типу образовательного учреждения становится важным фактором, опосредующим профессиональную рефлексию специалистов. Еще одним свидетельством в пользу значения фактора учебного учреждения становится сравнение ответов учителей и школьных психологов с ответами воспитателей и психологов ДОУ. Школьные психологи в большей степени отличаются от учителей, чем дошкольные психологи от воспитателей. Это положение еще раз подтверждается и результатами нашего опроса. Оценивая препятствия на пути к профессиональному взаимодействию, воспитатели и психологи дошкольных учреждений быстрее достигают взаимопонимания, чем их коллеги из школ. Таким образом, оптимизация взаимодействия психологов и педагогов в школе должна включать решение задачи

сближения представлений педагогов и психологов о препятствиях в развитии совместной практики, преодоления смысловых барьеров, которые характеризуют взаимодействие школьных специалистов. Соответственно в дошкольном образовательном учреждении важно расширить представление специалистов о возможных смысловых барьерах во взаимодействии, с которыми они могут столкнуться во взаимодействии со специалистами школ.

Профессиональная позиция специалиста становится еще одним фактором, который определяет возможности и ограничения в осознании специалистами препятствий для их сотрудничества. И психологи, и педагоги главным препятствием считают недостаток организации совместной практики, предполагая, что эти возможности во многом зависят от административных ресурсов. Однако психологи полагают, что рассогласования в представлениях о развитии ребенка являются гораздо более серьезным препятствием для взаимодействия, чем недостаток преемственности в деятельности школ и ДОУ. Если педагоги и на второе место ставят пробел в административных ресурсах – ограниченность мероприятий по осуществлению преемственности, то психологи указывают на рассогласование во взаимодействии педагога и психолога, разрешить которое специалисты могут и без вмешательства администрации. Можно сделать вывод, что для психологов проблема профессионального взаимодействия на этапе подготовки ребенка к школе становится более лично значимой, чем для педагогов, которые не видят возможностей разрешать эту проблему собственными силами без вмешательства администрации. Данный факт следует рассматривать в контексте функционала педагога и психолога. Если должностные инструкции психолога прямо указывают на его обязанность активизировать педагогов к совместной работе, то обязанности педагога как воспитателя, так и учителя не содержат указаний на необходимость совместной практики с помогающими специалистами. Именно поэтому большинство педагогов характеризуются самодостаточностью и отстраненностью от решения проблемы профессионального взаимодействия.

Отказ от личного участия в решении задачи совместной практики, перенос акцентов на административные проблемы, столь характерный для учителей, тесно связаны с проблемой профессиональной ответственности, осознанием задач собственной практики и целей, регулирующих взаимодействие всех специалистов. Проблема готовности специалистов взять ответственность на себя в налаживании профессионального взаимодействия представляется ключевой как в рамках исследования установок специалистов, так и в разработке программ повышения профессиональной квалификации. Осознание собственной профессиональной ответственности и

профессиональной ответственности другого специалиста становится важнейшим условием эффективной совместной практики педагога и психолога.

Список литературы

1. Learning and teaching in social work / ed. by M. Ellow, M. Henkel. London: Jessica Kingsley Publishers, 1995. P.15.
2. Fagan Th. K., Wise P.S., School Psychology: Past, Present, and Future, Second Edition. P. 46.

PROFESSIONAL INTERACTION BETWEEN PSYCHOLOGISTS AND TEACHERS TO ENSURE THE ADAPTATION OF CHILDREN TO SCHOOL EDUCATIONAL PROCESS

S.V. Feoktistova

Russian New University, Moscow

The paper presents the results of a study of external factors affecting the development of collaborative practice specialists (type of institution, organization interaction specialists) and internal factors (level of professional responsibility, reflection).

Keywords: *help and para-professional help, professional collaboration, continuity in the interaction of specialists of preschool educational institutions (POC) and schools.*

Об авторах:

ФЕОКТИСТОВА Светлана Васильевна – доктор психологических наук, профессор кафедры практической психологии НОУ ВПО «Российский новый университет» (105005, г. Москва, ул. Радио, 22), e-mail: svfeoktistova@mail.ru