

в современном образовании

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ:**

КАК ЕЕ ПОНИМАТЬ?

КАК ЕЕ СТРУКТУРИРОВАТЬ?

КАК ЕЮ УПРАВЛЯТЬ?

КАК ЕЕ ОСУЩЕСТВЛЯТЬ?



в современном образовании
Под редакцией И. В. Дубровиной

психологическая служба
Рабочая книга для специалистов
в области психологической службы образования

ПИТЕР

Коллектив авторов

**Психологическая
служба в современном
образовании: Рабочая книга**

«Питер»

Коллектив авторов

Психологическая служба в современном образовании: Рабочая книга / Коллектив авторов — «Питер»,

В книге освещаются вопросы организации и структуры психологической службы образования на примере г. Москвы. Подробно рассматриваются функции и особенности деятельности каждого из звеньев структурного управления психологической службы, представлены содержание и специфика психологической службы в образовательных учреждениях разного типа. Особое внимание уделяется экспертизе и аттестации педагогов-психологов и психологических служб. Впервые проблемы психологической службы рассматриваются в контексте формирования психологической культуры в образовательном пространстве школы. В приложении представлены проекты материалов и документов по обеспечению системы управления психологической службой образования, в том числе программы подготовки и переподготовки специалистов, работающих в различных звеньях этой системы. Издание адресовано работникам системы управления образованием и организаторам психологической службы, а также школьным психологам, студентам психологических и педагогических вузов.

© Коллектив авторов

© Питер

Содержание

Введение	5
Часть первая	7
Раздел I	7
Глава 1	7
Глава 2	14
Цели психологической службы образования	14
Задачи психологической службы	15
Основные средства решения задач психологической службы	16
Глава 3	18
Глава 4	21
Литература	23
Раздел II	25
Глава 1	25
Глава 2	26
Функции высшего звена управления психологической службой	27
Аттестация педагогов-психологов	28
Экспертиза деятельности педагогов-психологов и психологических служб образовательных учреждений	29
Конец ознакомительного фрагмента.	31

И. В. Дубровина

Психологическая служба в современном образовании: Рабочая книга

Введение

В современной системе общего образования интенсивно развивается практическая психология, и психологическая служба стала весьма значимым компонентом этой системы.

В своей деятельности психологическая служба образования руководствуется соответствующими международными актами в области защиты прав и законных интересов ребенка, Законом Российской Федерации «Об образовании», федеральными законами, указами и распоряжениями Президента Российской Федерации и распоряжениями Правительства Российской Федерации, решениями региональных министерств, городских департаментов и управлений образования и другими необходимыми документами.

Деятельность психологической службы направлена на реализацию основных принципов государственной политики в области образования, которые основываются на гуманистическом характере образования, приоритете общечеловеческих ценностей жизни и здоровья человека, свободного развития личности, общедоступности образования, адекватности образования к уровням развития и подготовки обучающихся, воспитанников.

Сравнительно недавно возникшая новая специальность – практический психолог образования (или педагог-психолог) становится массовой профессией. Работа педагога-психолога – это новая форма общественно значимой профессиональной деятельности, вызванной к жизни потребностями общества, повышением требований к развитию творческого и нравственного потенциала молодого поколения страны.

В настоящее время психологи работают в детских садах, в общеобразовательных школах и интернатах, в лицеях и специальных школах, в гимназиях, колледжах, кадетских корпусах, в центрах различного профиля: реабилитации, коррекции, развития и иной медико-психолого-педагогической поддержки и помощи детям, подросткам, молодежи. В круг основных задач таких специалистов входят:

- профессиональное определение условий для благоприятного и позитивного проживания ребенком дошкольного и школьного детства;
- максимальное содействие администрации учреждений образования, педагогам и родителям в деле создания таких условий;
- оказание психологической помощи как самим детям, так и их родителям, воспитателям, учителям в решении личных проблем, проблем обучения, воспитания, общения, отношений, переживаний и пр.

Психологи выступают, в определенной степени, гарантами права каждого ребенка на полноценное психическое и личностное развитие, на развитие своей индивидуальности.

Постоянно возрастающая востребованность в таких специалистах со стороны педагогической практики, расширение профессионального поля их деятельности, включение в орбиту их взаимодействия все более широких слоев субъектов образовательного процесса требуют большего внимания к решению организационно-управленческих вопросов, регламентирующих деятельность как отдельных психологов, так и психологической службы в целом.

Поэтому в числе важнейших задач дальнейшего развития психологической службы образования выступают преодоление разрозненности отдельных подразделений службы, обеспечение их координации и создание единой системы психологической службы образования в

масштабах города, области, региона, а в перспективе – всей страны. Система – это единство взаимозависимых частей, каждая из которых привносит свое конкретное и уникальные характеристики целого.

Все более очевидным становится тот факт, что если существует целостная система образования страны, должна быть и целостная система психологической службы, на нее работающей.

Целостность единой системы психологической службы обеспечивается тем, что на всех своих уровнях она опирается на следующее:

- четко понимаемые единые смысл, цели и задачи деятельности;
- примерное, осмысленно вариативное определение содержания деятельности;
- правовое и финансовое обеспечение реализации этих целей и содержания деятельности;
- взаимодействие федеральных, региональных, муниципальных и учрежденческих подразделений.

Гарантией эффективности деятельности единой системы психологической службы выступает последовательное и четкое профессиональное взаимодействие всех ее подразделений (звеньев) при условии, что каждое подразделение (звено) имеет свои четко определенные функции.

В этой книге мы рассмотрим возможность создания целостной системы психологической службы образования на примере такого мегаполиса, как Москва.¹

Предлагаемая модель (или управленческая вертикаль) психологической службы города определяет содержание, структуру и порядок управления службой практической психологии в системе образования города и может служить правовой и организационно-методической основой ее формирования и организации ее деятельности в других регионах страны.

Данная организационная модель психологической службы города ориентирована на эффективную реализацию целей, задач и основных направлений деятельности психологической службы образования.

¹ Мы предлагаем наше видение решения организационных вопросов, основанное на результатах многолетнего изучения и обобщения опыта работы психологических служб в ряде регионов страны, на анализе основных их проблем, трудностей, удач и неудач и пр.

Часть первая

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ

Раздел I

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Что такое служба вообще? Служба – это конкретная специальная область работы людей. В психологической службе работают практические психологи. Если мы говорим о психологической службе в системе образования, то должны иметь в виду, что она – лишь один из элементов этой системы. Ее деятельность, как и деятельность других служб данной системы (педагогической, управленческой, социальной, медицинской, юридической, службы питания и гигиены и пр.), осуществляется в смысловом контексте решения проблем обучения и воспитания молодого поколения страны. Эффективность целостной системы образования обеспечивается четкой определенностью функций всех этих служб, проработанностью задач, прав, обязанностей специалистов, действующих в них. Это позволяет всем им позитивно взаимодействовать между собой и сотрудничать во имя реализации основных целей современного образования. Но при этом каждая из них, в том числе и психологическая служба, имеет свою конкретную цель в общей целевой перспективе образования и свои конкретные задачи, которые решают профессионально подготовленные специалисты. В психологической службе образования такими специалистами являются педагоги-психологи.

Педагоги-психологи – это практические психологи, психологи-практики системы образования. Известно, что практик – специалист, который применяет и закрепляет на деле знания, полученные теоретическим путем. Следовательно, теоретические, научные знания являются основой, фундаментом любой практики. Педагог-психолог – это специалист, получивший высшее психологическое образование и умеющий практически применять эти знания. Он работает в одном из учреждений образования и тем самым участвует в обслуживании всей системы образования в целом.

Глава 1

НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Психологическая служба образования весьма интенсивно развивается в нашей стране и в настоящее время представляет собой специальную отрасль психологической науки и практики. Ее появление в культурном пространстве нашего общества обусловлено и подготовлено научными трудами замечательных предшественников. Это труды Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, М. И. Лисиной, Н. А. Менчинской, В. С. Мерлина, В. Н. Мясищева, С. Л. Рубинштейна, А. А. Смирнова, Б. М. Теплова, Д. Б. Эльконина и др.

Согласно фундаментальным теоретическим положениям, разрабатываемым в отечественной психологии, психика человека (как в филогенетическом, так и в онтогенетическом отношении) является продуктом развития. Психическое развитие происходит в процессе при-

своения социального опыта, накопленного человечеством. Личность есть целостная психологическая структура, которая формируется в процессе жизни человека на основе усвоения им общественных форм сознания и поведения. Становление личности начинается с первых минут жизни и идет вместе с психическим развитием ребенка. С. Л. Рубинштейн отмечал, что развитие психики следует рассматривать не только как рост, но и как изменение, как процесс, при котором количественные усложнения и изменения переходят в качественные, коренные, существенные и приводят к скачкообразно проявляющимся новообразованиям.

Особенно большое значение для развития практической психологии имеют фундаментальные положения культурно-исторической теории

Л. С. Выготского. Его идеи удивительно современны, они являют собой оригинальные теоретические представления о психическом развитии ребенка. Действенность его идей доказана в непосредственной практической работе психологов с детьми разного возраста. Как наиболее значимые компоненты теории Л. С. Выготского выделяются следующие идеи:

- культурное развитие ребенка как постепенное формирование его личности и мировоззрения;
- ведущая роль обучения и «зона ближайшего развития»;
- «социальная ситуация развития» как специфическое, своеобразное для каждого возраста отношение между ребенком и средой.

Как никто другой, Л. С. Выготский понимал смысл, значение в общей линии развития возраста ребенка: «Проблема возраста не только центральная для всей детской психологии, но и ключ ко всем вопросам практики (1984, Т. 4, с. 260). Именно он выдвинул идею о сензитивных периодах развития личности, предложил возрастную периодизацию, где подробнейшим образом раскрыл ценность каждого возраста; показал сложность и значимость для развития личности переходных периодов, которые назвал кризисами; подчеркивал взаимообусловленность всех этапов онтогенеза. По существу, Л. С. Выготский в значительной степени предопределил развитие практической психологии детства. Его соратники, ученики и последователи развили, углубили, конкретизировали и обосновали эти теоретические представления и догадки.

Практическая психология образования имеет все основания опираться в своей научной и практической работе на следующие теоретические положения, разработанные в отечественной психологии.

Основным условием психического развития ребенка является его собственная деятельность. А. Н. Леонтьев подчеркивал, что «... главным процессом, который характеризует психическое развитие ребенка, является специфический процесс усвоения или присвоения им достижений предшествующих поколений людей... Этот процесс осуществляется в деятельности ребенка по отношению к предметам и явлениям окружающего мира, в котором воплощены эти достижения человечества» (1972, с. 547–548). Именно в активной мотивированной деятельности самого ребенка происходит формирование его личности. Причем это формирование происходит прежде всего под влиянием той деятельности, которая на данном этапе онтогенеза является ведущей, обуславливающей главные изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка (общение, игра, учение, труд).

Основной смысл выделения ведущей деятельности заключается в понимании сущности ее воздействия на психическое развитие растущего человека. В связи с этим следует отметить, что в детских образовательных учреждениях все еще слишком большое место занимают методы словесного воспитания и обучения. Конечно, воспитание через сознание – это необходимый, но не единственный способ. Переоценка словесных методов в воспитании приводит к нравственному формализму, в обучении – к формальному усвоению знаний. С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что всякая попытка взрослых «внести» в ребенка познание и нравственные

нормы, минуя его собственную деятельность по овладению ими, подрывает самые основы здорового умственного развития ребенка, воспитания его личностных свойств и качеств (1976).

Овладение ребенком любой деятельностью возможно только в общении со взрослыми, во взаимодействии с ними и под их постоянным руководством. **Общение со взрослыми** – необходимое условие психического и личностного развития ребенка.

На каждом возрастном этапе общение со взрослыми выполняет специфические функции в процессе формирования личности. На первоначальных стадиях возрастного развития функции, формы и содержание общения со взрослыми непосредственно связаны с овладением ребенком предметным миром. В таком общении формируются потребность общения с другими людьми, эмоциональное отношение к ним, развиваются психические процессы, предметно-манипулятивная деятельность, и лишь к 6–7 годам у ребенка выделяется «собственно коммуникативная деятельность» (Лисина М. И., 1986).

На протяжении младшего школьного возраста общение со взрослыми остается одним из ведущих факторов развития личности ребенка, хотя к концу этого этапа общение со сверстниками начинает играть все более значительную роль (Божович Л. И., 1968; Давыдов В. В., 1977; Дубровина И. В., 1991; Эльконин Д. Б., 1960, 1967, и др.).

В подростковом возрасте на первый план выступает общение со сверстниками, основная функция которого связана с формированием способности строить отношения с окружающими в зависимости от различных задач и требований, ориентироваться в личных особенностях и качествах людей, сознательно принимать или не принимать нормы, принятые в коллективе (Драгунова Т. В., 1967; Захарова А. В., 1992; Петровский А. В., 1981; Эльконин Д. Б., 1989, и др.). Именно в дошкольном и школьном детстве наиболее четко прослеживаются взаимосвязи общения и развития таких сторон самосознания ребенка, как самопознание, самооценка, саморегуляция.

Общение со взрослыми в старшем школьном возрасте приобретает существенное значение в связи с возникающими в ранней юности проблемами перспективного жизненного самоопределения (Божович Л. И., 1968; Кон И. С., 1984; Мудрик А. В., 1984, и др.).

Таким образом, потребность в общении – одна из основных социальных потребностей человека, которая рано возникает и развивается постепенно. Однако, как показывает практика воспитания и специальные исследования, данная потребность ребенка нередко не получает своего удовлетворения, а следовательно, и дальнейшего развития в силу отсутствия в реальном образовательном процессе необходимых условий. У многих детей и школьников существует глубокая неудовлетворенность потребности в неформальном личностном общении со взрослыми, что ведет к развитию повышенной тревожности, чувства неуверенности в себе, связанного с неадекватной и неустойчивой самооценкой, со сложностями в личностном развитии, в социально-психологической адаптированности.

Для практической психологии имеет большое значение правильное понимание и профессионально грамотное применение принципа, утверждающего **ведущую роль обучения в психическом развитии ребенка на всех возрастных этапах** (Блонский П. П., 1935; Выготский Л. С., 1983; Давыдов В. В., 1977; Занков Л. В., 1949; Смирнов А. А., 1966; Рубинштейн С. Л., 1946; Эльконин Д. Б., 1974, и др.). «Процессы развития, – писал Л. С. Выготский, – не совпадают с процессом обучения... процессы развития идут вслед за процессами обучения, создающего зоны ближайшего развития» (Выготский Л. С. – 1983. Т. 3. – С. 451).

Иными словами, обучение должно быть ориентировано не на «зону актуального развития», то есть не на то, что уже сложилось и составляет, по выражению Л. С. Выготского, «вчерашний день», а на «зону ближайшего развития» – на «завтрашний день».

Зона ближайшего развития определяется содержанием тех задач, с которыми ребенок еще не может справиться самостоятельно, но решает с помощью взрослого. Это тот следующий шаг в развитии ребенка, к которому он уже готов, и требуется лишь небольшой толчок, чтобы

шаг был сделан. Обучая ребенка чему-то новому, взрослый помогает ему решить ту самую задачу, к пониманию и овладению которой он уже готов, но самостоятельно с ней еще не справляется. Л. С. Выготский подчеркивал, что если ребенок с помощью взрослого не справляется с задачей, значит, эта задача находится за пределами зоны ближайшего развития и никакого развивающего эффекта от ее решения не будет; в лучшем случае удастся лишь «натаскать» ребенка на выполнение подобных заданий или действий. Зона ближайшего развития, демонстрируя еще скрытую от внешнего наблюдения меру зрелости психических процессов, имеет гораздо большее значение в плане прогноза и обучения, чем зона актуального развития, показывающая лишь то, что ребенок уже может.

Представление о взаимосвязанности процессов обучения и развития при ведущей роли обучения противостоит положению, долгое время господствовавшему в детской психологии, о том, что развитие – это созревание, а обучение должно надстраиваться над созреванием. Такой точки зрения придерживались, в частности, Ж. Пиаже, К. Бюлер, Э. Торндайк, несмотря на все присущие их теоретическим воззрениям различия. Но такое обучение может быть лишь тренировочным, а не формирующим процессом.

Решение вопроса о соотношении обучения и развития имеет существенное значение не только для психологической теории, но и для педагогической практики. С. Л. Рубинштейн справедливо отмечает, что каждая концепция обучения включает в себя определенную концепцию развития, точно так же каждая концепция психического развития включает в себе и определенную теорию обучения.

Очевидно, что процесс индивидуального развития определяется как созреванием структур высшей нервной деятельности, так и обучением. С точки зрения отечественной психологии развития учение представляет собой субъективную деятельность, в результате которой общественно значимое содержание знаний, единое для детей определенного возраста, превращается в личностное достояние каждого. Вернее, следует сказать, что учение должно быть именно такой деятельностью. В процессе учения происходит своеобразное преломление каждым ребенком «внешних условий через внутренние» (С. Л. Рубинштейн), личностное «присвоение знаний, умений» (А. Н. Леонтьев), при котором задаваемое *типовыми* программами содержание преобразуется на основе *индивидуальных особенностей* и *индивидуального опыта* ребенка, его отношения к знаниям и учению вообще, умений их освоить и т. п.

С. Л. Рубинштейн писал: «... психические функции формируются в процессе функционирования и существенно зависят от того объективного содержания, на котором они формируются. У ребенка это функционирование неразрывно связано с освоением содержания человеческой культуры и установившейся в данном обществе системы межличудских отношений. Освоение содержания культуры совершается в процессе обучения; освоение межличудских отношений... – в процессе воспитания, неразрывно связанного с обучением» (Рубинштейн С. Л. – 1989. – С. 175).

Единство развития и обучения, развития и воспитания означает взаимосвязь и взаимопроникновение этих процессов. Развитие не только обуславливает обучение и воспитание, но и само обуславливает ход созревания и развития. Таким образом, психические свойства ребенка следует рассматривать не только как предпосылку, но и как результат всего хода его развития в процессе обучения и воспитания.

Образовательная среда, которую организуют взрослые и в которой обитает ребенок, состоит из:

- знаний, умений, правил, деятельностей и т. п., которые «присваивает» ребенок;
- отношений ребенка к этим знаниям, умениям, правилам, деятельностям и т. п.;
- отношений ребенка к самому себе, к окружающим его сверстникам и взрослым, из понимания им своего места в этой обетованной среде, его эмоционального самоощущения в ней.

Эффективность образования, а следовательно, и психического развития зависит от следующего:

- насколько средства, содержание, методы обучения и воспитания разрабатываются с учетом психологических закономерностей возрастного и индивидуального развития;
- в какой степени эти средства опираются не только на уже имеющиеся возможности, способности, умения детей, но и задают перспективу их дальнейшего развития;
- насколько взрослые в работе с детьми разного возраста акцентируют внимание на формирование у них интереса к окружающей жизни, интереса и умения учиться, способности к самостоятельному добыванию знаний, потребности в активном отношении к той деятельности, в процесс которой они включаются.

Ребенок на каждом этапе своего возрастного развития требует особого к себе подхода. Образовательные учреждения, а следовательно, и практическая психология образования охватывают дошкольное детство (3–6/7 лет), детство школьное или младший школьный возраст (6–9 лет), подростковый возраст или отрочество (10–14 лет) и старший школьный или возраст ранней юности (15–17 лет).

Л. С. Выготский рассматривал возраст как относительно замкнутый период развития, значение которого определяется его местом в общем цикле развития и в котором общие законы развития находят всякий раз качественно своеобразное выражение. Возрастные особенности существуют как наиболее типичные, наиболее характерные общие особенности конкретного этапа развития. Они указывают на общее направление развития. Тот или иной возрастной период сензитивен к развитию определенных психических процессов и свойств, психологических качеств личности, а поэтому и к определенному типу воздействий.

К началу каждого возрастного периода складывается своеобразное, специфическое для данного возраста единственное и неповторимое отношение между ребенком и средой, которое Л. С. Выготский назвал *социальной ситуацией развития* в данном возрасте. Последняя обуславливает и динамику психического развития на протяжении соответствующего возрастного периода, и новые, качественно своеобразные психологические образования, возникающие к его концу. При этом каждому возрастному этапу соответствует не просто совокупность отдельных особенностей, новообразований, а своеобразие некоторой целостной структуры личности и наличие специфических для данного этапа тенденций развития. Иными словами, возрастная психологическая характеристика ребенка определяется не отдельными присущими ему особенностями, а различным на каждом возрастном этапе строением его личности.

Опираясь на идею Л. С. Выготского о сензитивных периодах в развитии личности, многие психологи указывают на необходимость полного выявления и развития психических характеристик каждого возрастного периода. Так, Н. С. Лейтес подчеркивает, что возникающие в годы детства повышенные возможности развития в тех или иных направлениях временны, преходящи (возрастные предпосылки могут в какой-то мере вытеснять друг друга, ослабевать, сходиться на нет). Поэтому при быстром темпе развития очень важно, чтобы *возрастные достоинства каждого этапа детства проявились достаточно полно и тем самым успели внести свой вклад в становление личности* (Лейтес Н. С. – 1971. – С. 40). Именно полноценное проживание ребенком каждого возрастного периода подготовит его к переходу на следующую возрастную ступень, позволит сформироваться необходимым для этого психологическим новообразованиям.

В современных образовательных учреждениях все еще недостаточно учитываются возрастные интересы и особенности детей – и в содержании, и формах проведения игровой, учебной деятельности, и в организации воспитательных мероприятий, и, главное, – в общении с детьми. Особенно много проблем возникает в так называемые переходные периоды.

Согласно теории **критических периодов** детского развития (Л. С. Выготский) каждый переходный, или критический, период – результат перестройки социальной ситуации разви-

тия, в основе которой лежит, с одной стороны, изменение объективного положения ребенка в системе доступных ему общественных отношений, а с другой – изменение его «внутренней позиции». Все такие моменты имеют сходные симптоматику и содержание, протекают по общим закономерностям. В их переходах от одного к другому выделяются своеобразные «кризисы» развития, содержание которых существенно отличается от особенностей развития в стабильные периоды.

Переходные периоды – очень ответственные этапы возрастного развития. К этому времени у ребенка должны быть сформированы все основные психологические новообразования предшествующего периода, подготавливающие его переход на более высокую возрастную ступень.

Наиболее ярко и содержательно особенности этих периодов описаны П. П. Блонским (1961) и Л. С. Выготским (1984). Причем П. П. Блонский акцентировал внимание именно на резкости происходящих перемен. Л. С. Выготский прежде всего подчеркивал, что переходный период – это возраст, характеризующийся отмиранием старого, когда ребенок теряет многое из приобретенного прежде. Сопутствующее развитию созидательное начало в переходные периоды дополняется ломкой лишь настолько, насколько это вызывается необходимостью развития новых свойств и черт личности. Негативное содержание развития в рассматриваемые периоды – обратная сторона позитивных изменений личности, составляющих главный и основной смысл всякого переходного возраста.

Недостаточная теоретическая и экспериментальная разработанность указанных периодов проявляется в неточности терминологии, используемой в исследованиях и системах периодизации детского развития. Существуют следующие понятия: «кризис», «критический возраст», «критический период», «переломный возраст», «переходный возраст».

Несколько особняком стоит понятие **«сензитивный возраст»**. Этот термин довольно редко употребляется в работах по возрастной психологии, хотя выявление сензитивных возможностей психического и личностного развития в каждом возрастном периоде чрезвычайно важно для более успешного решения учебно-воспитательных задач (Бодалев А. А., Ломов Б. Ф., Матюшкин А. М., 1984).

Эти понятия используются практически как синонимы. Рядоположенность их достаточно точно отражает неоднозначность данного явления. «Кризис», по сути дела, не понятие, а, скорее, образное выражение, вызывающее негативные ассоциации, означающие распад, исчерпанность моделей поведения, возможных форм управления, резкий крутой перелом в чем-либо.

«Критический возраст» – наиболее нечеткое понятие. Это можно объяснить смешением двух толкований слова «критический»: находящийся в состоянии кризиса и очень трудный, опасный. Мы часто сталкиваемся с противоречием, определенным расхождением, двойственностью при анализе критического возраста различными исследователями. С одной стороны, авторы основное внимание уделяют анализу личностных новообразований, указывают на определенное психологическое своеобразие этих периодов развития, с другой – акцентируют внимание на трудновоспитуемости детей. Кроме того, этим понятием пользуются исследователи, согласно точке зрения которых критические периоды занимают значительный промежуток времени. Так, вплоть до настоящего времени термином «критический возраст» пользуются тогда, когда хотят сказать о подростковом периоде (примерно от 10–11 до 14–15 лет), а вскоре наступает кризис юности (16–17 лет). Таким образом, мы можем рассматривать почти все школьное детство как затянувшийся критический период, или критический возраст.

Создавшееся своеобразное положение с широко распространенными и содержательно незаполненными понятиями, возможно, объясняется тем, что кризис как особое явление психического развития изучался в основном в первой трети столетия, потом его эмпирическое изучение прекратилось, и только в последнее время возникает интерес к этой проблеме. В течение довольно продолжительного периода названная проблема фактически не разрабаты-

валась, но описывалась во всех учебниках как изученная, что могло породить терминологический разнобой.

Мы предлагаем пользоваться термином **«переходный период»** психического развития, так как, с нашей точки зрения, он наиболее адекватен существу изучаемого явления: ребенок переходит с одной ступени своего развития на другую, более высокую. В переходном периоде, на стыке двух возрастов, возникают кризисы, знаменующие завершение предыдущего этапа развития и начало последующего.

Практическая значимость изучения переходных периодов определяется широко известным в педагогической практике фактом особой трудности работы с детьми на этих этапах. «В переломные моменты развития ребенок становится относительно трудновоспитуемым вследствие того, что изменение педагогической системы, применяемой к ребенку, не поспевает за быстрыми изменениями его личности» (Выготский Л. С. – 1984. – С. 252–253). Понимание сущности и знание содержательной характеристики переходных периодов помогают создавать предпосылки для правильного учета возрастных психологических особенностей детей при организации учебно-воспитательного процесса на разных его этапах.

Обратим внимание на еще один важный момент возрастного развития. Особенности и сложности психического и личностного развития в подростковом и раннем юношеском возрасте во многом обусловлены **половым созреванием**. У мальчиков и девочек в этот период формируется не просто чувство взрослости, а достаточно дифференцированная взрослость определенного пола – «внутренняя позиция мужчины» или «внутренняя позиция женщины».

Быстрый физический рост и половое созревание производят заметные изменения во внешнем и внутреннем мире подростков, порождают острый интерес как к самим себе, так и к представителям другого пола; у них возникают новые ощущения, чувства, переживания, формируется потребность понять себя с этой точки зрения, появляются идеалы «взрослого мужчины», «взрослой женщины», чаще всего не знаемые и не контролируемые взрослыми – родителями, учителями, воспитателями, которые на эту сторону развития самосознания подростка обращают явно недостаточное внимание.

Программы и методы учебно-воспитательной работы в школе не предусматривают создания особой системы представлений ребенка, подростка о себе как человеке определенного пола, включающих специфические для мальчиков и для девочек потребности, мотивы, ценностные ориентации, отношения к представителям другого пола и соответствующие этим образованиям формы поведения. Задача развития личности ребенка в соответствии с его полом включает формирование, с одной стороны, психического пола, с другой – системы отношений с лицами противоположного пола.

Однако сам по себе возраст не определяет какого-то стандартного психического развития личности, так как возрастные особенности существуют лишь в единстве с **особенностями индивидуальными**.

Под индивидуальными особенностями личности в психологии понимают те свойства, которые позволяют отличать одну личность от всех других. На формирование индивидуальных особенностей личности оказывают существенное влияние природные свойства человека, социальная среда, общий уровень развития, направленность личности, характер взаимоотношений различных свойств и качеств. Индивидуальные особенности – характеристики, свойственные именно данному человеку, составляющие своеобразие его психики и личности, делающие его неповторимым, уникальным.

Психологи (Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, Н. С. Лейтес, Д. Б. Эльконин и др.) отмечают, что в годы дошкольного и школьного детства с их неуклонным подъемом по «возрастной лестнице» первостепенное значение имеет проблема взаимосвязи возрастных и индивидуаль-

ных особенностей, что **возрастные особенности личности существуют обязательно в форме индивидуальных вариантов развития.**²

С. Л. Рубинштейн акцентировал внимание ученых на том, что нельзя изучение индивидуальных особенностей отрывать от изучения особенностей возрастных, ибо при отрыве от этой «почвы» особенности, способности отдельных людей неизбежно мистифицируются, и путь их для исследования и познания обрывается. Он писал, что «возраст сам по себе не определяет какого-то стандартного психического развития... возрастные особенности существуют лишь внутри индивидуальных и в единстве с ними» (Рубинштейн С. Л. – 1959. – С. 167).

Теоретическая концепция, с позиций которой в данной книге рассматривается практическая психология образования, опирается на вышеизложенные фундаментальные положения отечественной психологии. Эта концепция предполагает, что при определенных условиях все здоровые дети обладают способностью к развитию. И воспитатель, учитель не в праве объяснять неудачи своих воспитанников и учеников их плохим умственным развитием, так как оно само в значительной степени определяется обучением, зависит от особенностей его содержания и организации. Образование имеет смысл только тогда, когда развивает способности каждого ребенка в различных областях знаний и деятельности.

Достичь весьма высоких вершин личностной и профессиональной зрелости, очевидно, может каждый психически здоровый человек. Но не у всех это получается, и иные вершины больше похожи на болотные кочки. Почему? Причин много, но главное, чтобы человек прожил свое детство и юность полноценно с точки зрения психического развития, то есть речь идет о том, что со дня рождения следует организовать жизнь ребенка таким образом, чтобы у него были условия для полноценной реализации возможностей развития на каждом возрастном этапе. Это предполагает пробуждение интереса к познанию окружающего мира и собственную активность ребенка, включение его в ведущую для данного возраста совместную со взрослым деятельность, формирование психологических новообразований, для которых данный возраст является сензитивным и которые станут основой, плацдармом его дальнейшего позитивного индивидуального развития.

Представленные здесь теоретические основания определяют цели и задачи психологической службы образования.

Глава 2

ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ И СРЕДСТВА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Цели психологической службы образования

Для специалистов любой службы очень важно осознавать цель, а следовательно, и смысл своей деятельности. Нельзя не согласиться с известным философом и педагогом Г. Гурджиевым, что «вопрос о цели – очень важный вопрос. Пока человек не определит для себя свою цель, он не может даже и начать что-то „делать“. Как же возможно что-нибудь „делать“, не имея цели?» (цит. по: Успенский П. Д. – 1992. – С. 1977).

На основании научного изучения проблемы и анализа многолетнего опыта работы психологической службы можно утверждать, что ее **главной целью** является *психологическое здоровье детей дошкольного и школьного возраста.*

² См.: Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. – М., 1967; Формирование личности старшеклассника. – М., 1989.

Основу психического здоровья составляет полноценное психическое развитие ребенка на всех этапах онтогенеза. Именно развитие высших психических функций обеспечивает психическое здоровье.

Почему?

У ребенка есть потребность в познании и понимании мира. Неразвитые психические функции не позволяют ребенку полноправно взаимодействовать с миром, познавать и понимать его, создают депривационную ситуацию и, как следствие этого, нарушение психического здоровья (страхи, тревоги, комплексы, негативные переживания, неадекватные реакции и пр.). Это тормозит, искажает позитивный путь становления личности.

Но для здоровья ребенка важно, что в детском саду, школе удовлетворяются не только его познавательные, но и социальные потребности – в уважении к его человеческому достоинству, к его чувствам и переживаниям, интересам и способностям (причем не только в учебной деятельности). Забота о психологическом здоровье требует внимания взрослых (родителей, воспитателей, учителей) к этому внутреннему миру ребенка. Психолог понимает, что для обеспечения психического и психологического здоровья ребенка особое внимание следует уделить сохранению и поддержанию его эмоционального благополучия, так как переживания, чувства детей всегда оказывают существенное влияние на любую выполняемую ими деятельность и на развитие личности.

Педагог-психолог анализирует и оценивает любую учебно-воспитательную программу, любую систему отношений и взаимоотношений в учебном учреждении с точки зрения того, обеспечивают ли они условия, необходимые для сохранения и укрепления психического и психологического здоровья детей и школьников. Только в этом случае он действительно представляет и защищает интересы ребенка как растущего человека, развивающейся личности и индивидуальности.

По большому счету, главная цель психологической службы созвучна по смыслу с высказыванием академика В. В. Краевского на международных лихачевских научных чтениях:

«Содействие становлению человека, способного к сопереживанию, готового к свободному гуманистически ориентированному выбору, индивидуальному интеллектуальному усилию и самостоятельному компетентному и ответственному действию в политической, экономической, профессиональной и культурной жизни, уважающего себя и других, терпимого к представлениям иных культур и национальностей, независимого в суждениях и открытого для другого мнения и неожиданной мысли» (2001).

Задачи психологической службы

Ориентация на развитие ребенка определяет **основные задачи** психологической службы образования:

- реализация в работе с детьми индивидуальных возможностей, резервов развития ребенка на каждом возрастном этапе;
- подготовка и создание условий психолого-педагогической преемственности при переходе ребенка со ступеньки на ступеньку в процессе непрерывного образования;
- учет и развитие индивидуальных особенностей детей – их интересов, способностей, склонностей, характера, чувств, отношений, увлечений, жизненных планов и пр. Недоучет сложного комплекса субъективных переживаний ребенка ведет к нарушению его психического и личностного развития;
- создание благоприятного для развития и самочувствия ребенка психологического климата (в детском саду, школе, гимназии, интернате, колледже и пр.), который определяется, с одной стороны, организацией продуктивного общения детей со взрослыми и сверстниками, с

другой – созданием для каждого ребенка на всех ступенях онтогенеза ситуаций успеха в той деятельности, которая является для него лично значимой. Успех или неуспех в значимой для человека (любого возраста и в соответствии с возрастом) деятельности влияет на развитие его личности, формирует личностное достоинство, закладывает основу жизненной позиции, в том числе и нравственной, определяет смысл жизни;

- профилактика и выявление различных психологических причин нарушений личностного и социального развития детей, подростков, учащейся молодежи;
- оказание своевременной психологической помощи и поддержки как детям, так и их родителям, воспитателям, учителям;
- осознание педагогом-психологом границ своей профессиональной компетенции, понимание ответственности за рекомендации, их осуществление и последствия;
- приобщение детей разного возраста, их родителей, педагогов, руководителей образовательных учреждений к психологической культуре.

Одной из центральных задач практической психологии в системе образования является привнесение в эту систему психологической культуры, в контексте которой всех взрослых субъектов образовательного пространства (от министра образования, от управленцев всех уровней до любого воспитателя, учителя, родителя) объединяют взаимное уважение, взаимная ответственность и осознание главной цели образовательной деятельности. А цель – ребенок, его нормальное детство и отрочество, полноценное обучение, воспитание и развитие, подготовка его к самостоятельной достойной жизни в современном обществе.

Основные средства решения задач психологической службы

Достижение главной цели и решение задач психологической службы обеспечиваются созданием и соблюдением в образовательном учреждении психологических, социально-психологических и психолого-педагогических условий, гарантирующих полноценное психическое и личностное развитие каждого ребенка.

При определении оптимальных условий развития необходимо учитывать возраст ребенка. Ранее уже обращалось внимание на то, что тот или иной возрастной период сензитивен к развитию определенных психических процессов и свойств, психологических качеств личности, а потому и к определенному типу воздействий. Каждый возраст является сензитивным, а потому и благоприятным для определенных психологических образований, которые служат опорой, базой, стартовым плацдармом для последующего развития.

Тот или иной возрастной этап характеризуется особым положением ребенка в системе принятых в данном обществе социальных отношений.

Младенчество, раннее, дошкольное и школьное детство, отрочество, ранняя юность, в целом вся жизнь детей на всех этих возрастных этапах должна быть наполнена особым содержанием:

- особыми взаимоотношениями с окружающими – взрослыми, сверстниками;
- особыми способами познания окружающего мира;
- ведущей деятельностью (игровой, учебной, общением), в наибольшей степени способствующей психическому и личностному развитию именно на данном возрастном этапе;
- особым соотношением осознания прошлого, настоящего и будущего;
- особой системой прав и обязанностей ребенка, которые он должен знать, понимать и выполнять, и многим другим.

Однако возраст не определяет стандарта психического развития ребенка. Мы уже отмечали, что возрастные особенности существуют в единстве с особенностями индивидуальными. В практической работе с ребенком любого возраста возрастной подход неотделим от подхода индивидуального. Человек в принципе «нестандартен». Внутренний мир каждого чело-

века имеет огромное количество неповторимо своеобразных вариантов, признаков, различных проявлений, которые зависят от возраста, пола, типа нервной системы, особенностей среды и условий воспитания, накопленного опыта, конкретной жизненной ситуации и пр. Поэтому педагогу-психологу необходимо уметь распознавать и учитывать индивидуальные варианты возрастного развития, индивидуальные пути и темпы взросления ребенка.

Нарушение выше обозначенных условий мешает своевременной реализации возрастных и индивидуальных возможностей детей, что ведет к ухудшению их психологического здоровья и вызывает необходимость коррекционной или специальной развивающей работы с ними.

Педагог-психолог осуществляет психологический анализ образовательных программ (программ обучения и воспитания) и вносит в них совместно с педагогом те или иные коррективы с целью соотнесения содержания этих программ и способов освоения с интеллектуальными и личностными возможностями и особенностями детей и учащихся разного возраста. Психолог содействует решению центральной задачи обучения и воспитания как единого процесса образования человека. Эта задача заключается в том, чтобы сформировать и развивать у ребенка, школьника те психические особенности, свойства и качества, которые, с одной стороны, характеризуют высокий уровень развития на данном возрастном этапе, а с другой – подготавливают закономерный переход к следующей возрастной стадии, более высокому уровню психического и личностного развития.

Психолог должен уметь производить анализ психолого-педагогических условий в контексте возрастных задач культурного развития ребенка в детстве, отрочестве, ранней юности.

Необходимо понимать и помнить, что в условия нормального развития ребенка дошкольного и школьного возраста непременно входит культурное взаимодействие воспитателей и родителей, учителей и родителей. При этом приоритетом взаимодействия образовательного учреждения и родителей должны стать не дисциплина и успеваемость детей, а развитие и укрепление общей и нравственной (психологической) культуры взрослых. Ведь образ жизни и поведение родителей в значительной степени определяют нравственную позицию формирующейся личности ребенка; профессионализм и культура педагогов являются условием развития и формирования позитивных способностей и личностных качеств воспитанников.

Педагог-психолог может реализовать сущностный смысл такого взаимодействия. Именно психолог принимает каждого ребенка не только как воспитанника данного детского сада или ученика данной школы, конкретного класса, но и как сына (или дочь) определенной семьи, члена этой семьи. Не зная семьи, ничего понять о ребенке нельзя. Ребенок растет, переходит из одного социального института в другой. Его жизнь начинается в семье, затем подключаются детский сад, школа, улица, группа сверстников, СМИ, учреждения дополнительного образования, колледж, вуз и пр. Но семья как базовый социальный институт неизменно присутствует на всех жизненных этапах ребенка, оказывает на него свое влияние, не учитывать этого нельзя.

Наверное, самое ценное, что получает ребенок в семье, – ощущение себя нужным, любимым. Это дает ему спокойствие и уверенность в отношениях с окружающим миром, он к нему тоже относится с любовью. Можно сказать, что ребенок вырастает из наших к нему отношений, из нашей любви к нему. Он самостоятельно чувствует, думает, любит, если мы всему этому научили его. К сожалению, в жизни многих детей отсутствует любовь как явление культуры, как тип нормальных отношений между людьми. Отсутствие в жизни ребенка любви, ощущение ненужности вызывают соответствующие душевные качества – ложь, грубость, лицемерие, хулиганство, агрессию, неумение вести себя, неуважение и оскорбление другого человека, бесчувственность и пр., что проявляется в отношении ребенка к миру и людям, его окружающим. Эти симптомы Ю. М. Лотман назвал симптомами социально-психологической болезни. Он писал: «За этими симптомами – психология человека, которого унижали, который поэтому сам себя не уважает и стремится компенсировать свое внутреннее неуважение унижением других людей или рабским подчинением другому» (2001, с. 475).

Поэтому психологу очень важно суметь пробудить или укрепить у педагогов и родителей желание сотрудничать друг с другом, найти пути и способы организации такого сотрудничества. Именно это поможет воспитателям и учителям успешно взаимодействовать с ребенком в процессе его воспитания и обучения. Важно не дать угаснуть, поддержать эмоциональную предрасположенность к миру и людям у одних детей и окружить любовью других, дав им возможность соприкоснуться с абсолютной ценностью человеческих отношений как любовных отношений в широком смысле слова.

Глава 3

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ОБРАЗОВАНИЯ

В деятельности психологической службы можно выделить три направления – актуальное, пропедевтическое (профилактическое) и перспективное.

Актуальное направление ориентировано на решение злободневных проблем, связанных с теми или иными трудностями в воспитании и обучении детей, отклонениями в их поведении, общении, формировании личности. В настоящее время в детских садах, школах, гимназиях, лицеях и других образовательных учреждениях много таких проблем, поэтому конкретная помощь детям, школьникам, воспитателям, учителям, родителям – существенная задача службы сегодняшнего дня.

Пропедевтическое направление – чрезвычайно важное направление деятельности психологической службы. Оно заключается в том, что психолог на основе профессиональных знаний и опыта проводит работу по предупреждению возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии ребенка, по созданию психолого-педагогических условий, максимально благоприятных для этого развития. Основная сложность этой работы – в психологической неготовности педагогического коллектива, родителей, общества в целом к пониманию ее необходимости. Почему это происходит? В семье, в детском саду, в школе столько явных проблем и с отдельными детьми, и с группами и классами, и со взрослыми, а тут психологи говорят о каких-то трудностях, которые еще только могут возникнуть. «То ли возникнут, то ли не возникнут, – думают родители, воспитатели, учителя, общество, – нам бы с имеющимися трудностями справиться».

Однако психологическая служба не сможет развиваться и приносить ощутимую пользу образованию, основываясь только на решении сиюминутных проблем. Работники психологической службы всех уровней должны уметь предусматривать, предупреждать возможность появления этих проблем и проводить работу в том направлении, чтобы они не возникали или возникали не в таком угрожающем количестве.

Перспективное направление нацелено на развитие индивидуальности каждого ребенка. Напомним, что индивидуальность – это психологическая неповторимость отдельного, единичного человека, взятого в целом, во всех его свойствах и отношениях (Б. Г. Ананьев). Это направление реализует теоретическое положение о богатстве возможностей развития личности ребенка и ориентировано на своевременное и полноценное психическое и личностное его развитие. Здесь в центре профессионального внимания психолога – развитие способностей всех и каждого. Конечно, уровень развития и содержательная специфика способностей у детей будут различными, различными будут и задачи, которые решает психолог совместно с педагогами и родителями по отношению к каждому ребенку.

Эти три направления неразрывно связаны между собой: психолог, решая перспективные задачи, проводит психопрофилактический анализ условий обучения и воспитания детей в образовательном учреждении, повседневно оказывает конкретную помощь нуждающимся в ней детям, воспитателям, учителям, родителям.

Достижение главной цели психологической службы образования – психологического здоровья детей – связано, прежде всего, с реализацией и взаимодействием всех направлений ее деятельности. Кроме того, эта цель может быть достигнута только тогда, когда психологическая служба обеспечивает преемственность психологического внимания к ребенку на разных возрастных этапах его жизни, когда происходит «стыковка» представлений, понимания, умений взрослых, работающих с детьми одного возраста (младшего), и взрослых, работающих с детьми другого возраста (более старшего). Переходные периоды в системе непрерывного образования (с одной образовательной ступеньки на последующую) особенно остро нуждаются в теснейшем взаимодействии всех направлений деятельности психологической службы.

При профессионально грамотном решении задач психологической службы и дошкольный, и школьный психолог занимаются в основном психопрофилактической работой. Но если на одной из возрастных ступеней нормальные условия развития ребенка нарушаются, на последующей ступени приходится основное внимание сосредоточивать на коррекции и проводить дополнительную развивающую работу. Поэтому именно взаимодействие специалистов-психологов, работающих с детьми разного возраста, составляет основу профилактического и перспективного направлений деятельности психологической службы. Взаимодействие этих направлений, по существу, защищает (обеспечивает) право каждого родившегося человека на полноценное психическое и личностное развитие.

В лаборатории научных основ детской практической психологии Психологического института РАО разработана примерная, «идеальная» модель развития современного человека на этапах дошкольного и школьного детства, отрочества, ранней юности. Быть может, она будет полезна для реализации психологами идеи преемственности в недрах психологической службы образования.

Авторы исходят из представления о том, что «идеальная» модель развития современного человека характеризуется психологическими новообразованиями, наиболее значимыми для каждого возрастного периода.

Дошкольное детство. Здесь происходят:

- формирование игровой деятельности: совместных игр со сверстниками, режиссерской и ролевой игры, игры по правилам;
- развитие произвольности, способности подчинять свое поведение определенным задачам, правилам и требованиям;
- формирование наглядно-образного, наглядно-схематического мышления;
- развитие элементарных форм словесно-логического мышления;
- развитие воображения, фантазии;
- обогащение конкретно-чувственного опыта;
- развитие эмоциональной сферы: формирование механизма эмоционального предвосхищения, развитие на этой основе эмоциональной регуляции действий;
- развитие эмпатии, способности к сочувствию, сопереживанию;
- формирование индивидуальной мотивационной системы ребенка, мотивационной иерархии, выделение доминирующих мотивов;
- высокая самооценка как отражение принятия со стороны взрослых;
- возникновение «первичных» моральных инстанций, представлений о добре и зле, чувства стыда.

Переход от дошкольного к школьному возрасту. Важнейшим новообразованием этого этапа и вместе с тем итогом дошкольного периода развития следует считать сформированность психологической готовности к школьному обучению, понимаемой как достижение необходимого и достаточного уровня психического развития ребенка для успешного развития в ходе школьного обучения.

Психологическая готовность к школьному обучению характеризуется развитостью следующих психологических образований:

- интеллектуальное развитие: дифференцированное восприятие; концентрация внимания, способность постижения основных связей между явлениями; возможность логического запоминания;

- тонкая моторика руки, сенсомоторная координация «глаз-рука»;

- «внутренняя позиция школьника», «социальное Я»;

- мотивация учения;

- внеситуативно-личностное общение со взрослым, формирование отношения к взрослому как к учителю;

- произвольность: умение сознательно подчинять свои действия требованиям, правилам, ориентироваться на заданную систему требований; слушать и точно выполнять задания, даваемые в устной форме, действовать по образцу;

- умение общаться со сверстниками, навыки сотрудничества, товарищеских отношений.

Младший школьный возраст. Переход из начальной в среднюю школу. К моменту окончания начальной школы у учащегося должны быть сформированы следующие психологические образования:

- основные элементы учебной деятельности;

- необходимые учебные умения и навыки, умение учиться;

- мотивация компетентности;

- трудолюбие;

- уверенность в себе, в собственных способностях и возможностях;

- представление о собственных склонностях, способностях;

- широкий круг интересов;

- произвольность психических процессов – восприятия, памяти, мышления, внимания;

- произвольность поведения, развитие навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции;

- дифференцированная, адекватная самооценка в деятельности;

- усвоение социальных норм, критериев нравственного развития;

- развитие навыков общения со сверстниками, установление прочных дружеских контактов;

- укрепление моральных чувств, развитых форм сочувствия и сопереживания другим людям.

Подростковый возраст. Переход от подросткового к юношескому возрасту. К окончанию средних классов школы у подростков отмечается развитие следующих образований:

- полноценного общения со сверстниками, средств и способов этого общения, интереса к другому человеку как к личности;

- чувства взрослости, адекватных форм и способов утверждения самостоятельности, развития;

- теоретического, дискурсивного мышления, самостоятельности мышления, гипотетико-дедуктивных процессов;

- рефлексии;

- интеллектуальной активности, любознательности;

- логической памяти;

- избирательного, устойчивого внимания;

- самосознания, «Я-концепции»: стремление понять себя, свои способности и возможности, свое сходство с другими людьми и свое отличие – уникальность и неповторимость;

- широкого спектра способностей и интересов, выделение устойчивых интересов;

- волевых процессов, способов достижения цели;
- саморегуляции поведения, эмоциональных состояний;
- позитивного и адекватного образа своего тела, «физического Я» как меняющегося и развивающегося;
- форм и способов группового общения.

Ранний юношеский возраст. Окончание школы. Основное новообразование, которое должно быть сформировано к окончанию школы – психологическая готовность к личностному и профессиональному, жизненному самоопределению, что подразумевает сформированность следующих психологических образований:

- общих способов теоретического мышления, рефлексии;
- устойчивой системы ценностных ориентации, моральных убеждений как критериев собственного поведения, жизненной философии;
- чувства собственного достоинства; личностной целостности, личностной определенности (идентичности);
- психосексуальной идентичности – осознание себя и самоощущение как достойного представителя определенного пола;
- профессионального самоопределения – самостоятельного и независимого определения жизненных целей, выбора будущей профессии;
- готовность к браку и семейной жизни, социальная готовность и наличие знаний, необходимых для решения задач, связанных с браком и семьей;
- новых форм и способов дружеского избирательного общения со сверстниками своего и противоположного пола;
- способности к самоконтролю и стремления к самовоспитанию;
- потребности в повышении своего культурного уровня, в непрерывном образовании;
- средств и способов самостоятельно приобретать знания, приемы и способы самостоятельной работы.

Глава 4

КОМПОНЕНТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ И ИХ ЕДИНСТВО

Определенная сложность в организации единой системы управления психологической службой образования в масштабах города и в масштабах страны проистекает из самой сущности этой службы, которая обусловлена взаимодействием психологической науки и педагогической практики. Психологическая служба соединила в себе как нерасторжимое целое науку о развитии ребенка и практику реализации возможностей этого развития в условиях современных образовательных учреждений. Именно единство потребностей практики образования в научном знании о детях дошкольного и школьного возраста и готовность науки удовлетворить и углубить эти потребности можно рассматривать как основное условие реального решения задач полноценного психического и личностного развития каждого ребенка.

Взаимодействие науки и практики, где так или иначе сталкиваются, переплетаются, взаимозависят психологические феномены и педагогические условия, порождают неоднозначность самого явления психологической службы образования и определяют сложности в оценке ее деятельности и в управлении ею.

Все управленческие решения должны исходить из понимания того, что психологическая служба образования – интегральное явление, представляющее собой единство четырех его составляющих, или его компонентов, – научного, прикладного, практического и организационного. Каждый из компонентов имеет свои задачи, решение которых требует от исполнителей специальной профессиональной подготовки.

Научный компонент предполагает проведение научных исследований по проблемам методологии и теории практической психологии образования – нового научно-практического направления психологии развития. По справедливому замечанию П. Л. Чебышева, сближение теории с практикой дает самые благотворные результаты, и не одна только практика от этого выигрывает; сами науки развиваются под влиянием ее, она открывает им новые предметы для исследования или новые стороны в предметах, давно известных.

В рамках научно-практического направления предполагается изучение индивидуальных проявлений возрастных закономерностей психического развития ребенка на современных этапах дошкольного и школьного детства, отрочества, ранней юности, условий становления его личности и индивидуальности как предпосылок их психологического здоровья. Одна из задач здесь – научное обоснование и операциональная разработка психодиагностических, психопрофилактических, развивающих и психокоррекционных программ, способов, средств и методов профессионального применения психологических знаний в конкретных условиях современного образования. Отличие исследований научно-практического направления от академических исследований заключается в том, что они не только выявляют те или иные психологические механизмы или закономерности развития, но и определяют психологические условия развития этих механизмов и закономерностей в контексте целостного становления личности конкретного ребенка. Научный сотрудник, выполняющий эти исследования, ориентируется на практического психолога как основного своего заказчика.

Прикладной компонент, во-первых, предполагает использование психологических знаний работниками системы образования. Главными действующими лицами при этом являются воспитатели, педагоги, методисты, дидакты, которые или самостоятельно, или в сотрудничестве с психологами используют и ассимилируют новейшие психологические данные при составлении учебных программ и планов, создании учебников, разработке дидактических и методических материалов, построении программ обучения и воспитания. Во-вторых, предполагает создание психологами учебников, методических разработок, практико-ориентированных пособий, рекомендаций и др. В процессе реализации этого аспекта психологической службы психолог выступает и в качестве консультанта, эксперта, и в качестве автора. Здесь основной заказчик – психолого-педагогическая практика.

Практический компонент службы реализуют непосредственно практические психологи (педагоги-психологи), работающие в детских садах, школах и других образовательных учреждениях. Задача практических психологов – работать с детьми, с группами и классами, с воспитателями, учителями, родителями, администрацией и другими участниками образовательного процесса с целью решения тех или иных конкретных проблем, как актуальных, так и перспективных. В их задачу не входит обязательное создание новых методов, способов изучения психического и личностного развития детей, развивающих и коррекционных программ и пр., но они обязаны знать и профессионально грамотно и осмысленно использовать все то, чем располагает психологическая наука на сегодняшний день.

Здесь следует помнить, что любая наука формирует только свою практику, практику своего профессионального профиля: психология – психологическую практику, педагогика – педагогическую и т. д. В конкретной работе с ребенком практические работники разных специальностей сотрудничают, дополняя и обогащая профессиональные позиции и возможности друг друга, но друг друга не подменяя (можно изменить или «дополнить» свою профессию, получив новую или дополнительную профессиональную подготовку).

Организационный компонент предполагает создание действенной структуры психологической службы образования, обеспечивающей как взаимодействие всех звеньев службы по содержательным и организационным вопросам, так и контроль за профессиональной подготовкой, деятельностью и повышением профессиональной квалификации специалистов, реали-

зующих задачи каждого из перечисленных выше аспектов психологической службы образования в их взаимодействии и взаимообусловленности.

При этом следует учитывать, что развитие прикладного и практического компонентов психологической службы, а также и ее организационного компонента целиком и полностью зависит от научного компонента, который определяет основную теоретическую базу и формирует природу психологической службы. Именно на основе этой базы создается концепция деятельности психологической службы и решаются конкретные проблемы практическими психологами образования.

Признание важности научного обеспечения психологической службы образования предполагает, что любые управленческие решения в отношении деятельности как службы в целом, так и ее отдельных исполнителей должны быть хоть в какой-то степени согласованы с научными психологическими подразделениями города, понимающими суть практической психологической работы в системе образования и несущими за нее профессиональную ответственность. В связи с этим в предлагаемой «Модели психологической службы города» предусмотрена взаимосвязь управленческих и научных подразделений города, обеспечивающих совместно работу психологической службы на уровне современных научных и организационных достижений и приоритетов. Такая взаимосвязь предусматривает двойное подчинение специалистов-психологов – подчинение по административной и по профессиональной линиям.

Организационная структура службы включает в себя все эти звенья, выстроенные в определенной иерархической последовательности («вертикали») и находящиеся в тесном взаимодействии. Только достаточно разработанная структура психологической службы, отдельные звенья которой укомплектованы соответствующими специалистами, способна обеспечить полноценное психологическое обслуживание системы образования, оказать действенную помощь как детям разного возраста, родителям, педагогам, так и учреждениям образования и образовательной системе города в целом.

Литература

1. Блонский П. П. Память и мышление – М.; Л.; 1931.
2. Бодалев А. А., Ломов Б. Ф., Матюшкин А. М. Психологическая наука – реформе школы // Вопросы психологии, 1984. – № 3.
3. Божович Л. И. Избранные психологические труды. – М.; СПб., 2008.
4. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. – М., 1984. Т. 4.
5. Давыдов В. В. Психологические проблемы воспитания и обучения подрастающего поколения // Вопросы психологии, 1977. – № 5.
6. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба: теория и практика. – М., 1995.
7. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики. – М., 2002.
8. Кон И. С. Ребенок и общество. – М., 1990.
9. Корчак Я. Как любить детей. – М., 1990.
10. Кулаков С. А. Психопрофилактика и психотерапия в средней школе. – СПб., 1996.
11. Левитская А. А. Задачи и перспективы психологической службы в системе образования // Вестник практической психологии образования, январь-март 2007. – № 1 (10).
12. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. – М.; Воронеж, 1997.
13. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. – М., 1971.
14. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 2001.
15. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. 3-е изд. – М., 1972.
16. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. – М., 1997.
17. Лотман Ю. М. Воспитание души. – СПб., 2001.

18. Мир гуманитарной культуры академика Д. С. Лихачева / Международные лихачевские научные чтения. – СПб., СПбГУП, 2001.
19. *Петровский А. В.* Психология и время. – М.; СПб., 2007.
20. Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. – М.; СПб., 2007.
21. Психологическая мысль в России: Век просвещения. – СПб., 2001.
22. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1995.
23. *Рубинштейн С. Л.* Человек и мир // Проблемы общей психологии. – М., 1976.
24. *Рубинштейн С. Л.* Принципы и пути развития психологии. – М., 1959.
25. Стратегия воспитания в образовательной системе России / Под ред. И. А. Зимней. – М., 2004.
26. *Теплое Б. М.* Избранные труды: В 2 т. – М., 1985. Т. 1.
27. *Успенский П. Д.* В поисках чудесного: Пер. с англ. – СПб., 1992.
28. *Фельдштейн Д. И.* Психология развития человека как личности: В 2 т. – М., 2005.
29. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. – М., 1990.
30. *Шадриков В. Д.* Деятельность и способности. – М., 1994.
31. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. – М., 2004.
32. *Якобсон П. М.* Психология чувств. – М., 1996.

Раздел II СТРУКТУРА И УПРАВЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБОЙ

Глава 1 СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБОЙ ГОРОДА

Городской департамент образования формирует целостное образовательное пространство, определенным образом структурирует его, определяет современное содержание, формы и методы образования, возглавляет и организует сам процесс образования в городе. Департаменту подчинены окружные управления образованием, которым, в свою очередь, подчиняются все образовательные учреждения города (рис. 1.1).



Рис. 1.1. Общая схема управления образованием г. Москвы

Психологическая служба, ориентированная на психологическое обеспечение образовательного процесса, представлена во всех структурных подразделениях образования. Департамент образования взаимодействует по вопросам психологической службы со всеми окружными управлениями образования, а через них – со всеми образовательными учреждениями города. Управление психологической службой в городской системе образования можно представить в виде управленческой вертикали, где иерархически взаимодействуют между собой структурные подразделения (звенья) разного уровня (рис. 1.2).

Высшим звеном этой вертикали является *отдел психологической службы городского департамента образования*, средним звеном – *отделы психологической службы окружных управлений образованием*, первичным звеном – *психологические службы образовательных учреждений города* (детских садов, школ, гимназий, колледжей, лицеев, центров психолого-педагогической помощи детям и других субъектов образовательного процесса).



Рис. 1.2. Вертикаль управления психологической службой города

Рассмотрим подробнее функции каждого иерархического звена в управленческой вертикали психологической службы образования. Напомним, что функция – это обязанность, круг деятельности той или иной организации. Выполнять эти обязанности имеют право чиновники, методисты, специалисты, владеющие в достаточной степени психологическими знаниями, обладающие психологической культурой и понимающие смысл работы психолога в образовательных учреждениях.

Существует точка зрения, что руководить психологической службой могут специалисты по управлению, не имеющие специальной подготовки по психологии. Анализ опыта деятельности психологической службы в нашей стране убедительно свидетельствует, что подобный подход непродуктивен. Д. С. Лихачев справедливо замечает: «Нет ничего опаснее полужнания. Полужнания уверены, что они знают все или, по крайней мере, самое важное, и действуют нагло и бескомпромиссно» (2006, с. 377).

Во всех звеньях управления службой должны работать специалисты, имеющие высшее психологическое образование и прошедшие дополнительную подготовку по управлению психологической службой.

В третьей части нашей книги представлена примерная Программа подготовки специалистов высшего и среднего звена управления психологической службой образования.

Глава 2

ВЫСШЕЕ ЗВЕНО УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ГОРОДА

Общее руководство деятельностью психологической службы города и ответственность за организацию и содержание ее работы возлагаются на одного из заместителей руководителя департамента образования города. В департаменте создается отдел по управлению деятельностью психологической службы города (рис. 1.3).

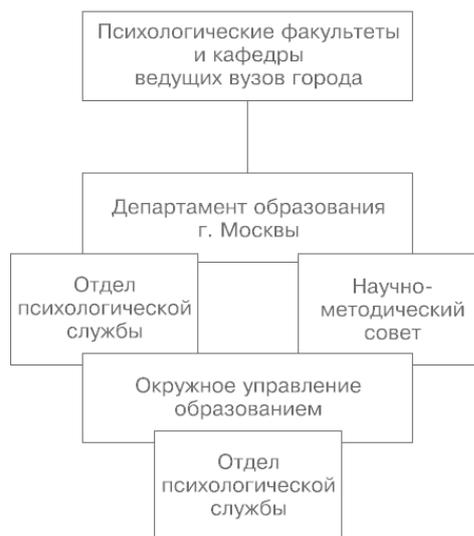


Рис. 1.3. Управленческая структура высшего звена психологической службы города

Функции высшего звена управления психологической службой

Во-первых, основной функцией (обязанностью) данного отдела является **административное** управление деятельностью психологической службы в масштабах города. Это подразделение решает главные управленческие задачи, направленные на выделение перспектив и стратегий развития психологической службы в контексте общей образовательной политики города, на создание необходимых для этого условий, на четкое определение функций и координацию работы всех звеньев службы.

Одна из важных задач этого направления работы отдела – получение и анализ полной и своевременной информации о состоянии психологической службы образования города, о деятельности ее подразделений, о кадровом обеспечении, о надежности механизмов обеспечения управленческой вертикали руководства психологической службой города и пр. С целью получения такой информации разрабатывается единая для всего города отчетная документация и определяются единые сроки ее оформления и передачи от первичных звеньев управленческой структуры к высшему звену.

Во-вторых, в функции (обязанности) данного отдела входит **профессиональное** руководство деятельностью психологической службы города.

Профессиональное руководство психологической службой города осуществляется созданным при отделе *научно-методическим советом*, в состав которого, кроме управленцев, входят представители научных учреждений города, являющиеся специалистами в области детской психологии, психологии развития, занимающиеся изучением проблем практической психологии образования, авторы и разработчики учебных пособий, программ, методик для психологов, работающих в системе образования, наиболее опытные практические психологи.

Научно-методический совет формирует методическую базу психологической службы, оценивает качество новых технологий и целесообразность их применения в работе, отслеживает современные тенденции развития практической психологии образования в условиях его постоянной модернизации, проводит психолого-педагогическую и социально-психологическую экспертизу образовательных учреждений города.

Этот совет определяет принципы лицензирования отдельных направлений психологической работы в учреждениях образования, рассматривает вопросы организации, научно-практического содержания и проведения семинаров, рабочих совещаний, конференций и пр. Его участники анализируют, оценивают и рекомендуют наиболее эффективные формы и методы пропаганды психолого-педагогических знаний среди педагогических работников, родителей, общественности. Совет также организует и ежегодно проводит профессиональный конкурс на звание лучшего психолога года в системе образования г. Москвы.

Одна из важных задач этого направления работы отдела – создание и ведение банка данных о реальных психолого-педагогических условиях воспитания и обучения, об особенностях психологического развития детей и подростков в городе, становления их личности и состояния психического и психологического здоровья; определение ведущих тенденций развития службы на основе анализа получаемых данных.

В-третьих, в функции отдела входит решение, пожалуй, самой важной и сложной задачи – обеспечить все подразделения психологической службы города **квалифицированными** кадрами. Именно от позитивного решения этой задачи зависит как развитие психологической службы образования, так и ее эффективность.

Поэтому отдел вместе с научно-методическим советом определяют принципы и содержание профессиональной аттестации педагогов-психологов, профессиональной экспертизы деятельности педагогов-психологов и психологических служб образовательных учреждений, повышения квалификации работников психологической службы образования в городе.

Аттестация педагогов-психологов

Аттестация психологических кадров, работающих в системе образования, – одна из наиболее сложных и важных задач, которые решает психологический отдел Департамента.

Под аттестацией обычно понимается периодическое профессиональное освидетельствование работы сотрудника комиссией компетентных и авторитетных специалистов, имеющее целью установить или подтвердить соответствие сотрудника занимаемой им должности, а также выносящее рекомендации о его возможном продвижении.

Аттестация, по существу, направлена на оценку деловых качеств специалиста, степени успешности его работы за определенный период и его дальнейших перспектив. Поэтому она всегда в большей или меньшей степени является событием или, во всяком случае, неким рубежом в жизни работающего человека.

В системе образования такая аттестация – это комплексная оценка уровня квалификации педагогического профессионализма и продуктивности деятельности работников государственных, муниципальных образовательных учреждений.

Профессиональное освидетельствование проходят изъявившие желание получить квалификационную категорию педагогические и руководящие работники, квалификационные характеристики которых предусматривают наличие квалификационных категорий. Квалификационные характеристики педагогов-психологов предусматривают такие квалификационные категории. Поэтому аттестация педагогов-психологов открывает возможности для профессионального роста и дает надежду хоть на минимальную прибавку к зарплате.

К задачам аттестации относится целенаправленное, непрерывное повышение профессионального уровня педагогов-психологов; установление соответствия между качеством и оплатой труда; управление качеством психологического обеспечения образовательного процесса для создания оптимальных условий развития личности растущего человека в дошкольном и школьном детстве, отрочестве, юности.

Для проведения аттестации при отделе психологической службы Департамента образования создается главная аттестационная комиссия, при окружных отделах образования – окружные аттестационные комиссии.

В состав аттестационных комиссий входят **эксперты**. Подбор экспертов – очень ответственная задача. Аттестация практических психологов образования сложна и не однозначна, так как сложна и многоаспектна сама деятельность психолога. Недостаточно сведущие в психологии люди иногда оценивают деятельность педагогов-психологов по внешним, не столь существенным показателям: по количеству обследованных детей, по числу рекомендаций, проведенных консультаций, посещений различных мероприятий, выступлений и т. д. Это важно и необходимо. Но нередко при этом ускользает из поля внимания, анализа и оценки **главное** – *как и какие происходят в результате общения и деятельности психолога позитивные изменения в других людях (детях, школьниках, взрослых), в системе межличностного взаимодействия детей и взрослых, детей между собой, в приобщении всех участников образовательного процесса к психологической культуре, в школьной ситуации обучения и воспитания учащихся в целом и т. д.*

Грамотное и эффективное проведение аттестации предполагает соблюдение проводящими ее людьми ряда правил. Умение оценивать других людей требует особых навыков и подготовки. Поэтому для профессионально грамотной экспертизы необходим «жесткий» подбор экспертов как высококомпетентных в сфере научной и практической психологии специалистов, а также разработка четких критериев оценки и методики проведения процедуры экспертизы.

Аттестация может морально поддержать педагога-психолога, содействовать улучшению его работы. В этом направлении многое может дать послеаттестационная беседа, в ходе которой прошедшего аттестацию человека следует похвалить за хорошие стороны его работы, конструктивно по критиковать за отдельные недостатки или недочеты, сделать в дружеской форме предложения о совершенствовании его деятельности. Весьма благоприятно действует на человека публичная высокая оценка его работы. Для проведения аттестации педагогов-психологов на высшую категорию работники отдела психологической службы Департамента совместно с методическим советом разрабатывают Положение об аттестации педагогов-психологов, которое утверждается руководителем Департамента.

В третьей части книги представлено «Примерное положение об аттестации педагогов-психологов на высшую квалификационную категорию» (см. документ 2). На основе такого положения Департамент может рекомендовать окружным отделам психологической службы разработать Положения для аттестации педагогов-психологов на первую и вторую квалификационные категории.

Экспертиза деятельности педагогов-психологов и психологических служб образовательных учреждений

Профессиональная экспертиза деятельности педагога-психолога и психологических служб образовательных учреждений – важнейшая функция психологического отдела Департамента образования. Экспертиза – один из действенных механизмов управления целостной системой психологической службы. Она способствует развитию психологической службы образования, поддерживает высокий уровень профессиональной деятельности педагогов-психологов.

Аттестация и экспертиза по сути взаимосвязаны. В «Словаре русского языка» С. И. Ожегова даны такие толкования этих понятий:

- аттестовать – дать о ком-нибудь отзыв, характеристику, рекомендацию, оценить чьи-нибудь знания, поставить отметку;

- провести экспертизу – рассмотреть, проанализировать какой-нибудь вопрос, изучить что-либо экспертами для правильной оценки этого «что-либо», для дачи заключения. Эксперт – специалист, дающий заключение при рассмотрении какого-нибудь вопроса.

В связи с этим весьма сложной и ответственной задачей является разработка критериев оценки деятельности психологических служб и педагогов-психологов.

Основу выделения критериев оценки и определения эффективности профессиональной деятельности педагогов-психологов и психологических служб, очевидно, должно составлять представление о том, что психологическая служба в образовательном учреждении принципиально меняет социальную ситуацию развития ребенка, позволяя на месте решать проблемы, касающиеся его обучения, поведения, формирования личности, его психологического здоровья и пр. Это представление отражено в Положении о психологической службе образования, подчеркнуто в Законе РФ «Об образовании», в различных нормативных и методических документах органов образования. Таким общим пониманием сути психологической службы обусловлена принципиальная общность критериев оценки профессиональной деятельности как педагогов-психологов, так и соответствующих служб образовательных учреждений.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.