

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ
НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ
В ОБРАЗОВАНИИ**

*Учебное пособие для организации самостоятельной работы
студентов высших учебных заведений по специальности
031000 (050706.65) «Педагогика и психология»*

Автор-составитель – О.А.Белобрыкина

НОВОСИБИРСК
2005

УДК 159.92
ББК 88.37
Б 435

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор
Нургалеев В.С. (СибГТУ, г.Красноярск);
доктор психологических наук, профессор
Кудинов С.И. (ТГУ, г.Тольятти)

Б 435 Теория и практика психологической службы в образовании: учебное пособие для организации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений по специальности 031000 (050706.65) «Педагогика и психология». – 2-е изд., доп. /Автор-составитель: О.А.Белобрыкина. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2005. – 508 с.

ISBN 5-85921-537-1

В настоящем пособии представлены материалы для самостоятельной работы по курсу «Психологическая служба в образовании», работа с которыми позволит студенту теоретически и практически овладеть содержанием учебной дисциплины. Материалы отобраны и систематизированы в соответствии со стандартом высшего профессионального образования на основе государственных требований к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки выпускника педагогического вуза по специальности 050706 (031000) «Педагогика и психология». Представлена программа, в которой приведен перечень тем и вопросов, предлагаемых на занятиях, список литературы и вопросы к зачету по учебному курсу.

Пособие предназначено для преподавателей, студентов психологических факультетов и специальностей высших учебных заведений, практических психологов образования.

Печатается по решению редакционно-издательского совета НГПУ

УДК 159.92
ББК 88.37

ISBN 5-85921-537-1

© Белобрыкина О.А., 2005
© Новосибирский государственный
педагогический университет, 2005

КЛЯТВА ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАНИЯ

Ступая на путь психологии, я клянусь, что все мои знания и способности вложу в свою непростую работу. В моих руках душа, а значит, и судьба того, кто обратился ко мне. Всё, что я умею и знаю, всё, чем природа и люди одарили меня как личность, предназначено для тех, кто нуждается в моей помощи.

Я не допущу, чтобы то, что я узнал о человеке, обернулось против него. Овладевая профессией психолога, горячо желаю только одного — чтобы люди могли мне доверять.

Я не опозорю свою профессию некомпетентностью, неквалифицированностью, не порядочностью, равнодушием и стяжательством.

И пусть удача сопутствует мне в моём искреннем стремлении пробудить и развить дар в ребёнке, помочь ему в трудные минуты его постепенного взросления, принять, ценить и оберегать загадку его неповторимой индивидуальности.

Клянусь, что уважение и любовь к ребёнку станут символом моей безграничной помощи ему!

ПРЕДИСЛОВИЕ

Современная ситуация переосмысления ориентиров общественного развития и отдельного человека делает проблемы оказания психологической помощи особо значимыми и острыми. В последние годы практически в каждом государственном ведомстве и в негосударственной сфере создаются психологические службы. Наиболее массовой и в организационном отношении, и самой передовой на сегодняшний день признается психологическая служба в системе образования.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА ОБРАЗОВАНИЯ представляет собой один из интегральных элементов системы образовательных учреждений России, призванный осуществлять психологическое сопровождение деятельности в образовании на основе адаптации научного психологического знания к запросам практических работников сферы образования.

Официально психологическая служба в системе народного образования России была создана в 1989 году приказом Комитета по народному образованию как служба помощи в адаптации ребенка к требованиям образовательных учреждений.

Основная *цель* функционирования психологической службы образования заключается в обеспечении условий психологического здоровья детей дошкольного и школьного возраста [43], направленных на оптимизацию развития индивидуальности каждого ребенка как субъекта образовательного пространства. Реализация цели психологической службы осуществляется за счет решения таких приоритетных *задач* как: 1) переориентация сознания педагога на индивидуальное развитие личности ребенка; 2) изменение общей образовательной социальной ситуации.

В современных условиях, с точки зрения Е.Чепурных,¹ наиболее продуктивными подходами к пониманию места психолога образования в социокультурной среде, выступают следующие:

✓ психолог как создатель и организатор развивающих сред, формирующих социокультурную среду;

✓ психолог как диагност ситуации, помогающий ребенку выбрать индивидуальный путь развития, найти программу с учетом индивидуальности и системы ценностей, при этом, рассматривая диагностику не как селективную, то есть диагностику отбора, а как установление психологического образа субъекта образования в меняющейся социокультурной среде;

✓ психолог как конфликтолог и психотерапевт;

✓ психолог как проектировщик ситуации развития ребенка и

¹ «О СОСТОЯНИИ И ПЕРСПЕКТИВАХ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ» Доклад заместителя министра общего и профессионального образования РФ Е.ЧЕПУРНЫХ на совещании «Служба практической психологии образования России», состоявшемся 3–4 марта 1999 года в Министерстве общего и профессионального образования РФ.

образовательной среды в целом;

✓ психолог, отвечающий за выстраивание коммуникаций в образовательной среде учреждения;

✓ психолог, отвечающий за сохранность психологического здоровья ^ввья детей.

Сегодня профессиональная деятельность службы практической психологии представляет собой достаточно сложившуюся систему, играющую важную роль в развитии образования, в частности, в инициации, поддержке и исследовании инновационных процессов, без которых невозможно достижение подлинной гуманизации отечественного образования на современном этапе его развития. Как отмечают В.И.Слободчиков и А.В.Шувалов, «психологическая служба постепенно преодолевает узкие границы научно-методической деятельности, сфокусированной на структуре образовательной системы, и все решительнее обращается к проблемам конкретного ребенка».²

Вместе с тем, актуальных проблем, требующих незамедлительного решения, и сегодня существует немало. Так, одной из ключевых выступает проблема содержательного наполнения деятельности психологической службы в целом и педагога психолога, в частности. С одной стороны, **психолог в образовательном учреждении** — это специалист в двух областях одновременно, это психолог и педагог в одном лице. Ему приходится применять навыки работы с разными людьми: учителями, родителями и другими специалистами, которые также как и школьные психологи заботятся о том, чтобы каждый ребенок учился в безопасной, здоровой и дружелюбной среде. Однако, с другой, синтез двух профессий явно неоднозначен. Так, педагог, деятельность которого ориентирована по преимуществу на технологичность (отвечает на вопрос: «КАК?»), решает задачи поиска соответствующих способов достижения результата (хотя результат, как в педагогике, так и в психологии отсрочен, несмотря на то, что в психологии он в большей степени условен). Тогда как деятельность психолога в большей мере процессуальна и основная его задача, решаемая в соответствии с содержанием профессии, заключается в поиске ответа на вопрос: «**ЧТО ПРОИСХОДИТ?**»

Во многих учреждениях образования довольно распространено мнение, что психолог не только не выполняет свою роль, но зачастую выступает некой преградой, мешающей педагогам и реализации воспитательно-образовательного процесса в целом. Педагоги жалуются на некомпетентность, неспособность психолога оказать ребёнку своевременную психологическую помощь. Учитывая, что учреждение образования представляет собой особое социально-психологическое пространство — это и дети, и родители, и педагоги, то его деятельность должна иметь конкретные приоритеты. Ведь одновременное осуществление

² Слободчиков В.И., Шувалов А.В. Антропологический подход к решению проблемы смы психологического здоровья детей //Вопросы психологии. – 2001, № 4. – С. 91.

работы со всеми субъектами образовательного пространства, в разных направлениях и формах – абсурдно по своей сути. Когда психолог отвечает за все на свете – в итоге он ни за что не отвечает. Вряд ли один специалист на одну ставку качественно справится с тем объемом работы, который сегодня определен для психолога образования.

Кроме того, отсутствие у психолога реальных шансов для решения поставленных перед ним задач, зачастую обусловлено рядом проблем:

во-первых, чаще всего по вине именно самих педагогов психолог оказывается вне воспитательно-образовательного процесса и школьной жизни;

во-вторых, он работает без непосредственной поддержки педагогического коллектива и именно в силу того, что сами педагоги воспринимают его в качестве дополнительного, контролирующего их работу, звена.

в-третьих, одному психологу в одном учреждении (учитывая количество детей, нуждающихся в психологической помощи и поддержке) справиться со всеми стоящими перед ним задачами чрезвычайно трудно.

В итоге эффективность работы психолога в масштабе всего образовательного учреждения незначительна. Одним из вариантов решения данной проблемы мы видим создание в каждом учреждении психологической службы, состоящей из нескольких психологов разного профиля и специализации, работающих в альянсе со специалистами смежниками (социальным педагогом, дефектологом, психоневрологом, ювентологом, конфликтологом и др.). Но это – из области профессиональных иллюзий, так называемый – идеальный вариант. Современная система образования еще не готова к этому ни морально, ни экономически, ни юридически. Однако мы смеем надеяться, что когда-нибудь и государство, и школа поймут важность и значимость такого подхода к решению проблемы сохранения (нормализации) психического, социального, личностного здоровья подрастающего поколения.

Более реалистичский выход из сложившейся ситуации видится нам в ориентации практических психологов образования на разработку конкретных форм и методов работы с педагогами, через которых только и можно повлиять и на образовательную ситуацию в целом. Немаловажным на сегодняшний день является и определение степени и формы участия психолога в методической работе, а так же доли педагогической деятельности в его повседневной работе (в том числе, ведение уроков психологии и «замена» педагогов).

Современная система образования стоит на пути постоянного «обновления», изучения новых методов обучения и воспитания в изменившихся социально-экономических и социокультурных условиях. Однако, в каждой системе образования цель одна — максимальное раскрытие потенциальных возможностей личностного и познавательного развития ребенка. Сегодня этот сложный процесс невозможен без участия детских и школьных психологов. Ведь достижение этой цели влечёт за

собой и преодоление, и профилактику отклонений в интеллектуальном и личностном развитии детей.

Не останавливаясь отдельно на том множестве проблем, которые неоднократно поднимаются для обсуждения в периодической печати³, отметим только, что в целом психологи образования призваны сегодня решать проблемы завтрашнего дня.

В настоящем пособии мы, не претендуя на завершенность, попытались обобщить и представить материал, необходимый для организации профессиональной деятельности психологов образования.

Цель предлагаемого пособия – познакомить студентов-психологов со спецификой деятельности психолога в сфере образования.

Структура и содержание учебного пособия основываются на требованиях Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по специальности «Педагогика и психология». В соответствии с программой учебной дисциплины «Психологическая служба в образовании» в пособии рассматриваются разные стороны работы психолога, связанные с организацией психологической службы в образовательных учреждениях, оформлением документации и рабочего места психолога.

Отдельные разделы посвящены описанию истории возникновения службы практической психологии, вопросам организации деятельности и рабочего пространства психолога, представлению основных направлений деятельности практического психолога и подходов к оценке профессиональной деятельности специалиста.

Одним из важных аспектов пособия является раздел, посвященный документации, регламентирующей деятельность психолога образовательного учреждения. Представленные в пособии типология и формы ведения документов являются видами текущей документации, рекомендуемые в одном из проектов отдела практической психологии и охраны здоровья Министерства образования Российской Федерации, которые, однако, вплоть до настоящего времени не получили официального статуса. В то же время в связи с практически полным отсутствием нормативно-правовой базы, касающейся вопросов документирования видов работ и отчетности психолога образования, а также исходя из здравого смысла и достаточно длительной практики подобной «документальной» деятельности в различных образовательных учреждениях, мы сочли для себя возможным представить собственные наработки в этом аспекте деятельности психолога образования. Кроме того, обширный опыт коллег г.Новосибирска в вопросах оптимума документирования и регистрации деятельности психолога доказал свою практичность и важность для эффективной организации деятельности психолога в целом. В разделе,

³ Например, на страницах газеты «Школьный психолог» (в частности, №№ 11, 12, 36 за 1999; № 10 за 2001; № 17, 21 за 2002 и др.) неоднократно поднимались вопросы о содержании деятельности и компетентности практического психолога в системе образования.

посвященном организации деятельности психолога образовательного учреждения также представлены материалы, которые помогут рационально спланировать расход рабочего времени специалиста.

В пособие включены программа учебной дисциплины, словарь основных понятий, список литературы, а также обширное приложение, которое позволит читателю непосредственно познакомиться с некоторыми нормативно-законодательными актами, формами ведения документации и прочими материалами, немаловажными в деятельности практического психолога образования.

В конце каждого раздела предлагаются вопросы и задания, которые помогут студентам осуществить самопроверку усвоенного материала и использовать полученные знания в практической деятельности.

Пособие адресовано преподавателям психологических дисциплин, практическим психологам, работающим в образовательных учреждениях, а также студентам психологического профиля высших учебных заведений.

Пособие будет весьма информативно полезным в организации практики студентов-психологов в учреждениях образования с целью знакомства со структурой и спецификой организации психологической службы в конкретном образовательном учреждении, в том числе с целью анализа содержания деятельности педагога-психолога.

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА В ОБРАЗОВАНИИ

СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 050706 (031000) – «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

Программа курса разработана в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования. Курс рассчитан на 118 учебных часов для студентов 3 курса дневного отделения, из них 54 часа – лекционных, 24 часа – семинарские занятия (на каждую группу) и 40 часов отводится на самостоятельное изучение курса. Курс заканчивается зачетом.

ВЫПИСКА ИЗ ГОСУДАРСТВЕННОГО СТАНДАРТА.

ДПП.Ф.16. Психологическая служба в образовании

Роль психологической службы в образовании. Становление психологической службы в системе образования за рубежом и в России. Психологическая служба в образовательных учреждениях различного типа. Концепции психологической службы образовательного учреждения. Модели деятельности педагога-психолога, основные принципы определения приоритетов в его работе. Организация и развитие различных видов деятельности педагога-психолога. Документация психологической службы.

1. ЦЕЛЬ И ЗАДАЧИ КУРСА, ЕГО МЕСТО В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ.

Система психологической службы образования является необходимой частью системы образования и в значительной степени отражает ее актуальное состояние, а также формирует запросы на необходимые виды и способы ее развития.

За время, прошедшее с момента создания психологической службы значительно изменились как социальное положение населения России, так и сама система образования. В последнее время в практике учебных заведений разработаны различные по задачам и содержанию деятельности модели психологических служб. Некоторые из них не ограничиваются задачами помощи детям и педагогам в усвоении-передаче учебной программы, но берут на себя задачу стать идеологами процесса воспитания в школе.

Актуальные задачи, поставленные перед психологами современной социальной ситуацией, определили основную цель дисциплины – освоение будущими специалистами системы теоретических знаний о работе психолога в сфере образования, формирование практических умений

применения этих знаний в профессиональной деятельности. Реализация поставленной цели предполагает решение взаимообусловленных образовательных задач:

➤ дать представление о нормативно-правовой базе в деятельности психолога образования;

➤ сформировать у студентов ответственное и позитивно-ценностное отношение к будущей профессии, учебно-познавательную мотивацию;

➤ познакомить студентов со спецификой деятельности психолога в образовательных учреждениях разного типа;

➤ повысить психодиагностический, исследовательский и коммуникативный потенциал студентов;

➤ способствовать развитию у студентов психологической готовности к решению прикладных задач профессиональной деятельности;

➤ раскрыть значение и возможности психологической службы в реализации воспитательно-образовательных задач.

Цель и основные задачи определяют структуру и содержание учебной дисциплины.

2. ОБЪЕМ ДИСЦИПЛИНЫ И ВИДЫ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ

Вид учебной работы	Всего часов
Общая трудоемкость	118
Аудиторные занятия	78
Лекции	54
Практические занятия (семинары)	24
Самостоятельная работа	40
Вид итогового контроля	Зачет

3. СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

Содержание курса **Психологическая служба в образовании** включает в себя рассмотрение вопросов истории становления психологической службы в системе образования за рубежом и в России, знакомство с концепциями психологической службы образовательного учреждения, моделями деятельности педагога-психолога, основными принципами определения приоритетов в его работе, а также документацией психологической службы. К основным вопросам, освещаемым в курсе, относятся следующие:

I. История детской практической психологии.

Роль психологической службы в образовании. Становление психологической службы в системе образования за рубежом и в России. Значение педологии в истории детской практической психологии. Современное состояние психологической службы образования. Предмет психологической службы образования (единство научного, прикладного, практического и организационного аспектов).

II. Законодательно-правовые и нормативные акты регулирования деятельности практического психолога в сфере образования.

Статус психолога образования. Права и обязанности практического психолога образования. Цели, задачи, функции и содержание деятельности практического психолога в системе образования. Профессиональная позиция практического психолога образования. Личностные качества практического психолога образования.

Организация деятельности и структура службы практической психологии образования. Нормативно-правовая документация практического психолога образования. Кадровое обеспечение службы практической психологии.

Законодательно-правовое обеспечение службы практической психологии: Конституция РФ, Гражданский кодекс РФ, Административный кодекс, Семейный кодекс, Закон об образовании РФ, Уголовный кодекс РФ, морально-этический кодекс психолога; этический кодекс психолога образования, инструктивные письма, положения, Конвенция ООН о правах ребенка.

III. Организация психологической службы в образовательном учреждении.

Концепции психологической службы образовательного учреждения. Основные модели деятельности службы практической психологии образования: сопровождение, поддержка, обеспечение учебно-воспитательного процесса, содействие, служба психологического здоровья. Модели деятельности педагога-психолога и основные принципы определения приоритетов в его работе. Специфика работы психолога и психологической службы в образовательных учреждениях различного типа (ДОУ, детский дом, школа, школа-интернат, гимназия, лицей, учреждения дополнительного образования).

Инструментализация деятельности и организация рабочего пространства психолога: психологический кабинет, методы и методики, специальная и организационно-методическая документация. Планирование и его виды в деятельности практического психолога. Циклограмма работы психолога.

IV. Направления и виды деятельности психолога образования.

Соотношение теоретических и прикладных аспектов в деятельности психолога образования. Виды и направления деятельности практического психолога: психопрофилактика, психологическая помощь, психологическое сопровождение, психологическая поддержка, формирование психологической культуры субъектов образовательного пространства, психологическое просвещение, психодиагностика, психологическое консультирование, психологическая коррекция, психологическая экспертиза. Общие подходы к диагностике, консультированию и коррекции психического развития детей. Специфика работы психолога с детьми на разных возрастных этапах.

Условия и критерии эффективности профессиональной деятельности

психолога образования.

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

№	ТЕМА	ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ	Лекции	Практичес	Самостоят	Итого
1	История детской практической психологии.	Становление психологической службы в системе образования за рубежом и в России.	4		4	8
		Роль педологии в истории детской практической психологии.	4		4	8
		Современное состояние психологической службы образования.	2		2	4
ИТОГО ПО РАЗДЕЛУ			10		10	20
2	Законодательно-правовые и нормативные акты регулирования деятельности практического психолога в сфере образования.	Цели, задачи, функции и содержание деятельности практического психолога в системе образования.	4	2	4	10
		Законодательные акты и нормативно-правовая документация практического психолога образования.	4	4	4	12
		Кадровое обеспечение службы практической психологии.	2		2	4
ИТОГО ПО РАЗДЕЛУ			12	6	10	26
3	Организация психологической службы в образовательном учреждении.	Психологическая служба в образовательных учреждениях различного типа.	4	2	2	8
		Инструментализация деятельности и организация рабочего пространства психолога.	8	4	2	14
		Планирование и его виды в деятельности практического психолога.	4	2	2	8
		Циклограмма работы психолога.	4	2	2	8
ИТОГО ПО РАЗДЕЛУ			20	10	8	38
4	Направления и виды профессиональной деятельности психолога образования.	Условия и критерии эффективности профессиональной деятельности психолога образования.	4	4	4	12
		Виды и направления деятельности практического психолога:	4	2	4	10
		Общие подходы к диагностике, консультированию и коррекции психического развития детей.	6	2	4	12
ИТОГО ПО РАЗДЕЛУ			14	8	12	34
ВСЕГО ПО КУРСУ			54	24	40	118

4. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ.

Теоретические занятия организуются по потокам в форме лекций. Общий объем лекционного курса для студентов дневной формы обучения составляет 54 часа.

5. ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ.

Практические занятия проводятся в форме семинаров и планируются в объеме 24 часа (на каждую группу) для студентов дневной формы обучения.

Практические занятия проводятся на основе самоподготовки студентов по предложенным темам. Цель практических занятий – научить студентов работать с первоисточниками, самостоятельно осуществлять поиск необходимой научной информации и анализировать ее применительно к теме.

Темы семинарских занятий.

1. Актуальные проблемы образования и задачи школьной психологической службы.
2. Организация деятельности психологической службы в системе образования.
3. Направления работы психолога в системе образования.
4. Модели работы психолога в образовании.
5. Деонтологические и законодательно-правовые детерминанты деятельности психолога образования.
6. Инструментализация деятельности и организация рабочего пространства психолога: психологический кабинет, методы и методики, специальная и организационно-методическая документация.
7. Планирование и его виды в деятельности практического психолога.
8. Психологическое обеспечение педагогического процесса.
9. Критерии и показатели эффективности деятельности специалиста в системе психологической службы.
10. Мониторинг развития психологической службы образования.

6. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА.

Для эффективного прохождения теоретической части дисциплины и полноценного выполнения практикума целесообразно выполнение самостоятельной работы с использованием научных источников. Нормативный объем самостоятельной работы по учебной дисциплине установлен для студентов дневной формы обучения в объеме минимума 40 часов, из них на теоретическое освоение курса и подготовку к семинарским занятиям – 20 часов, на выполнение практической работы – 20 часов.

Перечень примерных тем для самостоятельной работы студентов.

1. Роль отечественных ученых (П.Ф.Каптерев, Н.Н.Ланге, А.Б.Залкинд, П.П.Блонский, К.Н.Корнилов, М.Я.Басов, А.П.Нечаев, В.М.Бехтерев, В.П.Кашенко, А.Ф.Лазурский) в становлении детской практической психологии.
2. Взаимосвязь педологии и детской практической психологии. Достоинства и недостатки педологии как науки.
3. Основные отличия (по Э.Клапареду) практической детской психологии от теоретической.

4. Факторы актуализации развития отечественной детской практической психологии в начале XX века.
5. Основные требования к организации психологической службы в образовательном учреждении.
6. Основные функциональные зоны психологического кабинета.
7. Понятие и виды психологического инструментария.
8. Психометрические требования к психологическому инструментарию.
9. Понятие психологического запроса и психологического диагноза.
10. Место возрастной психологии в реализации задач деятельности практического психолога.
11. Влияние индивидуальных особенностей ребенка на развитие его личности.
12. Комплексный подход к диагностике детей.
13. Работа психолога с родителями в условиях образовательного учреждения.
14. Психологическая экспертиза в образовании.
15. Квалиметрический подход в системе экспертных методов.
16. Основные правила психокоррекционной деятельности с детьми.
17. Роль психологического просвещения в формировании психологической культуры личности.
18. Соотношение психологической помощи, психологической поддержки и психологического сопровождения в деятельности психолога образования.
19. Специфика психологического консультирования в условиях образовательного учреждения.
20. Роль психолога в подготовке педагогического коллектива к режиму инноваций.
21. Виды психодиагностических средств в образовании. Требования к психодиагностике.
22. Причины и виды деприваций психического развития в детском возрасте.
23. Специфика планирования деятельности практического психолога в учреждениях образования разного типа.
24. Технологии работы психолога с детьми дошкольного возраста.
25. Технологии работы психолога с детьми младшего школьного возраста.
26. Технологии работы психолога с подростками.
27. Технологии работы психолога со старшеклассниками.
28. Технологии работы психолога с детьми «группы риска».
29. Консилиум как коллективный метод изучения учащихся.
30. Метод и идеология работы психолога в парадигме сопровождения.

7. ФОРМЫ КОНТРОЛЯ.

Для контроля усвоения данной дисциплины учебным планом

предусмотрен зачет. Зачет проводится в форме тестирования, собеседования по контрольным вопросам или в форме выполнения реферативной работы по предложенным темам. Зачетная оценка является итоговой по курсу и проставляется в приложение к диплому.

В течение семестра студенты выполняют индивидуальные задания аналитического характера (п.6). Результаты выполнения и защиты этих работ являются основанием для допуска к сдаче зачета. Студенты, не выполнившие в полном объеме самостоятельную работу, не допускаются кафедрой к сдаче зачета как не выполнившие график учебного процесса по данной дисциплине.

Примерный перечень контрольных вопросов к зачету.

1. Современное состояние психологической службы образования.
2. Значение 3 съезда психологов в развитии психологической службы образования.
3. Роль психологической службы в образовании. Психологическая служба в образовательных учреждениях различного типа.
4. Концепции психологической службы образовательного учреждения.
5. Модели службы практической психологии образования.
6. Статус, права и обязанности практического психолога образования.
7. Модели деятельности педагога-психолога, основные принципы определения приоритетов в его работе.
8. Соотношение теоретических и прикладных аспектов в деятельности психолога образования.
9. Психологическое обеспечение педагогического процесса.
10. Психологический мониторинг образовательного процесса учреждения образования.
11. Предмет и содержание диагностической деятельности психолога образования.
12. Общие подходы к диагностике психического развития детей.
13. Классификация основных характеристик психического развития в детском возрасте.
14. Предмет и содержание коррекционной работы в условиях образовательного учреждения.
15. Основные направления психопрофилактической деятельности психолога образования.
16. Содержание и направление психологического просвещения в условиях образовательного учреждения.
17. Основные виды психологических запросов родителей детей на разных ступенях образования.
18. Специфика психологического консультирования в условиях образовательного учреждения.
19. Виды и формы консультаций для детей, родителей, педагогов.
20. Специфика работы психолога с депривированными детьми.
21. Циклограмма работы психолога. Правила расчета режима рабочего времени психолога образования.

22. Перспективное и дифференциальное планирование в работе практического психолога.

23. Содержание психологизации стратегий воспитания и обучения детей.

24. Критерии и показатели эффективности деятельности специалиста в системе психологической службы.

25. Профессиональная позиция и личностные качества практического психолога образования.

26. Цели, задачи, функции деятельности практического психолога в системе образования.

27. Нормативная документация практического психолога образования.

28. Кадровое обеспечение службы практической психологии.

29. Основные законодательные акты в обеспечении деятельности практического психолога.

30. Этический кодекс психолога образования. Конвенция ООН о правах ребенка.

31. Основные нормативные акты, регулирующие деятельность служб практической психологии в образовании.

32. Основные виды и направления деятельности практического психолога в образовании. Договор с родителями о проведении психологической работы с ребенком.

33. Психологическая экспертиза в образовании. Актуальность и трудности.

34. Психолого-педагогический консилиум как направление деятельности психолога.

35. Адаптация психолога в образовательном учреждении. Модель взаимодействия начинающего психолога с субъектами образовательного пространства.

По завершении курса студенты выполняют срезовую контрольную работу, цель которой состоит в оценке текущих знаний по учебной дисциплине. Результаты срезовой работы являются основанием для выставления оценок текущего контроля в рамках контрольных недель.

Срезовая работа выполняется студентами в письменной форме по одному из вариантов. Каждый из вариантов контрольных работ содержит по 3 задания, ориентированных на содержательно-смысловые аспекты основных понятийных категорий учебной дисциплины.

Примерное содержание, вариативность заданий текущего контроля и критерии оценки:

Вариант 1.

1) Обозначьте основную цель и задачи деятельности педагога-психолога в системе образования.

2) Раскройте понятие «циклограмма работы психолога». Представьте компоненты циклограммы.

3) Перечислите и охарактеризуйте основные группы рабочей документации психолога образования.

Вариант 2.

1) Перечислите направления психопрофилактической деятельности психолога образования.

2) Раскройте понятие «норма развития». На какие нормы развития ориентируется психолог образовательного учреждения.

3) Продолжите предложения:

- психологический запрос – это...
- профессиональная позиция педагога-психолога – это...
- деонтология – это...

Вариант 3.

1) Что является предметом и составляет основное содержание диагностической деятельности психолога образования.

2) Выберите правильное утверждение:

Психологическое просвещение – это

а) служба психологической помощи и консультирования;
б) повышение психологической культуры субъектов образовательного пространства и родителей;

в) название книжного издательства.

3) Продолжите предложения:

- перспективное планирование – это...
- стендовая консультация – это...
- психолого-педагогический консилиум – это...

Вариант 4.

1) Охарактеризуйте критерии и показатели эффективности деятельности специалиста в системе психологической службы.

2) Выберите правильное утверждение:

Нормативная документация – это...

а) особый вид документации практического психолога, обеспечивающий содержательную и процессуальную стороны его профессиональной деятельности

б) тип документации, представляющий собой совокупность документов, определяющих стандарты и нормативы профессиональной деятельности психолога в системе образования.

в) документ, в котором отражена совокупность сведений о возрастном развитии ребенка, представленных в онтогенетическом аспекте

3) Продолжите предложения:

- психологическая экспертиза в образовании предполагает ...
- комплексный подход к диагностике детей – это...
- психологическое обеспечение педагогического процесса – это...

Вариант 5.

1) Дифференцируйте понятия «психологическая помощь», «психологическая поддержка», «психологическое сопровождение».

2) Выберите правильное утверждение:

План работы – это...

а) развернутая «картина» психологических мероприятий с

определением коррекционной стратегии и тактики.

б) документ, определяющий цели и задачи (стратегию) профессиональной деятельности практического психолога учреждения образования на определенный период

в) совокупность временных норм, регламентирующих выполнение различных видов психологической деятельности.

3) Продолжите предложения:

– психологический диагноз – это...

– инструментализация деятельности психолога образования – это...

– дифференциальное планирование – это...

Вариант 6.

1) Сформулируйте значение нормативно-правовых и законодательных актов в деятельности педагога-психолога.

2) Соотнесите тип планирования с содержанием:

Перспективный план –

Дифференцированный план –

а) конкретизированный по видам профессиональной деятельности объем работы практического психолога в условиях учреждения. Планирование психологических мероприятий осуществляется, как правило, на срок, не менее месяца

б) документ, в котором отражены основные этапы программы деятельности специалиста, ориентированной на длительную (год и более) реализацию.

3) Вычеркните лишнее:

Основными направлениями работы психолога в учреждении образования являются – психологическая коррекция, психологическая динамика, психологическое просвещение, пиктография, психологическое консультирование, психодиагностика.

Вариант 7.

1) Раскройте понятие «функциональная зона». Перечислите основные функциональные зоны психологического кабинета.

2) К основным законодательно-правовым актам, регламентирующим деятельность психолога образования, относятся (вычеркните лишнее):

а) Конституция РФ;

б) Жилищный кодекс РФ;

в) Закон «Об образовании РФ»;

г) Закон «О защите прав потребителей»;

д) «Семейный кодекс РФ»;

е) Закон «О милиции»;

ж) Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации».

3) Продолжите ряд: основными направлениями работы психолога в учреждении образования являются – психологическая коррекция, психологическое консультирование, психологическое сопровождение....

Вариант 8.

1) Раскройте понятие «нормативная документация». Перечислите основные нормативные документы, регулирующие деятельность практического психолога образования.

2) Какая документация из нижеприведенного списка является «закрытой» для третьих лиц (без особого распоряжения).

- а) Индивидуальные карты психологического обследования.
- б) Журнал регистрации индивидуальных консультаций.
- в) План работы психолога.
- г) Тексты тестов, ключи.
- д) Распорядительно-нормативные документы.
- е) Материалы тестовых обследований, протоколы наблюдений, бесед.

3) Продолжите предложения:

– к основным характеристикам психического развития в младшем школьном возрасте относят...

– психологическое просвещение – это ...

– психологический мониторинг образовательного процесса учреждения образования – это...

Срезовая контрольная работа оценивается по 4 бальной шкале. Основным критерием оценки выступает адекватное владение студентом семантикой научных понятий (содержательно-смысловое соответствие раскрываемых понятий).

Анализ остаточных знаний по учебной дисциплине осуществляется в форме тестового контроля. Тестовые задания предлагаются в вариативной форме и оцениваются по 4 бальной шкале.

Примерная тематика вопросов для оценки остаточных знаний по учебной дисциплине

1. Роль психологической службы в образовании.
2. Профессиональные технологии практического психолога образования.
3. Основные виды деятельности практического психолога в учреждении образования.
4. Статус психолога и проблема его адаптации как специалиста в учреждении образования.
5. Профессиональная этика практического психолога образования.
6. Краткая характеристика документации «закрытого» типа.
7. Основные принципы деятельности психологической службы системы образования.
8. Консилиум как коллективный метод изучения школьников.
9. Основные концепции психологической службы образовательного учреждения.
10. Консультация как основная форма работы психолога образования. Требования к проведению.
11. Актуальные направления работы практического психолога в учреждении образования.

12. Формы и методы оказания психологической помощи учащимся.
13. Специфика работы психолога с родителями.
14. Основные цели и формы работы психолога с педагогическим коллективом.
15. Сущность и показатели оценки профессиональной деятельности психолога образования.
16. Сущность психологической экспертизы в учреждении образования.

8. МАТЕРИАЛЬНО–ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

- Для обеспечения освоения данной дисциплины необходимы:
- оборудованные аудитории;
 - аудио-видеоаппаратура;
 - компьютерная техника;
 - наглядные пособия и дидактические материалы (схемы, слайды, бланки, опросные листы и др.);
 - учебная литература.

9. ТРЕБОВАНИЯ К УРОВНЮ ОСВОЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ

Курс предполагает использование таких форм усвоения материала как лекции, семинарские занятия, самостоятельные работы, групповые дискуссии.

Предполагается, что к моменту прохождения курса, студенты уже обладают определенным уровнем знаний, полученных в курсе педагогики, теории и методики обучения, общей, возрастной и педагогической психологии, психодиагностики и др. Данный курс призван расширить и углубить эти знания в специфическом для психологической службы образования ракурсе.

*По окончании изучения дисциплины студенты должны:
знать:*

основные законодательно-правовые и нормативные акты, регулирующие деятельность психолога в системе образования; теоретико-методологические предпосылки становления психологической службы в образовании, ее историю и современное состояние в отечественной и зарубежной практике; направления и виды профессиональной деятельности практического психолога образования;

уметь:

осуществлять перспективное планирование собственной профессиональной деятельности; эффективно использовать временные, пространственные и содержательные ресурсы в процессе реализации практической деятельности; планировать и проводить эмпирические психологические исследования;

владеть:

средствами и способами реализации психопрофилактики, психологической поддержки и сопровождения психического и личностного развития ребенка.

10. ОСНОВНАЯ ЛИТЕРАТУРА.

1. Абрамова Г.С. Практическая психология. – Екатеринбург, 1998.
2. Детская практическая психология /Под ред. Т.Д.Марцинковской. – М., 2000.
3. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики. – М., 1991.
4. Задачи и функции психолога в дошкольном учреждении /Под общ. ред. Л.А.Венгера. – М., 1993.
5. Нормативные правовые документы для педагогов-психологов образования /Сост. И.М.Каманов. Выпуск 1. – М., 2003.
6. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики. – М., 2002.
7. Психологическая служба: детский сад, школа, вуз /Под ред. И.Б.Котовой. – Р-н/Д, 1991.
8. Права ребенка. Основные международные документы. – М., 1992.
9. Спиваковская А. Профилактика детских неврозов. – М., 1988.
10. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. – М., 1994.

11. ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА.

Для осуществления самостоятельной подготовки к семинарам, зачету, а также для выполнения самостоятельной (рефераты, аналитические отчеты) работы, студентам рекомендуется список дополнительной литературы. Ориентировочная библиография составлена с учетом имеющихся в библиотеке НГПУ и методическом кабинете факультета психологии литературных источников (монографий, журналов и т.п.).

1. Асмолов А.Г., Ягодин Г.А. Образование как расширение возможностей развития личности (от диагностики отбора – к диагностике развития) //Вопросы психологии.. – 1992, № 1-2.
2. Битянова М.Р. Консилиум в школе //Школьный психолог. – 2002, № 5.
3. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). – М., 1999.
4. Вачков И.В., Гриншпун И.Б., Пряжников Н.С. Введение в профессию «психолог». – М-Воронеж, 2002.
5. Диагностика и профилактика ранних отклонений в состоянии здоровья детей /Под ред. В.А.Доскина, М.Н. Рахмановой. – М., 1993.
6. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития ребенка /Под ред. Д.Б.Эльконина, Л.А.Венгера. – М., 1981.
7. Закон Российской Федерации «Об образовании». – М., 1998.
8. Иванов Д.Д., Иванова Е.Л., Шестакова И.Г., Тубельский А.Н.

Общественно-государственная экспертиза экспериментальных площадок и инноваций в образовании. – М., 1998.

9. Ионин Л.Г. Понимание и экспертиза //Вопросы философии. – 1991, № 10.

10. Карандашев В.Н. Психология: введение в профессию. – М., 2000. – 288 с.

11. Конюхов Н.И. Словарь-справочник практического психолога. – Воронеж, 1996.

12. Князева О.Л. Об экспертизе реализации образовательных программ в ДОУ //Вестник образования. – 1996, № 11.

13. Крулехт М.В., Тельнюк И.В. Экспертные оценки в образовании. – М., 2002.

14. Кудрявцев В.Т. Исследования детского развития на рубеже столетий //Вопросы психологии. 2001, № 2.

15. Литвак М.Е. Профессия – психолог. – Р-н/Д., 1999.

16. Лукьянова М.И. Противоречия практики взаимодействия школьного психолога с педагогами: анализ результатов исследования //Психологическая наука и образование. – 1999, № 2.

17. Материалы 1 съезда практических психологов образования РФ. – М., 1994.

18. Материалы 2 съезда практических психологов образования РФ. – Пермь, 1995.

19. Материалы 3 съезда практических психологов образования РФ. – М., 2003.

20. Материалы 3 съезда РПО. – СПб., 2003.

21. Матрос Д.Ш. Психологический мониторинг //Школьные технологии. – 1999, № 5.

22. Мещерякова С. Взаимодействие персонала с детьми: Несколько советов экспертам и педагогам //Вестник образования. – 1996, № 11.

23. Митина О.В., Петровский В.А. Нетривиальность научного факта и психологическая экспертиза психологов как экспертов //Мир психологии. – 2000, № 4.

24. Мкртчян Г.А. Психология экспертной деятельности в образовании: Теории. Методология. Практика. – Н.Новгород, 2002.

25. Новые ценности образования: Тезаурус для учителей и школьных психологов. – М., 1995.

26. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. – М., 1996.

27. Основные параметры оценки уровней квалификации профессионализма и продуктивности деятельности педагогов ДОУ /Сборник нормативных документов по аттестации педагогических и руководящих работников государственных и муниципальных учреждений и организаций образования Санкт-Петербурга. – СПб., 2000.

28. Пахальян В.Э. Каким должен или может быть психолог, работающий в системе образования //Вопросы психологии. – 2002, № 6.

29. Пахальян В.Э. Психопрофилактика в образовании //Вопросы психологии. – 2002, № 1.
30. Пахальян В.Э. Школьный психолог и педагогический консилиум //Вопросы психологии. – 1990, № 2.
31. Практическая психология образования /Под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1997.
32. Психокоррекция: теория и практика /Под ред. Ю.Шевченко, В.Добриненя, О.Усановой. – М., 1995.
33. Психология и этика: опыт построения дискуссии. – Самара, 1999.
34. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. Руководство практического психолога /Под ред. И.В.Дубровиной. – М., 1995.
35. Рабочая книга практического психолога: технологии эффективной профессиональной деятельности /Под ред. А.А.Дергача. – М., 1996.
36. Рубцов В.В. Система психологической поддержки образования //Психологическая наука и образование. – 1999, № 2.
37. Семаго М.М. Учет деятельности педагога-психолога образовательного учреждения //Школьный психолог. – 2002, № 5.
38. Семаго М.М., Семаго Н.Я., Ратинова Н.А., Ситковская О.Д. Экспертная деятельность психолога образовательного учреждения. – М., 2004.
39. Слободчиков В.И., Шувалов А.В. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей //Вопросы психологии. – 2001, № 4.
40. Степанова М.А. О критериях профессионализма школьного психолога //Вопросы психологии. – 2002, №1.
41. Хухлаева О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции. – М., 2001.
42. Шувалов А.В. Проблемы развития службы психологического здоровья в системе дополнительного образования //Вопросы психологии. – 2001, № 6.
43. Смирнова Е.О. Психология ребенка. – М., 1997.
44. Уотерман Д. Руководство экспертными системами. – М., 1989.
45. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. – М.:, 1995.
46. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии. Наука о душе. – М., 2001.
47. Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития («Школа взросления») //Вопросы психологии. – 1993, № 1.
48. Юдина Е. Заметки об этапе экспертизы //Вестник образования. – 1996, № 11.
49. Янковская Н.А. Методическое руководство по экспертной оценке. – М., 1997.
50. Я работаю психологом /Под ред. И.В.Дубровиной. – М., 1999.

РАЗДЕЛ 1.

КРАТКИЙ ЭКСКУРС В ИСТОРИЮ СТАНОВЛЕНИЯ СЛУЖБЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Необходимость службы практической психологии в системе образования признают многие страны в Европе, и каждая из стран прошла свой путь в развитии этой службы для взрослых и для детей.

История становления психологической службы образования восходит к концу XIX века, когда под давлением потребностей общества психология начала интенсивно сближаться со школьной педагогикой. Основателем детской практической психологии по праву считается создатель комплексной, не лишенной оригинальности науки о детях – педологии, американский психолог Гренвилл Стенли Холл. Пройдя длительную стажировку в психологической лаборатории В.Вундта, С.Холл обратился к исследованию проблем детской психологии, непосредственно связанных с практическими проблемами школьной жизни. Благодаря его стараниям при Балтиморском университете в 1883 году начала свою работу первая в США экспериментальная лаборатория по изучению психического развития детей, преимущественно подростков.

Непосредственной заслугой ученого является и издание первых журналов, посвященных проблемам детской и педагогической психологии. В 1891 году под редакцией С.Холла вышел в свет первый номер журнала «Педагогический семинар и журнал генетической психологии», с 1910 года начал издаваться «Журнал педагогической психологии». В этих и других периодических изданиях ученый публиковал результаты практического изучения процесса становления психики детей подросткового возраста, полученные непосредственно в рамках деятельности его лаборатории. На основе анализа специально разработанных опросников, позволяющих выявить не только знания, представления детей о мире, об отношении к другим людям, но и о их переживаниях, в частности моральных и религиозных чувств, ранних воспоминаний и т.п., С.Холлом была составлена комплексная психологическая характеристика детей разных возрастов, а также осуществлен анализ проблем подростков как с точки зрения взрослых, так и с их собственных позиций. Полученные результаты легли в основу книг «Юность» (1904) и «Проблемы воспитания» (1911).

Благодаря исследованиям С.Холла, педология довольно быстро завоевала популярность во всем мире и была признана почти до середины XX века. Ее популярность связана преимущественно с прикладной направленностью, непосредственной ориентацией на решение комплекса проблем, возникающих в педагогической практике и имеющих

непосредственный психологический характер, таких в частности, как психофизическое здоровье детей, их психические качества, социальный статус, образование их родителей, взаимодействие семьи и школы и пр. На решение этих задач и была ориентирована педология, развивая комплексный подход к исследованию детей. Именно педоцентризм был одним из ключевых и наиболее ценных постулатов педологии, на который длительное время опирались многие ведущие психологи, изучавшие развитие детской психики.

Немаловажное значение ученый придавал разработке системы рекомендаций для родителей и педагогов по обучению и воспитанию ребенка. Исходя из разработанной им же теории рекапитуляции, С.Холл доказывал, что обучение должно надстраиваться над определенным этапом психического развития, так как созревание организма подготавливает основу для обучения. По мнению исследователя, прохождение каждой онтогенетической стадии обязательно для нормального развития, а фиксация на какой бы то ни было из них, ведет к появлению разного рода отклонений в психике, вплоть до аномальных. Основным механизмом, позволяющим ребенку осуществить адекватный переход от одной стадии психического развития к другой, С.Холл считал игру.

Как полагает Т.Д.Марцинковская, фактически, именно педология в том виде, как ее трактовал С.Холл, является предтечей современной детской практической психологии [18]. И если пионерами педологии были врачи и биологи (поскольку именно они в то время владели достаточным количеством объективных методов исследования детей, а психология еще не наработала эти методы), то в последствии ключевые позиции заняла именно психологическая сторона исследований. Так, начиная с 20-х годов XX столетия, педология постепенно стала приобретать ярко выраженную психологическую направленность. Популярность педологии привела к развитию массового педологического движения не только в США, но и в Европе, где ее инициаторами стали такие известные ученые, как Э.Мейман, А.Бине, Д.Селли, В.Штерн, Э.Клапаред и др.

Во Франции проблемами школьной психологической службы в конце XIX века занимался Альфред Бине. Свои исследования в этой области он начал еще в 1894 году, а в 1897 году вышла его работа, посвященная психологическим проблемам начальной школы. К началу XX века назрела острая необходимость работы привлечения психологов в педагогической практике. Актуальным стало решение многих психологических проблем, связанных со школой, с обучением и развитием детей. В связи с этим в 1905 году Министерство образования Франции обратилось к А.Бине с просьбой о проведении психологического обследования детей, которые не справлялись с усвоением общей школьной программы. Для этого ученым в его педагогической лаборатории была разработана специальная методика изучения умственного развития ребенка, известная как шкала для измерения интеллекта — знаменитый тест А.Бине-Т.Симона, представляющая собой серию задач на определение понятий (например: что

такое стул, что такое лошадь, и т.д.). Анализ данных детей в возрасте от 3 до 7 лет позволил А.Бине сформулировать вывод о том, что в течение обозначенного возрастного периода дети проходят три стадии в развитии понятий: стадия перечислений, стадия описания и стадия интерпретации. Полученные результаты были не только положены в основу разработки нормативов интеллектуального развития детей и методов, позволяющих диагностировать процесс формирования их мышления, но и послужили основанием к открытию специализированных школ и классов для детей с задержкой умственного развития.

В дальнейшем методика, разработанная ученым, была им усовершенствована, что позволило с ее помощью не только отличать аномальных детей от нормальных, а также осуществлять общую диагностику интеллектуального развития у детей от 3 до 18 лет. Умственный возраст ребенка рассчитывался при помощи специальной шкалы, сконструированной учеником А.Бине – Т.Симоном. Позднее для более точной диагностики немецкий психолог В.Штерн предложил ввести коэффициент интеллекта IQ, который является постоянной величиной. Нормой считался коэффициент от 70 до 130%. Показатель IQ ниже 70 % указывал на умственную отсталость, выше 130 % – свидетельствовал об одаренности. При этом А.Бине полагал, что уровень интеллектуального развития постоянен и не зависит от возраста, так как его уровень детерминирован врожденными свойствами. Иными словами, и в 3 года, и в 15 лет показатель интеллекта у ребенка будет одним и тем же, не смотря на изменение социальной среды, условий обучения и воспитания.

Значимость методики и авторитет самого А.Бине были настолько высоки, что после его смерти во Франции эти тесты практически не пересматривались до 60-х годов XX столетия, несмотря на то, что сам ученый трижды (в 1905, 1908 и 1911 гг.) обновлял и модифицировал свою шкалу (совместно с Т.Симоном). Следует отметить, что тесты А.Бине и сегодня являются одними из самых удачных и наиболее адекватно измеряют интеллектуальное развитие детей. Именно их использование позволяет быстро и надежно определить коэффициент интеллекта как достаточно постоянную величину, в то время как в тестах Векслера, которые представляют собой в определенной степени их модификацию, IQ может изменяться в процессе жизни [18; 30; 62].

Практически одновременно с научными поисками А.Бине во Франции велась целенаправленная работа в области детской практической психологии и педологии в Англии, инициатором которой выступал Джеймс Селли. Наиболее значимые взгляды Д.Селли как детского психолога нашли отражение в работе «Очерки психологии» – учебнике по психологии для будущих педагогов, который был написан ученым по просьбе своих студентов и увидел свет в 1884 г. Позднее эта работа была переиздана в сокращенных вариантах – под названием «Человеческий разум» (1892) и «Учебник психологии для учителей» (1886). В России этот фундаментальный труд Д.Селли был переведен и опубликован в

Петербурге в 1887 году под названием «Основные начала психологии и ее применения к воспитанию». Впоследствии книга издавалась в нашей стране еще трижды (четвертое издание вышло в 1908 г.).

В этой работе автор изложил собственный взгляд на концепцию образования и воспитания. Причем, именно Д.Селли впервые развел понятия образования и воспитания. Под образованием он понимал систематизацию знаний, а под воспитанием – сознательное влияние на ребенка, опирающееся на законы развития его психики. Принципы воспитания, по мнению ученого, базируются на данных двух наук – физиологии и психологии. Исходя из данных физиологии, строятся подходы к физическому воспитанию, психология же закладывает основы духовности, то есть воспитания интеллекта, эмоций и воли. В воспитании Д.Селли выделял интеллектуальное, эстетическое и моральное направления, которые, в свою очередь, отвечали трем основным целям: логической (истине), эстетической (красоте) и этической (добру). Если первые две цели связаны с культивированием в человеке способностей к познанию и эмоциональному развитию, то третья развивает волевую сферу, совершенствует характер человека.

Джеймс Селли по праву считается пионером научной детской психологии в Англии. Он был членом Британской ассоциации по изучению ребенка. Эта организация возникла в Эдинбурге в 1894 г. В 1897 г. он основал в Лондоне первую в Англии психологическую лабораторию, приобретя оборудование у Гуго Мюнстерберга перед его эмиграцией в Америку, на базе которой и были развернуты основные исследования по изучению детского мышления. Труды Д.Селли имели огромное значение, поскольку исследования ученого велись в области ассоциативной психологии. Полученные в ходе развернутых исследований результаты позволили ученому обнаружить, что первыми у детей проявляют себя ассоциации по сходству, затем постепенно формируются образы предметов, основанные на ассоциациях по смежности, а в конце второго года жизни возникают ассоциации по контрасту. Кроме того, на основе анализа экспериментальных данных Д.Селли вычленил основные этапы в познавательном, эмоциональном и волевом развитии детей, которые, с его точки зрения, необходимо учитывать при их обучении.

Его работы «Очерки по психологии детства» (1895) и «Педагогическая психология» (1894–1915) способствовали проникновению психологических идей в учебные заведения и частичному изменению не только программ обучения, но и стиля общения педагогов с детьми. Необходимо также отметить, что одним из значительных организационных достижений Д.Селли стало основание им в октябре 1901 года Британского психологического общества [18; 62].

В Германии исследованиями в области педагогической психологии активно занимался психолог и педагог Э.Мейман. Именно он был основателем психологической лаборатории при Гамбургском университете, в которой проводились исследования психического развития детей. Кроме

того, Э.Мейманом был основан и первый специализированный журнал, посвященный педологическим проблемам, — «Журнал по педагогической психологии». Ключевая идея ученого состояла в необходимости актуализации прикладного аспекта детской психологии и педологии, так как, по его мнению, главная задача педологии состоит в разработке методологических основ обучения детей. Трехтомное издание работ Э.Меймана, вышедшее в свет в 1907 году под названием «Лекции по экспериментальной педагогике», как раз и представляло собой энциклопедию педагогической и практической психологии того времени.

С целью исследования индивидуальных вариантов развития ребенка и осуществления соответствующей диагностики Э.Мейманом, при лаборатории была организована экспериментальная школа, которая просуществовала более двадцати лет. В ней опробовались разные программы обучения детей, разработанные с учетом периодизации Э.Меймана, а также исследовались различные способы отбора детей в классы на основе их предварительной диагностики. При этом были экспериментально изучены разные критерии отбора: по уровню интеллекта, по интересам и склонностям детей, по степени адекватности стиля общения в диадах «учитель – ученик», «ученик – учитель». Именно Э.Мэйманом была впервые актуализирована проблема взаимодействия учителя с учениками в контексте анализа реакции учеников на разные стили общения педагога [18; 30].

Большую роль в развитии детской практической психологии сыграл швейцарский психолог Э.Клапаред. Им была основана ассоциация прикладной психологии и Педагогический институт им. Ж.Ж.Руссо в Женеве, ставший международным центром экспериментальных исследований в области детской психологии. Кроме того, Э.Клапаредом была введена дифференциация детской психологии по типу решаемых задач. С его точки зрения, имело смысл говорить о двух типах детской психологии: прикладной и теоретической, в связи с тем, что каждая из них имеет свой специфический круг исследуемых проблем. Задача теоретической детской психологии, полагал ученый, состоит в изучении законов психической жизни и этапов психического развития детей. Тогда как прикладная детская психология предполагает решение психогностических и психотехнических задач. Соответственно, прикладная детская психология может быть разделена на психогностику и психотехнику. Цель психогностики состоит в измерении психического развития детей, а психотехника направлена на разработку методов обучения и воспитания, адекватных для детей определенного возраста. В целом заслуга Э.Клапареда состоит в том, что он заложил основы самостоятельной отрасли психологической науки — детской практической психологии, оказав значительное влияние на понимание круга решаемых ею проблем и ее задачи [18].

Развитие детской практической психологии и педологии требовало не только четкого определения предмета и задач этой отрасли науки, что

собственно было сделано Э.Мейманом и Э.Клапаредом. Не менее значимая задача состояла в том, чтобы разработать такие методы психического развития детей, которые по своей достоверности и объективности не уступали бы естественнонаучным (например, антропометрии). Одним из первых поиски новых способов измерения психических качеств начал английский ученый Френсис Гальтон. При этом особое внимание он уделял не столько общим для всех индивидов законам, сколько их вариативности у различных людей. С этой целью им были разработаны ряд специальных методик по изучению инвариантности развития, которые стали истоком новой крупной отрасли психологии — дифференциальной психологии.

Среди основных достижений Ф.Гальтона особо следует отметить разработку тестовых процедур. Тест (испытание) стал одной из важнейших методик в лаборатории ученого и в дальнейшем прочно вошел в науку. Кроме того, применение серии тестов к большому числу индивидов, рассматриваемое в качестве статистического подхода, выдвигался Ф.Гальтоном как основное средство введения в психологию точных количественных методов. Данный подход получил непосредственное практическое применение, а дальнейшее совершенствование техники разработки и применения тестов, распространение их на исследование важнейших психологических параметров (память, мышление, личность) по существу изменило общий облик психологической науки, не обойдя вниманием и детскую практическую психологию [18; 62].

Таким образом, к началу XX века практическая психологическая работа в сфере образования стала довольно востребованной. Не смотря на то, что первыми практическими психологами в сфере образования были педагоги, постепенно стали вводиться должности практических психологов в разные типы учебных заведений. К числу служб, имеющих наиболее давние традиции, относятся психологические кабинеты, открытые в учреждениях образования Англии, США, Франции, Швейцарии.

Первая во Франции школьная психологическая служба открылась в 1909 году. Вслед за ней, в Англии в 1913 году приступил к работе первый школьный психолог — Цирил Бэрт. В 1915 году в США, в штате Коннектикут начал работать первый американский школьный психолог — Арнольд Гезелл. В 1920 году в Швейцарии, в Берне открылся консультационный пункт по проблемам педагогической и детской психологии. В первые десятилетия XX века психолого-педагогические службы возникли во многих странах. В американских школах в работе школьных психологов широко использовались тесты и, прежде всего, тесты на определение коэффициента умственной одаренности (IQ). Возникла и развивалась служба психологического сопровождения образования — «гайденс». В период с 1945 по 1960 год в практику специалистов-консультантов службы «гайденс» прочно вошли батареи тестов, ставшие в дальнейшем основным механизмом отбора учащихся в американских школах [22; 30].

Развитие школьной психологической службы во Франции привело к

тому, что в 1951 году Министерство образования впервые представило описание функций школьных психологов. Этот документ стал основой дискуссии на I (в 1952 году) и II (в 1954 году) Международных коллоквиумах по школьной психологии, организованных ЮНЕСКО в Гамбурге. Так, на конференции, проходившей в 1952 году под эгидой ЮНЕСКО, рассматривался вопрос о возможностях эффективного применения психологических знаний в школе. В рамках работы конференции был обобщен практический опыт разных стран и осуществлена попытка выявления наиболее эффективных путей функционирования школьной психологической службы.

Следует отметить, что если рамки, в которых действовали первые школьные психологи, были довольно узки, то в 1950-60-е годы происходит расширение их обязанностей. Психологическая служба в этот период была ориентирована на решение таких основных задач, как: 1) помощь учителям в индивидуализации содержания и методов обучения; 2) помощь детям в поиске наиболее подходящих путей образования в школах [29]. Кроме того, не менее приоритетной задачей психологической службы школы было раннее выявление детей с существенными отклонениями в развитии, которых невозможно обучать в обычной школе из-за физических, умственных или аффективных сдвигов. Статистические данные того времени свидетельствовали, что численность детей, которым требуется специальная помощь в виде особых программ обучения и воспитания, составляет 10% всех школьников [46]. Соответственно, чем раньше эти дети будут выявлены, тем эффективнее будет оказываемая помощь. В целом, школьные психологи были призваны решать разные задачи в зависимости от возраста учащихся. Так, в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста основная задача состояла в содействии эмоциональному воспитанию детей, формированию их личности, обучению основным приемам умственной работы. Психологи должны были облегчить адаптацию при переходе детей в школу. В среднем школьном возрасте психологическая служба должна была выполнять две основные функции: 1) выявление детей, испытывающих трудности в общении, в отношениях; 2) изменение установок учителей, с целью привлечения их внимания к эмоциональным реакциям ученика на школьную жизнь [29; 30]. Особенно важные задачи стояли перед школьными психологами в связи с выбором учащимися будущего профессионального пути.

Однако к середине XX века ни в одной европейской стране психологическая служба в школе не была достаточно развитой, чтобы выполнять все вышеперечисленные задачи. В реальной практике школьный психолог порой оказывал лишь повседневную помощь учителю, выполняя функцию советчика, исправляющего или координирующего работу педагогов. Несмотря на это, потребность в школьных психологах на протяжении 50-60-х годов нарастала и, прежде всего, вследствие значительного увеличения количества детей с задержками умственного развития и другими нарушениями. В связи с этим в 60-х годах XX века в

США была создана первая профессиональная организация школьных психологов. Большое значение для развития школьной психологической службы сыграла конференция, проходящая в Уэльсе в 1973 году. На ней обсуждались вопросы о роли школьной психологической службы и ее целях, этических и юридических основаниях ее деятельности, о проблемах обучения и повышения профессиональной компетентности школьных психологов. В 1980-х годах в США была организована Национальная ассоциация школьных психологов (NASP) [22]. В дальнейшем в большинстве европейских стран были также созданы национальные организации, которые представляли интересы педагогических психологов. Так, например, в Великобритании и Дании есть две ассоциации, одна из которых имеет профсоюзные обязанности, а другая является чисто профессиональной ассоциацией.

Сегодня Национальная ассоциация школьных психологов США представляет собой крупнейшее общественное объединение школьных психологов в мире. В нее входят более 24 000 специалистов-психологов, работающих в сфере образования, с дошкольного возраста и до высшей школы. Миссия национальной ассоциации заключается в создании и развитии психологически здоровой среды для детей и подростков путем внедрения научно-обоснованных, эффективных программ для решения различных проблем, возникающих в сфере образования и обучения. Национальная ассоциация обеспечивает независимым школьным психологам поддержку для развития профессиональных навыков, ориентирует в вопросах юриспруденции в этой отрасли психологии, в целом помогает развиваться школьной психологии как науке и как практической деятельности. Членом NASP может стать любой специалист, работающий в школе или другом учреждении, связанном с детской психологией.

Одна из основных задач школьного психолога в США – работа с персоналом школы: показать наиболее эффективные стратегии управления конкретным классным коллективом, детским сообществом, группой (для педагогов), проконсультировать администрацию школы относительно той или иной обучающей программы. Еще одно важное направление работы состоит в оказании помощи ученикам в выборе так называемых «приоритетных предметов». Дело в том, что американская и российская системы школьного образования имеют значительные отличия: американские дети имеют возможность уже в школе заниматься только теми предметами, которые их интересуют в большей степени (за исключением, конечно, обязательных). Соответственно, школьный психолог помогает ребенку найти скрытые таланты и направить свои способности в «правильное русло».

NASP ведет активную информационно-просветительскую деятельность. Восемь раз в году члены NASP получают газету «Comunique», в которой на 32-х страницах публикуются последние новости, события, пресс-релизы выпущенных книг по школьной

психологии, информация для родителей и учителей, последние разработки и рекомендации ведущих школьных психологов, тесты и вакансии для специалистов данной отрасли психологии. Также, NASP распространяет второй в мире по величине журнал школьных психологов — «School Psychology Review», который содержит лучшие статьи по теории школьной психологии, последние научные разработки и мнения, касающиеся работы школьных психологов. NASP заботится и о том, чтобы члены ассоциации регулярно получали материалы о текущих и будущих событиях в области школьной психологии, выпускает видеокассеты, монографии, рекламные листовки [73].

Национальная ассоциация школьных психологов США публикует новейшие исследования практикующих школьных психологов и занимается изучением профессионального сообщества школьных психологов. Каждые 5 лет NASP изучает статистические данные, касающиеся различных аспектов деятельности школьных психологов. Так, например, по данным 1995 года, более 70% американских школьных психологов – это женщины; только 1 школьный психолог из 10-и свободно владеет иностранными языками, более 70% специалистов данного профиля – старше 40 лет и треть из опрошенных членов NASP имеют стаж практической работы более 15 лет. Процентные данные свидетельствуют о том, что большинство школьных психологов постоянно учатся и повышают квалификацию. И только 1 из 8-ми опрошенных респондентов активно занимается частной практикой.

26 апреля 1997 года NASP на ассамблее в штате Вирджиния утвердила третью редакцию документа под названием «Этические принципы школьного психолога». Необходимо отметить, что американцы очень тщательно и заботливо относятся к «Принципам». Об этом свидетельствует тот факт, что каждый год собирается специальная комиссия, которая проверяет, все ли пункты соответствуют настоящим условиям и действующему законодательству. Школьный психолог несет персональную ответственность за каждый день, каждый час своей деятельности, он должен быть уверен в валидности и надежности своих тестов, в безопасности того или иного метода.

Ежегодно NASP организует форумы школьных психологов, на которых проводятся семинары, обучающие тренинги, презентации новых методик. На каждом форуме устраиваются выставки достижений в области школьной психологии, присуждаются ежегодные награды [73].

В настоящее время в разных странах Школьная психологическая служба различается и по форме, и по численности, и по содержанию осуществляемой деятельности. Наиболее распространенным вариантом формы существования психологической службы в учреждении образования является учитель, получивший специальную психологическую подготовку и обслуживающий одну или несколько школ. Его основная обязанность состоит в проведении развернутых консультаций школьного персонала по вопросам обучения и воспитания учащихся. Зачастую он работает один или

вместе с ассистентом, в задачи которого входит тестирование учащихся и поддержание контактов с различными службами, которые связаны с детьми или их родителями [29]. Или, например, в Швеции психологи работают в «команде» из трех человек, которые приезжают в школу и решают проблемы, поставленные учителями и учащимися. С этой целью проводятся различные измерения, опросы, беседы, консультации. В таких странах, как Бельгия, Голландия, Франция и Югославия психологическая служба школы, в первую очередь, выполняет профориентационные задачи [25; 29; 46].

Психологическая служба школы в большинстве стран Центральной и Восточной Европы функционирует в форме районных и областных психолого-педагогических центров и консультаций. Эта служба – важная составная часть системы образования. В Чехословакии в 1980 году было разработано положение о консультациях по вопросам воспитания, которое вошло в Закон о школе. В Венгрии издана инструкция для консультаций по вопросам воспитания, утвержденная руководящими органами образования. В огромном большинстве европейских стран педагогические психологи принимаются на работу местными, муниципальными или провинциальными властями в лице отделов образования. В Испании педагогические психологи могут приниматься на работу местными властями или центральным правительством. В небольших странах, например, на Мальте и в Исландии, правительственный департамент образования является основным работодателем [25; 46].

В нашей стране первые попытки практического использования психологии в обучении и воспитании детей относятся к началу XX века. И также история становления психологической службы в России тесно связана с педологией. В то же время процесс становления и развития детской психологии и педологии в России имел ряд особенностей, отличающих ее от западных течений. Так, с одной стороны, духовная жизнь русского общества была тесно связана с общим ходом развития западной культуры, тогда как с другой – она отражала и своеобразие социального, исторического пути развития России, оказывая, тем самым, существенное влияние на формирование отечественной практической психологии. Так как методы соматического исследования были не только раньше разработаны, и оказались точнее, чем способы изучения душевной жизни – это и повлияло на то, что в России первыми применять объективные методы исследования к развитию ребенка начали врачи и физиологи. Именно в России первоначальный интерес к педологии и детской практической психологии был подготовлен предшествующим развитием смежных наук – физиологии, педиатрии, психиатрии. Большое значение для молодой науки имели работы И.В.Тарханова и Н.П.Гундобина, которые считали, что проблема воспитания нравственной личности является задачей не только педагогики, но и других наук. Большой вклад в развитие практической психологии внесли такие видные ученые, как Г.И.Россолимо и В.П.Кашенко, которые в начале XX в. стали

инициаторами создания педологических лабораторий. Так, при непосредственном участии В.П.Кашенко в Московской педагогической академии было открыто педологическое отделение, деятельность которого была ориентирована на исследование умственно отсталых детей и поиск возможностей их обучения [18; 30; 46].

Разработке методов объективной диагностики детей, в частности тестов, посвящены многие труды Г.И.Россолимо. Под его руководством проводились педологические исследования детей в Институте детской психологии и неврологии при нервной клинике МГУ.

Однако подлинными инициаторами формирования педологии в России были А.П.Нечаев, Н.П.Румянцев и В.М.Бехтерев. Так, А.П.Нечаев и Н.П.Румянцев, говоря о достоинствах комплексного характера педологии, подчеркивали, что ее главная задача — именно психологическое исследование детей. Определяя предмет педологии, Н.П.Румянцев отмечал, что она изучает физическую и духовную природу детей и представляет собой во всех отношениях науку о человеке как предмете воспитания [18]. В соответствии с этим, одна из ключевых задач педологии, по мнению ученого, заключается в том, чтобы собрать и систематизировать все, что относится к жизни и развитию детей, найти законы этого развития и установить его периоды. На это указывал и В.М.Бехтерев, отмечая, что главной задачей детской психологии и педологии является исследование душевных особенностей ребенка и решение вопросов о его воспитании.

Осенью 1904 г. в Петербурге под руководством А.П.Нечаева открылись первые в России педологические курсы, цель которых состояла в распространении знаний, необходимых для понимания психических и физиологических особенностей детского и юношеского возраста, а также в повышении теоретического потенциала педагогов. Для более широкого распространения педологических знаний А.П.Нечаев и Н.П.Румянцев организовали специальный выпуск серии книг по педагогической психологии и педологии. На этот период приходится и выход в свет первых отечественных журналов по детской психологии — «Вестник воспитания», «Вестник психологии, криминальной антропологии и педологии», «Педагогические известия».

Психология как важнейший курс и учебная дисциплина была введена в школах и педагогических институтах в 1905—1906 гг. Этот факт способствовал и возникновению острейшей дискуссии о содержании и направленности учебного курса по психологии. Так, Г.И.Челпанов — один из ведущих ученых начала XX века, инициатор создания Психологического института и заведующий кафедрой философии Московского университета категорически настаивал на включение в курс практической психологии теоретического раздела, обосновывая это тем, что без знаний общих закономерностей и методологических принципов невозможно осуществить грамотное исследование психики детей. А.П.Нечаев же настаивал на иной точке зрения. Он считал, что истинно научной является только экспериментальная психология, основы которой и должны преподаваться

будущим учителям. По убеждению ученого, педагогов необходимо самым непосредственным образом вовлекать в исследовательскую работу, оснащая педологические кабинеты в образовательных учреждениях современным психологическим оборудованием. Г.И.Челпанов и многие другие психологи возражали против подобной позиции, считая, что навыки исследовательской работы существенно отличаются от диагностической. Дальнейшее развитие психологии показало правоту Г.И.Челпанова и его сторонников, так как слишком широкое распространение психологических экспериментальных, исследовательских методик без достаточного уровня психологической грамотности приводило ко многим ошибкам при диагностике психического развития детей.

Следует отметить, что исследование психического развития ребенка привело многих ученых к мысли о значимости семьи, в связи с чем особое внимание стало уделяться специалистами анализу основных задач семейного воспитания и развертыванию целенаправленной систематической работы по психолого-педагогическому просвещению родителей. С этой целью были организованы так называемые «Родительские кружки», начат серийный выпуск книг по семейному воспитанию. Кроме того, многие ученые направили свой профессиональный интерес на изучение роли семьи и школы в психическом развитии ребенка, на выявление и анализ причин школьной дезадаптации, а также на поиск методов оптимизации умственного развития ребенка. Работы в этом направлении осуществлялись по принципу комплексного (междисциплинарного) подхода и проводились совместно психологами, педагогами и врачами. В частности, врачи-педиатры Н.П.Гундобин и Е.А.Покровский занимались профилактикой школьных болезней; психологи П.Ф.Каптерев, Б.П.Ленский, М.М.Рубинштейн и другие исследовали развитие школьной утомляемости учащихся, динамику формирования письма и чтения, развитие интеллекта и характер произвольности поведения детей в процессе урока [18; 30; 62].

Огромное внимание исследованиям психического развития детей уделял психиатр и педагог И.А.Сикорский. Основу его исследовательских интересов в области детской психологии составило изучение роли аффектов в развитии отклонений и дефектов психического развития детей, а так же разработка рекомендаций по их коррекции. Большое значение для организации школьной жизни особую роль сыграли экспериментальные исследования И.А.Сикорского, посвященные выявлению причин умственного утомления. Одним из первых он обратил внимание на роль утомляемости в снижении успеваемости детей и, исследуя психологические и физиологические основы утомляемости, разработал методы ее снижения. И.А.Сикорским были разработаны специальные программы уроков, позволяющие преодолеть утомляемость, как детей, так и педагогов. Им же впервые был организован в Киеве Фребелевский центр, при котором существовали экспериментальная школа и психологическая консультация, где будущие педагоги не только получали теоретические знания по

психологии, но и имели возможность проверять их на практике.

Об интенсивной работе отечественных педологов в начале XX века свидетельствует тот факт, что в период с 1906 по 1916 гг. было создано пять Всероссийских съездов по психологии, которые были посвящены вопросам педагогической и экспериментальной психологии. Так, выступая на одном из съездов, А.П.Нечаев подчеркивал, что все вопросы школьного обучения можно решить методом эксперимента. Н.П.Румянцев выступал с докладом о необходимости слияния педагогики с психологией, утверждая, что школа должна идти не от заранее установленных программ и методов обучения, а от ученика, от его потребностей. Необходимо подчеркнуть, что в организации съездов принимали самое активное участие многие видные психологи того времени – В.М.Бехтерев, А.Ф.Лазурский, А.Н.Бернштейн, Г.И.Челпанов, П.Ф.Каптерев, Н.Н.Ланге и другие [18; 46; 49; 62].

С именем В.М.Бехтерева связан один из важнейших этапов развития русской педологии. Фактически именно он заложил основы научной педологии в России, так как перешел от существовавшего в то время эмпирического разрешения вопросов воспитания и обучения к научно-исследовательской разработке педологии. Его основная заслуга состоит в том, что благодаря его инициативе была создана развернутая сеть педологических учреждений, которые ученые подразделял на научно-лабораторные и научно-клинические. В 1907 году В.М.Бехтеревым было создано педологическое отделение при Петербургском психоневрологическом институте, которое на долгие годы стало ведущим центром педологических исследований.

В то же время, несмотря на большой интерес к педологии, специалистов в этой области науки в начале XX века было недостаточно. В этот период детская практическая психология находилась у истоков своего становления, в частности, на этапе собирания первичных опытных данных и выработки методов их получения. В связи с этим одной из главных задач, стоявших перед педологией в то время, был поиск объективных методов исследования и диагностики психики, для чего отечественные ученые обратились как к западной психологии, так и к русской физиологической школе, в частности к работам И.П.Павлова и В.М.Бехтерева. При разработке новых методов необходимо было учитывать одно из основных требований детской практической психологии — целостность, системность подхода к диагностике психического развития ребенка. При этом наряду с поиском новых подходов к научно-психологическому изучению ребенка широкое распространение получило создание и использование методов, направленных на выявление индивидуальных особенностей детей и детских групп в практических целях. Для этих задач использовались тесты, анкеты, биографический, статистический и антропометрический методы, разработанные М.М.Рубинштейном, А.П.Нечаевым, Н.П.Румянцевым, а впоследствии П.П.Блонским, М.Я.Басовым, А.С.Залужным, Л.С.Выготским [18; 49].

Для экспериментального исследования психики детей в начале века

А.Ф.Лазурским совместно с А.П.Нечаевым была создана одна из первых психологических лабораторий в Петербурге. Впоследствии А.Ф.Лазурский на протяжении многих лет возглавлял психологическую лабораторию в Психоневрологическом институте В.М.Бехтерева. В 1909 году выходит в свет работа А.Ф.Лазурского «Очерк науки о характерах», где автор представляет разработанную им оригинальную концепцию «научной характерологии», в основу которой положена идея о наличии тесной связи индивидуальных особенностей человека с деятельностью нервной системы. В работе автор рассматривал эмпирические данные о деятельности различных психических процессов не изолированно, а системно, доказывая, тем самым, что главной задачей экспериментального исследования является построение целостной картины человека. Исходя из наклонностей, способностей, темперамента и других индивидуальных качеств человека возможно, с точки зрения А.Ф.Лазурского, построение полной естественной классификации характеров, которая и составит основу новой науки.

Неудовлетворенность лабораторно-экспериментальными методами, существовавшими в начале века, способствовала активному поиску А.Ф.Лазурским иных способов психологического исследования. Он ратовал за значимость и активное применение метода естественного эксперимента, при котором преднамеренное вмешательство в жизнь человека совмещается с естественной и сравнительно простой обстановкой опыта. Только этот метод, полагал ученый, позволяет исследовать не отдельные психические процессы, а психические функции и личность в целом. Обозначенный А.Ф.Лазурским подход был изложен им в работе «О естественном эксперименте» (1911), которая имела огромное значение для возрастной психологии и педологии, в силу того, что естественный эксперимент зачастую дает не только более полные, но и более объективные данные по сравнению с лабораторным экспериментом, часто неприемлемым в детской психологии. Идеи ученого о естественном эксперименте, о необходимости создания опытной психологической науки позднее были развиты в работах его ученика М.Я.Басова.

Профессиональное сотрудничество А.Ф.Лазурского с известным психологом и философом С.Л.Франком привела ученого к идее о двух сферах душевной деятельности человека: эндopsихической (внутренней) и экзopsихической (внешней), которая была им обоснована и представлена в работе «Общая и экспериментальная психология», вышедшей в свет в 1912 году. А.Ф.Лазурский полагал, что эндopsихическая сфера детерминирована по преимуществу врожденными свойствами человека и определяет его наклонности, способности, темперамент, характер и другие врожденные, генотипические стороны личности. Тогда как экзopsихическая сфера формируется в процессе жизни. Причем, в ее основе лежит система отношений человека с окружающим миром, с людьми, которая, собственно, и определяет отношение человека к основным категориям окружающей действительности [49; 62].

Исходя из уровня развития эндо- и экзогенных факторов А.Ф.Лазурским была разработана одна из первых психологических типологий личности, в развернутом виде изложенная в книге «Классификация личностей» (1922), увидевшая свет, к сожалению, только после смерти ученого. Кроме того, на основе разработанной характерологии и типологии личности ученым была предложена не менее оригинальная система диагностики и коррекции разных типов отклонений, возникающих в процессе психического развития ребенка [18; 46].

В отличие от взглядов зарубежных ученых (В.Штерна, А.Бине и Ф.Гальтона), А.Ф.Лазурский считал необходимым дополнительно к прикладным методам исследования использовать основы научной теории индивидуальных различий. С его точки зрения, чисто прикладной подход в итоге может привести к полному отрицанию возможности планомерного и систематического изучения человеческих характеров. Утверждение индивидуальной психологии как теоретической дисциплины не умаляет, по мнению ученого, значения опыта и, прежде всего, наблюдения и эксперимента. Эта точка зрения А.Ф.Лазурского была теснейшим образом связана с формированием общего подхода к детской психологии и, в первую очередь, с ее прикладным аспектом.

О масштабности деятельности и значимости детской практической психологии свидетельствует профессиональная книгоиздательская деятельность в начале XX века. В периодической печати, специальных журналах часто публиковались статьи ведущих зарубежных специалистов на русском языке и отечественных ученых. На этот период приходится наиболее интенсивный систематический выпуск книг по детской и педагогической психологии как отечественных, так и иностранных психологов. В частности, под редакцией М.М.Рубинштейна была издана серия книг «Великие педагоги»; под редакцией Н.Д.Виноградова и А.А.Громбаха вышла в свет книга «Душевная жизнь детей». Выпускались книги в сериях «Психологическая библиотека», «Практическая школьная энциклопедия», организовывалось большое число кружков и открытых университетов для всех желающих ознакомиться с последними достижениями детской психологии и педологии. В результате этой деятельности практическая психология стала одной из ведущих областей отечественной психологической науки, а идея о необходимости психологической диагностики и участия психолога в образовательном процессе прочно вошла в школьную жизнь.

Среди ключевых вопросов, исследуемых в русле детской практической психологии начала века, были проблемы соотношения психического и физического развития детей, становления их личности, особенности психического развития одаренных и умственно отсталых детей, методы их диагностики и подходы к их обучению и воспитанию, а также анализ причин неуспеваемости школьников. Исследования детского развития продолжались и после 1917 года, так как, в отличие от философов, ведущие ученые, занимавшиеся этими проблемами, не эмигрировали и не были

высланы из страны. Однако уже в первые годы советской власти появились новые имена и новые проблемы, главной из которых была задача построения современной, марксистской педологии. Именно в этом видели свою цель А.Б.Залкинд, П.П.Блонский, К.Н.Корнилов, М.Я.Басов и другие психологи [49].

Именно двадцатые годы XX века принято считать временем рождения новой детской практической психологии, так как именно в этот период шел активный поиск ее методологических основ и путей развития. Одна из задач детской психологии этого периода состояла в необходимости осуществления всестороннего анализа основных открытий дореволюционной психологической науки и, вычленения тех достижений, на которые могла бы опереться новая наука, базирующаяся на теории марксизма. Следует отметить, что советская психология того времени насчитывала несколько школ и направлений, сторонники которых резко расходились во взглядах на многие проблемы. Поэтому в первые 6-7 лет своего развития советская педология переживала довольно трудный и противоречивый по содержанию этап своего формирования, становления. Этим, собственно, и объясняется существовавший в этот период отрыв теоретических исследований от психолого-педагогической практики [18; 22]. Актуальность детской практической психологии и педологии в это время обоснована социальным запросом — воспитанием нового человека, гражданина советского общества. Путь к этому педология видела в углубленном изучении личности каждого ребенка, в формировании тех методов изучения детей, которые дали бы объективную картину их психического развития, индивидуальных особенностей и позволили бы подобрать адекватные методы воспитания. В течение первых 20 лет развития советской практической психологии было проведено большое число исследований, развивались и совершенствовались диагностические методы и научные теории, лежащие в их основе. В этот период был разработан обширный арсенал оригинальных методов изучения детской психики, поставлены основные проблемы детской практической психологии и намечены пути их решения. Особое внимание уделялось формулированию задач и определению как основных направлений деятельности педолога и практического психолога в учреждениях образования, так и их прав и обязанностей. Важное значение имело выстраивание системы отношений между педологами и педагогами, родителями, администрацией образовательных учреждений, причем деятельность психолога в этих организациях не воспринималась как инородная и непонятная.

Начало 30-х годов характеризуется интенсивным сочетанием теоретических исследований с практикой, которая зачастую не только определяла круг исследуемых проблем (развитие детских коллективов, школьной неуспеваемости, причины детской безнадзорности и т.п.), но и давала возможность апробировать новые методики и теоретические концепции. Это способствовало тому, что многие научно-

исследовательские институты стали преобразовываться в крупные психологические центры, объединяя теоретические и клинические, педагогические учреждения, работа которых координировалась и направлялась институтами. Основная заслуга в научно-практической интеграции деятельности специалистов разного профиля целиком и полностью принадлежит В.М.Бехтереву. Именно им была основана Психоневрологическая академия, открытая на базе Петербургского психоневрологического института в 1918 году.

В этом же году с целью реализации задач, поставленных перед практической психологией, при Психоневрологической академии был организован Детский обследовательский институт им. А.С.Грибоедова. При институте было создано стационарное отделение на 100 детей в возрасте от 4 до 18 лет. Это были умственно отсталые и нервноболезные дети, а также дети с ярко выраженным девиантным поведением. Практическая работа с этими детьми сочеталась с разработкой новых диагностических методик. Анализ динамики умственного развития этих детей, изменение их отношения к миру и сверстникам также давали обширную информацию, необходимую для более полного понимания закономерностей психического развития в детском возрасте. Эти исследования предоставляли важный материал для разработки новых программ коррекционной работы с детьми, страдающими разными формами психических отклонений [18; 22; 46]. В то же время, помимо диагностики особенностей психического развития детей с интеллектуальными и личностными отклонениями, в институте разрабатывались и новые методы изучения умственного развития нормальных детей, проводилась модификация уже существующих тестов.

Немаловажная роль создания Детского обследовательского института состояла в том, что он являлся экспериментальной базой нескольких вузов. В нем проходили практику студенты медицинского и педагогического институтов, и это позволяло не только осуществить проверку новых методик, выявив их достоинства и недостатки, но и обучить будущих специалистов (учителей и врачей) современным методам психодиагностики. Кроме того, общение с трудными детьми давало студентам необходимые знания, которые помогали им в дальнейшей деятельности при работе с умственно отсталыми и трудными детьми.

Тот факт, что многие специалисты, имеющие дело с детьми, получали основы как теоретических, так и практических психологических знаний, давал им возможность адекватно воспринимать и деятельность практического психолога (педолога), должность которого существовала в то время практически во всех учебных заведениях и поликлиниках. Это способствовало и налаживанию между ними адекватных профессиональных взаимоотношений, что, в свою очередь, оказывало позитивное влияние на повышение уровня деятельности не только педагогов и врачей, но и самих психологов, облегчало и их контакты с родителями.

Еще одной подструктурой Психоневрологической академии, наряду с

Детским обследовательским институтом, являлся Ленинградский педологический институт. В конце 1921 года в нем начались ширококомасштабные исследования по изучению особенностей психического развития детей от рождения до завершения школьного возраста. Одна из главных задач Педологического института состояла в ознакомлении педагогов с техникой и методикой опытного исследования душевной жизни детей. С точки зрения инициаторов программы, это было необходимо для того, чтобы специалисты, не имеющие опыта практических психологических исследований, смогли получить основы психологических знаний, обучиться работе с аппаратурой. Особое значение придавалось обучению учителей и воспитателей способам интерпретации и оценки полученного экспериментального материала, формированию у них навыков практической работы с детьми. Для этого при нескольких лабораториях были организованы каникулярные курсы по технике и методике исследования детской психики.

Вторым крупным психологическим центром в Ленинграде являлся Педагогический институт им. А.И.Герцена. Психологические исследования, так же как и разработка новых диагностических методик, в этом институте велись под руководством А.П.Болтунова. Кроме того, здесь будущие практические психологи получали знания об основных закономерностях психического развития, теоретических основах: психологии и психологической диагностики [46].

В Москве одним из крупнейших центров практической психологии стала Центральная педологическая лаборатория Московского отдела народного образования (МОНО), основанная в 1919, возглавлял которую Е.В.Гурьянов. Важнейшая задача лаборатории состояла в разработке новых и модификации, стандартизации уже имеющихся тестов, анкет и других методов диагностики и обследования детей дошкольного и школьного возраста. Причем, особую смысловую нагрузку несло психологическое просвещение педагогов и ознакомление их с простейшими диагностическими методиками. Исследования, проводимые в лаборатории, позволили обнаружить ряд недостатков традиционных методов учета успешности учащихся и разработать новую программу анализа учебной деятельности школьников. Так как новая школа нуждалась в новой программе, новых методах работы, то в 1922 г. НАРКОМПРОСОМ РСФСР был организован Институт методов школьной работы. Одним из ведущих отделов этого института был Педологический отдел, который занимался как исследовательской, так и диагностической работой, в том числе и разработкой новых диагностических методик.

В начале 20-х гг. П.П.Блонским была создана сеть опытных школ в Москве, Подмоскowie, Пензенской и Рязанской областях, которые принимали участие в апробации диагностических методик, разрабатываемых сотрудниками Кабинета школьной педологии, открытого при Академии коммунистического воспитания имени Н.К.Крупской. Разрабатывая новые подходы к анализу психики ребенка, П.П.Блонский

исходил из того, что каждый педагог должен обладать хотя бы минимальными психологическими знаниями и умениями, такими, в частности, как: составление простейшей характеристики ребенка и детского коллектива, измерение умственного развитие ребенка существующими методами, проведение элементарных педологических тестов, обработка полученного материала простейшими статистическими приемами и пр.

В 1923 году на базе Детского обследовательского института были организованы Обследовательский кабинет и Педологическая амбулатория. Обследовательский кабинет ставил своей задачей диагностику отстающих детей в младших классах первой ступени, а также выявление детей, нуждающихся в обучении во вспомогательных школах. Кроме того, при Кабинете был организован консультационный пункт с целью оказания помощи педагогам и воспитателям в работе с детьми и их родителями, а также для организации и координации работы педологов-практиков. Хотя главным в деятельности кабинета было решение чисто прикладных задач, немалое внимание уделялось и проведению теоретических психологических исследований и систематизации данных, полученных педологами на местах [18].

Интенсивная педологическая работа велась не только в Москве и Ленинграде, но и в других городах России. Так, в Орле существовала Педологическая лаборатория ГубОНО, основанная в 1923 г., а также Педологический и Психотехнический кабинеты Детской профилактической амбулатории ГубЗДРАВа, основанные в 1920 г. Эти учреждения вели совместную работу под руководством ученика А.Ф.Лазурского – М.Я.Басова. Результаты этой работы были представлены на страницах «Педологического журнала», издаваемого Орловским педологическим обществом, а также легли в основу ряда книг, изданных под редакцией М.Я.Басова – «Методика психологических наблюдений за детьми» (1929), «Педагог и исследовательская работа над детьми» (1930) и «Общие основы педологии» (1931). В этих работах был обобщен опыт работы лаборатории, а также получила продолжение идея А.Ф.Лазурского о роли естественного эксперимента как ведущего при исследовании психики детей, которую со всей тщательностью разрабатывал М.Я.Басов. Для реализации в прикладном аспекте идей своего учителя М.Я.Басов уделял особое внимание популяризации и введению в педагогическую практику метода наблюдения, разрабатывая схемы наблюдений, а также методику анализа полученных при наблюдении в естественном эксперименте эмпирических данных.

Не менее активно развивалась детская практическая психология и в Сибири. С начала 20-х гг. на территории Сибирского региона было открыто довольно большое количество педологических центров – в Хабаровске, Красноярске, Иркутске, Рубцовске [30].

Большое внимание в 20-30-х годах уделялось как разработке новых, объективных методов, направленных на исследование закономерностей психического развития (рефлексологические методы, генетический метод,

инструментальный метод Л.С.Выготского), так и методов, доступных для массового применения и служивших целям психологической диагностики. Причем, именно поиски объективного метода исследования, являющегося основой материалистического подхода к психике, привели многих исследователей к увлечению биогенетическими теориями (теорией рекапитуляции, фрейдизмом). Однако, задача формирования нового человека, стоявшая в то время наиболее актуально, заставляла и теоретиков, и практиков обращаться к анализу влияния среды, ее роли в ускорении и изменении развития психики. Поэтому главные дискуссии 20-х годов проходили в борьбе этих направлений. Многие психологи (П.П.Блонский, К.Н.Корнилов, А.Б.Залкинд и др.) приходили к мысли о том, что в детской практической психологии целостный подход должен был проявляться в комплексном анализе, как биологических основ детского поведения, так и их социальных причин. Разрабатывая проблему биологического и социального развития, ученые, прежде всего, пытались ответить на вопрос, что же является условием, а что источником, его движущей силой. Не менее значимой была и проблема механизма развития – проблема, наименее изученная и наиболее важная для практической психологии, для разработки развивающих программ обучения и коррекции психики.

В результате дискуссий и обсуждений к 1928 г. была выработана относительно единая позиция, с которой и пришли психологи разных направлений на первый Педологический съезд, который состоялся в конце 1928 – начале 1929 г. Он стал итогом важного этапа в развитии отечественной детской психологии. На Съезде была выработана общая платформа развития отечественной детской психологии (как теоретической, так и практической), преодолевшей ошибки и трудности периода становления. Она была зафиксирована в резолюции Съезда и явилась основой для дальнейшего плодотворного развития детской психологии. Достаточно сказать о новом понимании психического развития, которое было разработано М.Я.Басовым и Л.С.Выготским. Появление этих концепций доказывает, что 20-30-е гг. были периодом максимального расцвета, взлета отечественной детской психологии, и идеи, появившиеся в то время, еще долгое время направляли теоретические разработки ученых [18; 22; 46].

В 1930-х годах педологи-практики стали активно, но не всегда обоснованно, использовать методы измерения психического развития детей, что нередко вело к необоснованным выводам об умственном развитии детей, переводу в специальные школы. Многие крупные ученые педагоги, педологи и психологи возражали против широкого использования в школе тестов, научная обоснованность которых была ненадежна. Однако, это не спасло от нападков на детскую психологию вообще, и, прежде всего, на практическую психологию (педологию), связанных с ее как действительными, так и мнимыми ошибками. Справедливые критические замечания вызывали отсутствие квалифицированных психологов-практиков

в учебных заведениях, разница в уровне теоретических исследований и практическом их применении на местах. Так, в частности, не хватало квалифицированных сотрудников в районных психологических кабинетах даже в таких крупных городах, как Москва и Ленинград. Тем более острой была кадровая проблема в маленьких городах и селах. Поэтому во многих местах психологическое обследование сводилось к малограмотному тестированию и непроверенному отсеву детей из школ.

Вызывали критические замечания и некоторые теоретические положения педологии, такие как механистичность, эклектический подход к переработке психологических (особенно зарубежных) теорий и тестов. Но в основном критику вызывало то, что цель, поставленная детской психологией и педологией — формирование активной, творческой личности и индивидуальный подход к каждому ребенку, — не была актуальной в условиях изменившейся действительности. Свобода, уходящая из жизни общества, исчезла и из жизни школы, которая вместо отношений кооперации, сотрудничества между учителями и учениками вводила иерархические отношения подчинения и послушания. Все это и привело к появлению известного постановления 1936 года «О педологических извращениях в системе НАРКОМПРОСов», а сама педология была объявлена как вредная наука. В результате тенденциозного толкования постановления о педологии отрицалось все положительное, что было сделано отечественными учеными в области педологии. Это на многие годы затормозило развитие детской практической психологии.

Т.Д.Марцинковская весь период становления детской психологии и педологии в России от момента их зарождения до директивного закрытия подразделяет на несколько этапов:

I этап (1900—1907) — зарождение детской психологии и педологии, появление первых теорий и исследований психического развития детей, организация курсов и экспериментальных лабораторий, начало изданий первых журналов и книг по практической психологии.

II этап (1908—1917) — разработка методологических принципов построения детской психологии и педологии в России, появление первых психологических центров, соединяющих теоретическую и экспериментальную (диагностическую) деятельность.

III этап (1918—1924) — период становления советской детской практической психологии, ревизии старой эмпирической, дооктябрьской науки. Это происходит на фоне общего подъема и многообразия культурной жизни страны. Особенно важны для практической психологии этого периода поиск новых методов обучения и воспитания, активное школьное движение, многообразие школ и детских садов, появление работ Н.К.Крупской, С.Т.Шацкого и других педагогов.

IV этап (1925—1928) — период консолидации разных групп и течений в детской психологии и педологии, выработка единой платформы и концепции развития психики, планов развития педологии как науки, направленной на комплексное изучение и развитие личности ребенка. В это

время усиливается связь психологической теории и практики, ставятся конкретные задачи по развитию и совершенствованию работы в школах и детских садах.

V этап (1929—1931) — период интенсивного развития детской психологии и педологии, появления теорий, раскрывающих закономерности и механизмы развития психики (М.Я.Басов, Л.С.Выготский). Однако в этот же период начинаются нападки на практическую психологию, связанные с изменением социальной обстановки в обществе, введением единообразия и авторитарности в школьную жизнь. Разрыв между теорией и практикой, до конца не преодоленный в предыдущие годы, снова начинает увеличиваться.

VI этап (1932—1936) — в этот период заканчивается формирование тоталитарного государства, пронизанного жесткой иерархической системой отношений между людьми. Идеологизация науки сказывается и на дальнейшем развитии детской практической психологии. Ликвидация в школьной и общественной практике интереса к личности ребенка, к творческому началу привели к еще большему отрыву психологической теории от практики. Усиливаются нападки на педологию, обвинения в игнорировании требований школы. Эта критика как действительных, так и навязанных педологии ошибок привела к постановлению 1936 г., которое практически запретило детскую практическую психологию [18].

Только в конце 1960-х годов в нашей стране возобновился поиск форм практического участия психологов в работе школы. Школьная психологическая служба в СССР начала первоначально создаваться в Эстонии под руководством Х.Й.Лийметса и Ю.Л.Сызрда. Первый штатный школьный психолог начал работать в Эстонии в одном из сельскохозяйственных техникумов в 1970 году. С 1975 года работает уже ряд психологов в специальных школах-интернатах для трудных подростков, а с 1980 года, в порядке эксперимента, в некоторых общеобразовательных школах [29].

В 80-90-х годах XX столетия происходит интенсивное становление психологической службы в системе образования нашей страны. Благодаря усилиям многих ученых, но в первую очередь И.В.Дубровиной и ее лаборатории, в этот период осуществляется разработка основ практической психологической службы.

Следует отметить, что серьезные проблемы, которые стояли в этот период перед отечественной практической детской психологией, во многом напоминали те, которые решались российской наукой в 20-е годы. Прежде всего, это вопросы диагностики, модификации тестов и способов их применения в школах и детских садах. Отсутствие квалифицированных кадров и низкий уровень психологической грамотности приводили к тому, что применение тестов было зачастую необъективно, а психологическая коррекция не давала ожидаемых результатов. Это не могло не повлиять на активное изучение научных основ, обсуждение возможных форм и методов работы практических психологов в школе.

В 1982 году в Москве под руководством И.В.Дубровиной и Ю.К.Бабанского начался эксперимент по введению в состав педагогического коллектива педагога-психолога с целью определения его функций, выявления основных направлений и форм работы, установления границ компетенции, определения тех сторон педагогического процесса, где необходимо участие школьного психолога [21; 36]. В 1983 году редколлегией журнала «Вопросы психологии» была организована работа круглого стола по теме «Психологическая служба в школе». В том же году прошла Всесоюзная конференция психологов в Таллинне. На конференции были проанализированы эксперименты по созданию школьной психологической службы, которые проводились во многих городах и республиках, обсуждались организационные вопросы дальнейшего развития психологической службы в стране. В 1984 году в Москве в Институте психологии АН СССР состоялась I Всесоюзная конференция по вопросам психологической службы в СССР. В рамках конференции шла интенсивная работа секции «Психологическая служба школы». В центре внимания участников секции были вопросы психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса школы [43].

Середина 80-х годов – чрезвычайно важный этап в становлении психологической службы образования. Это связано, в первую очередь со сменой парадигмы, самого подхода к определению целей и задач практической психологии в образовании. М.Р.Битянова характеризует этот этап становления отечественной службы практической психологии образования как «переход от помощи к содействию». «Содействие развитию, формирование готовности к...» – так цель службы была сформулирована И.В.Дубровиной и ее сотрудниками. Идея содействия позволила школьному психологу перейти от малопродуктивной позиции «специалиста по работе с педагогическим браком» к позиции равноправного участника образовательного процесса. Содействовать надо всем, полагает М.Р.Битянова, а не только тем, кому плохо живется в школе. Психолог, призванный обслуживать сугубо педагогический процесс, постепенно стал приобретать статус специалиста, обслуживающего процесс психического развития.

Не менее значимым этапом становления и развития школьной психологической службы в нашей стране стал многолетний (1981 – 1988) эксперимент по введению в школах Москвы должности практического психолога, проводившийся под научным и методическим руководством лаборатории научных основ детской практической психологии НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (ныне – Психологический институт РАО). На основе анализа результатов эксперимента было разработано Положение о психологической службе народного образования (1989), которое широко использовалось в стране вплоть до начала XXI в. [22; 38]. В 1988 году вышло постановление Государственного комитета СССР по образованию о введении ставки школьного психолога во все учебно-воспитательные учреждения страны. Это стало правовой основой

деятельности школьного практического психолога, определило его социальный статус, права и обязанности.

С этого момента служба энергично развивалась почти во всех регионах страны. Происходило расширение сферы деятельности детского практического психолога: служба начинала охватывать всю систему обучения и воспитания от дошкольного возраста до ранней юности. Практическая психология образования появилась в детских садах, детских домах, школах, гимназиях, лицеях, профессионально-технических училищах, колледжах, школах-интернатах. Многие руководители образовательных учреждений, учителя, воспитатели, родители все больше осознавали полезность психологической службы. Это сформировало в обществе потребность в детских практических психологах. Поэтому в педагогических университетах и институтах была организована подготовка специалистов по педагогической психологии, возникли курсы переподготовки специалистов с высшим педагогическим образованием, увеличилось количество профессиональных объединений для повышения квалификации работающих практических психологов образования.

С выходом в свет в сентябре 1990 года «Положения о психологической службе в системе народного образования» был подведен итог длительной дискуссии по проблеме психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса в школе, где определены структура, задачи и основные направления в работе школьного психолога, указаны права и обязанности работника психологической службы. Кроме того, в «Положении» были сформулированы основные цели психологической службы, такие как содействие развитию способностей и склонностей детей, формирование подрастающего поколения, становление индивидуальности и творческого отношения к жизни на всех этапах дошкольного и школьного детства, изучение особенностей их психического развития, определение психологических причин нарушения личности, ее интеллекта, профилактики подобных нарушений [38].

В июне 1994 года в Москве прошел I Съезд практических психологов образования РФ. В октябре 1995 года в Перми состоялся II Съезд психологов образования. Психологическая служба становилась необходимым элементом государственной службы образований. При этом Съезды показали, что практические психологи начали осознавать самих себя как полноправных специалистов, имеющих четко определенные профессиональные функции, цели и средства деятельности, ясно понимающих свое место в образовательной системе [43].

В настоящее время психологическая служба образования в нашей стране переживает новый этап, в котором тесно переплетаются практические и теоретические проблемы. 26-28 мая 2003 года в г. Москве состоялся Всероссийский съезд практических психологов образования, сквозная тема работы которого была посвящена вопросам развития практической психологии в условиях модернизации образования. На съезде

был принят Этический кодекс психологов образования⁴. В декабре этого же года состоялся Учредительный Съезд, на котором были приняты решение о создании Общероссийской общественной организации «Федерация Психологов Образования России» и Устав организации.⁵ Во второй главе Устава (Приложение 7) отмечается, что основными целями Федерации являются:

- содействие развитию практической психологии образования, консолидация усилий психологов с целью гуманизации образовательного пространства России;

- поиск путей эффективного приложения знаний и опыта современной психологической науки к решению задач современного образования;

- содействие развитию службы практической психологии образования как системообразующего фактора модернизации российского образования;

- содействие повышению профессионального уровня и наиболее полной реализации творческого потенциала психологов образования России;

- содействие формированию единого информационного пространства психологов образования России;

- укрепление профессионального статуса психолога образования в обществе, защита его профессиональных и социальных прав и интересов;

- содействие повышению психологической культуры населения.

Свои основные задачи Федерация видит в том, чтобы:

- содействовать исследованиям в области педагогической и возрастной психологии и в других областях психологической науки, обеспечивающим развитие современного образования;

- участвовать в разработке моделей и технологий психологического обеспечения широкомасштабных экспериментов и инновационных проектов по модернизации российского образования;

- содействовать развитию научно-методического и программного обеспечения деятельности службы практической психологии в системе образования, реализации проектов, программ, разработок, мероприятий, ориентированных на углубление психологического знания, на совершенствование методов, методических средств, практических психологических техник и процедур работы практических психологов образования;

- разрабатывать предложения по совершенствованию вертикали управления службой практической психологии образования, развитию механизмов взаимодействия структурных подразделений службы,

⁴ Текст Этического кодекса психологов образования представлен в приложении ко второму разделу.

⁵ Новосибирское отделение Общероссийской общественной организации «Федерация Психологов Образования России» расположено по адресу: 630126, г.Новосибирск, ул.Вилейская, 28. НГПУ, факультет психологии (т/факс: (8-383-2) 68-13-37, 68-00-95). Председатель Новосибирского отделения ООО «ФПОР» кандидат психологических наук, доцент Вотчин Илья Степанович.

механизмов внутриведомственного и межведомственного взаимодействия;

- содействовать развитию инфраструктуры службы практической психологии образования, совершенствованию механизмов ее финансового и материально-технического обеспечения;

- разрабатывать предложения по совершенствованию нормативной и правовой базы деятельности службы практической психологии образования;

- участвовать в разработке новых стандартов, моделей и программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации, специалистов службы практической психологии образования;

- содействовать повышению качества психологической подготовки педагогов и других специалистов, занятых в сфере образования, а также процессам совершенствования систем подготовки и переподготовки профессиональных кадров образования всех направлений и уровней;

- содействовать информационному обеспечению психологов образования, обмену опытом исследовательской и практической деятельности, освоению прогрессивных форм работы;

- содействовать распространению психологических знаний и включению психологов в различные сферы социальной практики;

- способствовать активному включению психологов-членов Федерации в систему международного психологического сообщества в целях взаимообогащения опытом и прогрессивного развития отечественной науки;

- содействовать защите профессиональных, социальных и других законных интересов психологов, работающих в системе отечественного образования.

Таким образом, на сегодняшний день можно говорить о том, что перед отечественной психологической службой образования стоят важные задачи, которые она в состоянии разрешить, используя опыт и тот значительный теоретический и практический материал, который накоплен предыдущими поколениями специалистов.

Вопросы и задания для самопроверки:

1. Обоснуйте взаимосвязь детской практической психологии и педологии.

2. Назовите основные достоинства педологии, обеспечившие ее широкое распространение в начале XX столетия.

3. В чем состояли ошибки и недостатки педологии как отрасли науки?

4. Расскажите, в чем Э.Клапаред видел главные отличия практической детской психологии от теоретической?

5. Опишите достоинства и недостатки тестов и ведущих направлений тестологической работы в период зарождения и становления службы практической психологии образования.

6. Перечислите проблемы, которые стояли перед отечественной и зарубежной практической психологией в начале XX в. В чем состоит сходство решаемых проблем и каковы отличия?

7. В чем состоит значение работ С.Холла, Э.Мэймана и А.Бине для становления детской практической психологии?

8. Назовите причины активного развития детской практической психологии в России в 20-30-е годы XX века.

9. Перечислите задачи, стоявшие перед детской практической психологией в этот период.

10. Какова роль отечественных ученых (П.Ф.Каптерев, П.П.Блонский, К.Н.Корнилов, М.Я.Басов, А.П.Нечаев, В.П.Кащенко, А.Ф.Лазурский) в становлении и развитии службы практической психологии в образовании?

11. Почему один из важнейших этапов развития русской педологии связывают с именем В.М.Бехтерева?

12. В чем состояло основное противоречие во взглядах А.П.Нечаева и Г.И.Челпанова на значимость теории и практики детской психологии?

13. Представьте краткую характеристику этапов становления детской психологии и педологии в России (по Т.Д.Марцинковской).

14. Представьте характеристику современных методик, основанных на педологическом подходе.

15. Расскажите, для решения каких проблем, связанных со сферой образования, используются сегодня методики, разработанные для педологической практики.

16. С чем связано запрещение педологии и детской практической психологии в конце 30-х гг.?

17. Сравните между собой основные тенденции, свойственные педологической науке в период ее становления и теми, которые существуют в современной педагогической практике.

18. Охарактеризуйте основные тенденции современного развития психологической службы образования в России и за рубежом.

19. Каковы основные различия отечественной и зарубежных Служб практической психологии образования?

20. Каковы основные отличия профессиональных объединений психологов образования, существующих в нашей стране и за рубежом?

21. Представьте развернутую характеристику уровней функционирования психологической службы в США и Европе.

22. Обозначьте специфику развития психологической службы во Франции.

23. В чем заключаются основные особенности становления психологической службы в России?

24. Какую роль сыграл эксперимент по введению в школы Москвы должности практического психолога?

25. Охарактеризуйте основные концепции психологической службы образовательного учреждения (И.В.Дубровина, М.Р.Битянова, Л.М.Фридман, Н.В.Морозова в соавт.). В чем состоит их сходство и

различие?

26. Что является объектом и предметом деятельности педагога-психолога?

27. Обозначьте основной метод и ключевую идеологию деятельности практического психолога образования?

28. Проанализируйте ключевые положения проекта «Концепции психологической службы образования».

29. Раскройте содержательные стороны основных направлений деятельности психолога в сфере образования.

30. Охарактеризуйте модели деятельности психолога. Обозначьте достоинства и недостатки каждой модели.

31. Аргументируйте смысл договора о работе психолога в образовательном учреждении.

32. Сопоставьте между собой «Проект рабочей концепции психологической службы образования» (Приложение 2) и «Концепцию школьной психологической службы» (Приложение 3). Обозначьте общее и отличное между ними. В чем, на Ваш взгляд, состоит оригинальность концепции, предложенной Л.М.Фридманом? Обоснуйте свой ответ.

33. Охарактеризуйте сущность проблемы взаимодействия в следующих диадах: «психолог – администрация», «психолог – педагогический коллектив», «психолог – ребенок (дети)», «психолог – родители», «психолог – специалист-смежник».

34. Сформулируйте актуальные проблемы, стоящие перед службой практической психологии в системе образования на современном этапе ее развития.

35. Обозначьте основные противоречия и трудности, с которыми сталкивается психологическая служба образования на современном этапе своего развития, и причины их возникновения.

36. В чем состоит ключевое значение Всероссийского съезда практических психологов образования, проходившего в г.Москве в 2003 г.?

37. Какие цели и задачи ставит перед собой Федерация Психологов Образования России?

38. Обозначьте парадоксы психологической службы образования.

39. Сформулируйте наиболее перспективные линии развития психологической службы образования. Аргументируйте свой ответ.

40. Охарактеризуйте современное состояние службы практической психологии образования в г. Новосибирске и Новосибирской области.

РАЗДЕЛ 2.

ЗАКОНОДАТЕЛЬНЫЕ И НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАНИЯ

Психологическая служба в образовании возникла в связи с реформированием всей системы образования и общественным запросом на его гуманизацию и развитие. Как любая государственная структура, институт практической психологии в образовании функционирует в соответствии с системой распорядительных документов и законодательных актов.

Исходной детерминантой профессиональной деятельности психолога является Статья 2 Конституции РФ, которая гласит: «Человек, его права и свободы являются высшей ценностью». Здесь же, в Конституции РФ, Статье 21 (раздел 1, глава 2) «Права и свободы человека и гражданина» сказано, что «достоинство личности охраняется государством. Ничто не может быть основанием для его умаления; никто не должен подвергаться пыткам, насилию, другому жестокому или унижающему человеческое достоинство обращению или наказанию». Это положение основного Закона Российского государства является одним из основных опорных пунктов деятельности психолога. Именно к этой статье он может апеллировать, защищая интересы человека (будь то взрослый или ребенок), обратившегося за помощью, и свои собственные.

Деятельность психолога в системе образования ориентирована, прежде всего, на отслеживание динамики психического состояния людей, относящихся к этой сфере, будь то учащиеся, педагоги или какие бы то ни было другие сотрудники образовательных учреждений. В связи с этим психолог призван участвовать в составлении расписания учебной деятельности, индивидуальных планов работы с детьми, в экспертной оценке образовательных программ. Этот аспект деятельности психолога образовательного учреждения оговорен в Законе РФ «Об образовании» в Статье 20 «Реализация профессиональных образовательных программ». В его компетенцию входит работа детьми, их родителями и педагогическим коллективом. Кроме этого психолог образовательного учреждения определяет степень соответствия развития гражданина уровню выбранного учебного заведения. Согласно пункту 6 Статьи 5 Закона РФ «Об образовании», «государство создает гражданам с отклонениями в развитии условия для получения ими образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов». Здесь психолог отчасти выполняет функции педагога, а, следовательно, он

обязан сопоставлять собственные методы работы с методами работы педагогов, равно как и подвергать те и другие анализу в соответствии с закономерностями психического развития детей, имеющих временные или органические дефекты, с требованиями дефектологической дидактики. Психолог также принимает непосредственное участие в разработке и внедрении программ реабилитации, воспитания и обучения подростков с девиантным поведением (Статья 50; пункт 11 Закона РФ «Об образовании»).

Вопрос о психологическом диагнозе и ответственности специалиста за его постановку основывается, в том числе, и на ведущих принципах Этического кодекса психолога образования. Так, в Этическом кодексе есть положение, свидетельствующее о необходимости сохранения всей полученной от человека, обратившегося за помощью, информации в тайне. Юридическим же обоснованием этого принципа может считаться первый пункт 23 Статьи Конституции РФ: «Каждый имеет право на неприкосновенность частной жизни, личную и семейную тайну, защиту чести и доброго имени» [58].

Наиболее юридически регламентированной и содержательно проработанной в деятельности психолога является осуществляемая им функция независимого эксперта. Сюда входит и участие в судебной психолого-психиатрической экспертизе (КСППЭ), и членство в медико-психолого-педагогических, квалификационных и аттестационных комиссиях. Только психолог наиболее квалифицированно может определить, реально ли нанесен человеку моральный ущерб, какова его степень, и на этой основе спрогнозировать возможные последствия. Грамотному психологу под силу помочь человеку справиться с психологическими последствиями различных травм, будь то физические, психические или социальные.

В компетенцию психолога, согласно Семейному кодексу РФ, входит оценка степени соответствия требованиям законодательства лиц, претендующих на попечительство, или на право усыновления. Это обусловлено необходимостью оценивания психического состояния претендентов, т.к. те из них, кто страдает хроническими расстройствами, алкоголизмом и наркоманией не могут быть опекунами (Раздел VI; глава 20; статья 146 пункт 3) или усыновителями (Раздел VI; глава 19; статья 127 пункт 1). В данной ситуации решающую роль играет квалифицированно сформулированный психологический диагноз.

В современной судебной практике, в частности, в области бракоразводных процессов, все более распространяется опыт привлечения психологов в качестве независимых экспертов для решения вопроса об ограничении или лишении одного из родителей родительских прав. В соответствии со Статьей 69 (Раздел IV; глава 12) Семейного кодекса РФ, родительских прав лишаются лица, жестоко обращающиеся с детьми, в том числе осуществляющие физическое или психическое насилие над ними, или являющиеся больными хроническим алкоголизмом или наркоманией, а

также страдающие психическим расстройством (Раздел IV; глава 12; статья 73 п.2).

Семейный (Раздел IV; глава 12; статья 65. Осуществление родительских прав.) и Уголовный (Глава 20; статья 156. Неисполнение обязанностей по воспитанию несовершеннолетнего.) кодексы РФ предполагают участие психолога в споре между разводящимися родителями, который касается того, с кем впоследствии останется ребенок. Роль психолога здесь сводится к посреднической, т.к. зачастую, только он способен узнать с кем искренне, а не под давлением различных обстоятельств, хотел бы остаться после развода родителей ребенок. В этом случае лишь психолог имеет возможность и адекватный инструментарий для того, чтобы объективно и квалифицированно определить, кто из родителей способен реально создать для ребенка условия, в том числе и эмоционально комфортное общение, обеспечивающие полноценное психическое развитие.

Одна из ведущих ипостасей психолога состоит в том, что он выступает в качестве адвоката человеческой души. Выполнение этой миссии, соответственно, требует от психолога знания основных постулатов международной Конвенции ООН о правах ребенка и Федерального закона «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», Закон «О защите прав детей в Новосибирской области» и апеллирование к ним в ситуациях, связанных с ущемлением прав и личного достоинства ребенка.

Компетенция специалиста-психолога оговорена в соответствующих распорядительно-нормативных актах (Квалификационная характеристика психолога образования, включающая должностную инструкцию и стандарт специалиста; профессиограмма; Положение о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации; Положение об аттестации психолога образования и пр.), а значит, выход за пределы этой компетенции может быть достоверно установлен.

Как отмечается в Этическом кодексе РПО,⁶ «профессиональная деятельность психолога, в какой бы области он ни работал (профорентация, организация производства, клиническая, возрастная, педагогическая психология, судебно-психологическая экспертиза, преподавательская или научная деятельность), характеризуется его особой ответственностью перед клиентами, обществом и психологической наукой». Здесь же обозначен и статус представителя психологической профессии: «Наименование «психолог» может быть принято лицом, имеющим университетское образование по специальности «Психология». Задачей психолога является: а) расширение знаний о человеке и обществе, и б) приложение этих знаний и умений для блага, как индивида, так и общества в целом. Психолог уважает достоинство и неприкосновенность

⁶ Этический Кодекс Российского Психологического Общества. – СПб, 2003.
http://www.spbpo.ru/rpo/code1.htm

человеческой личности, уважает и защищает фундаментальные права человека. Психологи являются представителями *свободной профессии*». Однако понимание профессии психолога как свободной, совсем не означает отсутствие обязательств и ответственности у ее представителя за свои профессиональные деяния.

Статус практического психолога образования опосредовано, через обозначение должностных обязанностей, квалификационных требований, представлен в распорядительно-нормативных актах и приказах Министерства образования РФ (Приложение 1). Практический психолог образования является специалистом с высшим образованием, уравниваемый в отношении оплаты, присвоения разряда и квалификационной категории, продолжительности отпуска, а также других профессиональных прав и гарантий с педагогическим персоналом учреждения образования.

В соответствии с «Положением о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации» (от 22.10.99 № 636), на должность педагога-психолога образовательного учреждения могут быть приняты лица, имеющие высшее образование по специальностям «Психология и педагогика» и «Психология» или специалисты, прошедшие специальную переподготовку в области детской практической психологии, возрастной психологии, психологической службы образования в объеме не менее 1200 часов на факультетах или кафедрах психологии высших учебных заведений и курсах переподготовки по обозначенным направлениям.

Основной целью психолога, работающего в системе образования, является обеспечение психологического здоровья детей. Психологическое здоровье предполагает здоровье психическое, в основе которого лежит полноценное психическое развитие ребенка на всех этапах детства. В соответствии с поставленной целью педагог-психолог призван решать следующие задачи:

1. Максимально содействовать психическому, индивидуальному развитию детей на каждом возрастном этапе посредством изучения особенностей их познавательного и личностного развития, способностей, интересов, склонностей, чувств и выработке на этой основе соответствующих рекомендаций по созданию оптимальных условий для развития каждого ребенка.

2. Оказание психологической помощи педагогам и родителям по проблемам, связанным с воспитанием и обучением детей.

3. Способствовать созданию благоприятного психологического микроклимата в учреждении образования, выявлять и устранять причины нарушений межличностных отношений детей с педагогами, со сверстниками, с родителями и другими людьми.

4. Держать под особым контролем переходные моменты в жизни детей, связанные с кризисами возрастного развития.

5. Осуществлять психологическое обеспечение образовательного процесса.

6. Непрерывно повышать уровень профессионального мастерства, в том числе через участие в различных семинарах и конференциях психологов, обучение на курсах повышения квалификации и другие формы самообразования.

Решение основополагающих задач психолог образовательного учреждения осуществляет в соответствии с установленными правами и обязанностями. Среди прав, без которых психологу трудно выполнить свою основную миссию, следует обозначить такие как:

➤ Самостоятельно формулировать конкретные задачи работы с детьми и взрослыми, выбирать формы и методы этой работы, очередность проведения различных видов работ, выделять приоритетные направления профессиональной деятельности.

➤ Требовать от администрации учреждений образования создания условий, необходимых для успешного выполнения профессиональных обязанностей.

➤ Отказываться от выполнений распоряжений администрации, если эти распоряжения противоречат профессиональным, этическим принципам его работы, которые определены Этическим кодексом педагога-психолога службы практической психологии образования России, Положением о службе практической психологии в системе Министерства образования РФ и статусом практического психолога.

➤ Запрашивать необходимую для работы документацию, обращаться в медицинские и дефектологические учреждения с запросами.

➤ Участвовать, с правом совещательного голоса, в работе медико-психолого-педагогических комиссий, решающих дальнейшую судьбу детей.

➤ Участвовать в разработке новых методов психодиагностики, психокоррекции и других видов работ, оценке их эффективности.

➤ Проводить индивидуальные и групповые психологические обследования и эксперименты для исследовательских целей.

➤ Выступать с обобщением опыта своей работы в научных и научно-популярных журналах, газетах. Разрабатывать новые методы работы психолога и получать на них авторские права.

➤ Ставить вопрос перед руководством о профессиональном несоответствии педагога в случаях, если его деятельность наносит ущерб психологическому здоровью и личностному развитию учащихся.

➤ Иметь дополнительную учебную нагрузку, в соответствии с образованием и квалификацией: либо выполнять дополнительную работу на основе договора, заключенного администрацией учреждения образования.

➤ Использовать методический день для самообразования, изучения опыта коллег, участия в семинарах и конференциях для практических психологов.

От прав практического психолога образования неотделимы его обязанности. В своей профессиональной деятельности практический психолог **обязан:**

➤ Руководствоваться в своей работе приказами и инструкциями

министерства образования и науки РФ.

➤ Знать нормативные документы, определяющие деятельность учреждения образования, в котором работает.

➤ Рассматривать вопросы и принимать решения строго в границах своей профессиональной компетенции. Не брать на себя решение вопросов, невыполнимых с точки зрения современного состояния, а также находящихся в компетенции представителей других специальностей.

➤ Повышать постоянно свою профессиональную квалификацию.

➤ Применять современные и научно обоснованные методы психопрофилактической, развивающей, диагностической, психокоррекционной работы.

➤ Знать и постоянно использовать в работе специальную литературу по возрастной и педагогической психологии, современные психодиагностические и психокоррекционные методики, способы обработки исследовательских материалов, а также порядок оформления документов психологической службы.

➤ Препятствовать проведению диагностической, психокоррекционной и других видов работ некомпетентными лицами, не обладающими соответствующей профессиональной подготовкой.

➤ В решении всех вопросов исходить из интересов ребенка, задач его полноценного психического и личностного развития.

➤ Проводить работу по психопрофилактике, диагностике и консультированию, развитию и коррекции с детьми.

➤ Проводить консультативную работу с педагогами и родителями.

➤ Своевременно выявлять интеллектуальные, личностные, эмоциональные и волевые особенности детей, их интересы и склонности.

➤ Участвовать в приеме детей в первые классы, выявляя уровень психологической готовности к школьному обучению.

➤ Проводить психологическое обследование детей при переходе к очередному этапу в обучении.

➤ Выявлять психологические причины неуспеваемости, дезадаптации, нарушений межличностного общения школьников со сверстниками, учителями и родителями, выявлять причины отклонений в поведении.

➤ Разрабатывать программы и проводить необходимую развивающую и коррекционную работу с детьми.

➤ Оказывать необходимую и возможную помощь администрации и педагогическому коллективу в решении основных проблем, связанных с обеспечением полноценного психического развития, индивидуализированного подхода к ребенку.

➤ Вести постоянную работу по психологическому просвещению педагогов, родителей, администрации образовательного учреждения.

➤ Готовить необходимую информацию для педагогического совета, психолого-педагогического консилиума.

➤ Проводить психологическую экспертизу форм и методов работы с

детьми.

➤ Совместно с воспитателями и педагогами разрабатывать и осуществлять программы коррекционной и развивающей работы.

➤ Осуществлять психологическую поддержку (сопровождение, обеспечение) опытно-экспериментальной и инновационной работы в учреждении образования.

➤ Вести запись и регистрацию всех видов работ, иметь план работы, согласованный с администрацией учреждения образования, журналы или картотеку учета консультаций, специально оформленные материалы, характеризующие индивидуальную работу психолога с детьми (психолого-педагогические карты, журналы, картотеку и т.п.).

➤ Хранить профессиональную тайну. Нести ответственность за сохранность и использование результатов проводимых исследований и специальной документации.

Руководство деятельностью практического психолога системы образования осуществляется по профессиональной и административной линии, что предполагает и двойное подчинение. Так, по административной линии он подчиняется руководителю (директору, заведующей) образовательного или любого другого типа учреждения. В зависимости от административной подчиненности и организационной структуры это может быть:

- Психолог или группа психологов, работающих в детском саду, детском доме, интернате, школе, лицее, гимназии, колледже и пр. под административным руководством этого учебного заведения.

- Психолог или группа психологов, работающих под административным руководством городского или районного департамента (управления) образования и обслуживающая несколько учебных заведений.

- Психологический центр (диагностический, консультационный, коррекционный и пр.), работающий под административным руководством городского, районного или областного департамента (управления) образования как самостоятельное подразделение или в составе внешкольного учреждения (например, медико-психолого-педагогическая комиссия, центр социально-педагогической и медико-психологической помощи семье и детям).

- Психолог или группа психологов, работающих как научно-методический центр или кабинет в составе управления городского, районного, областного или государственного департамента (управления) образования и под его административным руководством [30].

По профессиональной линии психологи, работающие по штатному расписанию учреждения образования, подчиняются специальному подразделению отдела (департамента, управления) образования (координационному психологическому Центру, методисту-психологу, главному специалисту службы практической психологии при районном, городском, областном отделе образования и т.п.).

В целом, профессиональные признаки личности психолога обретают

содержание только в контексте законодательной регламентации и правовой грамотности. Знание и соблюдение основных законодательных и нормативно-правовых актов в непосредственной деятельности является своего рода тестом на профессиональную зрелость и пригодность специалиста [58].

Вопросы и задания для самопроверки:

1. Обозначьте основную цель деятельности психолога и задачи психологической службы в сфере образования.

2. Назовите основные законодательные, нормативно-правовые акты и распорядительные документы, лежащие в основе регламентации деятельности практического психолога образования.

3. Проанализируйте ключевые положения Этического кодекса педагога-психолога, «Конвенции о правах ребенка», Федерального Закона «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», Закона «О защите прав детей в Новосибирской области».

4. Обозначьте, какое место отводится «Конвенции ООН о правах ребенка», Федеральному закону «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» и Закону «О защите прав детей в Новосибирской области» в деятельности психолога образования.

5. Тезисно законспектируйте положения каждого документа, непосредственно относящиеся к деятельности практического психолога в системе образования.

6. Назовите и охарактеризуйте смысл основных линий подчинения, предусмотренных структурой деятельности психологической службы.

7. Опираясь на распорядительные документы, представьте и обоснуйте структуру психологической службы в учреждениях разного типа. Покажите специфику деятельности службы в дошкольном учреждении, младшем звене школы, в учреждении для детей с проблемами в развитии.

8. Исходя из представленных документов, сформулируйте требования к организации психологической службы в старшем звене школы, средне-специальных и высших учебных заведениях.

9. В чем заключается профессиональная этика практического психолога?

10. Перечислите основные этические принципы, которыми в своей деятельности руководствуется психолог системы образования.

11. Дифференцируйте понятия «право», «мораль», «нравственность». Какую смысловую нагрузку несет каждое из этих понятий в деятельности практического психолога образования?

12. Охарактеризуйте взаимосвязь проблемы нравственности и методологии психологии.

13. Каким образом представлена и решается проблема элитарности в деятельности психолога образования.

14. Сформулируйте главный этический ориентир детского

практического психолога.

15. Дайте развернутую характеристику основных требований, предъявляемых к профессиональной деятельности практического психолога образования.

16. На основе изучения нормативно-правовых актов, инструктивных писем и положений:

➤ разработайте систему требований к профессии практического психолога в образовании;

➤ разработайте профессиограмму педагога-психолога;

➤ составьте «идеальный портрет» специалиста данного профиля.

17. Охарактеризуйте основные профессиональные технологии педагога-психолога в системе образования.

18. Обоснуйте принципы определения приоритетов деятельности педагога-психолога.

19. Обозначьте границы компетентности педагога-психолога.

20. Охарактеризуйте статус психолога и проблему его адаптации как специалиста в учреждении образования.

21. Обозначьте основные этапы вхождения молодого специалиста в педагогический коллектив.

22. Составьте программу презентации («визитную карточку») молодого специалиста-психолога при трудоустройстве в учреждение образования и при знакомстве с педагогическим коллективом.

23. Охарактеризуйте основные парадигмы реализации деятельности практического психолога в системе образования.

24. Обозначьте ключевые аспекты проблемы профессиональной готовности педагога-психолога.

25. Перечислите должностные обязанности педагога-психолога.

26. В чем заключается профессиональная позиция практического психолога образования.

27. Перечислите и дайте характеристику прав и обязанностей практического психолога образования.

28. Сформулируйте основные требования, предъявляемые к личностным качествам практического психолога образования.

29. Что понимается под «нравственной» готовностью психолога к профессиональной деятельности?

30. Обозначьте основные трудности в организации взаимодействия психолога с педагогическим коллективом образовательного учреждения.

РАЗДЕЛ 3.

ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Организационные параметры деятельности психолога в системе образования представляют собой определенные нормы (правила) организации условий профессиональной психологической деятельности в образовательном учреждении. Данные правила в равной степени приняты как при первичном формировании психологической службы, так и в текущем ее функционировании. Они связаны с понятием «профессиональная компетентность» и во многом определяют успешность и результативность непосредственной работы психолога.

Принято выделять несколько основных групп организационно-методических требований, предъявляемых к профессиональной деятельности практического психолога в системе образования. Эти требования касаются, в первую очередь:

1. Материального обеспечения профессиональной деятельности педагога-психолога.
2. Рабочей документации специалиста.
3. Содержания деятельности психолога в учреждении образования.

Деятельность, планы и регламент работы психолога согласовываются с администрацией учреждения образования и утверждаются в вышестоящей, подотчетной по профессиональной линии, инстанции.

3.1. МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Е

Одним из важнейших условий организации психологической службы в учреждении образования является наличие психологического кабинета как основного рабочего места педагога-психолога. Рабочий кабинет необходим для хранения документации, методических материалов, для проведения индивидуальных бесед, консультаций, диагностических процедур. Безусловно, специалисту важно самостоятельно и с известной долей творчества подойти к организации своего рабочего места. Практика показывает, что наиболее продуктивно реализуют свои функции те психологи, которые ревностно относятся не только к совершенствованию стиля своей деятельности, но и создают необходимые для этого условия, уделяют должное внимание организации своего рабочего места. Под *рабочим местом* практического психолога образования понимается «сбалансированный комплекс функций его деятельности, обеспеченный средствами для их реализации, накладывающий соответствующие обязанности и дающий необходимые права, требующий определенной

ответственности» [50, с.33].

К оформлению рабочего пространства психолога предъявляются особые требования, связанные с необходимостью создания микроклимата, способствующего возникновению у человека, обратившегося к специалисту, состояния максимального комфорта, чувства психологической безопасности. В частности, в качестве психологического кабинета используется пропорциональная и хорошо освещенная комната. Причем освещение должно быть и естественным, и искусственным. Наиболее оптимальным является расположение кабинета вдали от помещений хозяйственного и бытового обслуживания, административного и медицинских блоков, от помещений, связанных с активной физической деятельностью детей (актового, музыкального и физкультурного залов, бассейна, кабинетов труда и ТСО). Доступ к психологическому кабинету должен быть свободен и для субъектов образовательного пространства, и для родителей. Это, соответственно, предполагает либо двойной вход (со стороны улицы и основного помещения), либо удобное расположение по отношению к остальным рабочим (группы, классы, кабинеты и пр.) помещениям. Безусловно, полной изоляции от шумовых и технических проникновений в условиях образовательного учреждения достичь довольно трудно, но этого и не требуется. Достаточным будет снижение общего шумового фона, а также возможности ситуативного отвлечения (деконцентрации) и эмоционального напряжения детей [18; 22; 46].

Психологический кабинет – самостоятельное функциональное пространство, поэтому его нельзя располагать на площадях методического кабинета, игровых комнат, групп продленного дня, а также делить его с другими специалистами (логопедами, медицинским персоналом, заучами, методистами и т.п.). Подобные способы организации психологического кабинета не только не способствуют компетентной профессиональной деятельности специалиста, но и могут значительно исказить результаты диагностических и развивающе-реабилитационных мероприятий, так как изначально закладывают в них высокий процент погрешности.

Основной принцип оформления помещения для работы психолога — ничего лишнего. Увлечение декорированием, не обоснованным функциональностью, разрушает пространственный оптимум и неизбежно сказывается на результатах деятельности специалиста. Как таковой, рабочий кабинет психолога не может быть ни комнатой отдыха и развлечений для персонала, ни «красным» уголком или выставочным помещением образовательного учреждения. Кроме того, чем меньше кабинет психолога будет похож на официальный кабинет, тем свободнее будет чувствовать себя посетитель в этом пространстве.

В оформлении психологического кабинета ведущее место отводится цветовой гамме. Цветовые сочетания и общий цветовой фон не должны быть яркими и подавляющими. Наиболее целесообразно использование пастельных, успокаивающих оттенков зеленого и голубого в сочетании с теплым бежевым либо желтым цветом. Данная цветовая гамма

способствует адаптации как к помещению в целом, так и к ситуации взаимодействия с психологом.

Немаловажным добавлением к оформлению кабинета являются живые комнатные растения. Однако растений не должно быть много и они не должны относиться к категории аллергенов. К наиболее безопасным, с точки зрения возникновения аллергических реакций, и одновременно способствующим уменьшению содержания окислов азота и углекислого газа в воздухе, а также способным его очищению от формальдегидов, выделяемых ДСП-шной мебелью, относятся мирт, фикусы, драцена, пеперомия, традесканция и папоротники.

Стационарное размещение в кабинете декоративных животных и птиц не рекомендуется. Если позволяет площадь, то допустимо оформление средних размеров панорамного аквариума или мини-фонтана (водопада). В остальном, оборудование кабинета практического психолога определяется задачами и целями психологической деятельности.

Так как психологический кабинет является основным «рабочим» местом психолога, то в нем объединены несколько «рабочих» зон специалиста [18]. Первая профессиональная зона — *пространство взаимодействия с детьми*. Оно обеспечивается средствами (таблица 1) для организации различных видов деятельности с детьми (в частности, диагностической, коррекционной, развивающей, реабилитационной).

Следует отметить, что когда речь идет о индивидуальной работе с ребенком, то размер кабинета составляет не менее 12-15 кв.м. Когда же пространство предназначено для групповой работы с детьми, предполагающей, в частности, использование элементов двигательной активности (динамичные упражнения, подвижные игры и т.п.), то размеры помещения должны планироваться из расчета не менее 3 кв.м. на одного ребенка (при численности подгруппы не более 10-15 детей, площадь составляет около 30-45 кв.м.).

Вторая профессиональная зона психологического кабинета — *пространство взаимодействий с взрослыми* (родители, педагоги). Оно по преимуществу обеспечивается средствами для коммуникативной деятельности (таблица 2). Третья профессиональная зона обеспечивается средствами для *интерпретационной и организационно-планирующей деятельности психолога* (таблица 3).

Таблица 1.

**ПРИМЕРНЫЙ ПЕРЕЧЕНЬ ОБОРУДОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВА
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ**

Мебель и оборудование	Мебель по росту детей (стол, 2—3 стула). Мягкий диван либо кресло (малогабаритные). Мягкий ковер (не менее 2 х 2 м); 1—2 подушки неправильной формы либо плоские мягкие игрушки (черепашки, змейки и пр.). Музыкальный центр, магнитофон с функцией записи. Фонотека. Диктофон. Слайдоскоп, слайды, экран. Видеоаппаратура (телевизор, видеомагнитофон, видеокамера).
Стимульный материал	Материал к диагностическим методикам и тестам, коррекционно-развивающим играм и упражнениям, соответствующий требованиям научности, экологичности, возрастной дифференциации.
Технический материал	Цветная бумага, ножницы, простые и цветные карандаши, фломастеры, ластик, картон, клей, кисточки, пластилин, акварельные краски, альбомные листы различного формата, детские ласкала, линейки-трафареты с геометрическими фигурами и плоскостными изображениями.
Вспомогательный материал	Набор объемных геометрических форм (куб, цилиндр, шар, призма, конус). Набор плоскостных мозаик из картона и пластмассы (геометрические, неправильные, абстрактные фигуры). Мелкодетальный конструктор типа «ЛЕГО». Несколько атрибутов основных сюжетно-ролевых игр и предметов-заместителей. Маски оппозиционных героев известных детям сказок («Заяц» — «Волк», «Баба-Яга» — «Царевна» и т.д.). 2—3 яркие игрушки по принципу половой дифференциации (кукла, машина), 2—3 мяча разного размера и фактуры (надувной, набивной, резиновый), скакалка либо небольшая плетеная веревка. Игрушки-сюрпризы с включением света, звука, движений при произведении определенных операций (механические, электронные, радиофицированные). Детские книги, книги-раскраски, детские журналы.

Таблица 2.

**ПРИМЕРНЫЙ ПЕРЕЧЕНЬ ОБОРУДОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВА
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПСИХОЛОГА СО ВЗРОСЛЫМИ**

Мебель и оборудование	Мягкий диван или кресло (малогабаритные)
Стимульный материал	Стимульный материал к диагностическим методикам и тестам.
Технический материал	Анкетные бланки, бланки опросников. Печатный материал.
Вспомогательный материал	Распечатки с играми и упражнениями для занятий с детьми в домашних условиях. Литература по проблемам возрастного, развития детей, особенностей их поведения, а также по вопросам семейных и супружеских взаимоотношений. Литература по проблемам познавательного, личностно-эмоционального развития детей, вопросам детской компетентности, школьной готовности и успешности, адаптации к социальным условиям и т.д. Информационные материалы о смежных специалистах (психоневролог, психиатр, логопед) и специализированных детских учреждениях (центры, консультации, больницы, поликлиники)

Таблица 3.

**ПРИМЕРНЫЙ ПЕРЕЧЕНЬ ОБОРУДОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ
ИНТЕРПРЕТАЦИОННОЙ И ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЛАНИРУЮЩЕЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА.**

Мебель и оборудование	Письменный стол, стул. Сейф или шкаф, закрывающийся на ключ. Компьютерный комплекс.
Технический материал	Писчая бумага стандартного формата. Средства для обеспечения компьютера.
Вспомогательный материал	Нормативная документация. Специальная документация. Организационно-методическая документация. Литература и периодические печатные издания по повышению научно-теоретического уровня и профессиональной компетентности специалиста.
Интерпретационный материал	Программы обработки и анализа данных, полученных в результате диагностической деятельности.

Наличие отдельного кабинета совсем не означает, что большую часть рабочего времени психолог будет проводить в нем. Для полноценного осуществления профессиональных функций психологу не только приходится, но и крайне необходимо достаточно часто контактировать с детьми, педагогами, родителями, администрацией образовательного учреждения. Все это накладывает на него определенную обязанность – быть полноправным членом коллектива и активным участником деятельности в пространстве учреждения образования.

3.2. РАБОЧАЯ ДОКУМЕНТАЦИЯ ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАНИЯ

Важным компонентом профессиональной деятельности психолога образовательного учреждения является оформление разного рода документации. Документация сопровождает каждое направление работы практического психолога. Комплект (пакет) документации практического психолога образования подразделяется на несколько типов: нормативную, специальную и организационно-методическую.

Нормативная документация – это тип документации, представляющий собой совокупность документов, определяющих стандарты и нормы профессиональной деятельности психолога в системе образования⁷.

Специальная документация – это особый вид документации практического психолога, обеспечивающий содержательную и процессуальную стороны его профессиональной деятельности. В специальную документацию входят: договор о разрешении психологической работы с ребенком; психологические заключения; коррекционные карты; протоколы диагностических обследований,

⁷ Основные распорядительные и законодательно-правовые акты, регламентирующие деятельность психолога, представлены в предыдущем разделе. В конце настоящего раздела приводится примерный перечень основной документации специалиста службы практической психологии в образовании.

коррекционных занятий, бесед, интервью и т.д.; карты (истории) психического развития; карты приема; психологические характеристики; выписки из психологических заключений и карт развития; справки-заключения (сводные данные) о результатах психологического обследования детей.

Из вышеперечисленной документации свободными (открытыми) для доступа лиц, заинтересованных в информации, являются только психологические характеристики, справки-заключения о результатах психологического обследования детей и выписки из психологических заключений и карт развития, основная цель которых заключается в ознакомлении с индивидуальными психологическими особенностями того или иного ребенка (той или иной возрастной группы). Остальные документы – закрыты для свободного доступа и могут быть предоставлены заинтересованным лицам только при условии официального (заверенного по всем правилам) запроса или особого распоряжения (приказа) профессионально компетентных органов или структур, осуществляющих контроль деятельности педагога-психолога.

Особо необходимо остановиться на том, что в соответствии с Основным Законом РФ, Этическим кодексом психолога и Конвенцией о правах ребенка, любое направление деятельности психолога по отношению к ребенку должно осуществляться при непосредственном согласии родителей или лиц их заменяющих (до 14 лет). В целях предупреждения возникновения конфликтных ситуаций, разрешение на работу с ребенком необходимо получить от каждого из родителей в письменной форме и зафиксировать его либо в специальном журнале, либо на отдельном бланке – договоре.

ОРИЕНТИРОВОЧНАЯ ФОРМА ДОГОВОРА С РОДИТЕЛЯМИ О РАЗРЕШЕНИИ НА РАБОТУ ПСИХОЛОГА С РЕБЕНКОМ

В соответствии с целями и задачами образовательного учреждения, психологическая служба ОУ № _____ города _____ осуществляет психодиагностику (коррекцию и пр.) развития детей по следующим направлениям⁸:

- Психологическая готовность к обучению в школе.
- Особенности развития самосознания детей.
- Адаптация ребенка к условиям школьного обучения.

Данные обследования Вашего ребенка могут быть использованы для написания обобщенного заключения об особенностях развития детей определенного возраста или входящих в единый коллектив, однако, имя и фамилия ребенка упоминаться не будут. Будут использоваться только групповые (обобщенные) данные. Результаты каждого ребенка будут закодированы для возможного последующего обследования или повторного анализа данных. Вся информация личного характера будет

⁸ Направления и виды работы (диагностика, коррекция и пр.) указываются в соответствии с целями и задачами конкретного учреждения, подразделения, службы.

храниться в тайне. Без Вашего письменного разрешения информация о ребенке не предоставляется третьим лицам (педагогам, администрации учреждения), кроме случаев, оговоренных Законодательством РФ.

По окончании обследования Вам будут сообщены его результаты. Если у Вас возникнут какие-либо вопросы, включая спорные, Вы можете обратиться за разъяснениями к психологу или руководителю учреждения.

Я,

(Ф.И.О. представителя ребенка)

даю согласие на проведение обследования моего ребенка _____, посещающего группу (класс)

Настоящий договор составлен в соответствии с законодательством РФ (Конституция РФ, Закон об образовании, Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ» и др.), Положением о Психологической службе образования, Этическим кодексом психолога образования и предполагает персональную ответственность психолога за соблюдение оговоренных с его стороны прав и обязанностей.

Дата

Подпись родителя

Дата

Подпись психолога

Следует помнить, что ребенку, достигшему 14 лет и имеющему право на самостоятельное принятие решения об участии в психологической диагностике или коррекции (кроме консультативных и развивающих мероприятий) необходимо предложить обсудить с родителями возможности его участия в психологической работе. Если родители отказывают ребенку в праве самостоятельного принятия решения, психолог составляет с ними индивидуальную беседу, обозначая возможные последствия такого отказа, наносящие вред психологическому самочувствию ребенка.

Ребенка, давшего согласие, необходимо поставить в известность о том, что полученные результаты без его разрешения не будут предоставляться третьим лицам (включая родителей), кроме случаев, оговоренных Законодательством РФ и Нормативно-правовыми актами. Однако, в случае обнаружения при обследовании (на основе объективных данных) ребенка серьезных тенденций к отклонению в развитии, психолог обязан сообщить об этом родителям и рекомендовать консультацию специалиста (психоневролога, дефектолога, психиатра и т.п.).

Карта приема – документ, фиксирующий ряд информативных параметров, включая анамнестические и демографические, на основе которых намечается (при необходимости) стратегия психологической работы с самим респондентом или с субъектом, фигурирующем в локусе жалобы респондента. Ниже приведен примерный образец карты приема. В зависимости от специфики респондента (подросток, педагог, родитель и т.п.) ряд параметров не требует специальной фиксации (например, если за

консультацией обратился педагог, то пункты с 7 по 9 и 25 могут быть выпущены из описания).

ОРИЕНТИРОВОЧНЫЙ ОБРАЗЕЦ КАРТЫ ПРИЕМА

1. Имя и отчество клиента
2. Год рождения _____
3. Пол _____
4. Образование _____
5. Профессия _____
6. Должность _____
7. Семейное положение _____
(женат (замужем), холост (не замужем), разведен(а), вдов (вдова)).
8. Состав семьи (жена, муж, дети и совместно проживающие родственники)
9. Источник информации о консультации
10. Дата первичного приема
11. Ф.И.О. консультанта, проводившего первичный прием.
12. Краткое содержание жалобы клиента (что и когда случилось, с кем)
13. Наличие стенограммы или магнитофонной записи (да, нет)
14. Общее впечатление о респонденте

Анализ жалобы

Явный уровень

Скрытый уровень⁹

15. Субъектный локус жалобы (на кого жалуется клиент).
16. Объектный локус жалобы (на что жалуется)
17. Проблема (суть затруднения клиента: «хочу что-то, но не могу» и т.п.)
18. Самодиагноз (как объясняет клиент причины затруднений).
19. Запрос (какой помощи ждет: «научите», «посоветуйте», «повлияйте»).

Анализ подтекста

20. Эмоционально-ценностное отношение к лицу, фигурирующему в субъектном локусе жалобы, произвольное, в терминах консультанта.
21. Отношение к консультации и к консультанту.
22. Характер консультации (нужное подчеркнуть):
 - а) общая эмоциональная поддержка;
 - б) поддержка принятого решения;
 - в) анализ и обсуждение жизненной ситуации и жизненной альтернативы;
 - г) информирование – направление в другие учреждения (не психиатрические);
 - д) мотивирование на поиск специализированной (в том числе, психиатрической) помощи;
 - е) информация о супружеских отношениях;
 - ж) информация о возрастных особенностях детей;
 - з) рекомендации (указать).
23. Удовлетворенность клиента консультацией (по оценке консультанта) по пятибалльной шкале:

⁹ Данный показатель фиксируется в том случае, когда скрытый уровень выражен.

- 5 – абсолютно удовлетворен;
- 4 – скорее удовлетворен;
- 3 – трудно сказать;
- 2 – скорее неудовлетворен;
- 1 – неудовлетворен.

24. Случай относится к разряду острых, требующих незамедлительной помощи (да, нет).

25. Случай несет суицидальную опасность (да, нет).

26. Случай требует дополнительных встреч (да, нет).

27. Случай требует передачи другому консультанту (да, нет), и если да, то рекомендуемые формы и сроки работы (указать).

28. Случай требует дополнительной или специализированной (клинической, психиатрической – указать, какой именно) диагностики и консультирования (да, нет).

29. Случай передан (да, нет) консультанту

(Ф.И.О.) _____

31.Примечания.

32.Дальнейшая работа с клиентом

Дата

Основное содержание работы

Ф.И.О. консультанта

Психологическое заключение является основной рабочей документацией психолога. Заключение может составляться как в свободной форме, так и с использованием форм, представленных о различных специализированных литературных источниках.

Психологическое заключение предполагает его структурирование в соответствии с концептуальными представлениями психолога о процессе психического развития применительно к конкретному возрасту, где каждый возрастной этап имеет свою специфику (новообразования), количественную и качественную динамику развития. Следовательно, в контексте психологической службы образовательного учреждения психологическое заключение как фиксация особенностей развития ребенка на данном возрастном этапе должно быть дифференцировано по возрастному принципу.

Опираясь на принцип системности, в психологическом заключение должны быть отражены показатели познавательного, личностно-эмоционально-коммуникативного развития ребенка, а также его психофизиологические и другие особенности. Кроме фиксации значений различных показателей, психологическое заключение включает в себя анализ соответствия возрастным уровням и этапам развития психики, а также необходимость коррекционно-профилактических мероприятий либо развивающих программ. Таким образом, в структуру психологического заключения могут (исходя из запроса) входить следующие блоки:

✓ Общие характеристики возрастного развития на основе особенностей психофизического, психофизиологического характера, адаптационного и двигательного комплексов.

✓ Познавательное развитие на основе характеристик

познавательных процессов и речевой функции.

✓ Личностно-эмоциональное развитие на основе характеристик самосознания, мотивационно-потребностной, эмоциональной, ценностной сфер.

✓ Коммуникативное развитие на основе характеристик средств и позиций общения, конфликтности.

✓ Детская компетентность на основе характеристик актуализации и содержания продуктивных и процессуальных видов детской деятельности (для дошкольников отдельным блоком фиксируется готовность к школе на основе характеристик сформированности предпосылок к учебной деятельности и обучаемости).

Далее — блоки констатации общего вывода и необходимости профессионального вмешательства:

✓ Особенности развития.

✓ Проблемы развития.

✓ Вероятностный прогноз развития.

✓ Рекомендации по дальнейшему сопровождению ребенка.

Цель психологического заключения состоит в оценке актуального состояния ребенка на момент итогового обследования в сравнении с его психологическим статусом (особенностями развития, поведения и т.п.). Соответственно, в рамках итогового заключения должны быть отмечены выявленные в процессе как первичного, так и последующих обследований проблемы (проблемные зоны) и трудности ребенка.

Если с ребенком проводилась психокоррекционная работа, то в документе кратко представляется ее содержание, продолжительность и результат.

Психологические заключения работы могут быть представлены по следующим видам работы:

- по индивидуальной психодиагностике;
- по групповой психодиагностике;
- по индивидуальной развивающей или коррекционной работе;
- по групповой развивающей или коррекционной работе.

В отличие от заключения о психическом развитии конкретного ребенка, **справка-заключение о результатах психологического обследования** детей представляет собой сводные данные и их обобщенный анализ, свидетельствующий об уровне (особенностях) развития определенной совокупности детей (возрастная группа, класс, школьная параллель и пр.) по отношению к возрастным, социально-психологическим или другим, принятым за относительный эталон, нормам развития детей. Примерная форма табличного варианта справки-заключения по итогам психодиагностического обследования представлена в таблицах №№ 4, 5.

ОБРАЗЕЦ СПРАВКИ-ЗАКЛЮЧЕНИЯ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ПРОВЕДЕННОГО ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Группа (класс) _____
 Цель обследования: _____
 Время проведения обследования _____

Таблица 4.

<i>ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ МЕТОДИКИ</i>				
№	Название шкалы	Автор теста, название теста	Исследуемая функция	Фактор, влияющий на результат

Примечание: в пункте 2 указывается название оценочных шкал, принятых как значимые в данном обследовании (например, вербальный интеллект, осведомленность, понятливость, речевое развитие, общая оценка).

Результаты исследования представляются в виде следующих показателей:

- а) количественные (или процентные показатели) данные, представленные в сводных таблицах, графиках или диаграммах на каждый класс (группу) (таблица 5), включая гендерный признак;
- б) обобщенная интерпретация данных: аналитическое описание полученных результатов и выводы по результатам;
- в) рекомендации по результатам исследования.

Таблица 5.

<i>СХЕМА УЧЕТОВ РЕЗУЛЬТАТОВ ДИАГНОСТИКИ</i>						
№	Код тестируемого ¹⁰	Результаты выполнения диагностического задания				Заключение
		1	2	***	N	

Дата _____
 Ф.И.О., должность составителя заключения, подпись _____

Следует помнить, что все материалы в виде итоговых заключений по видам работ относятся к документации для служебного пользования.

Выписка считается внешним видом документации и оформляется по запросу, как частных лиц (родителей, педагогов), так и по официальному запросу государственных учреждений (детских садов, школ, поликлиник, центров, специализированных учреждений). Основным текстом выписки является адаптированный вариант той части психологического заключения, где отражены основные выводы, отличительные особенности и проблемы развития ребенка, а также общие и специальные рекомендации. Следует отметить, что в случае официального запроса на данном документе должны быть две подписи: лица, проводившего диагностическое обследование и административного

¹⁰ Код тестируемого фиксируется в специальном дешифраторе, который хранится в недоступном для посторонних лиц месте, так как является документом закрытого типа. Ориентировочная схема кодирования информации представлена ниже.

лица образовательного учреждения (заведующего детским садом, директора школы или центра и т.д.). При конкретизированном запросе в выписке должны быть определены цель и средства психологического обследования, а в итоге — подтверждение либо опровержение по факту запроса. В случае выписок из карт развития требования к оформлению документа сохраняются с той лишь разницей, что они производятся исключительно по официальным запросам и предоставляются лицам, компетентным в области детской (возрастной) психологии и юридически ответственным за данные документы (психологи школ, специализированных учреждений, районные и окружные психологические кабинеты, специалисты смежных квалификаций).

**ОБРАЗЕЦ ЗАПОЛНЕНИЯ (ФОРМА) ВЫПИСКА
ВЫПИСКА**

из психологического заключения диагностического обследования
от «__» 200__ г.

Фамилия, имя, отчество ребенка

Число, месяц, год рождения

(Краткое содержание психологического заключения)

Подпись психолога, проводившего психологическое
обследование

Подпись административного лица

Печать образовательного учреждения

Психологическая характеристика отражает иной аспект психического развития и позволяет при ознакомлении составить психологический портрет ребенка либо возрастной группы в целом. Она свободна по форме и не требует визирования административных лиц. Речь идет об индивидуальных особенностях развития ребенка, т.е. особенностях его познавательной и личностно-эмоциональной сферы, психофизиологических нюансах, коммуникативных предпочтениях, наличии общих или специальных способностей и о многом другом.

Характеристика ребенка дается на основании его всестороннего предварительного изучения, которое следует проводить в естественных условиях воспитания и обучения. Кроме того, при изучении ребенка важно не только обращать внимание на проявление свойств личности, познавательной активности, но и стремиться к выяснению мотивов поведения и действий ребенка.

Основой характеристики ребенка служат материалы психологического наблюдения за его поведением, разными видами деятельности (игровой, бытовой, художественной, учебной, трудовой, общением и т.п.). Всестороннее познание ребенка требует от педагога-психолога применения и других методов детской психологии — бесед, анализа продуктов деятельности, эксперимента, социометрических методов, проективных методов, тестов и др. Характеристика ребенка дается в связи с условиями его семейного воспитания, системой

взаимоотношений ребенка и взрослого и должна быть обоснована фактами поведения ребенка, действиями, поступками, высказываниями, результатами углубленного изучения. В содержание характеристики включается также анализ особенностей взаимоотношений ребенка со сверстниками. При составлении характеристики следует использовать материалы, относящиеся к истории развития ребенка (полученные из бесед с родителями, педагогами, медицинским персоналом и др.).

Заключительная часть характеристики излагается четко, лаконично, обоснованно. В ней важно отразить динамику психического развития ребенка, дать его прогноз. Следует указать, какие черты ребенка нуждаются в коррекции, а также в дальнейшем совершенствовании.

Варианты составления психологических характеристик на ребенка и детскую группу представлены в Приложениях 17 – 22.

Протокол (диагностических обследований, коррекционных занятий, бесед, интервью) рассматривается как форма фиксации особенностей процессуального хода взаимодействия психолога с ребенком или взрослым. Чаще всего протокол оформляется в виде таблицы или свободного описания психологических процедур. Требования касаются лишь единиц фиксирования. К ним относятся: поведенческие реакции (мимические и пантомимические проявления), вербальное сопровождение деятельности, динамика эмоциональных состояний и стеничности. Кроме того, обязательным является фиксация вводных данных с кодом ребенка; датой и временем проведения психологической процедуры. Некоторые методики и тесты имеют специальные формы протоколов. В этом случае они входят в пакет инструментария.

Особенность оформления данного вида документации заключается в том, что заполнение его происходит непосредственно в процессе того или иного вида психологической деятельности, т.е. во время выполнения диагностических или коррекционных заданий. Исключение составляют лишь протоколы бесед. Они чаще всего заполняются *post factum*, по окончании процедуры. Это делается с целью создания более естественных условий для диалога.

ОБРАЗЕЦ ПРОТОКОЛА ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ.

Ф.И.ребенка _____ Код _____
 Возраст _____
 Дата обследования _____
 Методики _____

Этапы диагностической процедуры	Ход диагностической процедуры	примечания

Выводы _____

Психолог _____

ОБРАЗЕЦ ПРОТОКОЛА БЕСЕДЫ.

Ф.И.ребенка _____ Код _____
 Возраст _____
 Дата обследования _____
 Цель беседы _____

Вопросы к беседе	Ход беседы	примечания

Выводы _____

Психолог _____

Иногда психологи используют диктофон при протоколировании процедур, предусматривающих активную вербальную деятельность. Это помогает сфокусировать внимание на других важных показателях, как-то: личностно-эмоциональные проявления (мимические комплексы, смена ролевых позиций и т.д.).

Карта (история) развития представляет собой документ, в котором отражена совокупность сведений о возрастном развитии ребенка, представленных в онтогенетическом аспекте. В карту развития включаются основные анкетные данные, сведения о родителях и других членах семьи, а также о социально-бытовых условиях проживания ребенка. Изменения в составе семьи (потеря близких, появление братьев, сестер), смена значимого взрослого в жизни ребенка, стили семейных взаимоотношений — все эти факты фиксируются и анализируются с психологических позиций.

Существует практика совместного оформления этого документа с медицинским специалистом дошкольного учреждения. Это объясняется необходимостью анализа информации о (пре)натальном и постнатальном развитии, т.е. особенностях протекания беременности и родов, а также возможных осложнений в период новорожденности. Кроме того, используется анамнез хронических и острых заболеваний в период младенчества и раннего детства, сведения о травмах и операциях, перенесенных ребенком, резюме осмотров специалистов. Данная информация не является психологической, но способствует определению причин отклонений в развитии ребенка. Точнее, исключает причины органического и функционального свойств.

Далее фиксируются особенности нервно-психического развития по оценкам возрастных норм (когда ребенок начал держать голову, сидеть, ходить, говорить; развитие пассивной и активной речи; первые двигательные и эмоциональные реакции). Кроме того, в карту развития включаются особенности адаптации и жизнедеятельности ребенка в дошкольном учреждении и характеристики его взаимодействий со сверстниками. Что касается оформления данного документа, то он может быть представлен в виде таблицы либо свободного описания по вышеперечисленным параметрам физического, нервно-психического и социального развития ребенка на разных возрастных этапах.

Педагоги-психологи, работающие в образовательных учреждениях для детей, нуждающихся в психологической и медико-социальной помощи, дополнительно к основной документации, ведут учет проводимой работы по следующим формам:

Коррекционная карта представляет собой развернутую «картину» психологических мероприятий с определением коррекционной стратегии и тактики, т.е. программы. В коррекционной карте отражаются:

- исходные данные (Ф.И.О., возраст ребенка или код ребенка);
- исходная проблематика (особенности отклонений и нарушений психического развития ребенка), дифференцируется на основании психологического заключения (типологического диагноза);
- программа коррекционных мероприятий (таблица 6), включающая:
 - ✓ тип и форму коррекционных мероприятий (индивидуальные и групповые формы психотерапии либо психокоррекции);
 - ✓ средства коррекции (изобразительные, игровые, музыкальные и т.д.);
 - ✓ сроки коррекционных мероприятий с дифференциацией на этапы (количество занятий в цикле);
- рекомендации педагогам и родителям по организации режима жизнедеятельности ребенка на протяжении коррекционных занятий;
- динамика психологических изменений в ходе коррекционных занятий на основе эпикриза (резюме) к каждому занятию цикла;
- выпускающая характеристика с общими рекомендациями.

ОБРАЗЕЦ КОРРЕКЦИОННОЙ КАРТЫ

Фамилия _____ Имя _____

Учреждение образования _____ Класс (группа) _____

Мнение специалиста _____

(индивидуальная коррекция)

Сильные стороны ребенка	Слабые стороны ребенка

Динамика коррекционного обучения

За прошедший период с _____ по _____ произошли следующие изменения: _____

Рекомендовано: _____

Дата _____ Психолог _____

подпись

**ОБРАЗЕЦ ПРОГРАММЫ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ
ЗАНЯТИЙ**

I. Пояснительная записка:		
1. Актуальность, цель программы	в виде, позволяющем определить ее значимость для работы с данным контингентом (в учреждении образования)	
2. Задачи	в виде, определяющем пути достижения цели участниками занятий	
3. Адресат	с кем будут проводиться занятия (участники: дети, взрослые, учителя и т.д.)	
4. Содержание	в виде, раскрывающем содержание разделов	
II. Тематический план занятий		
Тема	Цели и задачи	Наименование форм работы, упражнений (без подробных описаний)
III. Список литературы		указывается литература, которую могут использовать участники группы Ф.И.О., должность
Ведущий		

Еще одним видом рабочей документации психолога образования является **организационно-методическая документация**. Цель данного вида документации заключается в организации, планировании и методическом обеспечении профессиональной деятельности практического психолога. По причине пересечения психологической деятельности с процессами воспитания и обучения детей специалисту данного профиля требуется особый блок документальных средств, определяющих как границы психологических возможностей, так и зоны их проникновения в педагогическое пространство.

К организационно-методической документации практического психолога образования относятся: каталог методических материалов и литературы; хронометраж рабочего времени практического психолога в учреждении образования; график работы практического психолога; план работы (отражающий стратегию профессиональной деятельности специалиста на различные периоды времени); рабочие программы; журнал учета видов и направлений работы; журнал и бланки психологических запросов, консультативного приема; аналитический отчет о проделанной работе (по итогам за год), статистическая справка за отчетный период, установленный в образовательном учреждении.

Каталог – перечень имеющейся в наличии литературы, методического материала (методик, тестов), составленный в порядке, облегчающий их нахождение и содержащий ряд профессионально важных сведений, характеристик фиксируемого материала (например, выходные данные книги или показатели соответствия методики требованиям научности). Каталог (таблица 7) составляется в алфавитном порядке. Допускается как единый, так

и отдельный перечень для литературных источников и методического материала.

Таблица 7.

ОБРАЗЕЦ ЖУРНАЛА (КАРТОТЕКИ) ИМЕЮЩИХСЯ МЕТОДИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.

№ п/п	Автор книги, методики	Наименование методики, книги	Место издания, издательство, год издания, колич. страниц	Кол-во экзempl.	Данные о валидности, надежности, нормах.	Внутренний шифр издания

Хронометраж — совокупность временных норм, регламентирующих выполнение различных видов психологической деятельности. Хронометраж рассчитывается исходя из среднего показателя времени выполнения каждого из видов психологической деятельности. Представленный в таблице 8 хронометраж, рассчитан по стандартам рабочего времени «практического психолога образования», где средняя норма времени в месяц составляет 144-150 рабочих часов, соответственно 36 часов в неделю. Причем, 18 из них являются методическими и не предполагают обязательного присутствия специалиста в образовательном учреждении, особенно в тех случаях, когда администрацией недостаточно обеспечены необходимые условия работы (Приложение 16), например, отсутствует автоматизированное рабочее место специалиста (компьютерный комплекс).

К формам методической деятельности психолога относят: изучение специальной литературы; освоение новых психологических технологий; участие в районных, городских, областных и региональных мероприятиях (конференциях, методических объединениях, семинарах и т.п.); супервизорство; коллегиальное консультирование; работа со специалистами смежной квалификации; оформление аналитической и отчетной документации; подготовка к индивидуальной и групповой работе с субъектами образовательного пространства; обработка, анализ и интерпретация результатов; подготовка к экспертно-консультационной работе с педагогами, родителями и детьми.

При пересмотре норм по временной регламентации профессиональной деятельности психологов количественные показатели хронометража изменяются. В целом рабочий день психолога длится 6 часов и может чередоваться через день, например, в понедельник и среду специалист работает с 8.00 до 14.30 (включая перерыв на обед), а во вторник (или пятницу) – с 12.30 до 19.00 часов. Выбор методического (неприсутственного) дня согласуется с администрацией учреждения.

Нормативный расчет продолжительности отдельных видов работ практического психолога исходит из требований эффективности и качества работы и должен учитываться администрацией образовательного учреждения и психологом при планировании деятельности специалиста.

При планировании работы психолог может опираться на нормативы, представленные в таблицах 9, 10, 11.¹¹

Таблица 8.

ОРИЕНТИРОВОЧНЫЙ ХРОНОМЕТРАЖ РАБОЧЕГО ВРЕМЕНИ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА В УЧРЕЖДЕНИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Вид профессиональной деятельности	1		2	
	Время на один прием (мероприятие)	Общее время в месяц	Время на подготовку или анализ	Общее время в месяц
Индивидуальное психологическое обследование	1-1,5 ч	15 ч	0,5-1 ч	10 ч
Групповое психологическое (скрининговое) обследование	1-1,5 ч	3 ч	3-3,5 ч	7 ч
Индивидуальная консультация	1-1,5 ч	15 ч	0,3 ч	3 ч
Индивидуальное развивающее и коррекционное занятие	0,5-1,5 ч	15 ч	0,3 ч	3 ч
Групповое развивающее и коррекционное занятие	1-1,5 ч	20 ч	1ч	20 ч
Психопрофилактика и просветительская работа	0,5-1, 5 ч	4 ч	0,5 часа	2 ч
Коллегиальное консультирование у смежных специалистов и работа в специализированных комиссиях, включая экспертизу	2,5-3 часа	3 ч	0,5 часа	2 часа
Организационно-методическая работа, включая изучение специальной литературы и освоение новых технологий; посещение мероприятий (конференции, семинары) разного уровня.			5 ч в неделю	20 часов
Оформление документации				8 ч
Всего		75 часов		75 часов

¹¹ В качестве вариантов в таблицах 9 и 10 приведены перечень услуг и нормы времени, используемые в ЦППП муниципального образовательного объединения «Пеликан» г.Бердска; в таблице 11 – данные из Приложения № 14 к письму Главного управления образования «О содержании и организации деятельности педагога-психолога в образовательном учреждении».

Таблица 9.

**ПЕРЕЧЕНЬ УСЛУГ И РАСЧЕТ ВРЕМЕНИ НА ВЫПОЛНЕНИЕ
КОНКРЕТНЫХ ВИДОВ РАБОТ**

(в общеобразовательной школе с количеством учащихся 500-600 человек и
дошкольном учреждении с количеством 200-300 детей)

Виды работ практического психолога	Форма работы		Продолжи- тельность	Примечания
психодиагностика	Индивидуальная работа с детьми (включая подготовку, процедуру обследования, обработку результатов, написание заключения и рекомендаций)		6 – 10 ч	На 1 ребенка в зависимости от сложности (не менее 4-5 методик)
	Групповая работа с детьми (включая подготовку, процедуру обследования, обработку результатов, написание заключения и рекомендаций)		16 – 20 ч	На 1 группу, класс (не менее 4-5 методик)
	Социометрическое исследование (включая разработку анкет, подготовку, проведение, обработку результатов, заключения и рекомендаций)		15 – 30 ч.	На 1 группу, класс
психоконсультирование	Индивидуальное консультирование детей (без диагностики)	дошкольники	1 ч	На 1 беседу
		начальное звено	1 ч	
		среднее звено	1,5 ч	
		старшее звено	2 ч	
	Групповое консультирование учащихся (без диагностики)		3 ч.	На 1 беседу
	Профконсультирование учащихся	среднее звено	3 ч	На 1 ученика
		старшеклассники	5 ч	На 1 ученика
	Индивидуальное консультирование педагогов		2 ч	На 1 беседу
	Групповое консультирование педагогов		2 ч	На 1 беседу
	Индивидуальное консультирование родителей		1,5 – 2 ч.	На 1 беседу
Групповое консультирование родителей		2 ч	На 1 беседу	

Коррекционно-развивающая работа	Индивидуальные занятия с детьми (включая подготовку и проведение)	20 – 40 ч	На 1 ребенка
	Групповые занятия с детьми	20 – 40 ч	На 1 группу
	Психологический тренинг с учащимися (подготовка и проведение)	10 ч 6 – 24 ч	На 1 тренинг
	Деловая игра с учащимися (подготовка и проведение)	8 ч 4 – 12 ч	На 1 игру
	Психологический тренинг со взрослыми (подготовка и проведение)	10 ч 12-36 ч	На 1 тренинг
	Деловая игра для взрослых (подготовка и проведение)	8 ч 6 – 16 ч	На 1 игру
	Работа в классах ККО, группах коррекции (развивающие уроки, занятия, адаптационные мероприятия, анализ эффективности программ, отслеживание динамики развития).	2 ч (в неделю)	На 1 класс. На 1 ребенка
Просвещение	С учащимися	1 ч	На 1 лекцию (включая подготовку)
	С педагогами	1,5 ч	
	С родителями	1,5	
Подготовительная работа	К педагогическому консилиуму	5 – 8 ч.	Без диагностики
	К родительскому собранию	3 – 4 ч	
	К педсовету, семинару	6 – 8 ч	
	К выступлению (на конференции, классном часе)	3 – 4 ч	
Работа с документами	Оформление ежедневной итоговой документации	0,5 ч	На 1 мероприятие
	Отчет о работе, обобщение результатов	7 ч	
	Оформление психологических карт	2 ч	
Самообразование	Консультирование в научно-методических центрах, участие в семинарах, конференциях	8 ч	В месяц
	Работа в библиотеке	5 ч	

Таблица 10.

**ПРИМЕРНОЕ КОЛИЧЕСТВО МЕРОПРИЯТИЙ, ПРОВОДИМЫХ
ПСИХОЛОГОМ¹²**
(из расчета на один учебный год)

№ п/п	Виды работ	Количество	Примечание
1	Индивидуальное обследование.	100-150	
2	Групповая психодиагностика		10-15 групп
3	Индивидуальное психологическое консультирование	80-150	Из расчета 2-4 консультации в неделю
4	Индивидуальные занятия с детьми	80-100	Из расчета 1-2-занятия в неделю
5	Родительское собрание	9	1 собрание в месяц
6	Выступление перед учащимися (лекции, классные часы)	17	1 мероприятие в 2 недели
7	Выступления перед педагогами (педсоветы, семинары, методические объединения)	8	2 мероприятия в четверть
8	Коррекционно-развивающая работа в группах	2 группы (80 занятий)	1 раз в неделю
9	Психологический тренинг с учащимися	1 группа	1 раз в неделю
10	Психологический тренинг педагогами	1 группа	1 раз в 2-3 недели
11	Просветительская работа со взрослыми.	30 занятий	3 раза в месяц
12	Посещение занятий, уроков		2 раза в неделю
13	Участие в консилиумах, комиссиях, административных совещаниях	10 заседаний	

Следует отметить, что индивидуальные формы психологического взаимодействия предусматривают пропорциональное увеличение нормы времени по отношению к групповым. Кроме того, время, затраченное на исполнение конкретного вида работ, также может варьироваться в зависимости от причин обращения к психологу, первичности или повторности обращения, возраста, состояния и иных особенностей обращающихся. Очевидно, что сочетание видов работ и направлений деятельности психолога, а также доля времени на их выполнение может варьироваться в зависимости от запроса администрации образовательного учреждения. Если на некоторые из обозначенных видов работ не существует запроса, то время, отведенное

¹² Планирование работы на учебный год осуществляется психологом по согласованию с администрацией учреждения образования и не должно превышать общего объема рабочей нагрузки.

на их выполнение, перераспределяется на другие виды и направления деятельности по согласованию с администрацией образовательного учреждения.

Таблица 11.

**ОРИЕНТИРОВОЧНЫЕ НОРМЫ ПО КОНСУЛЬТАТИВНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА.**

№ п/п	Вид работы	Время (в часах)	
1	Индивидуальное консультирование одного педагога	Первичный прием	1.0
		Вторичный прием	1.0
		Последующие приемы	0.7
		Подготовка к каждому приему	0.5
2	Индивидуальное консультирование одного родителя	Первичный прием	1.5
		Вторичный прием	1.5
		Последующие приемы	1.0
		Подготовка к каждому приему	0.7
3	Индивидуальное консультирование одного ребенка дошкольного возраста	Первичный прием	0.5
		Последующие приемы	0.7
		Подготовка к каждому приему	0.3
4	Индивидуальное консультирование одного учащегося начальной школы	Первичный прием	1.0
		Последующие приемы	0.7
		Подготовка к каждому приему	0.3
5	Индивидуальное консультирование одного учащегося средней школы	Первичный прием	2.0
		Последующие приемы	1.0
		Подготовка к каждому приему	0.5
6	Индивидуальное консультирование одного учащегося старшей школы, учреждения образования и т.п.	Первичный прием	2.0
		Последующие приемы	1.5
		Подготовка к каждому приему	0.7
7	Групповое консультирование учителей (на 1 группу)	Проведение консультации	2.0
		Подготовка к консультации	1.0
8	Групповое консультирование родителей (на 1 группу)	Проведение консультации	2.5
		Подготовка к консультации	1.0

График — распределение видов профессиональной деятельности практического психолога соответственно дням рабочей недели и норме времени по хронометражу. Вариант рабочего графика в соответствии с 36-часовой рабочей неделей представлен в таблице 12.

Таблица 12.

**ОРИЕНТИРОВОЧНЫЙ ГРАФИК РАБОТЫ ПРАКТИЧЕСКОГО
ПСИХОЛОГА В УЧРЕЖДЕНИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Обед 12.00-13.00

День недели	Время	Содержание работы	Направление
Понедельник	9.00-12.00 (3 часа)	Психодиагностика (индивидуальная)	По плану
	13.00-16.00 (3 часа)	Коррекционно-профилактические и развивающие занятия (индивидуальные)	По плану
Вторник	10.00-15.00 (5 часов)	Методическое время (оформление документов, обработка результатов).	По плану
		Участие в консилиумах, комиссиях, административных совещаниях	По запросу
	15.00-18.00 (3 часа)	Консультирование родителей (индивидуальное и групповое)	По плану, по запросу
Среда	9.00-11.00 (2 часа)	Коррекционно-профилактические и развивающие занятия (индивидуальные/групповые)	По плану, по запросу
	11.00-12.00 (1 час)	Консультирование педагогов (групповое)	По плану, по запросу
	13.00-15.00 (2 часа)	Психодиагностика (индивидуальная/групповая)	По плану, по запросу
	15.00-18.00 (3 часа)	Подготовка к индивидуальной, групповой, экспертно-консультативной и профилактической работе	По плану
Четверг	9.00-11.00 (2 часа)	Консультирование педагогов (индивидуальное)	По запросу
	12.00-14.00 (2 часа)	Психодиагностика (индивидуальная)	По запросу
	14.00-17.00 (3 часа)	Методическое время (оформление документации)	По плану
Пятница	9.00-13.00 (4 часа)	Самообразование. Повышение квалификации.	По плану
	14.00-17.00 (3 часа)	Методическое время (обработка результатов)	По плану

Распределение видов профессиональной деятельности по неделям и рабочим часам может быть изменено, но при сохранении общего принципа организации психологических взаимодействий с детьми и взрослыми, а

также с учетом особенностей данных взаимодействий. Так, групповые формы работы с детьми (коррекционные и развивающие) не рекомендуется проводить в утренние часы в понедельник, а все диагностические процедуры, напротив, целесообразно организовывать с утра. Кроме того, индивидуальное и групповое консультирование родителей чаще всего приходится сдвигать на более поздние часы, преимущественно в середине рабочей недели (таблица 13). Эти рекомендации обоснованы статистическими данными по изучению родительских запросов и коэффициентом результативности взаимодействия при различных условиях организации труда психологов в учреждениях образования.

Таблица 13.

**ОРИЕНТИРОВОЧНАЯ ЦИКЛОГРАММА РАБОТЫ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КАБИНЕТА**

День	Часы	Педагоги	Дети	Родители
Понедельник	10-12	Педконсилиум	Психодиагностика (обработка результатов)	«Школа для родителей» (младшее звено)
	12-14		Индивидуальные занятия	
	15-16			
	16-17			
Вторник	14-16		Психодиагностика (обработка результатов)	«Школа для родителей» (среднее звено)
	16-17		Факультативы, тренинги	
	17-18			
Среда	10-12	Индивидуальное консультирование	Факультативы, тренинги.	Индивидуальные консультации
	12-14			
	15-16			
Четверг	10-12	Семинар-практикум	Индивидуальные консультации	Индивидуальные консультации
	12-14			
	15-17			
Пятница	11-12	Консультативно-административное совещание		«Школа для родителей» (старшее звено)
	12-14	Групповая консультация		
	15-16			

План работы — документ, определяющий цели и задачи (стратегию) профессиональной деятельности практического психолога учреждения образования на определенный период. Поскольку одной из ведущих целей профессиональной деятельности психолога является психологизация педагогического (воспитательно-образовательного) процесса, то данная стратегия формулируется в соответствии с целями и задачами образовательной деятельности конкретного учреждения, видом и запросами администрации и педагогического коллектива данного учреждения. При составлении плана психолог руководствуется приоритетом прав и интересов ребенка в соответствии с Конституцией Российской Федерации, Федеральным Законом Российской Федерации «Об образовании», «Конвенцией о правах ребенка» (Приложения 13, 14, 15), нормативными документами Министерства образования и науки Российской Федерации (Приложения 11, 12, 16), приказами и распоряжениями субъектов Российской Федерации, а так же учитывает нормы расхода времени на каждый вид деятельности [38]. Кроме того, содержание плана определяется концепцией профессиональной деятельности практического психолога. Если она отвечает общей психологической цели — обеспечению психического здоровья детей и содействию их полноценному и своевременному развитию, то конкретизация задач психологической деятельности осуществляется по следующим направлениям: работа с детьми, работа с родителями, работа с педагогами. Далее в плане фиксируются виды деятельности, раскрывается их содержание и форма проведения с указанием примерных сроков их выполнения. Что касается оформления плана, то он может быть представлен в виде таблицы с включением соответствующих граф (таблицы 14 а, б). Возможно также свободное изложение планируемой деятельности в течение года. План работы составляется на периоды, принятые как отчетные в данном образовательном учреждении (на неделю, месяц, квартал и т.д. или на учебную четверть, полугодие, год).

В регистрационном разделе плана фиксируются все основные виды, направления и формы деятельности психолога образования, принятые к реализации. Это могут быть:

- Диагностика, предполагающая:
 - первичное (полное углубленное) и динамическое (повторное) обследования;
 - групповая диагностика (в том числе проведение социометрических обследований).
- Коррекционно-развивающая работа:¹³
 - индивидуальные занятия;
 - групповые формы работы с детьми.
- Консультационная работа:

¹³ Семинар с педагогами и родителями не считается подобной работой. Он имеет собственные технологии и закономерности построения. Например, семинар или родительское собрание не имеют прелонгирования и четкой программы каждого занятия.

- индивидуальные консультации;
 - групповые консультации-семинары.
- И т.д. и т.п.

Основными субъектами, которым адресуется деятельность психолога, являются дети, родители и специалисты как образовательного учреждения, так и смежных профилей, что также находит свое отражение в плане.

Таблица 14 а

ОБРАЗЕЦ № 1 ФОРМЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПЛАНА РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

№ п/п	Название работы	Условия проведения	Ответственный	Срок проведения	Предполагаемый результат
1	2	3	4	5	6

Примечание: пункт 2 может содержать как название разового мероприятия (собрание, консультация, беседа, урок и пр.), так и название программы деятельности по определенному направлению (например, проведение диагностического обследования). Во втором случае должны быть подпункты пункта 2, каждый из которых имеет свой срок и результат. Пункт 6 должен быть изложен в форме конкретных результатов, допускающей контроль за исполнением. В пункте 4, если ответственность за исполнение распределяется между несколькими исполнителями, должно быть указано содержание ответственности (например, оформление помещения, подбор участников, проведение тренинга и т.д.).

Таблица 14 б

ОБРАЗЕЦ № 2 ФОРМЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПЛАНА РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

№	Виды деятельности	Адресат	Планируемые мероприятия	Сроки	Примечание
1	Диагностика				
2	Развивающая и коррекционная работа				
3	Консультирование				
4	Профилактико-просветительская работа				
5	Экспертная работа				
6	Организационно-методическая работа				
7	.....			

Дифференцированный план представляет собой конкретизированный по видам профессиональной деятельности объем работы практического психолога в условиях учреждения. Планирование психологических мероприятий осуществляется, как правило, на срок, не менее месяца (таблица 15).

Таблица 15.

**ОРИЕНТИРОВОЧНЫЙ ПЛАН РАБОТЫ ПРАКТИЧЕСКОГО
ПСИХОЛОГА ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

На _____ месяц 200__ г.

№ п/п	Виды профессиональной деятельности	Цель и задачи классификационной программы	Форма профессиональной деятельности	Контингент участников (возрастная группа)	Средства профессиональной деятельности	Необходимый материал и оборудование с отметкой о	Необходимость сотрудничества
1	Психодиагностика	<p>Определение общей и специальной готовности к школе</p> <p>Определение индивидуальных особенностей психического развития детей на «выходе» из дошкольного возраста</p>	<p>Групповое диагностическое обследование детей</p> <p>Индивидуальное психологическое обследование</p>	<p>Подготовительная к школе группа</p> <p>Подготовительная к школе группа</p>	<p>Комплекс методик: «Предпосылки развития учебной деятельности», «Самое непохожее» и др.</p> <p>Комплекс методик: «Два дома», «Три желания», «Семь карточек», «Лестница», «Пиктограмма» и др.</p>	<p>В наличии</p> <p>В наличии</p>	
2	Психопрофилактика						
3	Психокоррекция						
4	Консультирование						
5	Психологическое просвещение						
6	Психологическое обеспечение педагогического процесса						

Перспективный план – представляет собой документ, в котором отражены основные этапы программы деятельности специалиста, ориентированной на длительную (год и более) реализацию. Следует отметить, что к авторским программам и технологиям, используемым в образовательных учреждениях, функционирующих в инновационном или экспериментальном режиме, предъявляются особые требования¹⁴.

Ниже представлены варианты планов для программ длительного внедрения.

ОБРАЗЕЦ ПРОГРАММЫ¹⁵

работы педагога-психолога с группой _____
(какой)

1. Составлена психологом _____
Ф. И. О.
2. Описание класса (группы):
 - психологическая характеристика детей
 - общая характеристика работы педагога в этом классе (группе).
3. Цели программы (прописать конкретные цели и задачи работы с детьми, если отдельно выделяется работа с педагогами и родителями, то прописать и эти задачи).
4. Этапы реализации программы по месяцам.
5. Планируемые результаты психологической работы в классе (группе) в виде, допускающем их экспертную проверку.

Дата составления _____ Подпись психолога _____

Результаты реализации (внедрения) авторской программы (инновационной психологической технологии) фиксируются следующим образом:

ОБРАЗЕЦ ФИКСАЦИИ РЕЗУЛЬТАТОВ ВНЕДРЕНИЯ ПРОГРАММЫ

РЕЗУЛЬТАТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

в классе (группе) _____ в _____ уч. году.

1. В классе (группе) были проведены следующие диагностические исследования:

Время проведения	Тест	Название исследуемой тестом характеристики

2. Перечень групповых занятий (тренингов), проведенных в классе (группе).

Время проведения	Название тренинга	Тема занятий

¹⁴ Требования, предъявляемые к авторским (инновационным) программам и их структурно-содержательному наполнению, представлены в 4 разделе.

¹⁵ Рекомендован Министерством общего и профессионального образования РФ и представлена в приложении к инструктивному письму от 01.03.99 №3 «Об использовании рабочего времени педагога-психолога образовательного учреждения» //Вестник образования. – 1999, № 5.

3. Перечень занятий с педагогами (если планировались).

Время проведения	Тема занятий	Цели занятий	Участники

4. Тематика индивидуальной работы с детьми.

Время проведения	Тема занятий	Цели занятий	Ф.И.О. ребенка если это была работа с отдельными детьми)

5. Перечень полученных результатов работы с классом (группой) в виде, допускающем их понимание и использование теми, кто еще работает или будет работать с этим классом _____

6. Рекомендации к дальнейшей работе с этим классом (группой) _____

7. Анализ опыта реализации данной программы и рекомендации по ее дальнейшему совершенствованию _____

Дата

Подпись психолога

ОРИЕНТИРОВОЧНЫЙ ОБРАЗЕЦ ПЕРСПЕКТИВНОГО ПЛАНА РАБОТЫ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА¹⁶

"Утверждаю"
Директор школы

Программа психологического сопровождения развития отношений школьников, их учителей и родителей

ПЕРСПЕКТИВНЫЙ ПЛАН ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА - ПСИХОЛОГА
на _____ учебный год

Фамилия, имя, отчество _____
 Специальность, образование _____
 Общий стаж работы _____
 Педагогический стаж _____
 Стаж работы в данной школе _____
 Квалификационная категория, разряд по ЕТС _____
 Дата предыдущей аттестации _____
 Ученое звание, ученая степень _____

Психологическое сопровождение отношений детей (в группе)

Возрастная группа	Название подпрограммы	Количество часов в неделю	Цель	Методы проверки эффективности

¹⁶ Перспективный план разработан Е.А.Козыревой, зав. психологической лабораторией ГШЛ г.Москва

Индивидуальное психологическое сопровождение развития детей

Ф.И. ребенка	Время	Содержание работы	Отметка о выполнении

Психологическое сопровождение классных руководителей в аспекте воспитательно-развивающего отношения к ребенку

Содержание работы	Время выполнения	Отметка о выполнении

Психологическое сопровождение родительских отношений (к детям, к школе, к обучению, воспитанию)

Содержание работы	Форма	Время выполнения	Предполагаемые результаты

Психологическое сопровождение принятия управленческих решений

Содержание работы	Время выполнения	Отметка о выполнении

Психологическое сопровождение образовательного процесса

Содержание работы	Форма работы	Предполагаемые результаты

Психологическое сопровождение отношений в педагогическом коллективе

Содержание работы	Форма работы	Время выполнения	Ожидаемые результаты

Психологическое сопровождение взаимоотношений в диаде «ученик – учитель»

Содержание работы	Форма работы	Время выполнения	Ожидаемые результаты

Психологическое сопровождение взаимоотношений в диаде «учитель – родитель»

Содержание работы	Форма работы	Время выполнения	Ожидаемые результаты

Повышение квалификации, научно-методическая работа психолога (участие в семинарах, научных конференциях, публикации и т.д.)

Форма	Сроки	Отметка о выполнении

Внесение изменений, дополнений в план работы психолога в течение года

Содержание работы	Цель работы	Эффект

Итоги работы за год _____

Заключение администрации о выполнении плана _____

Подпись администратора _____

Подпись психолога _____

Каждый тип плана деятельности психолога обязательно согласовывается (и заверяется) с администрацией образовательного учреждения и утверждается на педагогическом совете.

Журнал психологических запросов – документ,

фиксирующий «заказ», т.е. существующую необходимость психологического вмешательства в отношении того или иного лица (таблицы 16, 17). Наряду с планами работы он определяет объем и содержание психологических мероприятий. Психологический запрос может поступить от родителей ребенка или других членов семьи, от воспитателей, педагогов и специалистов, взаимодействующих с детьми, а также от администрации дошкольного учреждения.

Таблица 16.

ОБРАЗЕЦ ЖУРНАЛА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАПРОСОВ.

№ п/п	Оформление запросов			Обработка запросов			Отметка о выполнении	Примечание
	ФИО, другие сведения	Содержание запроса	Контактный телефон (для родителей)	Анализ запроса	Заключение	Рекомендации		

Таблица 17.

ОБРАЗЕЦ ЖУРНАЛА РЕГИСТРАЦИИ ЗАПРОСОВ

№ п/п	Дата	Ф.И. ребенка	Группа (класс)	Запрос (краткое содержание проблемы)	Лицо, осуществляющее запрос.	Отметка о выполнении

В случае необходимости сохранения конфиденциальности запроса дополнительно к журналу предоставляются бланки психологического запроса (таблица 18). В бланке присутствует графа кода, где лицо, нуждающееся в психологической помощи, может закодировать информацию о себе. Такие бланки должны быть доступны для всех желающих.

Таблица 18.

ОБРАЗЕЦ БЛАНКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗАПРОСА.

Содержание запроса	Ф.И.О. (код) запрашиваемого	Контактный телефон (контактное время)	Примечания

Следует отметить, что анонимность обследования и конфиденциальность поступающей и исходящей информации позволяет сохранить специальная кодировка. Это удобно и для составления статистического отчета, т.к. позволяет значительно уменьшить затраты сил и времени специалиста на их составление. Возможные варианты

кодирования представлены в таблицах 19 и 20.¹⁷

Таблица 19.

ПРИМЕРНЫЕ КОДЫ СУБЪЕКТОВ, ОБРАТИВШИХСЯ ЗА ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ ПОМОЩЬЮ

Код обратившегося	Субъект обращения
М	Мальчик (юноша)
Д	Девочка (девушка)
Р..	Родитель
О..	Опекун (лицо, замещающее родителей)
П..	Педагогический работник
С..	Социальный работник (представитель отдела защиты прав детей, органов социальной защиты)
А..	Представитель администрации образовательного учреждения
В..	Сотрудник органов внутренних дел
З..	Работник учреждения здравоохранения

Таблица 20.

ВАРИАНТЫ КОДОВ ПРИЧИН ОБРАЩЕНИЯ

Код причин обращения	Причина обращения
О..	Проблемы, связанные с обучением
В..	Проблемы, связанные с воспитанием
П..	Проблемы, связанные с поведением
Э..	Эмоциональные проблемы
УАР..	Определение уровня актуального развития
Р..	Проблемы, связанные с развитием речи
ОМ..	Определение дальнейшего образовательного маршрута
ПР..	Профессиональная ориентация

Примечание: Многоточие после того или иного кода означает, что данный код может быть детализирован (с помощью букв или цифр). Например, код «Р» (родитель) при необходимости может быть уточнен: «Рм» или «Рд» (аналогично и другие коды обратившихся), а код «О» такой причины обращения, как проблемы обучения, может быть детализирован как «О1» — проблемы овладения программой начальной школы, «О1-М» — проблемы овладения математикой в рамках начальной школы и т.п.

Итоговый (аналитический) отчет — совокупность подвергнутых качественно-количественному анализу результатов профессиональной деятельности практического психолога в соответствии с целями и задачами, поставленными в годовом плане.

Аналитический отчет психолога образовательного учреждения представляет собой особый вид отчетной документации, форма и содержание которой часто определяются администрацией образовательного учреждения, управления образования и т.п. Отчет документально подтверждает выполнение запланированных психологических мероприятий и процедур по всем видам и направлениям

¹⁷ Все коды и шифры хранятся в недоступном для посторонних лиц месте.

деятельности психолога и в соответствии с журналом учета работы. В итоговый отчет включается также работа по повышению научно-теоретической и научно-практической компетентности психолога: изучение специальной литературы, освоение новых технологий, проведение экспериментальных (научно-практических) исследований, участие в региональных научно-методических и научно-теоретических мероприятиях (конференциях, семинарах), публицистическая деятельность, взаимодействие со специалистами смежных квалификаций и пр.

В случае невыполнения тех или иных запланированных пунктов в отчете указывается фактическая причина невыполнения. Следует отметить, что не всегда удастся заранее предусмотреть, и, соответственно, запланировать какие-либо мероприятия, запросы. С подобной сложностью обычно сталкиваются начинающие специалисты, хотя подобные случаи нередки и в работе опытного психолога. Чтобы подобные мероприятия, виды деятельности не выпали из общего содержания деятельности психолога и нашли отражение в итоговом отчете, их рекомендуется фиксировать в соответствующих журналах (таблицы 21, 22, 23) или специальном журнале учета видов работы.

Таблица 21

ОБРАЗЕЦ ЖУРНАЛА РЕГИСТРАЦИИ ВЫПОЛНЕННЫХ ВИДОВ РАБОТ.

№ п/п	Дата	Вид работы	Кол-во часов	Примечания	Подпись психолога

Таблица 22 а

ОБРАЗЕЦ ЖУРНАЛА РЕГИСТРАЦИИ КОНСУЛЬТАЦИЙ

Дата	Время проведения	Консультируемый			Повод обращения	Проблема	Результат консультирования	Консультант
		Возраст	пол	имя				
1	2	3а	3б	3в	4	5	6	7

Примечание: графа 3в заполняется полным именем обратившегося или специальным кодом (шифром). Графа 7 вводится, если в учреждении работает несколько психологов и журнал психологических консультаций - общий для всех психологов. Отметка времени начала и окончания консультаций позволяет вести учет расхода времени на консультации в единицу времени и, следовательно, учитывать это при планировании работы на следующий год.

Таблица 22 б

ПРИМЕРНАЯ ФОРМА РЕГИСТРАЦИИ КОНСУЛЬТАЦИЙ

Дата, время	Ф.И.О., возраст, другие данные	Причина обращения	Характер консультации, тематика	Примечания

Примечание: характер консультации - первичная, повторная, текущая. В ситуации анонимного обращения рекомендуется применять кодирование информации.

В последней графе делаются необходимые пометки, например, рекомендации и направления к узким специалистам.

Таблица 23

ОБРАЗЕЦ ЖУРНАЛА УЧЕТА ГРУППОВЫХ ФОРМ РАБОТЫ

Список участников п/п №, Ф.И.О.	Тема или название тренинга	Даты встреч с отметкой о посещении					Ведущий	Примечание

Примечание: к групповым формам работы психолога в учреждении образования можно отнести:

- > тренинг с детьми или взрослыми (педагогами, родителями);
- > коррекционные или развивающие занятия с детьми по определенной программе;
- > семинары, лекции, методические занятия с педагогами.

Если последние мероприятия учитываются (или фиксируются) в специальном журнале учреждения образования, то необходимо вносить туда сведения о них по установленному в журнале образцу. При проведении развивающей и коррекционной работы прикладываются программы, по которым они проводятся, с указанием цели, методов, форм работы, предполагаемого результата.

В примечании может быть указан промежуточный результат работы.

Журнал учета видов работы является документом, на основе которого и администрация учреждения, и другие органы и подразделения, которым психолог подотчетен по профессиональной линии, могут контролировать его деятельность. В нем имеет смысл отводить определенное количество страниц на каждый вид деятельности: психодиагностика, консультирование, развивающая, коррекционная, просветительская, экспертная и методическая работа. Объем регистрационного раздела журнала должен быть рассчитан на деятельность психолога в течение учебного года. Запись работы можно оформлять в соответствии с формами, представленными в таблицах 24 – 28. Предлагаемые формы могут содержать и другую информацию, необходимую психологу для анализа деятельности.

Таблица 24

ПРИМЕРНАЯ ФОРМА ФИКСАЦИИ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Дата, время	Ф.И.О., возраст	От кого поступил запрос	Характер диагностики	Примечания и рекомендации

Примечание: в случае проведения групповых форм диагностики в пункте 2 указывается категория группы (например, 6 «б» классе) или прикладывается список диагностируемых.

Выбор диагностического инструментария психолог осуществляет по своему усмотрению. В процессе диагностирования, как правило, применяется несколько методов. В предлагаемой форме регистрации деятельности (таблица 24) можно не указывать, какие именно методики были использованы в конкретном случае. В то же время рекомендуется иметь отдельную форму регистрации наиболее часто применяемых методик (таблица 25).

Таблица 25

ПРИМЕРНАЯ ФОРМА ФИКСАЦИИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДИК

Название диагностической методики	Основная направленность	Источник	Примечание

Таблица 26

ПРИМЕРНАЯ ФОРМА ФИКСАЦИИ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ

Дата, время	Адресат	Тема и форма занятия	Примечание

Примечание: Просветительская работа может проводиться в форме лекций, семинаров, выступлений на методических объединениях, родительских собраниях и т.д.

Таблица 27

ПРИМЕРНАЯ ФОРМА ФИКСАЦИИ ЭКСПЕРТНОЙ РАБОТЫ

Дата, время	Цель работы	Форма и краткое содержание работы	Примечание

Примечание: К экспертной работе относятся – участие в консилиумах, комиссиях, административных совещаниях по принятию каких-либо решений, требующих психологического разъяснения ситуации.

Таблица 28

ПРИМЕРНАЯ ФОРМА ФИКСАЦИИ ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Дата	Содержание работы	Примечание

Примечание: К организационно-методической работе относятся следующие виды деятельности: анализ и планирование деятельности; курсы повышения квалификации; анализ научной и практической литературы для подбора инструментария, разработки развивающих и коррекционных программ; участие в научно-практических семинарах, конференциях; супервизорство; посещение совещаний и методических объединений; оформление кабинета и др.

Фиксируя организационно-методическую работу, следует отдельно регистрировать участие в консилиуме образовательного учреждения (не путать с родительским собранием!), проведение или просто посещение уроков. Однако в плане обычно не предусмотрена конкретизация содержания и организации деятельности консилиума образовательного учреждения, поскольку по Положению о психолого-медико-педагогическом консилиуме образовательного учреждения¹⁸ для него требуется отдельная документация (в частности, журнал консилиума), а деятельность психолога является лишь составной частью деятельности консилиума. Соответственно, роль психолога в деятельности отдельного консилиума может отмечаться непосредственно в той же графе через косую черточку: только участие в консилиуме (например, плановом) как «Пл/У»; организация и проведение консилиума (например, внепланового) — «Вп/О». При подготовке аналитического отчета этот вид деятельности психолога, если он имел место в процессе работы, учитывается, как и все прочие.

Если предполагалось посещение или проведение уроков, то в соответствующем разделе фиксируется посещение «стандартных» уроков с целью их психологического анализа, уточнения результатов собственной диагностики или использования метода включенного наблюдения в

¹⁸ Письмо Министерства образования РФ № 27/901-6 от 27 марта 2000 г

диагностических целях и т.п. В данном случае субъектом деятельности психолога является весь класс, что и отмечается в соответствующей графе регистрационного раздела. Непосредственное проведение уроков в стандартном режиме (в частности, проведение уроков психологии) в настоящем рабочем журнале фиксируется как факт деятельности психолога.

В целом, итоговый отчет оформляется в виде свободного описания по каждому направлению. Следует отметить, что при написании аналитического отчета психолог обязан строго соблюдать принцип анонимности и конфиденциальности, что выражается в представлении только общих результатов и сравнительных характеристик (возрастной контекст анализа и др.). Анализируя выполнение поставленных на год задач, психолог указывает возникшие затруднения, проблемы, учитывая возможность их решения в следующем учебном году.

В качестве промежуточной и итоговой отчетности часто используется статистическая справка (таблица 29) за отчетный период, установленный в данном образовательном учреждении (месяц, четверть, полугодие). Для анализа объема выполненной за отчетный период работы необходимо подсчитать количество единиц работ каждого вида. В соответствии с кодами обратившихся и их возрастом подсчитывается общее количество обратившихся и количественный показатель каждой категории. Для этого предусмотрены соответствующие графы статистического раздела.

Структура отчета работы психолога за месяц полностью совпадает со структурой годового (итогового) отчета, поэтому подготовка итогового отчета не составляет особого труда. Необходимо лишь суммировать каждую единицу выполненной работы по всем месяцам и занести полученную сумму в соответствующий раздел годового отчета. По итогам статистических отчетов за каждый месяц и год возможно написание соответствующих аналитических отчетов.

Аналитический отчет о работе педагога-психолога сдается руководителю образовательного учреждения (при подчинении по административной линии). Отчет включается в отчетную документацию образовательного учреждения.

Подчинение по профессиональной линии предполагает сдачу отчета о проделанной работе, заверенного администратором образовательного учреждения (директором, заведующей), методисту муниципальной психологической службы, который, в свою очередь, осуществляет анализ деятельности специалистов на местах.

Специалисты данного подразделения не только контролируют деятельность психолога в учреждении образования, но и оказывают ему методическую, организационную помощь. В реальной практике, к сожалению, иногда этого не происходит в должной мере, и психолог фактически оказывается предоставленным самому себе. У него – свободный график работы, он сам составляет свой план работы, соотнося его с планом работы педагогов или образовательного учреждения в целом.

Подобная самостоятельность, однако, не освобождает психолога от ведения документации и итоговой отчетности перед вышестоящими инстанциями. В подобном случае его задача состоит в поиске необходимой информации, ознакомлении с существующими формами документального учета деятельности и выборе наиболее приемлемых форм для собственной практики.

Таблица 29

**ПРИМЕРНЫЙ ОБРАЗЕЦ ФОРМЫ СОСТАВЛЕНИЯ
СТАТИСТИЧЕСКОЙ СПРАВКИ (ОТЧЕТА)**

В целом проведено за _____ период									
Всего приемов			дети			родители		педагоги	
			Дошкольники			Младшее звено		Среднее звено		Старшее звено
Количество индивидуальных обследований			Первичных			Повторных			
Количество индивидуальных консультаций			С детьми			С родителями		С педагогами	
Количество групповых консультаций									
Количество групповых диагностик	детей				Количество детей на групповой диагностике		Количество взрослых на групповой диагностике		
	взрослых								
Количество индивидуальных коррекционно-развивающих занятий			С детьми			Со взрослыми			
Количество групповых коррекционно-развивающих занятий									
Количество посещенных занятий (уроков)	Дошкольники		Младшее звено		Среднее звено		Старшее звено		
Участие в консилиуме			Плановое		внеплановое				
Проведение семинаров			Для педагогов		Для родителей				
			Для других специалистов						
Другие виды работ									

На основе изучения отчетов о проделанной работе психологов, находящихся в подчинении муниципальной психологической службы, руководитель (или методист) составляет обобщенный аналитический отчет по следующей схеме:

**ОБРАЗЕЦ АНАЛИТИЧЕСКОГО ОТЧЕТА
АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОТЧЕТ РУКОВОДИТЕЛЯ (МЕТОДИСТА)
МУНИЦИПАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ**

1. Анализ состояния психологической службы (структура, кадровый состав, обеспечение потребности в кадрах и т.д.).

2. Обобщенный анализ результатов социально-психологического мониторинга, проводимого в соответствии с планом профилактической работы учреждений образования, по запросам администрации, педагогов (прилагается статистически обработанный материал по всем проведенным обследованиям в учреждениях образования в форме таблиц, графиков, гистограмм, в том числе и на электронных носителях).

3. Обобщенный анализ консультативного приема, осуществляемого педагогами-психологами муниципальной психологической службы.

4. Анализ результатов мониторинга развивающих курсов, в том числе и входящих в структуру регионального компонента (например, «Основы жизненного самоопределения», «Основы самопознания», «Профессиональное самоопределение»), а так же ряда других курсов и мероприятий, направленных на развитие личностной и эмоционально-волевой сферы подрастающего поколения.

5. Анализ коррекционно-развивающей работы, проводимой педагогами-психологами муниципальной психологической службы (прилагаются обобщенные результаты обследований детей «до» и «после» проведения коррекционно-развивающей работы в виде таблиц, графиков, гистограмм, в том числе и на электронных носителях).

6. Выявленные проблемы: условия и первопричины их возникновения, задачи и методы их решения.

7. План работы на следующий учебный год.

8. Перспективы развития службы.

Дата

Подпись руководителя

Аналитический отчет руководителя психологической службы муниципального уровня по итогам года сдается руководителю муниципального органа управления образованием или руководителю психологической службы региона.

Таким образом, примерный перечень документации психолога образовательного учреждения может быть следующим:

1. Законодательно-правовые акты и нормативные документы, регулирующие деятельность психолога образовательного учреждения:

1.1. Конституция РФ, Закон «Об образовании РФ», «Семейный кодекс

РФ», «Гражданский кодекс РФ» и пр.

1.2. Конвенция ООН о правах ребенка, Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», Закон «О защите прав детей в Новосибирской области».

1.3. Этический кодекс педагога-психолога службы практической психологии образования России.

1.4. Положение о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации.

1.5. Инструктивное письмо от 24.12.2001 № 29/1886-6 «Об использовании рабочего времени педагога-психолога образовательного учреждения».

1.6. Квалификационная характеристика психолога образования (должностная инструкция и стандарт специалиста).

1.7. Положение об аттестации психолога образования с соответствующим приложением.

1.8. Распорядительно-нормативные документы (административные распоряжения, инструкции, приказы, законодательные акты и распоряжения субъектов РФ, и пр.).

2. Учетно-регистрационные документы:

2.1. Договор-соглашение (или специальный журнал с подписями) с родителями о проведении психологической работы с ребенком (до 14 лет).

2.2. Журнал регистрации запросов родителей, педагогов, администрации учреждения образования.

2.3. Журнал (или картотека) имеющихся методических материалов и литературы.

2.4. Журнал регистрации выполненных видов работ.

2.5. Аналитические отчеты и статистические справки.

2.6. Материалы психолого-педагогических консилиумов и медико-психолого-педагогических комиссий.

3. Справочно-информационные документы:

3.1. План работы психологической службы, утвержденный педагогическим советом и заверенный руководителем учреждения.

3.2. Режим работы психолога (психологов) учреждения, утвержденный руководителем учреждения.

3.3. Журнал предварительной записи на индивидуальные и групповые консультации.

3.4. Журнал планов самоподготовки, стажировки, повышения квалификации.

3.5. Список домашних телефонов всех членов педагогического коллектива учреждения.

3.6. Списки детей по группам (классам), домашние телефоны, рабочие телефоны родителей (или лиц, их заменяющих), включая их имена и отчества.

3.7. Список специалистов-смежников, специализированных центров и

консультаций медико-психологического профиля (с телефонами и адресами), в том числе «телефонов доверия» (Приложение 23).

4. *Документы для служебного пользования (ДСП)*:¹⁹

4.1. Индивидуальные карты психолого-педагогического обследования.

4.3. Журнал регистрации индивидуальных консультаций (при наличии индивидуальных карт на детей в журнале регистрируются консультации педагогов и родителей).

4.4. Тексты тестов, ключи.

4.5. Материалы тестовых обследований, протоколы наблюдений, бесед.

4.6. Входная и выходная документация (запросы специалистов-смежников, заключения, карты (истории) развития ребенка).

Именно на основе изучения документации судят о степени профессионализма специалиста. Причем критерием оценки выступает не только наличие документации, но и корректность ее ведения психологом. Допустимо, с учетом специфики функционирования образовательного учреждения, особых условий работы и ведомственной подчиненности педагога-психолога, включение в данный перечень или исключение из него тех или иных форм документов. В то же время, чтобы работа психолога не сводилась к формализации содержания деятельности за счет преобладания «бумажной» отчетности, необходимо с особой тщательностью подойти к комплектации, оформлению и аргументированному обоснованию пакета документов, без которых действительно невозможно обойтись. Соответственно, ключевыми требованиями формирования пакета рабочей документации, выступают требования *унификации* (обладать определенной универсальностью как для деятельности психолога с «условно-нормативными» детьми разного возраста, так и для возможности работы с детьми с различными отклонениями в развитии) и *компактности* (быть не громоздкой и по возможности занимать минимальное время на ее ведение).

Вопросы и задания для самопроверки:

1. Дайте характеристику основных функциональных зон деятельности психолога.
2. Охарактеризуйте специфику организации деятельности педагога-психолога в учреждении образования.
3. Представьте краткую характеристику основных групп рабочей документации педагога-психолога.
4. Перечислите документацию педагога-психолога, которая является

¹⁹ Документы 4 раздела рекомендуется хранить в сейфе (или в шкафу под замком). К ним, кроме самого психолога, имеют доступ только специалисты-психологи из вышестоящих органов.

закрытой для доступа третьим лицам.

5. Обоснуйте, какую функцию выполняет договор с родителями о согласии на психологическую работу с ребенком.

6. Расскажите, при каких условиях допустимо сообщение психологической информации о ребенке третьим лицам.

7. Обозначьте целевую принадлежность ведения карты развития ребенка.

8. Составьте картотеку имеющихся в образовательном учреждении (по итогам практики) методических материалов и литературы.

9. Обоснуйте значение рабочего плана деятельности практического психолога в образовательном учреждении.

10. Рассчитайте хронометраж и количество мероприятий по различным направлениям деятельности психолога на учебный год исходя из объема рабочей нагрузки 0,5 и 1 ставки по штатному расписанию.

11. На основании произведенных расчетов составьте:

- годовой план работы с учетом целей и задач образовательного учреждения;

- дифференцированный план работы на месяц;

- план-сетку работы психолога на неделю.

12. Перечислите основные виды психологических запросов родителей:

- детей дошкольного возраста;

- младших школьников;

- подростков.

13. Проанализируйте (по итогам практики) циклограмму работы психолога образовательного учреждения с точки зрения функциональной эффективности. Сформулируйте рекомендации по совершенствованию графика работы с учетом пожеланий педагогов, родителей и администрации образовательного учреждения.

14. Составьте реестр имеющейся у психолога (по итогам практики) справочно-информационной документации. Сформулируйте рекомендации по совершенствованию комплектации данной группы документов.

15. Представьте анализ (в письменной форме):

- имеющейся рабочей документации педагога-психолога в конкретном учреждении образования (по итогам практики). Сформулируйте рекомендации по совершенствованию комплекта документов и форм их ведения.

- организации рабочего пространства психолога в конкретном учреждении образования (по итогам практики) в соответствии с требованиями, предъявляемым к оформлению кабинета. Сформулируйте и обоснуйте рекомендации для психолога, администрации учреждения по совершенствованию материального обеспечения рабочего места специалиста.

16. С целью формирования навыков оформления специальной и организационной документации практического психолога:

- осуществите психологический анализ урока и составьте психологическое заключение с рекомендациями педагогу;
- заполните форму протокола диагностического обследования ребенка любого возраста (по выбору);
- заполните форму протокола беседы с ребенком любого возраста;
- оформите психологическое заключение на материале диагностического обследования (по выбору):
 - детей дошкольного возраста;
 - младших школьников;
 - учащихся среднего звена школы;
 - старшеклассников.
- составьте выписку психологического заключения;
- составьте психологическую характеристику:
 - ребенка (возраст по выбору);
 - детского коллектива.
- заполните карту развития ребенка дошкольного возраста, используя медицинскую и педагогическую документацию;
- обработайте психологический запрос с оформлением его в соответствующем журнале.
- заполните карту наблюдений Стотта и на основе анализа результатов наблюдения ребенка сформулируйте методические рекомендации для педагога и родителей.

17. Обоснуйте принципы комплектации пакета рабочих документов для учреждений образования разного типа и вида.

18. Перечислите и охарактеризуйте основные формы психодиагностической документации.

РАЗДЕЛ 4.

ОСНОВНЫЕ ВИДЫ И НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ.

Психолог образовательного учреждения – это, прежде всего, специалист, знающий и глубоко понимающий ребенка, разбирающийся как в общих закономерностях психического развития, так и в возрастных особенностях этого развития и его индивидуальных вариантах. Вместе с тем, он должен хотя бы в общих чертах ориентироваться и в психологии взрослых, во всяком случае, в тех ее сторонах, которые определяют позицию, занимаемую взрослыми по отношению к ребенку.

Успешно работающего в сфере образования психолога отличают такие профессиональные качества как стремление к познанию себя и других, широта интересов и независимость взглядов, способность к эмпатии и рефлексии, высокий уровень ответственности за свои слова и действия, осознание границ своей компетентности. Кроме того, успешность работы педагога-психолога в большей степени зависит от того места, которое он сумеет занять в педагогическом коллективе, его взаимоотношений с администрацией образовательного учреждения, родителями. Психолог выступает в качестве компетентного консультанта, рекомендации которого выполняются благодаря его личному авторитету и признанной всеми субъектами образовательного пространства квалификации. Чтобы приобрести такой авторитет, психологу необходимо систематически всей своей деятельностью показывать и убеждать педагогов и родителей в значимости психологических знаний для успешного выполнения ими своих основных функций – родительских, педагогических, воспитательных, образовательных и пр.

Исходя из анализа особенностей психического развития и становления личности, условно можно такие направления работы психологической службы, как: актуальное и перспективное.

Актуальное направление ориентировано на оказание помощи воспитателям, учителям, учащимся, родителям в решении их конкретных проблем и трудностей. Психолог оказывает локальную помощь в нахождении причины и в коррекции того или иного нарушения, отклонения. Реализация этого направления осуществляется посредством психологического просвещения педагогического коллектива и родителей, передачи им знаний о психологии детей, их возрастных особенностях, оптимальных путях общения и взаимодействия с ними и т.п.

Перспективное направление нацелено на развитие, становление индивидуальности каждого ребенка, на формирование его

психологической готовности к созидательной жизни. Это направление работы значительно более трудоемко и многообразно. Оно требует длительного изучения при помощи наблюдения и соответствующих диагностических процедур каждого ребенка, детских групп и коллективов, определения особенностей взаимоотношений педагога с детьми и детей между собой, оценки уровня познавательного развития и индивидуально-психологических качеств отдельных детей и детских групп (классов) и на этой основе дифференциации обучения и воспитания, выработки рекомендаций для педагогов и родителей, а в некоторых случаях – и разработки психокоррекционной работы с детьми. Следует отметить, что психолог не может и не должен выполнять функций, относящихся к компетенции специалистов-смежников. Когда это действительно необходимо, психолог рекомендует родителям обратиться к специалисту определенного профиля – педиатру, невропатологу, психоневрологу, дефектологу, психиатру, логопеду, социальному педагогу, медицинскому или юридическому психологу и т.п., или сам привлекает их для консультации и принятия решения.

Оба направления неразрывно связаны между собой, так как в непосредственной практике психолог решает одновременно проблемы и актуального, и перспективного направления. Однако главная цель службы практической психологии в сфере образования связана с перспективным направлением, ориентированным на оптимизацию условий развития индивидуальных и возрастных возможностей детей.

Исходя из обозначенных направлений, основными видами работы практического психолога образования выступают:

1. Психологическая профилактика.
2. Психологическое просвещение.
3. Психологическая поддержка.
4. Психологическое сопровождение.
5. Психологическая помощь.
6. Экспертная деятельность.
7. Психодиагностика.
8. Психокоррекция.
9. Психологическое консультирование.
10. Психотерапия.

Перечисленные виды деятельности практического психолога расположены по возрастанию степени ответственности психолога за результаты своей профессиональной деятельности и усложнения комплекса средств, используемых в процессе работы. Кроме того, такие виды деятельности как психопрофилактика, просвещение, экспертная деятельность, психологическая помощь, поддержка и сопровождение являются комплексными, т.е. включающими в себя обязательный синтез (комплекс) других видов и направлений деятельности специалиста. В целом все виды деятельности очень тесно связаны в практике работы психолога образования, но не подменяют друг друга. В реальной

профессиональной деятельности психолог может выполнять как все перечисленные виды работ, так и специализироваться в каком-либо отдельном виде. В то же время важно знать, что каждый из этих видов практической психологической деятельности обладает существенной спецификой, имеет свои содержательные особенности и характеризуется самостоятельными задачами. Так, отличия между ними можно увидеть в степени стандартизации применяемых психологом средств. К числу наиболее стандартизированных можно отнести психодиагностику, наименее стандартизированными являются психологическое консультирование и психотерапия, поскольку они предполагают больший простор для творчества психолога и постоянного поиска неординарных решений в каждом конкретном случае.

Соответственно, конкретный специалист в зависимости от личностных качеств и профессиональной подготовки может успешнее справляться с одним или несколькими из обозначенных видов деятельности. Однако не менее важно для практического психолога образования вычленив и обозначить наиболее актуальные проблемы в соответствии с задачами, стоящими перед образовательным учреждением, или поставленными конкретным заказчиком (ребенком, педагогом, родителем, администратором учреждения, специалистом-смежником и др.), и предельно сосредоточиться на их решении. Таким образом, выбор психологом приоритетных направлений и видов деятельности в своей работе исходит из специфики образовательного учреждения, решаемых проблем, интересов детей, их формирования и развития, а так же с учетом собственных профессиональных навыков, и согласовывается, в итоге, с администрацией и педагогическим коллективом.

В целом соотношение различных видов деятельности и направлений работы определяется потребностями учебно-воспитательного учреждения и количества штатных и внештатных единиц психологов, которыми оно располагает.

4.1. КОМПЛЕКСНЫЕ ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАБОТЕ ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАНИЯ

Психопрофилактика (от греч. Prophylaktikós – предохранительный) – превентивная деятельность по предотвращению нежелательных проявлений в психике субъекта; область психологии, задачей которой является предоставление специализированной помощи практически здоровым людям с целью предотвращения нервно-психических и психосоматических заболеваний. Психопрофилактика теснейшим образом связана с психогигиеной – работой психолога, направленной на создание условий обеспечения, укрепления и сохранения необходимых психических функций и состояний субъекта [40].

Особенно актуальными вопросы психопрофилактики и психогигиены

становятся в условиях социальной нестабильности, способствующей росту числа психических и психогенных заболеваний. Известно, что предпосылки психического здоровья закладываются в раннем возрасте, следовательно, в решении этого вопроса наиболее важная роль принадлежит семье и школе. В связи с этим психологическая профилактика в системе образовательных учреждений обеспечивает предотвращение возникновения психических нарушений у детей, и соответственно, предполагает профессиональную ответственность за соблюдение в образовательных учреждениях психологических условий, необходимых для полноценного психологического развития и формирования личности ребенка на каждом возрастном этапе. Соответственно, ключевые задачи психологической профилактики в рамках службы практической психологии в системе образования заключаются в следующем:

- своевременное выявление таких особенностей ребенка, которые могут привести к определенным сложностям, отклонениям в интеллектуальном и эмоциональном развитии, в его поведении и отношениях;

- развитие адаптационных ресурсов детей, подростков и молодежи, в том числе к условиям образовательных учреждений, выработка конкретных рекомендаций педагогам, родителям, воспитателям и др. по оказанию помощи детям в адаптационный период;

- создание условий, содействующих предупреждению дезадаптационных состояний при переходе на новые ступени в системе образования (из дошкольного учреждения в начальную школу, из начальной школы в неполную среднюю, из неполной средней в среднюю образовательную, из средней образовательной в профессиональную и пр.);

- создание программ индивидуальной работы с субъектами образовательного процесса, предназначенные для адаптации учащихся к процессу обучения и обеспечения полноценного развития личности;

- проведение различных видов работ по созданию благоприятного психологического климата в учреждении образования;

- осуществление мероприятий по предупреждению и снятию психологической перегрузки детей, педагогического коллектива и др.

Как полагает И.В.Дубровина – один из пионеров и идеологов психологической службы в системе образования, психопрофилактическая работа представляет собой недостаточно разработанный вид деятельности психолога, несмотря на важность и необходимость этого вида деятельности [22; 43]. Основная сложность этой работы заключается, прежде всего, в психологической неготовности педагогического коллектива и родителей, а зачастую и администрации образовательного учреждения к пониманию необходимости психопрофилактики. Опыт показывает, что психологическая служба не может развиваться эффективно и приносить реальные результаты, основываясь только на решении сиюминутных проблем. Она должна прогнозировать

возможность появления этих проблем и проводить работу в направлении исключения их возникновения. Иными словами, психолог начинает психопрофилактическую деятельность задолго до возникновения сложностей и проблем в развитии ребенка, но он предупреждает эти сложности как вероятные (возможные).

Инициатива в психопрофилактике целиком и полностью принадлежит самому педагогу-психологу. На основе собственных знаний и опыта он предусматривает, о чем можно предупредить, что можно изменить, чтобы создать благоприятные условия для полноценного психического развития детей. Одним из направлений психопрофилактики является контроль за соблюдением психологических условий воспитания и обучения, необходимых для нормального психического развития личности ребенка на каждом возрастном этапе. С этой целью психолог осуществляет целенаправленную работу по предупреждению чрезмерной утомляемости ребенка, связанной, в том числе, с перенесенными заболеваниями.

Наиболее распространенной в системе образования является проблема налаживания контакта педагога с ребенком. Известно, что неадекватное отношение педагога к ребенку – причина возникновения множества психологических трудностей у ребенка, предупреждение которых как раз и состоит в оптимизации форм общения и взаимодействия педагогов с детьми. Постоянное доверительное общение со взрослыми является одной из важнейших предпосылок формирования у ребенка устойчивой и высокой психологической готовности к оптимальному социальному действию.

Особое внимание психолог уделяет предупреждению возможных осложнений в связи с переходом ребенка на следующую возрастную ступень. Переходные возрастные периоды – крайне ответственные этапы возрастного развития. К началу нового периода у ребенка должны быть сформированы все основные психологические новообразования предшествующего возрастного периода. Так, один из наиболее ответственных периодов в жизни ребенка связан с поступлением ребенка в школу. Поэтому своевременная оценка психологической готовности детей к обучению в школе является одним из основных видов профилактики возможных трудностей в обучении. При этом психолог, в первую очередь, обращает внимание не столько на готовность ребенка к школьному обучению по формальным признакам (умеет читать, считать, рассказывает наизусть), сколько на определенные психологические особенности, включая такие как:

- ✓ отношение ребенка к поступлению в школу;
- ✓ наличие опыта общения со сверстниками;
- ✓ степень уверенности ребенка в ситуации беседы с незнакомым взрослым;
- ✓ особенности развития познавательной активности, самосознания;
- ✓ специфика развития мотивационной и эмоционально-волевой

готовности к обучению в школе.

Все обозначенные и многие другие критические моменты психологу приходится постоянно держать в центре внимания, именно на них направлена основная психопрофилактическая работа. Особенно важно привлечь к решению и своевременному предупреждению многих вопросов весь педагогический коллектив и родителей.

Оптимальный режим психопрофилактических мероприятий в условиях образовательного учреждения представляет собой чередование форм и направлений работы с разными категориями участников образовательного процесса, включая и родителей.

Психологическое просвещение представляет собой совокупность методов и средств по информированию лиц, заинтересованных или нуждающихся в психологических знаниях с целью повышения их психологической культуры [18; 30].

Необходимость психологического просвещения как никогда целесообразна в наше время. Особое значение оно приобретает в системе образования, в частности, в детских садах и школах, где наличие психолога – норма. По данным многочисленных источников, число соматически и психически ослабленных детей за последние годы катастрофически возросло. Поэтому психологическое просвещение педагогов и родителей играет важную роль в обеспечении процесса адекватного развития личности в период нахождения ребенка в школе или любом другом учреждении образования.

Не секрет, что в современном обществе недостаточно распространены психологические знания, не всегда выражена психологическая культура, предполагающая интерес к другому человеку, уважение особенностей его личности, умение и желание разобраться в своих собственных отношениях, переживаниях, поступках. И в педагогических коллективах, и в семьях зачастую возникает множество конфликтов, в основе которых лежит психологическая глухота взрослых людей, неумение и нежелание прислушиваться друг к другу, понять, простить, уступить и пр. В связи с этим практическому психологу важно повышать уровень психологической культуры тех людей, которые работают с детьми. Отсюда и главная задача психологического просвещения, которая состоит в устранении дефицита психологических знаний, умений и навыков, необходимых родителям и субъектам образовательного пространства, как в организации оптимального педагогического взаимодействия, так и в самых разнообразных жизненных ситуациях. Основным смыслом психологического просвещения заключается в том, чтобы познакомить родителей, педагогов и руководителей образовательных учреждений с основами психологических знаний, с основными закономерностями и условиями благоприятного психического развития ребенка. В ходе психологического просвещения педагог-психолог:

✓ популяризирует и разъясняет результаты новейших психологических исследований, важных для организации

жизнедеятельности и межличностного взаимодействия людей;

✓ способствует формированию у лиц, входящих в круг социального окружения ребенка, потребности в психологических знаниях и желание использовать их в жизни и практической деятельности;

✓ показывает важность овладения навыками психологической саморегуляции в труде, в быту, в повседневных отношениях.

Специфика психологического просвещения в условиях образовательного учреждения состоит в том, что оно носит одновременно и профилактический, и собственно образовательный характер. В первом случае речь идет о предупреждении отклонений в развитии и поведении детей посредством информирования родителей и педагогов. Предметом информирования выступают причины возникновения отклонений, признаки, свидетельствующие об их наличии, а также возможные последствия в дальнейшем развитии ребенка. Во втором случае имеется в виду ознакомление родителей и педагогов с различными областями психологических знаний, способствующих самопознанию, познанию окружающего, включая сферу человеческих взаимоотношений. Исходным условием образовательного контекста психологического просвещения выступает терминологическая и содержательная адаптированность знаний для лиц, не имеющих специальной психологической подготовки. Так, для родителей имеет большое значение знакомство с основами таких дисциплин, как «Психология семьи», «Детская психология», тогда как для педагогов будут информативны циклы, раскрывающие возрастные особенности развития детей в контексте возрастной и педагогической психологии.

Следует учесть, что психологическое просвещение не может ограничиваться передачей общих сведений по детской психологии. Оно требует изучения конкретных условий образовательного учреждения, учета квалификации педагогического коллектива и индивидуального стиля работы каждого его члена, учета культурных (этнических, ментальных, национальных) традиций, контингента детей и родителей, местных (демографических) условий и пр. Очевидно, что, начиная работу в образовательном учреждении, педагог-психолог, должен, в первую очередь, непосредственно познакомить педагогический коллектив и родителей со своими функциями, дать представление о том, какую реальную помощь он может оказать и в каких ситуациях. Необходимо четко разъяснить, что детская и возрастная психология занимаются, прежде всего, изучением закономерностей развития ребенка на разных возрастных этапах и, в соответствии с этим, основная задача педагога-психолога состоит в обеспечении этого нормального развития, оказании соответствующей помощи в создании необходимых для него условий.

Многолетний опыт работы показывает, что именно после прослушанных лекций и педагоги, и родители чаще обращаются к психологу. Причем, они не только видят больше проблем, но и начинают лучше их формулировать. Лекции дают возможность усилить мотивацию

педагогов и родителей к выполнению рекомендаций психолога. У них повышается заинтересованность не только в психологических занятиях, но и в консультировании. Кроме того, и это немаловажно, родители начинают представлять себе, в чем конкретно состоит работа психолога, перестают пугаться, когда их приглашают на беседу с психологами по поводу учебы или поведения их ребенка.

При проведении психолого-просветительской работы используют самые разнообразные формы: лекции, беседы, практикумы, семинары, консультации, подбор, распространение и выставки психологической и психолого-педагогической литературы, просмотр и обсуждение художественных и видеофильмов с точки зрения психологического анализа поведения героев. Тематика лекций, бесед и консультаций могут варьироваться в зависимости от конкретных условий – целей, типа образовательного учреждения, его месторасположения и пр. Однако ряд тем, будут целесообразными в любом образовательном учреждении, например:

1. Роль природных свойств ребенка и условий его жизни в психическом развитии.

2. Развивающее значение детских видов деятельности (игра, изобразительная деятельность, конструирование и т.п.).

3. Условия эмоционального благополучия ребенка.

4. Адаптация ребенка к учреждению образования.

5. Особенности взаимодействия и общения с «трудными» детьми.

6. Возрастные кризисы и условия, способствующие их благополучному разрешению.

7. Влияние родительского отношения на психическое развитие ребенка.

8. Оптимизация личностного развития ребенка в условиях педагогического общения.

9. Психология педагогической оценки: о поощрениях и наказаниях.

10. Друзья наших детей.

11. Детские капризы.

12. Ребенок-манипулятор.

13. Влияние семейных конфликтов на психическое самочувствие ребенка.

14. Детское воровство: причины, пути преодоления.

Обозначенная тематика – примерная и ее перечень может быть продолжен, поскольку главное – не сами темы и их количество, а то представление о жизни и развитии детей, которое педагог-психолог стремится передать педагогам и родителям [24]. Его центральным моментом должно быть убеждение в том, что ребенок не просто готовится к будущей жизни, а уже живет и ключевая задача и обязанность взрослых – сделать эту жизнь как можно более полнокровной и счастливой. В целом, тематическое содержание просветительской работы определяется, как по запросам родителей и педагогов, так и по инициативе самого

психолога.

По форме проведения консультации в рамках психологического просвещения могут быть групповыми и индивидуальными, непосредственными (очными) и опосредованными (заочными). К числу последних, с полным основанием можно отнести так называемые стендовые консультации. К сожалению, эта форма психологического просвещения не достаточно используется специалистами, несмотря на ее высокую информативность и одновременную лаконичность. Обычно объем стендовой консультации не превышает 4-5 страниц машинописного текста. В качестве источника содержательного наполнения стендовых консультаций могут выступать наиболее часто встречающиеся запросы или вопросы, задаваемые родителями, педагогами и детьми анонимно (для этого необходимо сделать специальный почтовый ящик), так и специальные тематические рубрики, подготовленные по материалам периодической печати. При использовании популярной литературы или периодических изданий в обязательном порядке указываются исходные источники информации, а также фамилия и должность лица, подготовившего обзорный материал. Образец тематического оформления стендовой консультации представлен в Приложении 24.

Следует отметить, что психологическое просвещение с успехом может быть распространено и на самих детей в плане их знакомства с собственными психическими возможностями и организацией личного поведения с целью предупреждения перенапряжения. Ключевыми задачами, решаемыми педагогом-психологом в работе с детьми по данному направлению, и определяющими содержание совместной деятельности, могут быть следующие:

✓ Воспитание у детей адекватных представлений о мотивах поведения и действиях других людей, что предоставит ребенку возможность вести себя в соответствии с пониманием обстоятельств (например, учитель не спрашивает тянущего руку ученика по причине того, что ему надо опросить других учеников).

✓ Знакомство ребенка, на основе данных психологической диагностики, со слабыми сторонами его психики, характера и т.п., и развитие у него компенсаторных возможностей за счет освоения оптимальных копинг-стратегий поведения²⁰ в ситуациях, предъявляющих непосильные для него требования к слабым личностным особенностям (например, ученик, медленно пишущий, читающий, усваивающий материал и т.п., не должен расстраиваться и сравнивать себя, с более успешным, с его точки зрения, другим учеником, выполняющим работу в более быстром темпе).

✓ Воспитание способности к реагированию на конкретные события, а не на воображаемые неприятности (например, ученик знает предмет, но боится сказать «не так, как требует учитель», и, соответственно, он сразу

²⁰ Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. – СПб.: Речь, 2001.

ориентирует себя на неуспех, вместо того, чтобы рассказать уверенно то, что знает).

✓ Развитие у детей навыков саморегуляции (релаксация, переключение внимания) для предотвращения нервного перенапряжения в экстремальных ситуациях (например, в ситуации экзамена или в ситуации оскорбления, унижения его личностного достоинства).

Реализация обозначенных задач может осуществляться в рамках тренинговых занятий с детьми в условиях школы или другого образовательного учреждения с подключением системы домашних заданий. Также возможны варианты проведения тематических классных часов или других форм урочной работы, предусмотренных в годовом плане.

Таким образом, деятельность педагога-психолога, осуществляющего профилактику нарушений в психологических состояниях детей, является необходимой и составной частью психологического просвещения в целом.

Психологическая помощь – область практической психологии, ориентированная на повышение социально-психологической компетентности людей и оказание психологической помощи, как отдельному человеку, так и группе, организации в разрешении возникающих психологических проблем [43; 47].

Понятие психологической помощи является наиболее устоявшимся в практической психологии. Психологическая помощь представляет собой интегрированную деятельность специалиста, основанную на совокупности основных видов профессиональной деятельности практического психолога, таких как психопрофилактика, психодиагностика, психокоррекция, психологическое консультирование и психотерапия. Задача психолога при оказании психологической помощи в некотором смысле уподобляется задаче врача: поставив (психологический) диагноз, «нормализовать» жизнедеятельность человека, вернуть его в общее русло. Иными словами, психолог, осуществляя экспертный анализ и оценку проблемы субъекта, строит на их основе рекомендации, указания, а также в ряде случаев использует специально подобранные или разработанные им самим тренинговые или коррекционно-развивающие программы.

Несколько иной подход появился уже в середине восьмидесятых годов XX столетия. Основная идея этого подхода, наиболее ярко проявившегося в области практической психологии образования, состояла в выдвигании понятия «содействие». Новая позиция подразумевала не столько смену терминологии, сколько расширение горизонтов адресной помощи: психолога ориентировали на работу со всеми людьми для оказания содействия их развитию [12]. Так, для психолога образования это означало включение в образовательный процесс в качестве равноправного участника, содействующего ученикам, учителям, родителям.

Практически одновременно с термином «содействие» появился и термин «поддержка». **Психологическая поддержка** представляет

собой фрагментарное или конкретно-ситуативное оказание непосредственной или опосредованной помощи субъекту в затруднительных психологических моментах жизни и деятельности. В практической психологии образования и в научной литературе стали встречаться такие обороты, как «психологическая поддержка процесса обучения», «психологическая поддержка образовательной среды», «психологическая поддержка развития детей» [6; 28; 54]. Однако мнения специалистов на суть психологической поддержки кардинально разошлись. Так, одни психологи трактовали психологическую поддержку как своеобразную «скорую» психологическую помощь, цель которой состоит в устранении или снижении общего психического напряжения субъекта, возникшего вследствие аффекта или невозможности разрешения кризисной ситуации в конкретный (экстремальный, аффективно насыщенный для человека) момент времени. Другие же, указывали, что поддержка – это некий «костыль». Действительно, поддержка нужна, как правило, тому, кто сам едва стоит на ногах. И если уж образовательный процесс не «держится», то, вряд ли, ему помогут «психологические костыли».

В то же время достаточно распространенными формами оказания психологической поддержки в настоящее время, в том числе и в сфере образования выступают индивидуальная консультационная беседа и анонимное консультирование по телефону (телефоны доверия). Консультация по телефону обеспечивает оперативность общения, щадящие условия и экстренную психологическую поддержку обращающемуся за помощью. Данный вид психологического консультирования характеризуется некоторой завуалированностью оказываемой сиюминутной поддержки и позволяет человеку, обратившемуся к психологу, избежать роли «пациента», в которой, по мнению некоторых людей, они находятся при очном консультировании. Принятие данной роли может вести к снижению их самооценки, замыканию в себе.

Среди других условий, делающих консультирование по телефону востребованной формой психологической поддержки, можно выделить:

- анонимность и связанную с этим особую доверительность; пространственно-временные особенности;
- право субъекта на прерывание контакта;
- ограничение коммуникации аудиальным каналом.

При телефонном консультировании возникает эффект «случайного полутчика», когда в обычной дорожной беседе незнакомые люди порой буквально «изливают душу» друг другу. Установлению особой доверительности способствует и то, что, несмотря на расстояние, абонент и психолог в определенном смысле находятся рядом. Их голоса звучат в непосредственной близости друг от друга, что создает ощущение доверительности и особой интимности беседы. Кстати, именно по телефону доверия клиенту намного легче обсуждать очень личные

проблемы, в том числе и связанные с сексуальной сферой межличностных взаимоотношений, которые чрезвычайно актуальны в подростковом и юношеском возрастах.

К пространственно-временным особенностям телефонного консультирования Г.С.Абрамова относит:

- обращение из любого места, где есть телефон;
- обращение в удобное для клиента время;
- отсутствие временных ограничений для консультации;
- возможность вторичного обращения в ограниченный промежуток времени [1].

Сущность права клиента на прерывание контакта состоит в том, что телефонная консультация представляет обратившемуся возможность в любой момент ее легко закончить – для этого достаточно положить трубку на рычаг. Выйти из контакта при очной консультации значительно сложнее. Возможность управлять контактом крайне привлекательна для некоторых категорий обратившихся, в особенности тех, кто чувствителен к психологической безопасности.

И, наконец, можно отметить, что ограничение коммуникации аудиальным каналом приводит, с одной стороны, к сокращению самого потока информации, которой обычно обмениваются два непосредственно взаимодействующих человека. С другой стороны, телефонная коммуникация, именно в силу ее почти полностью вербального характера, обуславливает определенную перестройку речевой деятельности абонентов, в частности:

✓ усиливается вербализация переживаемой ситуации, эмоционального состояния, планов, намерений, что способствует эффективному реагированию, снижает напряженность и уменьшает чувство тревоги;

✓ повышается последовательность, внутренняя организованность, систематичность консультационной беседы, ее структурированность и логика;

✓ включаются механизмы воображения и идеализации, что позволяет быстрее наладить взаимную симпатию, установить доверительные отношения.

Психолог представляется абоненту более компетентным, чутким, способным помочь, чем это могло бы произойти при личном контакте, что повышает эффективность психологического взаимодействия. В свою очередь, консультанту нет необходимости преодолевать психологические барьеры восприятия обратившегося за помощью, у него также возникает некий образ нуждающегося человека, что позволяет успешнее оказывать ему помощь [50].

В последние годы в психологической практике стало широко употребляться словосочетание «психологическое сопровождение». **Психологическое сопровождение** – это целостно-интегративный и

непрерывный процесс изучения и анализа, формирования, развития и коррекции субъекта, нуждающегося в длительной психологической помощи [12; 30; 57].

М.Р.Битянова рассматривает сопровождение как одно из приоритетных направлений деятельности психолога образования и определяет его как систему профессиональной деятельности психолога, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуации школьного взаимодействия. С точки зрения идеологов психологического сопровождения (М.Битянова, Г.Бардиер, И.Рамазан, Т.Чередникова и др.), его сущность состоит в том, чтобы не ограждать ребенка от трудностей, не решать его проблемы вместо него, а создавать условия для совершения им осознанного, ответственного и самостоятельного выбора на его жизненном пути. «Психолог идет рядом с ребенком как друг и помощник (но не конвоир!). Ребенок всегда может обратиться к нему за помощью, но это не значит, что психолог станет все делать за него. Функции психолога в парадигме сопровождения напоминают в чем-то работу телохранителя. Его и не видно, может быть, пока он не понадобится. Чаще всего его задача – это создание благоприятных условий ребенку для самостоятельного решения. Но бывают моменты, когда он должен стремительно вмешаться, или остановить, или повести за собой, чтобы спасти и помочь» [6, с. 154].

Психологическое сопровождение как целостная деятельность всех субъектов образовательного процесса определяется (по М.Р.Битяновой) тремя основными взаимосвязанными компонентами:

- 1) систематическим отслеживанием психолого-педагогического статуса ребенка, динамики его психического развития в процессе обучения;
- 2) созданием социально-психологических условий для развития личности каждого ребенка, успешности его обучения (базовый образовательный компонент);
- 3) созданием специальных социально-психологических условий для сопровождения и помощи в обучении и развитии детям с особыми образовательными потребностями (в рамках специального образовательного компонента).

В соответствии с этими компонентами процесса сопровождения определяются и конкретные формы, и содержание работы специалиста. Это, в первую очередь, комплексная диагностика, развивающая и коррекционная деятельность, консультирование и просвещение педагогов, родителей, других участников образовательного процесса, экспертная деятельность по определению и корректировке индивидуального образовательного маршрута.

Однако, с точки зрения М.М.Семаго, вплоть до настоящего времени понятие «психологическое сопровождение» не имеет достаточного содержательного насыщения и, по сути, выступает неким «новым

психологическим мифом». Как отмечает автор, каких-либо конкретных технологических разработок в области сопровождения на сегодняшний день не существует. Более того, полагает он, методология сопровождения именно как интегративной деятельности комплекса специалистов и в работе с семьей в образовательном пространстве, и в рамках собственно образовательного процесса, пока еще не разработаны [57].

В целом, если рассматривать психологическую поддержку и сопровождение с точки зрения показателя времени, то наиболее длительным будет сопровождение, тогда как краткосрочной – поддержка.

Одним из довольно молодых видов деятельности специалиста, вошедших в последние годы в компетенцию психолога образования, является **экспертная деятельность**. В международной практике эта сфера деятельности практического психолога, в том числе и в сфере образования, занимает на сегодняшний день достаточно важное место.

В связи с новизной и очевидной востребованностью этого вида деятельности психолога, остановимся на его характеристике более подробно.

Экспертиза, в переводе с латинского, означает исследование, разрешение при помощи сведущих людей какого-либо вопроса, требующего специальных знаний, с представлением мотивированного (аргументированного заключения). В свою очередь, *эксперт* – это компетентный специалист, приглашаемый в спорных или трудных случаях для проведения экспертизы.²¹

Механизмом, позволяющим осуществлять экспертизу, является экспертный метод, или метод экспертных оценок. Экспертный метод представляет собой комплекс процедур, направленных на получение информации, ее анализ и обобщение с целью принятия компетентного решения. Сущность метода состоит в проведении экспертом (или группой экспертов) анализа проблемы с качественной и количественной оценкой явления (ситуации, субъекта и пр.). Экспертная оценка, по сути, является результатом аналитической деятельности и представляет собой мотивированное мнение, суждение специалиста о качестве того, что было предметом экспертизы. Следует отметить, что понятия «экспертная оценка» и «экспертное заключение» – близкие, но не тождественные. Экспертное заключение – это документ, оформленный в соответствии с установленными требованиями и содержащий мотивированную экспертную оценку (мнение, суждение) специалиста о предмете экспертизы.

Основная задача психолога как эксперта заключается в том, чтобы объективно оценить развитие каких-либо психологических качеств у конкретного человека, поставить диагноз его психического развития. Иными словами, психологическая экспертиза (психологическое оценивание) в широком смысле слова подразумевает привлечение

²¹ Словарь иностранных слов. – М.: Русский язык, 1988. – С. 575.

специалистов-психологов для решения вопросов в практике судебно-следственных органов, органов здравоохранения, социального обеспечения, образования, трудоустройства и т.п. [30].

Суть психологической экспертизы в системе образования состоит в решении стратегической задачи по оценке влияния форм реализации и содержания образовательной программы, технологии (включая инновационные), методы и т.п. на психосоциальное развитие и психическое состояние субъектов учебной деятельности. Позиция психолога как эксперта, по М.Р.Битяновой, – это позиция «над» информацией и деятельностью педагога, которые оцениваются объективно и независимо от различных ситуаций, «объясняющих моментов» и прочего. Она очень требовательна к умениям, навыкам, знаниям и ряду психологических особенностей своего носителя [8]. Именно экспертная оценка служит исходным основанием для научного прогнозирования путей развития системы образования, принятия программ разного уровня (государственных, региональных, авторских).

В целом экспертная деятельность рассматривается как важная составляющая профессиональной деятельности психолога образования: экспертные функции вводятся в должностные обязанности, разрабатываются и реализуются программы профессиональной подготовки экспертов в образовании. Получают большое распространение такие понятия, как: «экспертиза урока», «экспертиза инновационного проекта», «экспертиза учебно-методических материалов» и т.п. Распространение понятия «экспертиза» на существующие и известные явления имеет достаточно конструктивное значение, так как позволяет не только по-новому увидеть их и осмыслить, но и разработать более эффективные и адекватные технологии деятельности специалиста.

Актуализация экспертной работы психолога в нашей стране обусловлена, в первую очередь, волной инновационных тенденций в образовательной сфере, породившей множество психологических проблем. Так, анализ современной педагогической практики показал, что вплоть до сегодняшнего дня внедрение новаций осуществляется по преимуществу на стихийной основе, и, тем самым «обрастает» множеством трудностей [5]. Все это не могло не привести к значимости, оценки возникающих нововведений и прогнозирования их последствий.²²

Как отмечает Ю.М.Швалб, далеко не всякие нововведения в сфере образования являются позитивными. Но, самое важное состоит в том, что каждая неудачная педагогическая новация – это дети, которые не получили должного образования, оказались ущемленными в воспитании или психическом развитии [72]. По мысли Л.С.Выготского, эффективна только та программа, которая становится лично значимой для субъекта [16]. Несомненно, что достижение этой цели возможно только при условии

²² Более подробно вопрос о психологическом обеспечении педагогического процесса и структурно-содержательных компонентах психологического сопровождения инновационной деятельности в учреждении образования рассматривается в разделе 4.3.

изменения системы отношений в образовательном пространстве, а не за счет наращивания учебных программ, дисциплин и перегрузки интеллекта ребенка вплоть до нервного срыва.

Идея Л.С.Выготского о единстве аффекта и интеллекта нашла свое подтверждение в работах А.В.Запорожца (1986), О.К.Тихомирова (1980). Ими была выявлена координационная функция эмоций в полноценном осуществлении интеллектуально-познавательного развития ребенка. Это означает, что не от количества внедренных программ зависит успех инновационного процесса, а, во-первых, от их качественно-содержательной составляющей, и, во-вторых, от характера взаимодействия субъектов образовательного пространства. Именно отсюда проистекает важность экспертной оценки технологий и методов педагогической деятельности.

В большинстве современных образовательных технологий решение развивающих образовательных задач, по мнению М.Р.Битяновой (2003), осуществляется за счет психологических приемов влияния и организации учебного процесса. «Когда педагоги осваивают новые технологии, им труднее всего прочувствовать и затем грамотно воспроизвести в своей деятельности именно эту психологическую изюминку технологии. Она так и норовит видоизмениться, что приводит к изменению (чаще всего — в худшую сторону) всей технологии» [8]. Поэтому педагоги зачастую нуждаются как в методическом консультировании, так и в последующей экспертной оценке результатов применения ими таких технологий и приемов, как, например: проектная, игровая, проблемная технологии; методы групповой работы и организации групповой дискуссии, процедуры самооценки и рефлексии, игровые разгрузочные или мотивирующие вкрапления в урок и т.п. Задача психолога в данном случае, полагает М.Р.Битянова, состоит в том, чтобы вычленив в педагогической технике психологическую составляющую и отследить ее последовательную грамотную реализацию на всех этапах работы педагога.

Психолог в ситуации экспертизы имеет возможность реализовывать такие виды деятельности, как:

- методическое консультирование педагогов;
- психологическая экспертиза урока, образовательной программы, внеклассного мероприятия и т.д. с точки зрения психологических закономерностей развития и особенностей конкретных детей;
- психологическая оценка результатов мониторингов и диагностических обследований [8; 30].

М.М.Семаго, рассматривая экспертную деятельность как один из самостоятельных, оригинальных видов деятельности психолога, предлагает дифференцировать ряд общих признаков, объединяющих разнообразные специальные виды экспертизы (образовательной среды, ее объектов и субъектов).²³

²³ Семаго М.М., Семаго Н.Я., Ратникова Н.А., Ситковская О.Д. Экспертная деятельность психолога образовательного учреждения. – М.: Айрис-пресс, 2004.

Первый признак, по мнению автора, связан с *характером ее инициализации*. Потребность в проведении экспертизы возникает в реальной профессиональной деятельности при решении задач, требующих специальных (экспертных) знаний. При этом формулирование конкретных задач осуществляется, в первую очередь, заказчиком, целью которого является использование экспертного знания для решения определенных профессиональных задач. В случае, когда заказчиком является организатор образования, такими профессиональными задачами является специфика организации образовательного процесса, его изменение в соответствии с полученными данными экспертизы, решение вопросов нахождения ребенка (группы детей) в той или иной образовательной ситуации. В любом случае и для заказчика, и для изучаемого объекта/субъекта экспертиза выступает как внешняя и независимая.

Конечной целью любой экспертизы в самом общем виде является ответ на поставленный заказчиком вопрос (или вопросы), который оформляется в виде экспертного заключения. Вопросы, решаемые экспертным исследованием, определяются на основе реальных потребностей образовательной практики.

Довольно распространены в современной образовательной практике ситуации, когда заказчиком экспертизы выступает не руководящая инстанция (организатор образования), а непосредственный исполнитель профессиональной деятельности. Например, существует заказ от педагогического коллектива на проведение экспертизы инновационного проекта, реализуемого в школе, и т.п. В любом случае отличительным признаком является независимая позиция эксперта по отношению к объекту экспертизы.

Второй особенностью любой экспертизы выступают требования к уровню подготовленности эксперта. Статус эксперта предполагает высокий *уровень профессионализма*. Его авторитет и добросовестность не могут подлежать сомнению и должны быть изначально высоки. В этой связи возникает, отмечает М.М.Семаго, «важная задача повышения квалификации психологов, работающих в психолого-медико-педагогических комиссиях и школьных консилиумах. Требования к их профессионализму и опыту должны быть выше, чем к обычным педагогам-психологам общеобразовательных учреждений. Высокий профессионализм экспертов является необходимым условием и основанием объективности экспертного заключения независимо от его характера».²⁴

В первую очередь — это касается заключений такого вида экспертного заключения, как оценка готовности ребенка к началу школьного обучения, которое имеет, как правило, двух-четырёхуровневую градацию: «готов к началу регулярного обучения — условно готов — не

²⁴ Семаго М.М., Семаго Н.Я., Ратинова Н.А., Ситковская О.Д. Экспертная деятельность психолога образовательного учреждения. – М.: Айрис-пресс, 2004. – С. 9.

готов». Большинство имеющихся программ оценки подобной готовности не рассчитаны на индивидуальный анализ состояния готовности ребенка.

Третья принципиальная особенность экспертизы связана с *характером использования экспертного заключения*. Несмотря на всю значимость и авторитетность такого заключения, по мнению Г.А.Мкртчян, «...оно имеет сугубо рекомендательный характер и может быть полностью, частично принято или отвергнуто инстанцией, принимающей решение».²⁵ В общем контуре управления профессиональной деятельностью результаты экспертного исследования выступают как важный, но не «конечный» элемент информационного обеспечения.

Обозначенные признаки экспертизы, однако, описывают лишь внешние, формальные характеристики экспертной деятельности. Что касается непосредственно самой процедуры экспертизы, ее внутреннего строения, то она приближается (а в ряде случаев практически совпадает) к диагностической деятельности, предполагающей использование уже разработанных, апробированных и отвечающих требованию объективности стандартных процедур, методик и методов оценки.

Особого внимания в ситуации экспертизы требует разработка и определение критериев экспертной оценки. Алгоритм установления критериальных показателей предполагает:

во-первых, определение номенклатуры уровней (высокий, средний, низкий; оптимальный, допустимый, недопустимый и пр.);

во-вторых, отработку набора показателей, которые в совокупности позволят охарактеризовать уровень развития оцениваемого качества, параметра, результата.

В практике экспертной деятельности в качестве аналитических показателей используют количественные и качественные способы оценки. Однако многие показатели довольно трудно поддаются количественному измерению, например, связанные с оценкой личностного развития субъектов образовательного пространства. В связи с этим, как полагают М.Р.Битянова, М.М.Семаго, Г.А.Мкртчян, в основу программ экспертного исследования в образовании должен быть положен квалиметрический метод, позволяющий качественно, описательно или в виде балльной шкалы, показателей уровня развития, представить оцениваемые параметры. Определение таких параметров осуществляется в исследовательско-экспериментальном режиме, а оценка результатов требует экспертной оценки.

Обязательным условием успешного применения методов качественного изучения (наблюдение, беседа, опрос, изучение текстов и продуктов деятельности, различные формы игр и дискуссий и др.) явления выступает создание атмосферы доброжелательности, открытости и

²⁵ Мкртчян Г.А. Психология экспертной деятельности в образовании: Теория. Методология. я. Практика. – Н.Новгород: НГЦ, 2002. – С.9.

взаимной заинтересованности, которая зависит от позиции эксперта по отношению ко всем участникам экспертного процесса — позиции партнерства и совместного поиска в решении экспертных задач.

Как справедливо отмечает А.Н.Тубельский, понять настоящее в экспериментальной работе можно, только наблюдая и участвуя в реальной деятельности. Исходя из этого, одним из ключевых выдвигается принцип деятельности характера экспертизы.

Экспертизу в образовании Г.А.Мкртчян рассматривает как особый способ изучения инновационных явлений и процессов, имеющий целью обнаружение в них потенциала развития. Отличительными особенностями экспертизы при этом выступают использование гуманитарной методологии познания; гибкость в применении конкретных методов и средств изучения; практико-ориентированный характер экспертного исследования; развивающая, поддерживающая направленность.

Экспертиза в образовании может осуществляться по ряду направлений. Наиболее востребованными для экспертной оценки в современных условиях выступают следующие:

- Оценка характера взаимодействия субъектов образовательного пространства.
- Особенности организации развивающей среды.
- Экспертиза образовательных (учебных, воспитательных) программ, технологий (Приложение 27), авторских программ и учебно-методические комплексов.
- Экспертиза образовательных проектов и опытно-экспериментальная работа, программы развития образования и нормативно-правовые документы.
- Экспертная оценка наглядных пособий и дидактических материалов (Приложение 28).
- Оценка уровня актуального развития ребенка.
- Профессиональная компетентность педагогических кадров, оценка их педагогической деятельности в ходе аттестации и их инновационных разработок.

Любое направление, предполагающее психологическую экспертизу, оценивается на основе комплексного анализа и использования широкого спектра методов. Для осуществления экспертной оценки специалист использует профессиональные психологические наблюдения, беседы, тестовые процедуры, метод контент-анализа и др. Иными словами, психологическая экспертиза базируется на использовании методов, позволяющих получать данные о динамике и содержании общего психического развития испытуемого, т.е. о формировании у него процессов познавательной активности, адаптации к социальным условиям, мотивации деятельности, о наиболее выраженных чертах его характерам, особенностях эмоционально-волевой сферы.

Например, экспертиза профессиональной компетентности осуществляется с помощью диагностики, ориентированной, в первую очередь, на исследование профессиональных смыслов и установок педагога, степени их осознанности; отношения к педагогической деятельности; особенностей реализации педагогического общения; уровня профессиональных знаний, умений и результатов деятельности и пр. В этом случае одним из наиболее правомерных и доступных методов в ходе экспертной оценки является наблюдение деятельности педагога и детей (Приложения 32 – 39). Следует отметить, что только технологично выстроенное наблюдение снимает его трудоемкость и позволяет сконцентрировать внимание на определенном комплексе параметров, значимых для экспертной оценки. Кроме того, отметим, что достоверность информации, полученной в процессе наблюдения, в значительной степени зависит от этики его проведения. Педагог и дети не должны чувствовать дискомфорт от наблюдения за ними или использования технических средств фиксации наблюдаемого.

В ходе наблюдения или беседы психолог констатирует наличие или отсутствие определенных психологических качеств, эмоциональных реакций, поведенческих проявлений субъекта (педагога, учащегося) и их соответствие накопленным в профессиональной психологии нормам. Причем одна из важнейших задач состоит в выявлении роли педагогической технологии и субъекта ее реализации на возникновение или устранение (как позитивное, так и негативное) определенных свойств, качеств, характеристик, поведенческих реакций у ребенка (учащегося).

Практическая деятельность педагога может быть оценена и с помощью контент-анализа рабочей документации (план работы, программы и пр.) и анализа продуктов детской деятельности (рисунки, рассказы и пр.). Анализ полученной информации, в свою очередь, требует дифференциации главного от второстепенного и случайного, установления причин и зависимостей. При этом важен *системный подход* к анализу образовательного процесса, при котором деятельность педагога и деятельность детей взаимосвязаны.

В последние годы довольно активно вводятся в обиход новые понятия: «психолого-педагогическая экспертиза», «педагогический аудит», «гуманитарная экспертиза». В образовательных учреждениях, органах управления образованием, информационно-диагностических центрах, институтах системы дополнительного образования формируются научно-методические экспертные советы. Очевидно, что психологическая экспертиза в образовании представляет собой чрезвычайно ответственный вид практической деятельности, предполагающий квалифицированный анализ ситуации, основывающийся на информации, получаемой из разных источников: беседы с детьми, педагогами, родителями; по итогам экспериментально-психологического обследования; на основе данных каузометрического анализа динамики развития ребенка в период апробации педагогической программы,

технологии; посредством изучения педагогической документации и пр.

Очевидно, что столь многообразная типология направлений деятельности психолога, выступающего в роли эксперта, требует и конкретизации его функционала. Опыт, накопленный в области теории и практики проведения экспертизы в образовании, позволяет дифференцировать ее основные функции (Д.Уотерман, Г.А.Мкртчян, Л.Г.Ионин):

➤ *Прогностическая функция* выступает на первый план, прежде всего, при экспертизе различного рода программ развития, комплексных целевых программ, концепций, инновационных проектов. Общим для них является то, что все они содержат описание будущего результата — цели и способов (путей, средств) достижения. Экспертиза подобного рода материалов сводится, по существу, к прогнозу их реализуемости. При прогностической экспертизе оцениваются, с одной стороны, актуальность и обоснованность поставленных целей, а с другой — возможность их достижения с помощью предлагаемых в проекте механизмов и ресурсов. Только обязательная экспертиза обоих этих компонентов позволяет преодолеть достаточно распространенную практику прожектерства в образовании. Прогностическая экспертиза предполагает непрерывность и включает в себя оценку не только проекта, но и хода его реализации в соответствии с заданными в нем промежуточными этапами.

➤ *Нормативная функция* отчетливо выделяется при экспертизе нормативно-правовых документов и материалов. Речь в первую очередь идет о документах, обеспечивающих содержательно-процессуальную сторону развития образования. К ним можно отнести документы:

- регламентирующие инновационную деятельность (например, «Положение о региональной экспериментальной площадке»);
- обеспечивающие внедрение новых видов деятельности (например, «Положение о психологической службе в образовании»);
- стимулирующие введение и использование нового содержания и технологий обучения и воспитания (например, «Региональный базисный учебный план»);
- способствующие профессиональному росту педагогов (документы, определяющие механизмы и критерии аттестации педагогических и руководящих работников).

В связи с переходом системы образования на качественно новый этап своего развития возрастает безусловная необходимость нормативной экспертизы. Очевидно, что психолог конкретного образовательного учреждения принимает участие в подобных экспертных работах исключительно как член экспертной комиссии, реализуя только свою профессиональную часть экспертизы. Естественно, что в данном случае нормативно-правовые документы, подвергаемые экспертизе, должны быть приведены в согласование с той нормативной документацией, которая определяет роль и содержание деятельности психолога в составе службы

практической психологии. Именно этот аспект является основной задачей педагога-психолога в составе экспертной комиссии.

Нормативная экспертиза, как правило, осуществляется в три этапа. На первом этапе документы, представленные к экспертизе, сопоставляются с уже существующими нормативно-правовыми документами более высокого уровня (например, федерального) с точки зрения их соответствия – это собственно нормативный этап. Затем реализуется центральный этап экспертизы, предполагающий оценку содержания документа с точки зрения возможностей его позитивного влияния на развитие образовательных процессов. На третьем – завершающем – этапе проводится экспертиза результатов апробации документа (через введение его в реальную практику работы). И только после осуществления всех трех этапов экспертизы разработанный документ может переходить из разряда временных (экспериментальных) в разряд постоянных, утвержденных.

➤ *Оценочная* функция связана преимущественно с экспертизой образовательных и учебных программ, учебно-методических и дидактических материалов. Это в настоящий момент следует рассматривать как наиболее важную функцию психолога-эксперта.

Значительное обновление содержания школьного образования, особенно в сфере гуманитарных дисциплин, и активное внедрение новых средств и образовательных технологий инициировало создание новых учебных программ учебно-методических и дидактических материалов, подлежащих экспертной оценке. При анализе этого большого и разнообразного массива учебно-методических материалов можно выделить две достаточно самостоятельные экспертные задачи.

Первая из них предполагает экспертное оценивание авторских учебно-методических разработок, являющихся результатом педагогического творчества учителей. В основном эти разработки охватывают отдельные темы или разделы учебного плана и отражают найденные и успешно апробированные учителем подходы, средства, приемы и т.п. в рамках уже существующих программ. Подобный педагогический опыт свидетельствует о творческом отношении автора к педагогическому труду, но чаще всего он не отличается принципиальной новизной и не нуждается в широком тиражировании. Главной целью экспертизы в этом случае является оценка допустимости (в том числе психологической безопасности) использования самим автором разработанных им материалов в учебном процессе. При этом надо отметить, что в совместной деятельности эксперта и учителя по доработке таких материалов отчетливо проявляется еще одна существенная функция экспертизы — *поддерживающая*.

Следует отметить, что несколько иная задача решается при экспертном оценивании учебных программ, учебников, учебно-методических комплексов, созданных, как правило, авторами-учеными. В этом случае рассматривается возможность тиражирования и широкого внедрения данных материалов в практику образовательных учреждений региона и страны. Как

отмечает М.М.Семаго, в практике экспертизы школьных учебников наблюдается ряд недостатков. В частности, многие учебники не учитывают возрастных возможностей учащихся, что делает учебный материал чрезмерно трудным и сложным для восприятия и усвоения. Характер шрифтов и изобразительно-иллюстративный ряд учебников часто не соответствуют возможностям зрительного восприятия детей. Нередко игнорируется содержание смежных дисциплин и предметов, что приводит к дублированию материала, принижает роль интегративного характера обучения. Кроме того, во многих экспертизуемых материалах наблюдается доминирование предметно-информационной составляющей учебного материала в ущерб методическому, технологическому обеспечению деятельности учащихся. В связи с этим, очевидно, что психологическая составляющая экспертной оценки учебных программ, учебников и учебно-методических комплексов приоритетно предполагает экспертизу именно по этим основаниям.

➤ *Исследовательская* функция экспертизы наиболее полно проявляется при экспертизе опытно-экспериментальной и инновационной деятельности. При всем многообразии ее задач и форм ее ключевая цель состоит в создании достаточного многообразия моделей образовательной практики для последующего их отбора и совершенствования. При таком понимании предметом экспертизы является не столько определение соответствия результатов опытно-экспериментальной и инновационной деятельности заранее заданным образцам, сколько сам по себе экспериментальный процесс. В этом случае в центре внимания эксперта оказывается не само описание (в текстовой форме) результатов экспериментальной и инновационной деятельности, а непосредственно практическая деятельность образовательного учреждения.

Исследовательский характер экспертизы проявляется, прежде всего, в разработке адекватных критериев оценивания, в теоретической реконструкции и осмыслении наблюдаемого опыта практической деятельности, в обнаружении принципиально новых моделей (или элементов) образовательной деятельности, в определении перспектив развития эксперимента. В целом подобная экспертиза представляет собой совместную поисково-исследовательскую деятельность экспертов и участников педагогического эксперимента.

Все перечисленные функции экспертизы: прогностическая, нормативная, оценочная и исследовательская — реализуются в большей или меньшей степени в зависимости от того, какие составляющие образовательной практики выступают качестве ее объектов. В отличие от них развивающая функция экспертизы является *системообразующей*. Это означает, что в ходе экспертизы проводится не только исследование того или иного объекта, но и осуществляются осмысление и поддержка перспектив его дальнейшего развития. Чрезвычайно важно в этом случае, что развитие получает не только сам инновационный проект, но и то, что участие в экспертных процедурах служит мощным импульсом

для профессионального развития всех его участников.

Широкое распространение экспертных процедур в современной образовательной практике делает настоятельно необходимым теоретико-методологическое осмысление этого вида деятельности. Как полагают М.М.Семаго, Г.А.Мкртчян, С.Л.Братченко и др., в основу построения психологической теории экспертизы может быть положено представление об экспертной деятельности как деятельности профессиональной. Это требование обусловлено, с одной стороны, реально происходящими процессами профессионализации: экспертные функции вводятся в должностные обязанности педагогов-психологов, методистов и заместителей директоров школ по научной работе; специалистов, занимающихся аттестацией педагогических работников; сотрудников институтов повышения квалификации. В системе дополнительного образования реализуются учебные программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки экспертов; разрабатываются и оформляются методические рекомендации и инструментарий для различных видов экспертизы.

С другой стороны, опыт проведения педагогических экспертиз (Г.А.Мкртчян, Д.Д.Иванов, И.Г.Шестакова, О.В.Митина, В.А.Петровский, О.А.Белобрыкина) свидетельствует о том, что экспертная деятельность в образовании имеет особое предназначение, специфические задачи, принципы и технологию проведения, а также предусматривает особый перечень требований к профессиональному уровню экспертов.

Очевидно, в реальной образовательной практике экспертная деятельность является не столько самостоятельной профессиональной деятельностью (в первую очередь психологов образования), сколько дополнительной, выполняемой вне функциональных обязанностей психолога, определяемых «Положением о службе практической психологии».

Экспертиза такого рода, к которой привлекают педагогов-психологов, является достаточно специфичной и по своему содержанию, и по целям, и по средствам выполнения и в известной степени выходит за границы профессии. В этой связи возможен анализ экспертной деятельности в образовании не только как специальности внутри педагогически ориентированных профессий (в частности, психологии образования), но и как *специального вида* профессиональной деятельности в рамках общей экспертной профессии. Основанием для такого подхода является отчетливая тенденция к дифференциации экспертной деятельности в образовании, которая, как полагают М.М.Семаго, Н.Я.Семаго, Н.А.Ратинова и др., имеет в настоящее время не столько содержательные ограничения, сколько нормативно-правовые. Так, например, в работе практических психологов образования все больший вес начинает приобретать деятельность именно экспертная. Поэтому в перспективе возможна следующая профессиональная динамика: психолог образования — психолог-эксперт образования — эксперт образования.

Сочетание обозначенных подходов к экспертизе не только отражает современный этап становления экспертной деятельности в образовании, но и обнаруживает ее двойственную природу. В действительности любая экспертиза вбирает в себя и специфику ее объекта — той сферы практической деятельности, в которой она осуществляется, и собственно профессиональную деятельность эксперта. При этом особенности экспертной деятельности в значительной степени предопределяются сферой применения, которая обуславливает и постановку экспертных задач, и выбор средств и процедур исследования, и способ применения полученных результатов.

Следовательно, отправной точкой в изучении экспертной деятельности в сфере образования должно быть целеполагание, определение основных функций и решаемых задач, выявление специфики объекта и предмета экспертизы. Так, чаще всего заказ-задание на проведение экспертизы формулируется извне (либо управленцами образования, либо самими авторами инновационных образовательных проектов). Эксперту предоставляется право самостоятельного выбора приемов, средств, процедур проведения экспертизы. Нередко эксперт принимает участие в формулировке и самого экспертного задания, что позволяет сделать его более корректным и обоснованным. Например, заказ на экспертизу в сфере образования формулируется в общем виде: «оценить результаты опытно-экспериментальной работы в образовательном учреждении», «рассмотреть результаты апробации нового учебно-методического комплекса»; «проанализировать предлагаемый образовательный проект» и т. п. Перевод общей цели в форму конкретных экспертных задач осуществляется, как правило, самим экспертом. Их решение предполагает творческий подход к его работе и не сводится только к выбору адекватных диагностических методов и средств изучения образовательной практики. В тех случаях, когда предметом экспертизы выступает новое явление, применение известных методов и процедур является не всегда корректным и требует от эксперта конструирования нового инструментария, адекватного изучаемому объекту. Это особенно важно, когда речи идет о психологических исследованиях. При этом имеется в виду не только «разрешающая способность» используемого инструментария, но и его применимость к педагогическому явлению.

Как бы то ни было, но непрерывно развивающееся инновационное образование нуждается в самопознании, в собственном психолого-педагогическом осмыслении. В этом случае, полагает Г.А.Мкртчян, назначение экспертизы как особого способа изучения образовательных процессов и явлений, собственно в том и заключается, чтобы служить средством такого самопознания, рефлексии его развития.

Проведение любой экспертной процедуры обусловлено появлением конкретного запроса на экспертизу извне. В связи с этим экспертная деятельность носит дискретный и внешне детерминированный характер.

Участие эксперта в проведении экспертных процедур обусловлено

двумя основными факторами: во-первых, наличием у него исследовательского интереса к объекту экспертизы, и, во-вторых, его профессиональной специализацией, определяющей его возможности и ограничения. Добровольное принятие экспертом запроса и оформление его в виде экспертной задачи представляет собой первый шаг в цепочке экспертной деятельности. Именно на этом этапе в максимальной степени проявляется мотивационный компонент профессиональной деятельности эксперта.

Состав и структура мотивационно-потребностной сферы эксперта во многом предопределяются достаточно специфическим содержанием данного вида профессиональной деятельности. Основу ее составляет деятельность исследовательская, поисковая, направленная на поддержку инновационных явлений и процессов в образовании, неразрывно связанная с необходимостью тесного взаимодействия и общения со всеми участниками экспертного процесса. Кроме того, данный вид профессиональной деятельности не может быть отнесен к разряду массовых, а является делом достаточно узкой группы специалистов высокой квалификации. В тоже время, наличие высокого уровня профессиональной компетентности является необходимым, но не достаточным условием готовности специалиста к экспертной деятельности, тем более что в настоящее время в образовании экспертная деятельность в большинстве случаев выступает в качестве дополнительной к основной профессиональной деятельности. В связи с этим предъявляются и определенные требования к мотивационной сфере эксперта. В особенности это важно при проведении такой сложной и ответственной работы, как экспертное консультирование на ПМПК, где фактически решается судьба ребенка.

В основе понимания процесса экспертизы лежит представление о ней, прежде всего, как об исследовании. Имея определенные черты сходства, с одной стороны, с научным исследованием в образовании, а с другой — с мониторинговыми исследованиями, экспертиза обладает и своими отличительными особенностями. Так, научное исследование имеет конечной целью открытие нового научного знания, оформляемого в виде законов, закономерностей, теорий, концепций и т.п. Экспертное исследование преимущественно ориентировано на получение экспертного знания об инновационных объектах образования. В отличие от мониторингового исследования, представляющего достаточно стандартизированную процедуру, имеющую контрольно-проверочную направленность, экспертиза имеет своим объектом уникальные инновационные образцы образовательной практики. Новизна и неповторимость объекта экспертизы предопределяют творческий характер экспертного исследования, гибкость в выборе форм и средств изучения. Кроме того, в отличие от массового характера объекта мониторингового исследования, экспертное имеет дело с единичным. В частности, проведение экспертизы предполагает ориентацию и на особые

методологические принципы, которые также отличаются от традиционной методологии психологического исследования. Как полагают Ю.М.Швалб, С.Л.Братченко, среди методологических принципов психологической экспертизы педагогических систем в качестве наиболее значимых выступают следующие:

1. *Принцип полисубъектности.* Педагогическая система изначально является искусственной системой, т.е. она возникает и функционирует только за счет целенаправленных усилий тех людей, которые в нее входят. Это означает, что при экспертном исследовании необходимо выделять все основные деятельностные позиции и описывать психологические структуры и функции соответствующих субъектов. Минимально необходимый набор таких субъектов образуют: разработчик учебного проекта и программы, педагог, ученик. В конкретных случаях этот перечень может быть расширен, но эти позиции должны присутствовать обязательно.

2. *Принцип взаимного отображения.* Все деятельностные позиции, образующие педагогическую систему, должны рассматриваться не только как самостоятельные, но и как зависимые от других. Это означает, что при описании каждого субъекта необходимо учитывать то, как он видит и представляет других субъектов. Чем большее количество позиций учитывается в исследовании, тем сложнее оказывается и система описания.

3. *Принцип дополнительности.* Одна из специфических особенностей педагогических систем заключается в том, что ни одна деятельностная позиция не может быть реализована сама по себе без присутствия других. Программирование предполагает и определяет развертывание деятельности педагога и ученика, так как деятельность педагога без программы и ученика просто бессмысленна, а деятельность ученика без программы и педагога невозможна. В то же время каждый субъект привносит нечто свое в деятельность других субъектов.

4. *Принцип системности.* Педагогические системы и процессы являются многоуровневыми и для каждого конкретного случая экспертизы конкретной педагогической системы необходимо определять и описывать ту систему, в которую включена анализируемая, и ту, которая вписана в анализируемую.

5. *Принцип личностного роста.* Конечной целью экспертного исследования является оценка влияния педагогической системы на психологическое развитие включенных в нее людей [72].

6. *Принцип научности.* Только под научным руководством, но реальном, а не формальном, возможно теоретически обосновать смысл и содержание планируемой к реализации деятельности в контексте определенной научной парадигмы, грамотно отследить достижения, проанализировать результаты, корректно обосновать и устранить причины промахов и неудач, если они возникли на каком-либо этапе внедрения новшества. Благодаря научному руководству у педагогов формируется

чувство достижения и способность к конструктивному самоанализу собственной деятельности.

7. *Принцип психофизиологического соответствия.* Любая образовательная программа, технология должна предполагать ступенчатость психических, физических, умственных нагрузок, учет возрастных особенностей и сензитивных периодов при разрешении новых нагрузок, функциональную зрелость организма обучающихся.

8. *Принцип опоры на зону ближайшего развития.* Исходит из концептуальных идей Л.С.Выготского о том, что обучение ведет за собой развитие. Но только такое обучение может носить истинно развивающей характер, которое учитывает психологические возможности ребенка в ситуации социально-педагогического взаимодействия со взрослым.

9. *Принцип экологичности.* Любая педагогическая программа, технология, реализуемая в пространственно-временном континууме, не должна оказывать негативного влияния на психику субъектов педагогического взаимодействия.

10. *Принцип преемственности* образовательных программ, предполагающий, что каждая последующая программа базируется на предыдущей.

В соответствии с обозначенными принципами, авторские программы, принятые к апробации в учреждениях образования, предполагают наличие следующих содержательных компонентов:

- Научно-практическая новизна.
- Научная обоснованность.
- Актуальность и перспективность.
- Практическая направленность.
- Наличие межпредметных и внутрипредметных связей.
- Наличие и наглядные формы презентации результатов апробации.

Для осуществления экспертной оценки образовательной программы, технологии, психологу представляется следующий пакет документов:

I. Программа, структура которой состоит из следующих разделов:

1. Ф.И.О., должность и звание научного руководителя или куратора программы.

2. Пояснительная записка, предусматривающая раскрытие актуальности, целей и задач учебного курса (дисциплины, предмета), его продолжительности, возрастных категорий обучающихся, ожидаемые (включая промежуточные) результаты, а также указание места данного курса в учебном (образовательно-воспитательном) плане (доля часов, связь с другими курсами, предметами).

3. Содержание программы по разделам с точно сформулированными темами, с указанием количества часов, отводимых на каждую из них.

4. Практическая часть, с указанием занимаемого ею места в курсе.

5. Формы текущего и итогового контроля.

6. Список литературы, которую могут использовать обучающие,

обучаемые, и которую использовал автор.

II. Примерный тематический план, включающий в том числе:

1. Обоснование тематического выбора цикла, направления.
2. Форму и направление защиты программы.

III. Рецензии (не менее 2-х) компетентных специалистов на программу.

Следует отметить, что преобразования на любом уровне, часто приводят совсем не к тем последствиям, на которые рассчитывали их разработчики. Соответственно, в каждом конкретном случае необходима экспертиза, которая позволила бы найти ответ на следующие вопросы:

1. Приведет ли инновация (в форме конкретной программы, технологии обучения и воспитания) к более высокому уровню удовлетворения общественной потребности в образовании?

2. Насколько она способна улучшить условия социального и психологического развития субъектов образовательного пространства?

3. Возможен ли реальный рост качества образования?

4. Насколько введение инновации способно улучшить учебный процесс?

5. Приведет ли образовательная программа, технология к позитивному изменению характера (основных характеристик) психического развития непосредственных субъектов образовательного процесса?

Экспертная деятельность, как и любая другая, представляет собой целостное структурное образование. В качестве основных компонентов экспертной деятельности, М.М.Семаго и Г.А.Мкртчян предлагают рассматривать:

- информационно-аналитический;
- рефлексивный;
- прогностический;
- коммуникативный.

Все компоненты взаимосвязаны между собой, но, тем не менее, они могут быть описаны и как относительно автономные единицы. В частности, *информационно-аналитический* компонент представляет собой начальный этап деятельности эксперта и включает в себя следующие действия:

• изучение запроса на экспертизу и представленных заказчиком материалов о ее объекте;

• обсуждение с заказчиком целей и задач экспертизы, постановка проблемы;

• установление сроков проведения экспертизы;

• формирование экспертной группы.

• определение конкретных задач и программы экспертного исследования, включающей выбор форм и средств измерения, показателей и критериев оценивания объекта экспертизы;

- реализацию программы экспертного исследования (сбор фактических данных), обработку и оформление результатов измерений;
- анализ (экспертная оценка) всей совокупности полученной об объекте экспертизы информации; выделение наиболее существенных и значимых ее элементов;
- документальное оформление экспертного заключения.

Следует отметить, что технология экспертизы, использование совокупности конкретных методов и критериев оценки зависят от запроса и области применения экспертного решения.

М.М.Семаго, Н.Я.Семаго и Г.А.Мкртчян выделяют три основные группы заказчиков экспертизы в образовании:

- 1) представители районных, городских, областных и федеральных органов управления образованием;
- 2) руководители и педагогические коллективы различных видов и типов образовательных учреждений;
- 3) отдельные педагоги, группы педагогов, ученые, работающие в сфере образования.

Обращаясь к психологам как к экспертам, каждая из групп заказчиков ставит перед ними различные цели. Так, представители органов управления образованием ориентированы на получение информационной основы для принятия определенного управленческого решения. В сферу их интересов входит весь спектр вопросов развития образования, начиная с творческой деятельности отдельных педагогов и кончая крупными инновационными проектами областного и федерального масштаба. На региональном уровне заказ на экспертизу от органов управления образованием может осуществляться по следующим основным направлениям:

- экспертиза результатов опытно-экспериментальной работы на региональных экспериментальных площадках;
- экспертиза нормативно-правовых документов, обеспечивающих содержательно-процессуальную сторону развития образования;
- экспертиза уровня квалификации и профессионализма педагогических и руководящих работников в ходе аттестации;
- экспертиза авторских программ, учебников, учебно-методических и дидактических материалов, подлежащих тиражированию и использованию в образовательных учреждениях региона;
- экспертиза результатов реализации целевых и комплексных областных программ развития образования;
- экспертиза инновационных проектов, предлагаемых к реализации.

Управленческие решения, принятые на основе экспертизы, оформляются в виде соответствующих приказов, положений, рекомендаций и т. п.

В случае, когда заказчиком экспертизы выступают руководители и педагогические коллективы отдельных образовательных учреждений,

общей целью становится проведение своего рода «педагогического аудита» образовательного процесса в данном учреждении. Как правило, в педагогическом коллективе, который прошел определенный путь поиска и апробации своей модели школы, особой образовательной программы, особого уклада школьной жизни, формируется потребность посмотреть на себя со стороны, определить, на каком этапе развития находится учреждение, какие последующие приоритетные задачи ему следует решать, какие коррективы необходимо внести в программу его развития и т. д. При этом школа (детский сад, профессиональное училище и т.п.) заинтересована не только во внешней объективной оценке своего инновационного пути, но рассчитывает и на поддержку, и совместный поиск перспектив развития. Очевидно, что в основе подобного рода заказа на экспертизу лежит принципиально иная мотивация. И, соответственно, подобная экспертиза предполагает принципиально иной характер отношений между участниками и разработчиками инновационного проекта и экспертами, а именно отношение диалога и сотрудничества.²⁶

В третью группу заказчиков экспертизы входят авторы учебных программ, учебников, учебно-методических и дидактических материалов, разработчики новых технологий обучения. По способу инициирования данный вид экспертизы также имеет добровольный характер. Среди ее заказчиков следует различать авторов, выбирающих «свой путь» в педагогической деятельности на основе разработанных ими материалов, и авторов претендующих на широкое тиражирование своих учебно-методических разработок и внедрение их в практику образовательных учреждений. В первом случае экспертиза носит разрешительный характер. В результате ее заказчик получает сертификат, дающий ему право на реализацию творческих учебно-методических и дидактических новаций в своей педагогической деятельности. В этой ситуации экспортируемые разработки несут индивидуальный авторский характер и не подлежат тиражированию. Во втором случае автор получает рекомендацию к изданию и внедрению вариативных учебных программ, учебников в практику образовательных учреждений региона. Очевидно, что во втором случае экспертиза нуждается в более строгих и жестких процедурах и критериях оценивания.²⁷

В свою очередь, со стороны разных групп заказчиков могут быть выделены следующие общие цели экспертизы:

- создание информационной основы для принятия управленческих решений, связанных с развитием образования;
- проведение педагогического аудита в образовательных учреждениях, реализующих инновационные проекты;

²⁶ Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). – М.: Смысл, 1999; Иванов Д.Д., Иванова Е.Л., Шестакова И.Г., Тубельский А.Н. Общественно-государственная экспертиза экспериментальных площадок и инноваций в образовании. – М.: Школа-пресс, 1998; Юдина Е. Заметки об этапе экспертизы //Вестник образования. – 1996, № 11.

²⁷ Семаго М.М., Семаго Н.Я., Ратинова Н.А., Ситковская О.Д. Экспертная деятельность психолога образовательного учреждения. – М.: Айрис-пресс, 2004.

• легитимизация и тиражирование авторских программ, учебников, материалов, обеспечивающих содержательное и технологическое развитие образовательных процессов.

Обозначенные цели конкретизируются в задачах, которые непосредственно решает процедура экспертизы, но их определение осуществляется непосредственно заказчиком: именно он формулирует вопрос (или вопросы), на который должен ответить эксперт.²⁸ Очевидно, что обозначение конкретных задач экспертизы может быть конструктивным только при совместном их обсуждении и согласовании со всеми участниками экспертной процедуры. Благодаря такому предварительному согласованию создаются необходимые условия для ее успешного проведения, а также для осмысления и принятия результатов экспертизы всеми заинтересованными в ней сторонами.

К наиболее типичным недостаткам при определении и формулировании экспертных задач можно отнести следующие: проблемные вопросы ставятся либо в слишком общем виде, либо некорректно и потому не имеют решения. Эти затруднения связаны с тем, что на сегодняшний день теория экспертизы в образовании находится еще только в стадии становления, отсутствует общепринятая типология экспертных задач.²⁹

В целом, в рамках информационно-аналитической деятельности экспертом решаются две основные задачи:

- ✓ получение по возможности полной и достоверной информации об объекте экспертизы;
- ✓ выделение в ней наиболее существенных с точки зрения целей и задач экспертизы единиц информации.

Довольно распространенной среди педагогов, управленцев образования, а также части ученых, является точка зрения, что именно информационно-аналитическая деятельность составляет основу экспертной деятельности. Считается, что, чем тщательнее спланированы и проведены многочисленные диагностические процедуры, тем точнее будет экспертный диагноз. Более того, результаты этих измерений часто и рассматриваются как, собственно, результаты экспертизы.

Не вступая со сторонниками данного подхода в развернутую дискуссию, отметим, что именно гуманитарный характер организации и проведения экспертизы в образовании как раз и противоречит подобной точке зрения. В действительности значение количественных диагностических процедур не следует преувеличивать. С одной стороны, это связано с ограничениями количественных методов измерения в сфере образования, а с другой — обусловлено вспомогательным характером результатов измерений. Использование количественных измерительных процедур в экспертизе инновационного опыта должно носить

²⁸ Мкртчян Г.А. Психология экспертной деятельности в образовании: Теория. Методология. Практика. – Н.Новгород: НГЦ, 2002.

²⁹ Юнин Л.Г. Понимание и экспертиза // Вопросы философии. – 1991, № 10.

ограниченный характер. Определение необходимого и достаточного перечня применяемых диагностических процедур и характера использования результатов измерений может устанавливаться самим экспертом в зависимости от целей и конкретных задач проводимой экспертизы.

Рефлексивный компонент образует основное содержания экспертной деятельности и рассматривается в качестве центрального ее компонента. Рефлексивный подход, развивающийся в настоящее время как подход интегративный, междисциплинарный (В.А.Лефевр, Г.П.Щедровицкий), широко применяется в различных отраслях науки и сферах управленческой деятельности. В частности, в рамках рефлексивной деятельности осуществляются сбор и интеграция наиболее существенных признаков, выделенных в ходе информационно-аналитической деятельности, в целостный индивидуальный образ изучаемого объекта. Однако, ключевым моментом здесь выступает не столько целостное представление об объекте экспертизы, сколько осмысление его природы и сущности, а также понимание меры его уникальности, неповторимости. Очевидно, что решение этой проблемы предполагает выход за пределы конкретного объекта и включение его в более широкий контекст рассмотрения. Такой контекст чаще всего образуют теоретические представления об образовательном процессе. В частности, понятие объект экспертизы – это значит объяснить его средствами и в логике вполне определенной существующей теоретической модели (например, экспертиза в системе развивающего обучения Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова или экспертиза в рамках проблемного обучения и т.д.). Только в контексте достаточно обобщенной теоретической модели может быть осуществлено своего рода «опознавание» объекта и определена мера его инновационности. Но, одновременно с этим возникает и более сложная проблема – проблема выбора, из всего существующего в науках об образовании множества, соответствующей теоретической модели. Скорее всего, выбор той или иной теоретической модели экспертом осуществляется посредством процедуры «примерки» различных моделей к изучаемому эмпирическому объекту. Критерием выбора в данном случае может служить объяснительный потенциал или, так называемая, «разрешающая» способность той или иной теоретической конструкции.

Однако, вполне вероятны ситуации, когда в силу принципиальной новизны объект экспертизы не может быть объяснен и понят в рамках существующих теорий. В этих случаях, полагают М.М.Семаго, Г.А.Мкртчян, необходимым является конструирование экспертом самостоятельной теоретической модели, способной объяснить уникальный образовательный опыт. «Чаще всего созданная теоретическая модель представляет собой своеобразный синтез элементов известных теорий, но она необходима, поскольку позволяет подняться над эмпирическим

уровнем предъявляемого опыта».³⁰ Последовательность умственных действий в рефлексивной деятельности эксперта авторы представляют в виде следующей логической цепи:

- создание целостного представления об объекте экспертизы;
- выбор или построение теоретической модели объяснения;
- «опознание» и представление объекта экспертизы средствами теоретической модели.

Следует отметить особую значимость практической направленности рефлексивной деятельности эксперта, которая заключается в том, что она начинается с реальной практики образования и к ней же возвращается.

Прогностический компонент экспертной деятельности в наибольшей степени присутствует на завершающем ее этапе. В реальной практике деятельность эксперта не ограничивается только исследованием и осмыслением существующего состояния того или иного инновационного явления, но и предполагает определение потенциала его развития, прогнозирование этого развития. Как отмечает А.Н.Тубельский, «экспертиза – есть работа с будущим в настоящем».³¹

В наши дни педагогическая прогностика является одним из наиболее интенсивно развивающихся направлений научного знания и определяется как область междисциплинарных психолого-педагогических знаний о принципах, закономерностях, методах прогнозирования педагогических явлений и процессов.³² Как правило, прогнозирование связывается с проектированием педагогом своей собственной деятельности. В отличие от этого экспертное прогнозирование основывается на внешней по отношению к проектируемой образовательной деятельности позиции эксперта. Тем не менее, это вовсе не означает, что деятельность прогнозирования осуществляется экспертом автономно, только исходя из собственных наблюдений, исследований профессионального опыта и т.п. Необходимым и обязательным элементом экспертной деятельности является изучения гипотез, предположений, ожиданий, прогнозов, положенных в основу инновационного проекта его авторами. Иначе говоря, экспертный прогноз должен строиться с учетом педагогического прогноза авторов инновационного проекта.

К основным методам осуществления прогностической деятельности эксперта относят:

- изучение и анализ существующего опыта (в том числе исторического) реализации сходных образовательных проектов и идей;
- построение гипотез, связанных с экстраполяцией тенденции

³⁰ Семаго М.М., Семаго Н.Я., Ратинова Н.А., Ситковская О.Д. Экспертная деятельность психолога образовательного учреждения. – М.: Айрис-пресс, 2004. – С.27.

³¹ Иванов Д.Д., Иванова Е.Л., Шестакова И.Г., Тубельский А.Н. Общественно-государственная экспертиза экспериментальных площадок и инноваций в образовании. – М.: Школа-пресс, 1998. – С. 13.

³² Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика: теория, методология, практика. – М.: Флинта, 2003.

развития конкретного инновационного явления во время: прошлое, настоящее, будущее;

- создание прогностических моделей.

М.М.Семаго полагает, что в деятельности эксперта, наряду с отчетливо выраженным прогностическим компонентом, может присутствовать и собственно *проектировочный* компонент. Очевидно, что проектировочная деятельность эксперта выступает в качестве самостоятельной в тех ситуациях, когда эксперт включается в совместную с авторами и участниками инновационного опыта деятельность по дальнейшему развитию и проектированию инновационного процесса. А.Н.Тубельский рассматривает эту функция эксперта как один из ведущих принципов его деятельности – «принцип участия экспертов в дальнейшем проектировании и развитии эксперимента». Суть реализации данного принципа заключается в том, что эксперты выявляют различные тенденции развития инновации и обсуждают с авторами эксперимента спектр возможностей и дополнительных ресурсов реализации экспериментального замысла и тем самым создают развивающую ситуацию для педагогического коллектива.

В целом такая точка зрения, расширяющая диапазон решаемых экспертом задач через включение в него задач консультирования и проектирования, может быть оценена позитивно. Однако следует отметить, что подобная позиция содержит в себе и определенную опасность, связанную с чрезмерной погруженностью эксперта в изучаемую им инновационную деятельность, чреватую, вследствие этого, потерей возможности занимать позицию независимого исследователя. Позиция «внезаходимости» при этом сменяется на позицию «внутри-находимости», а эксперт становится непосредственным участником и союзником инновационного проекта, что принципиально ограничивает его статус. Таким образом, не отрицая важности участия эксперта в решении консультативно-проектировочных задач, следует иметь в виду необходимость ограничения степени такого участия.

В качестве самостоятельного компонента экспертной деятельности, в силу его значительной роли на всех этапах проведения экспертизы, М.М.Семаго и Г.А.Мкртчян выделяют *коммуникативный*. Это обусловлено тем, что деятельность эксперта в образовании осуществляется именно как деятельность совместная, то есть предполагающая взаимодействие и общение всех участников этого процесса. В качестве субъектов взаимодействия выступают, с одной стороны, члены экспертной группы (в ситуациях групповой экспертизы), а с другой — авторы инновационного проекта и все педагогические и управленческие работники, принимающие непосредственное участие в его реализации. Этот аспект дает возможность описать совместную деятельность в рамках экспертной группы как деятельность временной малой группы, которая имеет определенные особенности, и, прежде всего,

гибкий характер ее комплектования. Подобная группа формируется в соответствии с конкретным экспертным запросом из специалистов различного профиля: психологов, педагогов, управленцев, медиков, экономистов, философов и т.д. Такое комплектование проводится на добровольной основе и по согласованию с заказчиками и авторами инноваций.

Другая особенность связана с собственно экспертной позицией каждого члена группы, то есть позицией достаточной независимости и автономности. Это предопределяет и единственно возможный способ взаимодействия, в основе которого лежит равноправное сотрудничество. Конечной целью такого взаимодействия является принятие единого группового решения об объекте экспертизы, однако это не исключает прав высказывания отдельного (особого) мнения любым членом экспертной группы.

Что касается взаимодействия эксперта с авторами и педагогами, участвующими в реализации инновации, то одной из задач, полагают А.Н.Тубельский, С.Л.Братченко выступает осознание экспертом авторского замысла, понимание того, как сами педагоги представляют себе цели и задачи эксперимента, оценивают полученные результаты и видят перспективы развития. Решение этой задачи возможно только при наличии атмосферы сотрудничества и доверия, при которой отдельные неудачи не скрываются от эксперта, а напротив, становятся предметом конструктивного обсуждения и анализа.

Взаимодействие экспертов с авторами и педагогами заключается не только в получении необходимой информации о ходе реализации инновации и ее анализе, но и предполагает совместную деятельность для создания модели изучаемого инновационного опыта и прогнозирования его развития. Внешним проявлением экспертного взаимодействия выступают различные формы общения: дискуссии, обсуждения интервью, совещания, консилиумы и т.п. В целом, коммуникативный компонент представляет собой одно из необходимых условий для реализации других функциональных компонентов экспертной деятельности: информационно-аналитического, рефлексивного и прогностического. При этом именно коммуникативный компонент имеет самостоятельное значение, связанное с удовлетворением потребности человека в профессиональном общении, пребывании в благоприятной эмоциональной атмосфере.

Все компоненты образуют иерархическую структуру и могут быть рассмотрены как этапы экспертной деятельности. Каждый последующий компонент опирается на выполнение предыдущего. Исключение составляет коммуникативный компонент, который «сопутствует» всем остальным на протяжении всей деятельности эксперта.

В целом экспертная оценка различных аспектов деятельности учреждения образования может осуществляться на основании ряда обобщенных критериев, выступающих в качестве показателей соответствия определенным требованиям. В частности:

➤ соответствие требованиям государственного образовательного стандарта, нормативно-правовым и законодательным актам РФ;

➤ соответствие форм образовательных институций потребностям общества;

➤ соответствие форм организации образования условиям полноценного психосоциального развития его субъектов;

➤ соответствие содержания образования его целям и задачам;

➤ соответствие технологии обучения задачам усвоения учебного материала;

➤ соответствия учебных процедур педагогическим задачам развития личности в процессе обучения;

➤ соответствие возрастным и индивидуальным психофизиологическим особенностям учащихся данного учреждения;

➤ соответствие требованиям педагогической психологии к организации педагогического взаимодействия.

Кроме того, помощь психологической экспертизы может потребоваться и при разрешении споров, возникающих в учреждении образования, например, при рассогласовании мнений учителя и родителей в процессе принятия решения о переводе ребенка в класс коррекционно-компенсирующего обучения (ККО), или ситуаций, связанных с нарушением личностных прав ребенка в учебно-воспитательном процессе, или причинением ему морального вреда (оскорбление в его адрес или по отношению к членам его семьи, друзьям, акты физического насилия и пр.). Очевидно, что поводом для назначения экспертизы в подобных случаях могут стать любые фактические данные, имеющие отношение к психологическим аспектам поведения одной из конфликтующих сторон. Следовательно, ситуация экспертизы накладывает на способы работы психолога жесткие требования, в частности, по отношению к защищенности его методов и методик от возможной фальсификации или недостоверности входящей и анализируемой информации. Анализ каждого конкретного запроса для экспертной оценки представляет собой объемную работу – и по времени, и по содержанию, требующую определенной организации. В связи с этим, экспертные методы предполагают соответствие следующим требованиям:

✓ должны быть однозначно сформулированы цели, предмет и область применения метода;

✓ инструкции к проведению должны пройти специальные испытания на однозначность их выполнения экспертами по отношению к некоторому эталонному набору данных (тестов, рисунков, звуко- и видеозаписей, рабочей документации);

✓ процедура обработки результатов должна включать в себя протоколирование промежуточных этапов обработки данных, которое дало бы возможность перепроверить конечный результат другому эксперту;

✓ пользователи и разработчики должны иметь возможность повтора

нормативного исследования по измерению экспертной согласованности на эталонном наборе данных.

Достоверность экспертной оценки напрямую зависит от компетенции эксперта. Независимо от уровня экспертизы ее должны давать наиболее квалифицированные, сведущие в данном вопросе, проблеме специалисты. К общим требованиям, предъявляемым к эксперту, можно отнести:³³

- компетентность;
- креативность, развитые творческие способности, позволяющие анализировать проблемные ситуации и находить пути разрешения противоречий;
- отсутствие склонности к конформизму, принятию мнения большинства;
- научная объективность;
- аналитичность, широта кругозора и конструктивность мышления;
- позитивное отношение к инновациям, отсутствие консерватизма (т.е. стремления придерживаться однажды избранной позиции).

Для осуществления независимой экспертизы весьма важна этика поведения эксперта, прежде всего его честность, непредвзятость, неподкупность, ответственность.

Безусловно, границы компетенции психологической экспертизы в образовательной сфере имеют подвижный характер, поскольку с развитием психолого-педагогической науки расширяются и ее возможности. Вместе с тем, нельзя игнорировать и ряд трудностей, возникающих у психолога в ситуации необходимости осуществления экспертизы. Так, экспертная деятельность предъявляет очень высокие требования не только к знаниям, умениям и навыкам специалиста, но и к качеству его интеллектуальной деятельности. По мнению М.Р.Битяновой (2003), одна из сложностей реализации психологом позиции эксперта заключается в том, что квалифицированная экспертиза предполагает глубочайшее знание сразу двух сфер деятельности: той, которая оценивается (педагогика), и той, в свете которой (по критериям которой) оценивается (психология). Например, «знание методики преподавания предмета, методики уроков разного типа и вида, образовательных технологий, принципов разработки образовательных программ — это с одной стороны. Знание теоретических закономерностей психического развития, возрастных особенностей, принципов формирования когнитивной, эмоционально-волевой и мотивационно-личностной сферы, закономерностей общения и взаимодействия и т.д. — это, с другой, Мало того, что все это нужно знать. Все это нужно суметь увидеть в уроке, программе, мероприятии, соотнести между собой, проанализировать и сделать выводы» [8].

Однако, одна из наибольших трудностей в реализации позиции эксперта, особенно когда в этом статусе оказывается психолог

³³ Крулехт М.В., Тельнюк И.В. Экспертные оценки в образовании. – М.: Академия, 2002.

образовательного учреждения, состоит в том, что оценка педагогической деятельности осуществляется им в «родном» коллективе, в котором ему предстоит еще работать и общаться. Это, соответственно, предполагает выполнение всех экспертных процедур с максимальной доброжелательностью и корректностью.

В целом можно отметить, что позиция психолога как эксперта намного сложнее и тоньше позиций консультанта, просветителя и др. Прежде всего, потому, что психологическая информация в ситуации экспертизы не просто передается, она оценивается и, по преимуществу с точки зрения соответствия ряду объективных критериев. И именно психолог выступает носителем таких оценок, получая приоритетное право высказывать их. Соответственно, от того, насколько он сам серьезно относится к своей деятельности и к тому, что лежит в ее основе (забота о психологическом развитии детей), зависит, насколько серьезно к его оценкам отнесутся и дети, и родители, и педагоги, и администрация образовательного учреждения, и специалисты-смежники.

4.2. БАЗОВЫЕ ВИДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И СПЕЦИФИКА ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Современная психология представляет собой противоречивую картину. С одной стороны, она является продуктом позитивистской ориентации и равняется на методы точных наук, с другой же, стремится проникнуть в глубины субъективного мира личности, недоступного объективным методам. Практическая психология рассматривается как прикладная отрасль «научной» психологии.

В практической психологии существует множество областей, направлений деятельности специалиста, главными из которых являются – психотерапия, психокоррекция, психодиагностика, психологическое консультирование. При всем разнообразии этих видов психологической деятельности их объединяет ориентация на работу с душевными трудностями и проблемами конкретного человека.

Психодиагностика – это наука и практика, связанная с разработкой и применением разнообразных методов распознавания индивидуально-психологических особенностей человека и постановкой с помощью этих методов психологического диагноза. Слово «диагностика» имеет греческие корни: «диа» — различие, «гнозис» — познание [49].

Практический психолог обычно не занимается созданием новых психодиагностических методик, он является пользователем разработанных исследователями методов. Практический психолог с помощью психодиагностики решает следующие основные задачи [30; 51]:

- Установление наличия у человека того или иного психологического свойства или особенности поведения.

- Определение степени развитости данного свойства, ее выражение в определенных количественных и качественных показателях.

- Описание диагностируемых психологических и поведенческих особенностей человека в тех случаях, когда это необходимо.

- Сравнение степени развитости изучаемых свойств у разных людей.

Очевидно, что человек (клиент) будет строить свое взаимодействие с психологом-диагностом в зависимости от того, какой для него представляется эта ситуация: ситуация экспертизы или ситуация психологической помощи. Естественно, что ситуация экспертизы, в которой клиент может оказаться и не по своей воле (например, ситуация судебно-психологической экспертизы) перестраивает все задачи его взаимодействия как подэкспертного и психодиагноста по типу социальных задач. Другими словами, субъект в ситуации экспертизы предельно ориентирован на осознанное соблюдение социально одобренных форм поведения, т.е. стремится действовать правильно. Особенно ярко это проявляется в работе с опросниками, когда подэкспертные не могут дать однозначный ответ «да» или «нет», как того требует опросник, а начинают вводить конкретизирующие моменты или открыто лгут, отрицая у себя те или иные формы поведения, даже если они реально присутствуют в исследуемой ситуации (например, вспыльчивость, агрессивность, тревожность и другие). Иными словами в ситуации экспертизы клиенты настолько бывают ориентированы на социально одобряемые нормы, что готовы отказаться даже от малейших признаков индивидуальности, мгновенно подстраиваясь даже под малейшую эмоциональную реакцию эксперта. Очевидно, что экспертная ситуация накладывает на способы работы психолога-диагноста жесткие требования к защищенности его методик от возможной фальсификации для опознанной стратегии подэкспертного.

Кроме того, ситуация экспертизы в работе психодиагноста, отмечает Г.С.Абрамова, является психологической задачей для и самого специалиста, т.к. сам психолог должен понять, что значит поведение подэкспертного, тогда как подэкспертный в это же время решает другую задачу взаимодействия – как выглядеть «правильным», как построить свое поведение в соответствии с социально одобряемыми нормами. Такова реальность психодиагностической экспертизы, которая является для клиента экзаменом на его «социальную зрелость», а для психодиагноста — экзаменом на его умение решать психологические задачи [1].

Ситуации оказания психологической помощи при взаимодействии субъекта и психодиагноста строятся совсем по-другому. Если психодиагност имеет дело с человеком, который уже начал формулировать свою психологическую задачу (а именно здесь начинается реальное оказание психологической помощи), то он встретится с удивительным к себе отношением клиента – открытостью, направленностью на сотрудничество. Однако, и эта ситуация резко

повышает требования к личностным качествам психодиагноста, к его умению не смешивать профессиональную деятельность и личные отношения с клиентами. В этом случае, отмечает Г.С.Абрамова, для психодиагноста появляется необходимость четко рефлексировать свои задачи взаимодействия с клиентом — это одна из особенностей ситуации профессиональной работы с клиентом для психодиагноста-практика [1].

Очевидно, что психологу как психодиагносту необходимо дифференцировать между собой две принципиально разные ситуации с точки зрения клиента, в которых психологу приходится решать свои профессиональные задачи, в том числе, и главную из них,— получение достоверной психологической информации.

Одной из функциональных обязанностей психолога образования является выявление особенностей психического развития ребенка, степени сформированности определенных психологических новообразований, соответствия уровня развития ребенка возрастным нормативам. Поэтому в его деятельности значительное место занимает диагностика.

Предметом психодиагностики в сфере образования являются индивидуально-возрастные особенности детей (до 18 лет), возможные социально-психологические причины нарушений и отклонений в их психическом развитии. Однако границы компетентности педагога-психолога как диагноста распространяются только на выявление тех индивидуально-психологических и личностных особенностей детей, которые, по преимуществу, имеют значение в реализации целей успешности обучения и воспитания, например, индивидуально-типологические особенности (темперамент, особенности нервной системы), специфика учебной мотивации, уровень ситуативной и личностной тревожности ребенка, особенности развития познавательных функций и т.п. Как правило, развернутое исследование личностных характеристик (кроме ситуаций, требующих экспертной оценки) педагогом-психологом не осуществляется [52].

Для решения конкретной психологической проблемы практический психолог образования обозначает содержание психодиагностической деятельности. Прежде всего, оно дифференцируется по направлениям: диагностика детей, родителей (лиц, их заменяющих) и педагогов. Затем определяются показатели (параметры), характеризующие основной предмет психологической работы. Ключевая задача психодиагностики — предоставление информации об индивидуально-психических особенностях детей, которая была бы полезна им самим, а также педагогам и родителям [43; 45; 64; 71].

Психодиагностика осуществляется на основе:

- объективных показателей деятельности (реальной или моделируемой в эксперименте, тесте);
- субъективных показателей (сведений, сообщаемых о себе самим человеком [30].

Основным рабочим инструментом психодиагноста выступают тесты.

Отсюда и наиболее распространенная ошибка молодых и недостаточно квалифицированных специалистов – чрезмерное увлечение тестовыми процедурами и пренебрежение другими методами психодиагностики. Следует отметить, что психологические тесты обнаруживают свою эффективность только при правильном и умелом применении. В руках недобросовестного или неквалифицированного пользователя такие тесты могут причинить серьезный вред. Кроме того, тесты предназначены показывать, что способен делать конкретный человек в данный момент времени. Они не могут сообщать, почему человек действует именно так, а не иначе. Тесты не могут также сообщать, на что мог бы быть способен человек, выросший в культурно- или образовательно-неблагоприятной среде. К тому же тесты не могут компенсировать культурную депривацию путем исключения ее последствий из своих показателей. Напротив, тесты призваны обнаруживать такие последствия, чтобы можно было предпринять соответствующие коррекционно-реабилитационные меры [48; 60]. Очевидно, что работа психолога образования как психодиагноста важна, но она не должна преобладать над другими видами деятельности (например, просвещение, профилактика, развивающие мероприятия), которые зачастую являются более важными, чем практика психодиагностики. Не секрет, что зачастую диагностика выступает одной из форм отчетности, которая, в большей мере имитирует продуктивность деятельности психолога образования, нежели реально обеспечивает ее. При этом игнорируется факт того, что в основе любой диагностической процедуры сокрыта экспертная ситуация, в которую ставится ребенок, а, следовательно, существует риск нанесения ему психологической травмы [48]. Как совершенно справедливо замечает Т.А.Флоренская, «понимание индивидуальности человека не решается эклектическим набором разнообразных исследовательских процедур и батарей тестов, поскольку главной является задача интерпретации многочисленных показателей, сведения их воедино. Единство личности не сводимо к сумме ее отдельных свойств и совокупности характеристик. Чтобы понять само это единство, необходимо проникнуть во внутренний мир, систему смыслов человека, что оказывается за пределами тестовых процедур» [69, с. 127]. Однако это не означает, что диагностические процедуры совершенно бесполезны в детской практической психологии. Психологу нередко приходится иметь дело с отдельными симптомами и направлять свои усилия на их диагностику, компенсацию или устранение. Но даже при наличии «парциальных» показателей основная задача психолога – выяснить их место в целостном состоянии личности. Поскольку целое не сводимо к сумме частей, именно интерпретация оказывается ведущей по отношению к совокупности полученных результатов. Очевидно, что успешность всей процедуры зависит от способности психолога понять человека в целом, опираясь на отдельные признаки. Только при наличии такой способности психолог сможет поставить квалифицированный диагноз; если же она отсутствует или слабо развита – никакое количество показателей не

поможет.

Следует отметить, что диагностика, особенно в форме непосредственного тестирования, – это всего лишь «костыль», временный помощник, к которому психолог обращается лишь на начальных этапах своей профессиональной деятельности. С опытом работы специалист приобретает способность постановки психологического диагноза, поиска ответов на вопросы «Что происходит?» и «С чем это связано?», не обязательно прибегая к процедуре формальной диагностики. Повторимся, что это вовсе не означает полный отказ от диагностического инструментария. В арсенале опытного психолога всегда имеется набор самых разнообразных средств сбора психологической информации о субъекте, включая и тесты, но к ним он обращается лишь в самых крайних случаях, когда без них действительно невозможно обойтись или когда они позволяют получить дополнительную информацию [48; 60].

Рассуждая о статусе психодиагностики, В.И.Слободчиков отмечает, что «в определенных ситуациях возникает необходимость выявления как раз сложившихся свойств личности. В частности, диагностика хода психического развития школьника нацелена на определение уровня его развития (сложившихся форм психики); практическое значение такого объективного исследования личности школьника заключается в оценке соответствия достигнутого им уровня возрастному нормативу; оно ориентирует педагога в оценке эффективности его деятельности» [60, с. 92-93]. Соответственно, работа психолога-диагноста предъявляет к нему ряд важных требований. Самые простые и очевидные — это:

1. Умение располагать к себе людей.
2. Использование только тех методик, которые соответствуют всем принципам научности.
3. Доскональное знание используемых психодиагностических методик и условий их применения.
4. Основательное знакомство с теми психологическими теориями, на которых основываются используемые психологом психодиагностические методы и с позиции которых проводится анализ и интерпретация полученных результатов. Например, если такими методами являются проективно-личностные, то необходимо доскональное знание основ психоаналитической теории личности. Если это тесты, измеряющие или оценивающие черты личности человека, то необходимо знание общепсихологической теории черт личности. В противном случае психолог не застрахован от серьезных психодиагностических ошибок.
5. Психолог несет ответственность за выбор диагностического инструментария как его непосредственный пользователь.
6. Ни один тест, ни одна методика не могут быть использованы психологом до тех пор, пока он не освоил и не проверил их на себе или другом человеке. Какой бы ни была хорошей методика сама по себе, ее применение обязательно должно учитывать ситуацию, индивидуальные особенности ребенка, их наличное состояние и другие релевантные

психодиагностические факторы.

7. Умение формулировать гипотезы и находить адекватные методы их доказательства или опровержения. Причем грамотное формулирование гипотезы для решения конкретной психологической задачи обусловлено умением классифицировать факты реального поведения испытуемого. Например, педагог-психолог в процессе наблюдения отмечает двигательную расторможенность ребенка или гипердинамический синдром, который проявляется в том, что ребенок беспокоен, неусидчив, недостаточно целенаправлен, импульсивен. Это может быть симптомом семейного алкоголизма или педагогической запущенности ребенка. Выдвигая гипотезы о происхождении наблюдаемой симптоматики психолог сопоставляет ее с содержанием заказа на свою профессиональную работу и принимает решение о выборе конкретных методик для исследования ребенка. Чтобы обследование дало возможность получить достоверную информацию, психолог как психодиагност стремится восстановить более широкий контекст происхождения симптомов, используя с этой целью, например, клиническую беседу, причем не только с самим ребенком, но и с его родителями. Выбор вопросов также зависит от заказа и от результатов наблюдения за поведением ребенка в ситуации обследования. Полученные в ходе беседы данные уточняются и сопоставляются с результатами испытуемого по совокупности диагностических методик [1; 11; 13].

Кроме того, психологу, работающему в области психодиагностики, необходимо знать и соблюдать важнейшие профессионально-этические принципы (Приложения 8, 9, 25, 26):

- Принцип личной ответственности за проводимую работу.
- Принцип профессиональной тайны (нераспространения научных психодиагностических методик).
- Принцип конфиденциальности (соблюдения тайны полученной психологической информации от посторонних).
- Принцип научной обоснованности (применяемые методики должны соответствовать требованиям надежности, валидности, дифференцированности и точности результатов).
- Принцип объективности (интерпретация результатов и выводы должны делаться в строгом соответствии полученным показателям).
- Принцип обеспечения суверенных прав личности, который включает:
 - а) добровольность участия в психологическом обследовании (кроме особых случаев в судебной и медицинской практике);
 - б) психопрофилактическое изложение результатов (осторожность и деликатность, адекватность и доступность языка, готовность использовать эквивалентную методику);
 - в) предупреждение о вероятности выдачи такой информации о себе, которую человек сам не осознает;
 - г) право знать результаты обследования (при тестировании детей

родители также имеют это право).

Ситуация получения данных о личности ребенка с помощью диагностического инструментария включает три основных этапа:

- 1) сбор данных в соответствии с задачей и гипотезой, сформулированных психологом на основе запроса;
- 2) обработка и интерпретация полученных данных;
- 3) постановка психологического диагноза или прогноза развития.

Причем, сбору данных с помощью психодиагностических методик должен предшествовать период ознакомления с некоторым комплексом объективной и субъективной информации о ребенке (социальный и медицинский анамнез), что позволяет наметить элементы рабочей «картины личности», необходимые для диагноза и прогноза [1; 13].

Диагностика ребенка должна строиться как ситуация открытого сотрудничества, где позиция классического тестирования неуместна. Ведь тест – это средство испытания, разделяющее ребенка и психолога. В то же время, когда процедура тестирования оказывается обязательной, то выбор тестов должен служить, прежде всего, поводом для организации сотрудничества с ребенком. Иначе говоря, отношение к тесту не как к самоценности, а как одному из средств развертывания той или иной типовой ситуации взаимодействия с ребенком, будет определять и отбор методик, используемых при обследовании. При этом сами тесты должны быть занимательны, компактны, портативны и не жестки. Последнее, самое главное требование, означает, что, по крайней мере, в начале обследования используются такие тесты и методики, которые, с одной стороны, дают возможность сразу высветить самые различные особенности ребенка, а с другой, именно в силу своей проективной неопределенности не допускают немедленной постановки узких диагнозов, но, в то же время, дают основания для гипотез, которые и следует в дальнейшем уточнять. При такой принципиально нежесткой процедуре обследования у психолога постепенно складывается достаточно многомерный и живой индивидуальный образ ребенка, не слишком абстрагированный от конкретных особенностей его (ребенка) личного опыта, и не слишком зажатый понятийными схемами профессиональной диагностики [11; 13].

При организации диагностической процедуры необходимо помнить, что, во-первых, дошкольникам и младшим школьникам, в силу возрастной специфики мышления, достаточно трудно воспринимать задания абстрактного характера; во-вторых, дети демонстрируют свои способности, личностные качества и пр. лишь в том случае, если их участие в тестировании стимулируется привлекательными способами, например, получением поощрения или награды. Поэтому в большинстве случаев диагностические процедуры должны предлагаться детям в индивидуальной (в том числе и игровой) форме и с использованием наглядного стимульного материала. Кроме того, задания, предлагаемые детям, должны быть такими, чтобы поддерживать интерес ребенка к их

содержанию на протяжении всего времени диагностики. Следует учитывать, что непостоянство произвольного внимания и повышенная утомляемость детей могут быть вызваны психогенными факторами, а, значит, тестовые задания не должны быть длительными и слишком трудоемкими. Если ребенок склонен к быстрому утомлению, его внимание часто рассеивается, то необходимо отвлечь его от выполнения заданий, переключить на другой вид (более активный) деятельности, и лишь через некоторое время вновь вернуться к выполнению незавершенных заданий.

Зачастую, качественная картина внутреннего мира ребенка, которая обнаруживается в процессе обследования, не всегда нуждается в строгих количественных оценках, хотя и опирается на знание (точнее – на чувство) возрастной нормы в ее индивидуальных вариантах. Наблюдаемые при обследовании показатели тех или иных возрастных и индивидуальных особенностей внутреннего мира ребенка чрезвычайно многообразны, а, следовательно, они не могут иметь исчерпывающего описания. Вместе с тем, наблюдаемые поначалу в пестрой мозаике внутреннего мира ребенка отдельные фрагменты, на следующем этапе необходимо собрать в единое целое, описать эту картину как можно адекватнее, а далее — в общем виде наметить шаги, позволяющие преодолеть зафиксированные трудности или нарушения в развитии ребенка [3; 13].

Одной из наиболее острых и одновременно дискуссионных проблем в современной образовательной практике остается проблема диагностики готовности ребенка к обучению в школе.

Прежде, чем мы остановимся на анализе диагностической составляющей при оценке готовности ребенка к школьному обучению, отметим, что данный вид деятельности психолога, с точки зрения М.М.Семаго, попадает под определение психологической экспертизы в образовании. Очевидно, что принятие решения о степени (мере) психологической зрелости дошкольника с целью определения уровня его готовности к школьному обучению должно осуществляться именно в плоскости экспертной деятельности психолога и в соответствии с требованиями, предъявляемыми к данному виду деятельности специалиста.

Следует отметить, что одна из трудностей состоит в том, что требования к определению степени готовности в различного вида и уровня образовательных учреждениях могут быть кардинально отличны. Каждое образовательное учреждение в силу специфики своей организации (наличие профильных классов, особенностей построения образовательного процесса и пр.), наличия инновационных программ и технологий обучения, исторически сложившихся требований к подготовленности ребенка, в том числе и делегированных муниципальным управлением образования прав на отбор детей, в определенной степени (явно или скрыто) определяет тот уровень готовности, который должен быть достаточным для того, чтобы ребенок был принят в данное образовательное учреждение (гимназия, лицей и

т.п.). Причем подобные дифференцированные условия характерны не только для школ «выше среднего уровня», но в определенной степени распространяются и на обычные общеобразовательные учреждения, и даже на учреждения специального (коррекционного) образования.

В этой связи важно отметить, что в соответствии с законодательством Российской Федерации оценка готовности ребенка к школе носит в большей мере рекомендательный, а не запретительный характер. Так, Закон РФ «Об образовании» (п. 1. ст. 52) и «Типовое положение об образовательных учреждениях» (п. 59), утвержденное постановлением Правительства РФ от 19 марта 2001 г. № 196, предусматривают право родителей (законных представителей) детей на выбор общеобразовательного учреждения и формы получения образования. Кроме того, какой-либо отбор детей на конкурсной основе нарушает п.3 ст. 5 Закона РФ «Об образовании». Следовательно, решение о том, насколько ребенку необходима диагностика его школьной готовности, принимают родители, а не представители (администраторы, педагоги, психологи) образовательного учреждения.³⁴ Однако в исключительных случаях оценка (естественно, с согласия родителей) особенностей развития ребенка важна для решения вопроса о необходимости комплексного сопровождения в образовательной среде, в том числе и с целью оценки соответствия образовательных нагрузок возможностям ребенка.

Традиционно выделяют три основных уровня готовности к школьному обучению:

- Соматическая готовность, определяемая по ряду медицинских показателей (рост, вес, физическое развитие, наличие/отсутствие хронических заболеваний и т.д.), отражающих специфику физиологического развития ребенка.

- Педагогическая готовность, выявляемая учителем при наборе детей в 1 класс и ориентированная, по преимуществу, на выявление уровня сформированности у ребенка системы ЗУНов, в том числе, навыков счета, письма, чтения и т.п.

- Психологическая готовность, отражающая уровень личностной зрелости ребенка, в частности, особенности его мотивационного, когнитивного, эмоционально-волевого, коммуникативного и т.п. развития. Определение психологической готовности – прерогатива психолога.

Очевидно, что «школьная готовность» ребенка представляет собой системное, целостное образование, в структуре которого, на наш взгляд, особое значение принадлежит именно психологическому компоненту. Однако, как было показано Л.С.Выготским, готовность к школьному

³⁴ В ситуации, когда ребенок не достиг возраста 6,5 лет на 1 сентября текущего года (п.2.9.5. Санитарных правил и норм – СанПиН 2.4.2. 576-96), оценка его как «неготового» или «условно готового» к началу школьного обучения позволяет отказать родителям (законным представителям) в приеме ребенка в школу.

обучению формируется в ходе самого обучения.³⁵ Иначе говоря, до тех пор, пока ребенок не начал обучаться в логике программы, готовности к обучению как целостной структуры у него быть не может. По мнению Л.С.Выготского, полноценно готовность ребенка складывается к концу первого полугодия первого года обучения в школе. Следовательно, непропорционально и недостаточно информативно измерение готовности к школьному обучению по формальному уровню умений и навыков, таких как чтение, письмо, счет, так как, владея ими, ребенок может еще не иметь соответствующих механизмов умственной деятельности.

Исследования П.Я.Гальперина, А.В.Запорожца, Д.Б.Эльконина³⁶ и ряда других ученых показали, что готовность ребенка к школьному обучению определяется развитием по трем основным линиям, складывающимся на протяжении дошкольного детства и наиболее оформившимся к концу дошкольного возраста:

- формирование произвольного поведения (эмоционально-волевая сфера);
- овладение средствами и эталонами познавательной деятельности (когнитивная сфера);
- переход от эгоцентризма к децентрации (сфера самосознания).

К этим трем линиям следует добавить и мотивационную готовность, проявляющуюся в стремлении ребенка к реализации функции ученика, которая выражается в принятии на себя соответствующей роли (ученика). Исходя из этого, диагностика школьной готовности должна базироваться на методах, отражающих основные линии психического развития ребенка.

Значимость адекватно подобранного диагностического комплекса важна для определения «индивидуального образовательного маршрута» ребенка. Не секрет, что вплоть до настоящего времени психологи чаще всего обращаются к диагностике преимущественно интеллектуальных показателей и определения школьных навыков (ЗУНов) будущих первоклассников. Такой подход не просто не правомерен, но и чрезвычайно узок, так как не отражает развернутой картины особенностей развития ребенка. Кроме того, на основе данного подхода можно осуществить лишь селекцию детей (Приложение 49-52), но невозможно определить «индивидуальный образовательный маршрут» каждого ребенка, который предполагает выявление, в первую очередь, потенциала (зона ближайшего развития), тенденций развития личности ребенка, его склонностей и интересов.

Важность определения «индивидуального образовательного маршрута» возрастает в связи с наблюдаемой в современных условиях возможностью выбора образовательных программ детских садов и

³⁵ Выготский Л.С. Психология. – М.: Эксмо-Пресс, 2000.

³⁶ Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка //Вопросы психологии. – 1969, № 1; Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. – М.-Воронеж: МОДЭК, 1995.

начальной школы, которые, как показывает практика, не всегда отвечают требованию их преемственности. В этом случае, при разработке диагностического комплекса целесообразно обратиться к характеристике общей культуры человека на ступенях дошкольного и начального образования, предложенной коллективом авторов под руководством И.А.Зимней (таблица 30).

Таблица 30

Дошкольное образование	Начальное образование
ПОНИМАНИЕ	
<p>Понимает на основе освоенной им системы житейских понятий общий смысл и систему отношений лиц из своего ближайшего окружения (семья, родственники, воспитатели, сверстники и т.п.).</p>	<p>Понимает на основе осваиваемых им научных понятий смысл и систему отношений людей между собой (родственные, функциональные и т.п.), их отношений к предметному миру, живой и неживой природе.</p>
ЗНАНИЕ И УМЕНИЕ	
<p>Знает и умеет выполнять нормы и правила бытового социального взаимодействия (здороваться при встрече, уступать место старшим и т.п.).</p> <p>Знает и умеет соблюдать элементарные гигиенические требования.</p> <p>Умеет выразить свое отношение к событиям собственной жизни и жизни окружающих в понятной для адресата манере вербального (устная речь) и невербального (мимика, пантомимика и т.п.) поведения.</p> <p>Умеет осуществлять ведущую деятельность (игра) в различных ее формах (рисование, пение, лепка и т.п.), переживая при этом положительные эмоции.</p>	<p>Знает и умеет выполнять нормы и правила бытового, учебного и социально-ролевого (посещение театра, пребывание в больнице и т.п.) взаимодействия.</p> <p>Знает и умеет соблюдать общепринятые гигиенические требования и требует их соблюдения от окружающих.</p> <p>Умеет выразить свое отношение к событиям собственной жизни и жизни окружающих в понятной для адресата манере вербального (устная и письменная речь) и невербального (мимика, пантомимика, подарок и т.п.) поведения.</p> <p>Умеет осуществлять ведущую деятельность (учеба) в различных ее формах (классные уроки, внеклассные занятия, самоподготовка и т.п.), переживая при этом положительные эмоции.</p>
ТВОРЧЕСТВО И ГОТОВНОСТЬ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
<p>Стремится подражать социально позитивному поведению значимых взрослых, героев книг и фильмов.</p> <p>Стремится к расширению возможностей для самостоятельной реализации известных ему норм и правил в различных жизненных ситуациях.</p>	<p>Стремится следовать эксплицитно транслируемым образцам социально-позитивного поведения (устные и письменно оформленные требования общества).</p> <p>Стремится к расширению круга знаний, умений, творческих и социальных возможностей.</p> <p>Стремится к расширению собственной информированности о требованиях общества к человеку в различных жизненных ситуациях.</p>

Очевидно, что разный уровень способностей, готовности детей к обучению в школе предполагает необходимость использования

психологом надежных методик диагностики, позволяющих дать семье квалифицированные рекомендации по выбору для ребенка «индивидуального образовательного маршрута».

Психологические рекомендации, сформулированные на основе данных психодиагностики, будут тем продуктивнее, чем больше в их разработке принимает участие значимое окружение ребенка — родители, педагоги. Только они сами могут решить, что каждый из них на самом деле готов делать, а что — не готов. Кроме того, ощущение родителем, педагогом того, что он сам нашел путь к ребенку, значительно повысит мотивацию выполнения коррекционно-развивающих замыслов. Но, следует помнить, что работа психолога с сознанием педагога, родителей достаточно продолжительна и трудоемка.

Психокоррекция — целенаправленное изменение свойств и качеств личности, с целью укрепления или формирования необходимых психологических качеств, свойств, состояний и характеристик, приведение их показателей в соответствие с возрастной или иной нормой. Это означает внешнее, постороннее вмешательство, порой достаточно жесткое, в те или иные психические проявления человека [1; 43; 49]. Психокоррекция рекомендуется и проводится в том случае, когда по результатам психодиагностики или консультирования выявлены отклонения от нормы в поведении или психическом развитии человека.

Следует помнить, что термин «коррекция психического развития» как обозначение определенной формы психологической деятельности впервые возник в дефектологии применительно к вариантам аномального развития. Там он означает исправление недостатков, отклонений в развитии ребенка. Позднее в практической психологии психокоррекция стала трактоваться как совокупность мер психологического воздействия, направленных на доформирование отсутствующих психических функций, а также устранение отставания, отклонений, нарушений психического развития. Подобное воздействие всегда осуществляется на основе представления о возрастной норме психического развития (познавательных, эмоциональных, волевых процессов, поведения и личностных качеств).

В последующем, по мере развития прикладной возрастной психологии, произошло расширение сферы приложения понятия «коррекция» на область нормального психического развития. Психокоррекцией в настоящее время стали называть чуть ли не любое проявление активности психолога-практика, выходящее за рамки диагностики [30; 50].

Близкими по смыслу понятию «психокоррекция» являются термины «компенсация» и «реабилитация». Под *психологической компенсацией* понимается уравнивание, выравнивание, развитие нарушенных функций и перестройка сохранных для замещения нарушенных, в результате чего устраняются неравномерности психического развития. *Психологическая реабилитация* представляет собой систему мероприятий, направленных на восстановление (до оптимально функционирующего

уровня) нарушенных психических функций, состояний личностного и социально-психологического статуса субъекта [50]. В этой системе мероприятий одно из важнейших мест отводится психологической коррекции и психотерапии. Их основная цель на данном этапе – восстановление у субъекта способности к активной жизни, помощь в адекватной оценке своих возможностей. Поэтому основные задачи психологических мероприятий на этапе реабилитации сводятся к актуализации оптимистической позиции субъекта по отношению к собственным возможностям, к формированию у него готовности к позитивному взаимодействию с окружающими.

В зависимости от содержательно-психологической направленности в рамках нормального онтогенетического развития различается коррекция умственного развития, коррекция развития личности, коррекция и профилактика развития невротических состояний и неврозов. С точки зрения Г.С.Абрамовой (1994), осуществление психокоррекционной работы может происходить в трех важнейших позициях:

➤ «Делай как я!» (психолог берет ответственность на себя и предлагает довольно жесткую схему работы).

➤ «Давай сделаем вместе!» (психолог делится ответственностью с клиентом).

➤ «Выбирай из этих способов сам!» (клиенту предлагается самому взять ответственность за себя).

Нельзя категорично утверждать безусловную предпочтительность какой-либо одной позиции по сравнению с другими. Зачастую, именно конкретные задачи, возникающие в ходе психокоррекционной работы, диктуют выбор тактики и стратегии профессиональной деятельности практического психолога.

Психокоррекционная работа проводится в двух основных формах — групповой и индивидуальной. Программа психокоррекции составляется, как правило, на основе результатов психодиагностического обследования и основывается на тех методологических принципах, которых придерживается в своей работе педагог-психолог.

Понятие психокоррекции, как следует из его наиболее распространенной трактовки, тесно связано с понятием нормы психического развития. Однако, в сфере образования, по мнению В.П.Зинченко, важнейшей выступает не проблема «нормы развития», а проблема «развития как нормы» [48, с.22]. Поскольку «норма» того или иного возраста, тех или иных психических функций в значительной мере выступает явлением социокультурного порядка, она довольно часто трактуется исследователями по-разному, а, значит, и границы «нормального» не являются в науке четко определенными. В связи с относительностью понятия «норма» возникает вопрос о возможных путях

осуществления психокоррекционной работы.³⁷

Стратегически можно обозначить два основных подхода, существующих в современной психокоррекционной практике:

➤ Реализация коррекции как приведения к усредненной норме, определяемой статистически, на основе выработанной единой для всех «универсальной» психотехнологии;

➤ Оказание психологической помощи, ориентированной на индивидуальные особенности человека, его специфические возможности и, в целом, на уникальность его психического и личностного развития.

В психокоррекции одним из стержневых требований является самоопределение субъекта в выборе направления, основа которого непременно должна базироваться на культурных истоках и традициях. Однако если учитывать, что дети, как основные субъекты образовательного пространства, такой возможности зачастую бывают лишены либо в силу недостаточной информированности, либо в связи с возрастными особенностями развития, то со стороны психолога недопустимо использование методов, не соответствующих ментальности ребенка как носителя определенных культурных традиций. Следовательно, необходимо умение специалиста тщательно анализировать существующие коррекционные подходы, технологии, концепции, программы и т.п. и, соответственно, владеть достаточным уровнем знаний о специфике психологических типов культур.

Разнообразные методы психокоррекции формировались в рамках существующих психологических направлений, основными из которых считаются психоаналитическое, бихевиористское и экзистенциально-гуманистическое. Разные методологии этих направлений, разные представления о модели «здорового», «нормального» человека диктуют различия в средствах и приемах психокоррекции. Следует отметить, что в психологической службе образования на сегодняшний день наиболее распространены психокоррекционные технологии, основанные на бихевиористском и деятельностном подходе.

В бихевиористском направлении отклонения от нормы, вызывающие

³⁷ Отметим, что автор относит себя к числу противников использования практики психокоррекции в системе образования. Нам импонирует мысль В.П.Зинченко о том, что «мы, желая добра своим детям, загоняем их в свое буднично-серое понимание нормы» [48, с. 22]. И далее: «...Бог создал человека по своему образу и подобию. Когда образование берет на себя божественную Функцию, а оно ее берет, то возникает вопрос — по чьему образу и подобию? Как это ни печально признавать, но есть, с позволения сказать, системы образования которые, не спросив у человека, берут на себя функцию «всестороннего и гармонического» развития его личности» [48, с.24]. Именно с этих позиций автор рассматривает психокоррекцию в работе с детьми. На наш взгляд, необходимо осуществлять работу, направленную на амплификацию детского развития (А.В.Запорожец), а не изменять те или иные стороны психики ребенка, которые по разным причинам не удовлетворяют окружающих, с помощью рецептурных методов. В рамках психологической службы образования наиболее уместна, с нашей точки зрения, психотерапевтическая гуманитарно-ориентированная работа психолога. Однако на это способен не каждый психолог и тем более психолог образования, в связи с тем, что, во-первых, границы его компетентности значительно сужены и, во-вторых, далеко не многие педагоги-психологи имеют профессиональную подготовку и сертификацию в области немедицинской психотерапии.

необходимость в психокоррекции, рассматриваются как результат «вредного» научения. Поэтому основной упор делается на изменении тех форм поведения, которые не соответствуют обстоятельствам жизни субъекта, а коррекционная работа осуществляется, прежде всего, как обучение его нужным формам поведения.

В отечественной психологии содержание психокоррекционной работы отражает теоретические подходы основных научных школ. Например, в рамках культурно-исторического подхода психокоррекция понимается как развитие высших психических функций через овладение знаковыми системами при учете зоны ближайшего развития ребенка. Деятельностная парадигма связывает психокоррекцию с формированием системы действий и четкой структуризацией деятельности [1; 30; 50].

К основным методам психокоррекции относятся специально разработанные психотехники (интеллектуальные, социально-психологические тренинги, методы обучения саморегуляции, релаксации и т.п.), упражнения, ролевые игры, групповые дискуссии и т. п. Выбор метода напрямую зависит от возраста. Так в работе с дошкольниками используют по преимуществу игры и игровые упражнения, театрализованные, художественно-образительные, музыкальные, моторно-двигательные и другие, доступные для участия или усвоения формы деятельности. К методам, предполагающим длительное вербальное взаимодействие (дискуссии, беседы), в этом возрасте обращаются крайне редко в силу специфики речевого и мыслительного развития дошкольников. Приоритетными вербальными формами взаимодействия становятся лишь в школьном возрасте. При этом психокоррекционная деятельность в условиях образовательного учреждения предполагает неукоснительное следование ряду требований:

1. Психолог не имеет права осуществлять специальные коррекционные воздействия без твердой уверенности в причинах и источниках отклонений в развитии ребенка.

2. Пространство коррекционных воздействий психолога образовательного учреждения ограничено нормой и пограничными состояниями развития ребенка при отсутствии органических и функциональных нарушений.

3. Педагог-психолог не имеет права на определение индивидуального хода психического развития ребенка посредством радикального коррекционного вмешательства.

4. С детьми, вплоть до подросткового возраста, нельзя использовать гипнотические и суггестивные средства воздействия,³⁸ а также методы психокоррекции, неадаптированные к конкретному возрасту.

В зависимости от возраста ребенка, психокоррекция осуществляется с опорой на различные психологические механизмы. Так, в работе с

³⁸ Право на использование психологом подобных средств в работе с детьми старшего возраста должно быть подтверждено соответствующим документом – сертификатом или свидетельством о стажировке в данной области.

дошкольниками опорными выступают проективный, релаксационный и идентификационный механизмы. Начиная с младшего школьного возраста, постепенно актуализируют включение, регуляционного, рефлексивного механизмов и механизма интеллектуализации. При этом сочетание направленности корректирующих средств и приемов, опосредованных тем или иным психологическим механизмом, позволяет психологу обоснованно выстроить психокоррекционную систему, адекватную возрастным особенностям ребенка или группы детей.

Формирование коррекционных группы обычно осуществляется по результатам предварительного диагностического обследования, в процессе которого происходит отбор детей, нуждающихся в психокоррекции по тем или иным показателям. Как количественный, так и качественный состав групп соотносится с характером и степенью выраженности нарушений в психическом развитии детей (психологическим диагнозом). Ведущим принципом построения коррекционных занятий является принцип сериационности, предполагающих инвариантность основного «базового» занятия. Опора на данный принцип позволяет варьировать задачи в зависимости от возраста, состава коррекционных групп, индивидуальных и возрастных особенностей детей, а также от типов нарушений в развитии, что в комплексе позволяет обеспечить результативность психокоррекционной работы.

Основными формами психокоррекции выступают индивидуальные и групповые занятия. Индивидуальная форма обусловлена специфической направленностью коррекционного влияния (трудности в учебной деятельности, нарушения поведения и дезадаптация), а так же наличием у ребенка трудностей в выстраивании межличностного общения. Цикл занятия может быть закрытым (количество занятий и дата из завершения строго фиксированы) и открытым (без точного определения количества встреч и даты окончания занятий). При этом продолжительность занятий и по горизонтали, и по вертикали (длительность каждого занятия и всего цикла в целом) зависит от многих факторов как организационного, так и содержательного характера.

Групповая психокоррекция зачастую бывает направлена на развитие коммуникативных способностей (компетентности), на умение анализировать поведение и состояние других людей, умения адекватно воспринимать себя и окружающих людей. При этом корректируются нормы межличностного взаимодействия, формируется способность субъекта гибко реагировать на ситуацию, быстро перестраиваться в различных условиях и разных группах.

В целом, психокоррекционная работа в условиях образовательного учреждения представляет собой специальную работу, направленную на стабилизацию и структурирование психического развития (или отдельных его сторон) детей. Эффективность психокоррекционной работы связана с учетом следующих моментов:

- динамическое содержание периода возрастного развития может

быть разнообразным, а значит, успешность, результативность одного и того же влияния неодинакова в разные моменты жизни;

➤ эффективность психокоррекции определяется не ее интенсивностью и количеством произведенных воздействий, а качеством содержания, своевременностью и адекватностью;

➤ эффективность зависит от степени соответствия психокоррекционной работы индивидуальным особенностям психического развития человека.

Как полагает В.Н.Карандашев, идентичные психокоррекционные методы психологической работы могут использоваться и в развивающих занятиях. В отличие от коррекционной развивающая работа, по мнению автора, направлена на дальнейшее развитие качеств, способностей, умений человека. «Строгого разделения коррекционных и развивающих занятий на практике часто не существует, поскольку границы нормы в психическом развитии бывают недостаточно четкими, обусловлены теоретической концепцией или конкретной методикой. Поэтому нередко предпочитают данный вид работы называть коррекционно-развивающей» [30, с. 76].

Одним из наиболее распространенных видов деятельности практического психолога в разных сферах жизни и профессиональной деятельности людей, в том числе и педагогической, является **психологическое консультирование**. Психоконсультирование – это работа психолога, носящая рекомендательный характер, базирующийся на совместном с клиентом выявлении причин и недостатков существующих у последнего состояний. Психологическое консультирование относится к важнейшим видам профессиональной деятельности практического психолога. По мнению ряда специалистов (К.Роджерс, И.Ялом, Р.Мэй, Г.С.Абрамова, Е.Т.Соколова), деятельность психолога-консультанта – начало и венец профессионализма практического психолога. В прикладной психологии консультирование не воспринимается как научная работа, т.к. в качестве научной оценивается лишь исследование продуктивности этой деятельности и ее параметров. Сам же процесс работы консультанта остается вне научного рассмотрения, а, следовательно, вопрос о научном статусе психологии консультирования на сегодня не имеет однозначного решения.

Основная цель психологического консультирования состоит в обеспечении человека необходимой психологической информацией и создании условий — в результате общения с психологом — для самостоятельного преодоления жизненных трудностей и продуктивного существования в конкретных обстоятельствах [1; 35; 60]. В свою очередь, ключевую задачу психологического консультирования можно определить как создание условий, при которых клиент окажется способным посмотреть на свои жизненные трудности со стороны, осознать неконструктивные способы поведения и построения взаимоотношений и найти адекватные действия, позволяющие ему получить новый

эмоциональный и личностный опыт. Соответственно, основным методом психологического консультирования является беседа, а формой проведения – индивидуальная консультация.

Как и другие виды деятельности практического психолога, консультирование может быть классифицировано по разным основаниям:

➤ По теоретической ориентации (психоаналитическое, поведенческое, гуманистическое, гештальт-консультирование и т. д.).

➤ По возрасту клиента (детское, подростковое, консультирование взрослых и т. д.).

➤ По пространственной организации (контактное, или очное, то есть беседа лицом к лицу, и дистантное, или заочное, которое, в свою очередь, подразделяется на телефонное, письменное, электронное – через Интернет).

➤ По количеству клиентов (индивидуальное или групповое).

➤ По психологической проблематике (консультирование по проблемам общения, по проблемам в эмоциональной сфере, по личностным проблемам и др.).

➤ По сфере приложения (школьное, профессиональное, семейное и супружеское и т. д.) [30; 50].

Методология различных подходов в консультировании определяется их принадлежностью к одному из основных направлений современной психологии: психоаналитическому, бихевиористскому или экзистенциально-гуманистическому. Соответственно психолог-консультант, ориентирующийся на психоаналитическую теорию или одну из ее многочисленных модификаций, рассматривает душевную жизнь человека с трех точек зрения:

- Динамической – как результат взаимодействия и конфликта различных психических сил.

- «Экономической» – как совокупность ее энергетических характеристик.

- Топической – с точки зрения структурной организации психики.

При этом свою главную задачу консультант-психоаналитик видит в том, чтобы помочь субъекту осознать природу и причины внутренних конфликтов, усилить его «Я» [12].

Консультант, приверженец поведенческого подхода, работает, прежде всего, над поведением субъекта. Его задача — перевести психологическую проблему, выражаемую неясными, многозначными словами, в объективно наблюдаемые поведенческие акты. Продемонстрировав неадекватность стереотипного поведения человека, бихевиорист-консультант вместе с ним моделирует желаемое поведение и формирует необходимые навыки. Разрабатывается конкретный план действий по достижению поставленной цели, который планомерно и настойчиво реализуется под контролем психолога.

Гуманистически ориентированный консультант опирается на два важнейших постулата:

➤ Люди сами себя контролируют, их поведение детерминировано способностью осуществлять свой выбор: выбирать, как думать и как поступать;

➤ У каждого человека есть врожденная потребность в реализации своего потенциала – в личностном росте, – хотя среда может блокировать этот рост.

Исходя из этих принципов, консультант видит свою задачу в том, чтобы помочь человеку осуществить личностные изменения и поддержать его во время принятия ответственного решения. Психолог-консультант не должен давать прямых советов и рекомендаций, поскольку в этом случае он берет ответственность за происходящее на себя. Для развития личности человека, обратившегося за консультацией, важно, чтобы он осознал и проявил личную ответственность и принял самостоятельное решение [1; 12; 50]. Следует отметить, что в каком бы из направлений не работал консультант, он должен иметь документ, подтверждающий его право на осуществление данного вида психологической деятельности.

Консультативная работа психолога в образовательном учреждении имеет принципиальное отличие от той, которую осуществляет психолог в районных или других консультациях. Специфика такого консультирования состоит, во-первых, в том, что оно краткосрочно по времени; во-вторых, не предполагает глубокого проникновения в личностное пространство субъекта; в-третьих, оно носит опосредованный характер, т.е. направлено преимущественно на решение проблем развития, обучения и воспитания ребенка независимо от лиц, обратившихся за консультацией. Иными словами, в процессе консультирования рассматривается только то, что имеет отношение к решению главной задачи психологической службы образования – максимально содействовать психическому, личностному развитию каждого ребенка.

Руководитель образовательного учреждения, педагоги, родители получают консультацию постольку, поскольку имеют отношение к ребенку. Их проблемы рассматриваются только в связи с проблемами детей, а не сами по себе. Педагоги часто обращаются к психологу по следующим вопросам: причины трудностей в усвоении детьми программ обучения, нежелание и неумение детей заниматься, эмоциональные, личностные нарушения, конфликтные отношения с окружающими.

Основные родительские проблемы, которые решает психолог образовательного учреждения, сводятся к вопросам подготовки детей к школе, отсутствия у детей выраженных интересов, а также связаны с плохой памятью, неорганизованностью, несамостоятельностью, агрессивностью, повышенной возбудимостью или робостью, боязливостью ребенка. Иначе говоря, имеется в виду все то, что принято обозначать словами «трудный ребенок».

Проблемы же, касающиеся семейных, любовных, психосоматических, экзистенциальных отношений, с которыми за помощью обращаются к педагогу-психологу, он обязан переадресовать специалистам,

непосредственно занимающимся подобной практикой. Тщательный анализ содержания запроса позволяет психологу выявить реальную трудность взрослого по отношению к ребенку и выстроить обоснованную стратегию психологической помощи обеим сторонам. Следует отметить, что психолог-консультант не занимается постановкой диагноза. Кроме того, обработка запроса не всегда инициирует диагностико-коррекционные и мероприятия. В ряде случаев психолог может ограничиться рекомендациями. Однако если в процессе консультации выявляется необходимость диагностической или коррекционной работы, то она проводится в специально назначенное время.

В образовательном пространстве деятельность психолога как консультанта в настоящее время базируется на ключевых постулатах гуманитарной (в зарубежном аналоге – гуманистической) парадигмы. Начиная с 60-х годов и до настоящего времени идеи Карла Роджерса – одного из основоположников гуманистической психологии – оказывают значительное влияние на методы и практику образования. Из всех представителей гуманистической психологии он был единственным, кто создал свою собственную концепцию обучения. По мнению К.Роджерса (1994), бихевиористская психология направлена на контроль поведения, сознания и личности человека. Человек становится объектом исследования и манипулирования. Его свободный личностный выбор не принимается во внимание. Отсюда традиционная система обучения основана на иерархической структуре: руководство учителя, подчинение ученика. В системе взглядов на обучение К.Роджерса работа учителя сравнивается с работой терапевта, который не формирует человека, стараясь отлить его в форму, задуманную ранее, а помогает ученику найти в себе то положительное, что в нем уже есть, но искажено, забито, спрятано. Учитель должен быть чувствителен и восприимчив по отношению к качествам ученика. Он полностью принимает учащегося и старается понять, что он за человек, каковы его склонности, что он может, и что не может, как он будет развиваться. Если учитель без всяких условий тепло относится к ученику, радуется его успехам, это сводит до минимума беспокойство и страхи ученика, его защитные реакции и обеспечивает развитие и самоактуализацию его личности. Учитель, как и терапевт, должен не только безусловно принимать ученика, но быть конгруэнтным, эмпатически понимать его и уметь выразить себя и свое отношение к ученику так, чтобы последний понял его. Безусловно принимая ученика, учитель создает в классе особый психологический климат принятия каждым каждого. Он разделяет мысли и чувства группы, не навязывая своих, он не закрывается маской, открыто говорит о своих чувствах и мыслях, то есть является самим собой. Подобные установки учителя-фасилитатора³⁹ связаны с изменением его мышления, ценностей и бытия.

³⁹ Слово «фасилитатор» происходит от английского «facilitate» – «стимулировать», «активизировать».

Они выражают новое мышление учителя, которое не может быть обусловлено ни совершенствованием умений и навыков, ни внедрением современных технических средств обучения. Оно основано на переориентации ценностно-личностных установок педагога, реализуемых в межличностном общении с детьми (воспитанниками, учащимися) и, соответственно, в новых методах обучения.

По мысли К.Роджерса, ученик должен обучаться сам, так как учение — это не усвоение знаний, а изменение внутреннего чувственно-когнитивного опыта ученика, связанного со всей его личностью. Этот опыт передать невозможно, так как он у всех разный. Учащийся может научиться чему-либо, лишь самообучаясь, лишь в этом случае происходит значимое научение (*significant learning*). Самообучение (или значимое для ученика обучение) является наиболее прочным, оно долго сохраняется, так как вовлекает всего обучаемого как человека — его чувства, отношения, мысли и действия. Если же внутренний опыт не изменяется, механически заученные, «навязанные» знания бесполезны, они забываются, не особой значимой роли в жизни, а сам ученик не развивается. Учитель должен предоставить ученикам все возможные средства для самообучения.

Идеи К.Роджерса о значимом обучении, роли учителя, о его взаимоотношениях с учениками положены в основу гуманизации обучения за рубежом, основной пик исследований которого приходился на 60—70-е годы. Гуманистические постулаты ученого, ориентирующие на увеличение потенциала обучения, нашли отклик у приверженцев гуманизации школы и общества в нашей стране. В этом контексте работа психолога как консультанта и психотерапевта направлена на тренинговую работу с педагогами в целях овладения умениями и навыками помогающих отношений, основанных на диалоге.

Психология консультирования, будучи включена во все остальные виды деятельности, содержит в себе (по Т.А.Флоренской) следующие психологические принципы:

1. Вступая в диалог с собеседником, консультант признает в нем потенциальное духовное «Я».

2. Из этого признания следует, что он не может воздействовать на собеседника и управлять им, не нарушая гиппократовский принцип «Не навреди!» Глубина личности является тайной для него.

3. Личность собеседника в той или иной степени сама может раскрываться благодаря диалогическому контакту с консультантом.

4. Диалогический контакт возникает по мере принятия личности собеседника; принятие личности каждого основывается на убеждении в духовном достоинстве человека, независимо от его наличного состояния.

5. Другим условием диалогического контакта является сопереживание человеку в его наличных жизненных ситуациях — горестях и радостях: это контакт с наличным «Я» собеседника.

6. Если принятие личности на основе его духовного «Я» безусловно, то

принятие наличного «Я» обусловлено оценкой его проявлений (консультант может не принимать такие проявления, как жестокость, лживость, преступность и т.д.). Эта оценка определяется универсальными общечеловеческими духовно-нравственными ценностями.

7. Консультант может высказать в той или иной форме свою оценку или подвести собеседника к самостоятельной оценке своего наличного «Я» и его проявлений. Действенность такой оценки зависит от наличия диалогического контакта.

8. Тактическими условиями диалога являются эмпатическое внимание к собеседнику, говорящему о своих трудностях и проблемах, помощь в преодолении и снятии деструктивных переживаний (гнева, обиды, ревности, отчаяния и т.п.), предоставление возможности собеседнику «выговориться», разделить его трудность и облегчить сочувствием и утешением.

9. Эмпатическое внимание способствует проникновению во внутренний диалог собеседника — диалог наличного «Я» и духовного «Я»: их противоречие, борьбу, конфликт или стремление к согласию.

10. Достижение внутреннего мира, целостности личности собеседника возможно лишь благодаря примирению со своим духовным «Я», поэтому консультант в своих суждениях и оценках подтверждает голос духовного «Я», его правоту.

11. Занимая позицию духовного «Я» собеседника, психолог помогает ему осознать причину отрицательных переживаний, связанных с угрызениями совести: не успокаивает, а способствует более полному раскаянию.

12. Эмпатический контакт помогает говорить на языке собеседника, учитывая уровень его культурного и личностного развития, убеждения, мировоззрения и т.п.

13. Консультант должен исходить из конкретного запроса собеседника и, прозревая скрытые за ним мотивы, выявлять глубинные истоки этого обращения: духовные ценности не могут быть усвоены извне, но будучи общечеловеческими, могут пробудиться, актуализироваться в значимой для человека ситуации.

14. В проблемах духовно-нравственного характера консультант стремится помочь осознанию противоречия между духовным «Я» и наличным «Я», оставляя за консультируемым свободу выбора.

15. Сохраняя свою ролевую позицию, консультанту не следует вступать с собеседником в отношения личного контакта и равноправия — это разрушает творческий конструктивный диалог, создает и усугубляет проблемы «переноса». Необходимо вырабатывать позицию «внеаходимости» — отстраненности от пристрастного личностного отношения ради объективности и полноты восприятия собеседника и его ситуации.

16. «Внеаходимость» помогает консультанту «не увязнуть» в наличном «Я» собеседника, а помочь ему приблизиться к духовному «Я».

«Встреча» может совершаться на трех уровнях: эмоциональном, сознательном и духовном. Последний уровень содержит оба предшествующих и является вершиной диалога-«встречи».

К основным признакам состоявшегося диалога-«встречи» Т.А.Флоренская (2001) относит следующие:

1. Собеседники переживают чувство душевного контакта, радость общения, душевный подъем; вместо усталости — «второе дыхание».

2. Между консультантом и консультируемым возникает глубокое взаимопонимание, они находят «общий язык», понимают друг друга с полуслова.

3. Собеседники совместными усилиями находят разрешение проблемы.

4. В результате диалога с консультантом у собеседника пробуждается осознание своего духовного «Я»: происходит «встреча» наличного «Я» и духовного «Я».

Консультирование – достаточно сложный вид профессиональной деятельности психолога. Психолог в процессе психоконсультирования с помощью своих знаний и умений помогает человеку обрести собственную индивидуальность при этом важно, чтобы в процессе консультирования специалист ориентировался не только на социально принятые нормы, но и на ценности, жизненные принципы и идеалы консультируемого. Однако, именно здесь кроется одна из наиболее типичных трудностей в работе психолога-консультанта – «желание клиента изменить других и нежелание менять себя» [30, с. 199]. В связи с этим у молодых специалистов могут обнаружиться довольно распространенные ошибки. Например, принятие позиции покровительства и опеки, когда психолог начинает репродуцировать на клиента свои «научные познания». Зачастую такой подход к решению проблемы приводит к тому, что психолог начинает оценивать действия человека как плохие или хорошие, правильные или неправильные. Подобная позиция специалиста представляет собой ни что иное, как проявление непрофессионализма, выражающаяся в склонности действовать исходя, на самом деле, не из научной, а из житейской психологии.

Умение встать на позицию другого должно сочетаться у психолога в процессе консультирования с умением сохранять некоторую дистанцию. При несоблюдении этого правила, специалист рискует приобрести синдром коммуникативной перегрузки и далее – эмоционального выгорания. В связи с этим очень важно разграничивать личные и профессиональные проблемы. Психологу не следует переносить свои отношения с людьми в частной жизни, внутренние проблемы и конфликты на отношения с теми, кто обращается за консультативной помощью, на их конкретную ситуацию. Следует учитывать и тот факт, что очень часто встречается и противоположная ситуация, когда клиент переносит на консультанта свое отношение с другими людьми. Это может осложнить процесс консультирования возникновением конфликтов или слишком

близких отношений. Тесные личные отношения между консультантом и консультируемым приводят к тому, что специалист оказывается неспособным к сохранению объективной позиции, необходимой для эффективного решения проблем другого человека.

Довольно распространены ситуации, когда клиент проявляет склонность манипулировать психологом (особенно начинающим), то есть эксплуатировать его для достижения каких-либо собственных целей. Например, когда педагог стремится к утверждению собственной правоты во взглядах на ребенка, его семью и ее воспитательного эффекта, или родитель, ищущий подтверждения своей жертвенной судьбы. В данном случае профессионализм психолога проявляется в распознавании манипулятора и изменении его позиции на позицию конструктивного взаимодействия.

Психологическое консультирование по ряду содержательных оснований идентично психотерапии. Так, зачастую в процессе консультации специалистом могут применяться и психотерапевтические методы и приемы. Однако ряд исследователей и практиков считают, что консультирование имеет более поверхностный характер, чем собственно **психотерапия**.

Буквальное значение термина «психотерапия» связано с двумя его толкованиями, базирующимися на переводе греческих слов *psyche* — душа и *therapeia* — лечение: «исцеление душой» или «лечение души». Сам термин «психотерапия» был введен в 1872 году Д.Тьюком, и стал широко применяться с конца XIX в [50]. Под психотерапией в настоящее время принято понимать широкую область научной и практической деятельности специалистов (медиков, психологов и др.), внутри которой наличествует большое количество разнообразных теоретико-методических подходов. Можно говорить о существовании медицинской, психологической, социологической и философской моделей психотерапии [49].

В последние годы условно различают клинически ориентированную психотерапию, направленную преимущественно на смягчение или ликвидацию имеющейся симптоматики, и личностно-ориентированную психотерапию, которая стремится помочь человеку изменить свое отношение к социальному окружению и к собственной личности. При этом термин «личностно-ориентированная терапия» достаточно неоднозначен в его прикладном употреблении. Так, одни специалисты преимущественно рассматривают его как экзистенциально-гуманистическое направление в психотерапии, другие же трактуют его в наиболее широком значении — как психотерапию, базирующуюся на положениях основных направлений современной психологии: динамическом, поведенческом и гуманистическом.

Расширенное понимание области психотерапии закреплено в Декларации по психотерапии, принятой Европейской ассоциацией психотерапии в Страсбурге в 1990 году. В этой декларации зафиксировано следующее:

1. Психотерапия является особой дисциплиной из области гуманитарных наук, занятие которой представляет собой свободную и независимую профессию.

2. Психотерапевтическое образование требует высокого уровня теоретической и клинической подготовленности.

3. Гарантированным является разнообразие психотерапевтических методов.

4. Образование в области одного из психотерапевтических методов должно осуществляться интегрально: оно включает теорию, личный терапевтический опыт и практику под руководством супервизора, одновременно приобретаются широкие представления о других методах.

5. Доступ к такому образованию возможен только при условии широкой предварительной подготовки, в частности, в области гуманитарных и общественных наук.

Традиционно психотерапия рассматривалась как отрасль медицины, поэтому, вплоть до настоящего времени, многие клинические психотерапевты считают, что психотерапией имеют право заниматься только врачи, тогда как психологи – психокоррекцией. Однако в современной науке и практике существует и психологическая модель психотерапии, а значит, ее (психотерапию) можно рассматривать как направление деятельности практического психолога. При этом под психотерапией в рамках психологической модели понимается оказание психологической помощи здоровым людям в продуктивном изменении личности в ситуациях различного рода психологических затруднений, не являющихся проявлениями психических заболеваний.

В рамках психологической модели психотерапии существует огромное разнообразие методов и приемов, основывающихся на концептуальных положениях множества школ и течений. Тем не менее, ключевой и ведущей идеей, объединяющей почти все имеющиеся в психотерапии подходы, выступает стремление специалиста помочь развитию личности путем снятия ограничений, запретов, комплексов, освобождения ее потенциала – это идея самоизменения человеческого Я в динамично изменяющемся мире. Важнейшая задача психолога-психотерапевта состоит не в снятии или облегчении симптомов болезни, а в создании условий для оптимального функционирования личности и ее развития, в частности, в целях улучшения взаимоотношений с другими людьми (с членами семьи, коллегами и пр.).

Будучи одним из ключевых видов деятельности практического психолога, психотерапия предъявляет особые требования к подготовке и уровню квалификации психолога. Иными словами, право психолога заниматься психотерапевтической деятельностью, должно быть подтверждено соответствующим документом (свидетельство, сертификат, лицензия). Кроме того, представляется оправданным разделение специализаций практического психолога на психотерапевта, диагноста, консультанта, коррекциониста с тем, чтобы в рамках единой

психологической службы каждый из них выполнял одну из указанных основных функций. В области психотерапии психолог неизбежно использует эклектичный подход, однако, желательным является специализация в каком-либо конкретном психотерапевтическом направлении: психоаналитическом, экзистенциально-гуманистическом, поведенческом и т.п.

При оценке эффективности психологического консультирования и психотерапии Г.С.Абрамова (1994) предлагает опираться на следующие показатели:

- субъективно переживаемые клиентом изменения во внутреннем мире;
- объективно регистрируемые параметры, характеризующие изменения в различных модальностях;
- устойчивость изменений в последующей после получения психологической помощи жизни человека.

Об эффективности психотерапии следует сказать чуть подробнее. Первую попытку оценить успешность психоаналитической терапии на основе изучения выборки в несколько тысяч пациентов предпринял в 1952 году Г.Айзенк. Согласно его данным, фактически пошло на поправку большее число не лечившихся клиентов, чем тех, кто принимал психотерапевтическое лечение (72 % и 66 % соответственно). Вызвавшие резонанс и критическую оценку результаты исследований Г.Айзенка были подкорректированы дальнейшими исследованиями. Было показано, что процент спонтанного выздоровления не столь высок: от 30 до 45. Кроме того, пациент, проходивший сеансы психотерапии, чувствовал себя лучше, чем 80 % тех пациентов, которые не проходили этой процедуры [12].

Вместе с тем до настоящего времени остается не преодоленной сложность оценки эффективности психотерапии, связанная, в частности, и с разницей взглядов психотерапевтов на то, что собственно считать психотерапевтическим эффектом.

4.3. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА.

Идея психологического обеспечения, обслуживания различных видов деятельности восходит к работам «психотехников». В начале XX века в психологической науке ставится вопрос о характере использования знания как для решения психологических проблем собственно психологической науки, так и для решения иных, прикладных задач [65].

На протяжении всей истории становления психологической службы в системе образования вопрос о сущности и содержании психологического обеспечения поднимался и обсуждался неоднократно. С особой остротой проблема применения психологической науки к решению конкретных задач деятельности возникла на рубеже 70-80 годов.

В России к психологическому обеспечению педагогического процесса

в школе особое внимание было обращено в начале 80 годов XX столетия. В центре внимания было создание психологической службы в школе, обсуждались задачи и основные направления и формы работы психолога в школе, его статус и подготовка, установление границ компетенции, определение тех сторон педагогического процесса, где необходимо участие школьного психолога, а также вопросы организации и обмена опытом [10; 21; 36 и др.]. Одной из самых активных форм сотрудничества психологов с педагогами признавалась работа психолого-педагогического консилиума [2; 7; 28].

В начале 90-х годов ряд психологов (Е.М.Дубовская, О.А.Тихомандрицкая), рассматривая психологическое обеспечение педагогической деятельности, в качестве общей задачи школьного психолога, выделили две стратегии такого обеспечения: психологическое консультирование и психологическое проектирование. Психологическое консультирование рассматривалось ими как решение коррекционных задач уже сложившейся ситуации. Под проектированием авторы понимали сложное взаимодействие психолога с представителями других специальностей по прогнозированию будущей ситуации и закладыванию в нее таких психологических условий, которые обеспечили бы оптимальное протекание социальной деятельности. Иначе говоря, «если при консультировании психолог помогает человеку адаптироваться к уже существующим конкретным условиям осуществляемой им деятельности, то при проектировании речь идет о выявлении нового психологического содержания определенного вида ситуаций» [20, с. 137-146]. С.А.Липатов, исследуя проблему психологического обеспечения организационного развития как целостного процесса, полагал, что оно требует системного подхода в организации деятельности психологов на различных организационных уровнях: отдельной личности, первичного коллектива, межгруппового взаимодействия всей организации в целом [31].

Несмотря на отдельные расхождения в понимании содержания психологического обеспечения в целом и по отношению к педагогическому процессу, в частности, значение этого направления в деятельности практического психолога не вызывает сомнений. На наш взгляд, в сфере деятельности психолога оно образования выступает наиболее приоритетным и в полном смысле слова соответствует его профессиональной миссии.

Сущность психологического обеспечения ориентирована в настоящее время, по мнению ряда исследователей, на анализ образовательных программ с точки зрения обеспечения реального развивающего эффекта [18; 23; 29]. В данном случае педагогический процесс рассматривается как система педагогического взаимодействия в образовательных целях [28; 33; 65]. В свою очередь, истинный смысл образования заключается (по М.Хайдеггеру) в поиске и становлении человеком своего образа. С одной стороны, это постоянный процесс, вживание человека в новую область, а с другой стороны – это некоторая фиксация им своего образа. Очевидно, что

образовательная деятельность – есть освоение разного рода деятельности и осознание человеком себя как деятельного существа. В рамках такого понимания образования его содержание дифференцируется на три аспекта:⁴⁰

1) Культурно-исторический, где образование рассматривается как естественно-исторический процесс, в рамках которого многими поколениями в течение длительного времени выращиваются исходные человеческие ценности, идеалы, смысложизненные установки.

2) Деятельностный, где образование рассматривается как некая искусственная деятельность по обучению, то есть освоению любой деятельности с точки зрения зоны ближайшего развития.

3) Воспитательный. Уже в рамках обучения с учетом зоны ближайшего развития осуществляется естественный процесс воспитания субъектом самого себя, то есть формирования своей жизненной позиции. Однако, зачастую учителя отвергают идею осуществления воспитательных функций в процессе школьного обучения, относя ее к прерогативе дошкольных учреждений и семьи. Воспитание – есть особая деятельность, а значит ее осуществление вне обучения – суть бессмысленное занятие. Следовательно, ответственность за воспитание в одинаковой мере несут и семья, и детский сад, и школа.

Таким образом, воспитание и обучение представляют собой разные и одновременно неразрывно связанные стороны единой педагогической деятельности: воспитывая ребенка, мы всегда его чему-то обучаем, а, занимаясь обучением, одновременно и воспитываем.

Воспитание осуществляется в основном через межличностное общение людей и преследует цель развития мировоззрения, морали, мотивации и характера личности. Обучение, реализуясь через различные виды предметной теоретической и практической деятельности, ориентировано, в конечном счете, на интеллектуальное и когнитивное развитие ребенка.

Методы обучения и воспитания различны, т.к. обучение имеет дело с познавательными процессами, а воспитание – с чувствами и межличностными отношениями. Соответственно, методы обучения основаны на восприятии и понимании человеком предметного мира, материальной культуры, а методы воспитания – на восприятии и понимании человека человеком, человеческой морали и духовной культуры, определяющих сознание и поведение человека. Однако, и том, и другом случае адекватное использование педагогических средств предполагает опору на психологические законы и механизмы онтогенетического развития ребенка. Кроме того, педагогический процесс соотносится с психологическими закономерностями формирования личности в условиях специально организованной системы социальных институтов.

Таким образом, психологическое обеспечение педагогического

⁴⁰ С.А.Смирнов. Философия. Образование. Культура. – Новосибирск. 1990. – С.39-49.

процесса можно условно дифференцировать на два направления. Так, обеспечение процесса обучения осуществляется на основе психологического сопровождения образовательных (развивающих) программ, тогда как обеспечение воспитательного процесса осуществляется на основе психологизации воспитательных стратегий.

В настоящее время созданы правовые условия для разнообразия содержания, форм и методов работы с детьми. Основным тезисом преобразований в период модернизации образования является «гуманизация и повышение эффективности педагогического процесса» на основе индивидуально-дифференцированного подхода к детям. Прежде всего, преобразование обеспечивается созданием образовательных учреждений разного типа на основе вариативности содержания, форм организации и обеспечения педагогического процесса: государственные и коммерческие учреждения, лицеи и центры, прогимназии и т.п. Вариативность типов образовательных учреждений напрямую связана с вариативностью образовательных (развивающих) программ. Изначально дифференциация образовательных программ основывается на различии целей и задач психолого-педагогического влияния. Ряд из них ориентированы на общее развитие (общеразвивающие, базисные программы), другие же (парциальные или специализированные программы) ставят задачу развития тех или иных сторон личности (специальных способностей, художественно-творческого развития детей и т.п.). В свою очередь, программы общеразвивающего типа включают в себя базисные направления и цели психолого-педагогического влияния соответственно возрастным этапам онтогенетического развития. Специфика общеразвивающих программ, их отличие друг от друга связано с исходными теоретическими представлениями о процессе развития.

Отличительная особенность специализированных программ заключается в необходимости кроме теории общего (онтогенетического) развития представить также концепцию особенностей предметного (специального) развития детей, что, соответственно, предполагает глубокое проникновение в логику предметов (изобразительного и музыкального искусств, структур языка и физико-математических построений) [18].

Поскольку администрация и педагогический коллектив образовательного учреждения могут определять выбор той или иной программы, закономерно возникают вопросы о критериях выбора и технологиях программного обеспечения. Поставленные вопросы могут быть решены посредством систем специального обеспечения программ – методического, педагогического, психологического. Они принципиально различны по целям, задачам, методам, а также позициям специалистов, осуществляющих данную деятельность.

Кроме того, сама проблема выбора образовательной программы остается на сегодняшний день достаточно актуальной. Это связано с тем, что в современных социокультурных условиях могут выжить только

конкурентно способные педагогические коллективы, имеющие возможность предоставлять такое качество оказываемых услуг, которое отвечает не только запросам родителей, желающих поднять общий уровень развития детей, но и соответствует социальному заказу, сформулированному обществом на данном этапе его развития.

Одна из основных целей, реализуемых институтами социализации (дошкольные учреждения, школы), предполагает развитие адаптационных возможностей личности, позволяющей ей найти свое место в системе новых, динамически изменяющихся общественных условиях, сохраняя при этом самоидентичность и развивая возможности для самореализации и самоактуализации. Очевидно, одним из необходимых условий может выступать наличие адаптивных ресурсов в самой социальной структуре, которая призвана, по своему статусу, обеспечивать адекватное достижение данной цели. На наш взгляд, адаптивность образовательно-воспитательных учреждений в первую очередь проявляется в способности и готовности педагогического коллектива к внедрению инноваций [4; 5].

Исходя из принципа системности (Б.Ф.Ломов, Э.Г.Юдин), инновационная деятельность представляет собой целостную, иерархически структурированную и динамическую систему, осуществление которой предполагает прохождение ряда закономерно сменяющих друг друга и находящихся в строго генетической преемственности этапов. Периодизация вхождения в инновационную деятельность может быть представлена следующим образом.

Ориентировочный этап, направленный на:

- выявление запросов педагогического, детского и родительского сообществ и нахождение точек их соприкосновения;
- определение целей деятельности, выявление и изучение меры их осознания педагогическим коллективом;
- определение ценностно-ориентировочного единства коллектива по отношению к педагогической деятельности, к досугу, к межличностному общению;
- изучение мотивации в деятельности педагогического коллектива (что превалирует: мотив достижения успеха или избежания неудачи?);
- прогнозирование достижения целей инновационной деятельности.

Стратегический этап, предполагающий:

- определение проблемы, формулирование гипотезы (имеются ли у коллектива достаточные основания для внедрения новаций и какие именно?);
- определение критериев изучения динамики развития коллектива (создание педагогической профиограммы, определение ЗУНов и степени их востребованности в процессе внедрения инноваций);
- определение критериев изучения динамики развития детей (эмоционально-волевое, когнитивное, коммуникативное и пр.).

Тактический этап, целью которого является:

- реализация намеченных планов;
- создание первичных условий для достижения общих инновационных целей;
- определение и выбор способов, форм, методов внедрения и их непосредственная реализация.

Аналитический этап, основу которого составляет:

- осуществление текущей диагностики (изучение эмоционального благополучия коллектива педагогов и детей, степени удовлетворенности работой на промежуточных этапах);
- диагностика и анализ изменений в отношениях, ценностях, статусном положении детского сообщества и педагогического коллектива;
- оценка и анализ результативности внедрения педагогической программы, технологии (или выявление причин отсутствия запланированных и ориентировочных результатов, прогнозирование возможных последствий).

Коррекционный этап, в процессе которого осуществляется:

- выработка рекомендаций по устранению факторов, оказывающих неблагоприятное воздействие на реализацию процесса внедрения программы (технологии) и предупреждению последствий их вмешательства в психологический, педагогический и социальный аспекты инновационной деятельности;
- определение дальнейших направлений и содержания работы;
- поиск средств достижения эффективного, качественного результата и их аналитическая апробация.

Стабилизирующий этап, основу которого составляет:

- закрепление позитивных начинаний, осмысление и обобщение достижений;
- мониторинг реальных достижений;
- определение зоны ближайшего развития детей, педагогов, коллектива в целом.

Только в том случае, когда коллективом пройдены и, соответственно, полноценно прожиты все этапы внедрения инновации, можно говорить о ее завершении и реальной результативности.

Особое значение в процессе инновационной педагогической деятельности принадлежит психологическому обеспечению. К основным психологическим методам, позволяющим продуктивно осуществлять нововведения в образовательной деятельности, на наш взгляд, можно отнести:

Диагностические методы, используемые на всем протяжении внедрения инноваций. Цель диагностики педагогического коллектива заключается в выявлении возможностей, профессиональной компетентности и потенциала каждого педагога. В качестве основных показателей, подлежащих изучению, выступают:

- ✓ система отношений педагога к детям, коллегам, родителям, к себе;
- ✓ профессионально-значимые умения и способности (психолого-

педагогические знания, умение обучать, способность к самообучению, самоанализу и пр.);

✓ результативность деятельности педагога, оцениваемая на основе выявления положительных изменений в развитии детей и саморазвитии.

Наиболее информативными методами диагностики являются наблюдения, анкетирование, беседы, контент-анализ (изучение документов, педагогических планов; продуктов деятельности ребенка), психологическое тестирование педагогов и детей.

Развивающие методы, способствующие:

✓ формированию у каждого педагога необходимых качеств и свойств личности;

✓ становлению коллектива единомышленников;

✓ овладению диагностическими методами познания ребенка и его социального окружения;

✓ полноценному освоению технологии и методики организации ведущей деятельности ребенка (игровой, учебной и пр.);

✓ освоению нового – диалогического, личностно-ценностного типа отношений с детьми, родителями и коллегами;

✓ овладению диапазоном средств и способов самопознания и саморазвития.

К приоритетным развивающим методам мы относим те методы активного социально-психологического обучения, которые ориентированы на овладение субъект – субъектным (диалогическим) типом межличностного взаимодействия [4; 54].

Эмпирические наблюдения показывают, одна из трудностей, с которой зачастую сталкиваются коллективы, входящие в режим новаций, заключается в несоответствии, а иногда даже в остром противоречии используемых ими методов диагностики и развития. В качестве одного из методических средств, представляющих собой взаимодополняющий синтез диагностических и развивающих методов, способствующих целенаправленному усвоению педагогами нового типа знаний и отношений, выступает помогающая диагностика.

История возникновения помогающей диагностики связана с именем замечательного отечественного психолога – Л.С.Выготского. В ее основе лежит основополагающий принцип развивающего обучения – опора на зону ближайшего развития субъекта. По мысли Л.С.Выготского (1991), обучение ведет за собой развитие, следовательно, образование должно ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день развития личности. Вводя диагностический принцип зоны ближайшего развития, ученый, тем самым, нацеливает образование на поддержку самых разнообразных возможностей ребенка, ставит в центр диагностики процесс сотрудничества ребенка со взрослыми и сверстниками. Помогаящая диагностика, с точки зрения Л.С.Выготского, не только позволяет выявить раннюю одаренность, сбросить другие возможности развития, но и создать оптимальные условия для организации

развивающей среды. Иными словами, помогающая диагностика – это диагностика расширения или сужения диапазона возможностей субъекта в различных видах его деятельности. Помогаящая диагностика предполагает использование в работе с педагогическим коллективом комплекса психологических методик, обеспечивающих:

Во-первых, возможность получения каждым педагогом информации о своих индивидуальных психологических качествах, свойствах и степени их соответствия требованиям инновационной деятельности. Этот аспект решается благодаря использованию методов самодиагностики.

Во-вторых, возможность определения и реализации путей саморазвития необходимых психологических качеств. Здесь основными средствами достижения целей профессионального саморазвития выступают оргдеятельностные игры, система развивающих тренингов (педагогического мастерства, коммуникативных качеств, тренинг сензитивности и т.п.), круглые столы, проблемные беседы, активные семинары, групповая и индивидуальная рефлексия и другие.

В целом программа развивающей психологической диагностики педагогического коллектива охватывает шесть базисных сфер, характеризующих индивидуально-психологические ресурсы личности:

- Психологическую (психические и поведенческие свойства).
- Мотивационную (присущие педагогам склонности и интересы, мотивы деятельности).
- Характерологическую (черты характера, проявляющиеся в системе ведущих отношений личности – к деятельности, к другим людям, к самому себе, предметному миру).
- Эмоционально-волевою (типичные для педагога эмоциональные состояния, возможности волевой саморегуляции деятельности).
- Интеллектуальную (умственные способности, интеллектуальная продуктивность, показатели своеобразия мыслительной деятельности).
- Социально-психологическую (коммуникативные качества педагога, проявляющиеся в условиях взаимодействия с коллегами, родителями и детьми) [4].

Стимулирующие (тонизирующие) методы, предполагающие инвариантные виды и формы поддержки, как всего педагогического коллектива, так и отдельных педагогов, овладевающих инновационной деятельностью. Так, педагогическая и методическая поддержка предполагает распространение передового педагогического опыта, возможность обучения педагогических кадров с целью повышения квалификации, аттестацию педагогов и учреждений и т.п. В качестве экономических форм стимулирования, особенно важных в современной ситуации развития общества, могут выступать повышение финансирования учреждения (без надлежащей материальной базы повешество обречено на неудачу), премирование работников и коллективов и т.п. К стимулирующим методам также относят правовые,

административные, моральные и другие формы поддержки. Психологическая поддержка выражается в форме одобрения инициативности и творческого поиска коллектива (или отдельных педагогов), входящих или уже реализующих внедрение новшеств.

Однако, как показывает анализ опыта ряда образовательных учреждений, довольно распространенным явлением в процессе осуществления инновационной деятельности служит феномен фанатизма. Он проявляется в том, что инновация, в любой форме ее реализации, начинает выступать в качестве самоцели, за которой теряется личность и ребенка, и педагога, и лицо коллектива. Здесь особой формой поддержки может выступать научное руководство, благодаря которому у педагогов формируется чувство достижения и способность к конструктивному самоанализу собственной деятельности. Только под научным руководством, но реальном, а не формальном, используемом в качестве «социально-психологической ширмы», возможно теоретически обосновать смысл и содержание планируемой к реализации деятельности в контексте определенной научной парадигмы, грамотно отследить достижения, проанализировать результаты, корректно обосновать и устранить причины промахов и неудач, если они возникли на каком-либо этапе внедрения новшества.

Е.И.Изотовой предложена модель психологического обеспечения, адаптированная к отечественной системе обучения и воспитания в современных условиях и приемлемая, по мысли автора, для всех видов типовых и альтернативных программ [18]. Структура данной системы представляет собой три взаимосвязанных раздела на основе последовательно осуществляемой деятельности.

Раздел 1. Введение.

Подготовительный этап

Цель: констатация готовности к введению образовательной программы.

Содержание деятельности:

- выявление уровня психического здоровья детей;
- дифференциация психического развития детей на основе парциальных, индивидуальных, возрастных и т.п. различий;
- выявление возможности актуализации тех показателей психического развития детей, на которые опирается концепция развития определенной программы.

В результате заданной диагностической деятельности определяется общая и специальная психологическая готовность детского контингента к введению той или иной образовательной программы.

Параллельно осуществляется диагностическая деятельность по определению психологической готовности педагогического коллектива:

- выявление степени мотивации введения программы у педагогов;
- выявление индивидуальных (психологических и психофизиологических) особенностей педагогов как условий

результативного освоения и принятия программного содержания.

Дифференциация готовности отдельных педагогов и педагогического коллектива в целом осуществляется в соответствии с программными требованиями. В итоге констатируется готовность детского и педагогического коллектива к введению той или иной образовательной программы с определением режима ввода. Обоснованием заключения психолога являются диагностические материалы подготовительного этапа.

Варианты введения программы:

1. Введение без изменений программного содержания (базовое):
 - фронтальное (например, все возрастные группы дошкольного учреждения или охватывает всю начальную школу);
 - возрастное (одна возрастная параллель);
 - групповое (отдельные группы детей или классы).
2. Введение с модификационными изменениями программного содержания (экспериментальное):
 - фронтальное;
 - возрастное;
 - групповое.
3. Введение с профессиональным обучением педагогического коллектива.
4. Введение с профессиональным консультированием педагогического коллектива.

Первые два режима обосновываются результатами психодиагностики детей, третий и четвертый — педагогов.

Основной этап

Цель: введение программы как основной педагогической стратегии и технологий в образовательном учреждении.

Содержание деятельности: организация системы психолого-педагогических мероприятий в соответствии с программными требованиями.

Раздел 2. Адаптация

Цель: адаптация образовательной программы к конкретным условиям функционирования.

Содержание деятельности:

- модификация программного содержания;
- констатация результатов адаптации программного содержания.

Раздел 3. Текущее обслуживание

Это этап напрямую зависит от концепции развития и заложенных в них показателей динамики развития. Они могут быть представлены комплексами достижений, системами ЗУНов (знаний, умений, навыков), блоками новообразований и т.д. По этой причине большинство образовательных программ имеют системы текущего обеспечения, адаптированные для данного программного содержания. Чаще всего они построены в форме психолого-педагогической диагностики.

Цель: обеспечение концептуальной целостности программного содержания и психолого-педагогического влияния в конкретных условиях функционирования образовательной программы.

Содержание деятельности:

- психологизация программного содержания в контексте реального педагогического процесса;
- констатация показателей динамики развития в соответствии с программными требованиями.

Представленная модель психологического обслуживания образовательных программ непосредственно определяет содержательный компонент систем психологического обеспечения педагогического процесса в образовательном учреждении. Вместе с тем, как и всякая система специального обеспечения, она включает также и процессуальный компонент, позволяющий оптимизировать педагогические средства, методы и формы взаимодействия, которые, в свою очередь, должны быть психологически обоснованными. В связи с этим при организации педагогической деятельности (занятий, уроков, внеучебной деятельности) психолог помогает педагогу ответить на вопросы: «Что делать?» и «Как делать?», но не с дидактических, а с собственно психологических позиций, ориентированных на инвариантность выбора.

В контексте общей профессиональной стратегии психолога образовательного учреждения психологическое обеспечение педагогического процесса организуется как плановая деятельность, реализуемая по запросу администрации и педагогического коллектива, основу содержания которой составляют психологический анализ протекания ведущей деятельности детей, особенности педагогического взаимодействия, текущая и контрольная психодиагностика, экспертиза и психологический консалтинг.

По мнению Е.И.Изотовой, только «комплексный», междисциплинарный подход к реализации образовательной стратегии способствует решению профессиональной проблемы специалистов педагогического профиля — проблемы практического психолого-педагогического сотрудничества.

В заключении отметим, что педагогическая инновация в современных условиях развития общества является не только требованием времени, но и способом выживания на рынке услуг, а также одним из средств достижения социально-психологического благополучия работников образовательной сферы.

Вопросы и задания для самостоятельной работы и самопроверки:

1. Обозначьте направления психопрофилактической деятельности детского практического психолога.
2. Сформулируйте особенности организации и проведения психопрофилактики в условиях учреждения образования.

3. Кто из субъектов образовательного пространства может быть включен в круг участников психопрофилактической деятельности.

4. В целях освоения профилактической деятельности:

- составьте план психопрофилактических мероприятий в условиях учреждения образования для разных возрастных групп детей.
- дифференцируйте проблему психического развития на материале обследования детей (возраст по выбору) с определением коррекционно-развивающей стратегии.

5. Определите назначение психологизации педагогического процесса в учреждении образования.

6. Сформулируйте содержание стратегий психологизации педагогического процесса в учреждении образования.

7. Перечислите основные психологические установки, определяющие учебно-воспитательную стратегию педагога.

8. Перечислите основные задачи психологического просвещения.

9. Определите содержание и направление психологического просвещения в условиях учреждения образования.

10. Обозначьте, в каких формах может быть реализовано психологическое просвещение.

11. Составьте план мероприятий по психологическому просвещению:

- родителей;
- педагогов.

12. Охарактеризуйте следующие направления деятельности педагога-психолога: психологическая поддержка, психологическое сопровождение, психологическая помощь. В чем состоит их сходство и отличие?

13. В чем состоит сущность и какова основная цель психологического сопровождения образовательного процесса. Перечислите основные формы и виды работы в этом направлении.

14. Сформулируйте предмет и содержание диагностической деятельности практического психолога образования в зависимости от типа учреждения и возраста детей.

15. Раскройте содержательные аспекты психологического инструментария педагога-психолога в образовательном учреждении.

16. Перечислите виды психодиагностических средств (тесты и методики). Приведите примеры.

17. Опишите подготовительный (адаптационный, основной, интерпретационный, заключительный) этап психологического обследования в условиях дошкольного учреждения.

18. Сформулируйте правила тестирования детей разного возраста.

19. Дайте классификацию основных характеристик психического развития детей:

- дошкольного возраста.
- младшего школьного возраста
- подросткового возраста
- раннего юношеского возраста.

20. Определите специфику психодиагностических методов применительно к каждому из обозначенных возрастов.

21. С какой целью используется карта Стотта?

22. В целях освоения психодиагностической деятельности и формирования навыка тестирования и обработки диагностических данных:

➤ составьте стратегию диагностики:

- познавательного развития детей (возраст по выбору);
- коммуникативного развития детей (возраст по выбору);
- личностно-эмоционального развития детей (возраст по выбору);
- профессионального самоопределения подростков и старшекласников;

➤ составьте программу психологического обследования детей (возраст по выбору).

➤ проведите диагностику психического развития ребенка с использованием:

- стандартизированных тестов;
- проективных тестов;
- дифференцирующих методик;
- дифференцирующего наблюдения.

➤ осуществите фиксацию и анализ психодиагностической деятельности психолога в учреждении образования с точки зрения направления и содержания запроса.

23. В чем состоит особенность психологической коррекции в учреждении образования.

24. Сформулируйте правила коррекционной деятельности детского практического психолога.

25. Определите предмет и содержание психокоррекционных мероприятий в условиях дошкольного учреждения.

26. Какова специфика предмета и содержания психокоррекционных мероприятий применительно к детям школьного возраста.

27. Сформулируйте особенности организации и проведения психокоррекции в условиях дошкольного учреждения, начального, среднего и старшего звена школы.

28. Перечислите и охарактеризуйте основные принципы коррекционных программ?

29. Каковы основные препятствия в реализации программ коррекции в условиях образовательного учреждения?

30. Перечислите основные формы групповой коррекционно-развивающей работы в ОУ. Охарактеризуйте одну из форм.

31. Что можно и что нельзя коррегировать у ребенка?

32. Составьте программу коррекционно-развивающих занятий с определением типов, видов, форм и средств работы по следующим направлениям (возраст по выбору):

➤ отклонения и проблемы познавательного развития;

- отклонения и проблемы развития личности;
 - отклонения и проблемы эмоционального развития;
 - отклонения и проблемы коммуникативного развития.
33. Раскройте смысл понятия «психологически благоприятные условия развития ребенка».
34. Раскройте содержательную сторону понятия «индивидуальный образовательный маршрут» ребенка.
35. Каковы формы и методы работы психолога по выявлению детей группы риска?
36. Какое содержание вкладывается в понятие «целенаправленная работа с детьми группы риска»?
37. В каких формах и какими средствами реализуется работа психолога по выявлению детей «группы риска».
38. Что поддается психологической коррективке в работе с детьми группы риска?
39. Раскройте понятие «психологическое консультирование». Определите его специфику в условиях образовательного учреждения.
40. В чем состоит основной смысл стендовых консультаций?
41. Подготовьте стендовый практический материал рекомендательного характера для родителей (тематика по выбору).
42. Проведите индивидуальную консультацию с родителями детей дошкольного (младшего школьного) возраста (обработка и удовлетворение запроса). Проанализируйте трудности, с которыми столкнулись.
43. Дайте обоснование структуры и содержания психологического обеспечения педагогического процесса в учреждении образования в соответствии с образовательными и воспитательными целями.
44. Сформулируйте цели и содержание системы психологического обеспечения по разделам: введение, адаптация, текущее обслуживание.
45. Назовите основные требования, выполнение которых обеспечивает эффективность наблюдения как метода психологической диагностики.
46. Какова основная цель психологической экспертизы в условиях учреждения образования?
47. По каким направлениям осуществляется психологическая экспертиза?
48. С какими трудностями может столкнуться специалист, реализуя функцию экспертизы?
49. Проведите мини-исследование для выявления того, что понимают под психологической экспертизой педагоги, руководители образовательных учреждений и родители. Объясните причины вариативности суждений.
50. В чем состоит суть квалиметрического подхода в ситуации экспертизы?
51. Назовите основные этапы экспертизы.

52. Какие, на ваш взгляд, необходимо соблюдать условия при формировании экспертных групп?

53. Подготовьте пакет нормативно-правовых документов, необходимых психологу для осуществления экспертизы профессиональной компетентности педагогического коллектива.

54. Составьте программу экспертизы профессиональной компетентности педагога.

55. Исходя из требований к психодиагностике, дайте экспертную качественно-содержательную качества следующих изданий:

- методическое пособие «Диагностика умственного развития дошкольников» /Под ред. Л.А.Венгера, В.В.Холмовской (М.: Педагогика, 1978);

- учебное пособие «Практическая психодиагностика: методы и методики» /Ред.-составитель Д.Я.Райгородский. – Самара: ИД «БАХРАХ-М», 2003.

56. Исходя из рекомендаций по экспертизе образовательных программ, составьте заключение о соответствии психологическим требованиям программы, технологии, принятой к реализации в конкретном учреждении образования (на выбор: детский сад, школа).

57. Проанализируйте базовые теоретические положения (по итогам практики) с определением «концепции развития» образовательных программ (по выбору) для детей дошкольного и младшего школьного возраста.

58. Сделайте психологический анализ:

- занятия познавательного цикла в ДОУ в контексте функционирующей программы;

- самостоятельной деятельности детей;

- школьного урока (возраст по выбору);

- системы отношений «педагог – ребенок» (возраст детей по выбору).

59. В чем состоит суть профессионального самоопределения психолога?

60. Какой вид деятельности психолога в системе образования можно назвать приоритетным? Обоснуйте свой ответ.

61. В каком направлении деятельности вы видите самосовершенствование, личностный рост?

РАЗДЕЛ 5.

ОЦЕНКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАНИЯ

Одной из наиболее насущных и одновременно довольно дискуссионных проблем, с которыми сталкивается современное образование – это проблема оценки деятельности специалиста с точки зрения продуктивности и успешности его деятельности. Не обошла стороной эта проблема и психологов.

Традиционно сами психологи с помощью разнообразных методов стремятся выявить наиболее выраженные по разным параметрам личностные и профессиональные качества успешно работающих специалистов и, таким образом приблизиться к оценке личностного профиля специалиста. Однако, вопрос о том, насколько правомерно использование профессионального инструментария (в том числе и тестов достижений) по отношению к тем, кто обязан им владеть и владеет на достаточно высоком уровне, остается неразрешенным вплоть до настоящего времени. Кроме того, не менее актуальны и дискуссионны вопросы о том, как измерить в количественных величинах способность к творчеству, которое само по себе нивелирует все нормы и стандартизированные оценки? Каким образом измерить любовь к детям, к людям, порядочность, профессиональную и человеческую совесть? Несомненно, что именно это зачастую выступает более важными составляющими профессиональной успешности психолога, чем его знания и владения методиками. С точки зрения Н.С. и Е.Ю.Пряжниковых, «самый страшный грех для образованного человека, да еще с высшим гуманитарным образованием – это социальное, моральное равнодушие, а для психолога – это первый признак профессиональной несостоятельности, ведь он по роду своей профессии как раз и должен помогать человеку самоопределяться в обществе, в социальном мире и в сложном ценностно-смысловом «пространстве» культуры» [44, с.423].

Необходимо отметить, что профессионализм – это не только достижение человеком высоких профессиональных результатов, но непременно и наличие психологических компонентов, таких как внутреннее и внешнее отношение к труду, состояние психических качеств специалиста и пр. Говоря о психологической готовности к профессиональной деятельности Д.Н.Узнадзе (2001) выделял в ее структуре два основополагающих компонента: мотивационный и операциональный. В свою очередь, эти компоненты ряд специалистов (Е.А.Климов, Н.С.Пряжников, А.К.Маркова и др.) рассматривают в качестве составляющих профессионализма (таблица 30).

**СОСТАВЛЯЮЩИЕ МОТИВАЦИОННОЙ И ОПЕРАЦИОНАЛЬНОЙ
СФЕР ПРОФЕССИОНАЛИЗМА**

Мотивационная сфера профессионализма	Операциональная сфера профессионализма
Профессиональные ценности, идеалы, менталитеты.	Профессиональные и психологические знания о труде.
Понимание значимости профессии.	Профессиональное самосознание, образ профессионала.
Профессиональное мировоззрение.	Профессиональные и психологические действия, способы, приемы, умения, навыки, техники, технологии.
Владение этическими нормами профессии.	Профессиональная обученность, обучаемость, умелость.
Профессиональные притязания.	Профессиональные способности (общие и специальные), профпригодность.
Профессиональное призвание и профессиональные намерения.	Профессиональное мышление.
Профессиональные мотивы.	Результативность, эффективность труда.
Профессиональное целеполагание.	Психологическая цена результатов труда.
Профессиональная интернальность (как поиск в самом себе причин успеха/неуспеха).	Трудоспособность, работоспособность.
Профессиональные смыслы, определяющие профессиональную устойчивость.	Достижение статуса в профессии.
Позитивная динамика мотивационной сферы.	Приемы профессионального роста, наличие позитивной динамики.
Построение собственного сценария профессиональной жизни.	Профессиональное общение.
Индивидуальность как самобытность профессионального мировоззрения, системы оценок, отношений.	Владение несколькими видами деятельности, общения в рамках профессии, свободный переход от одних форм и видов к другим.
Позиция профессионала (признание/непризнание себя как профессионала; стремление к профессиональному росту).	Самокомпенсация субъектом труда одних недостатков развития или деформированных свойств, качеств другими.
Готовность к гибкой переориентации в рамках профессии и вне ее.	Способы профессиональной деятельности в меняющихся и в особых, экстремальных ситуациях.
Профессиональные межличностные отношения и позиции, профессиональные ожидания.	Новые способы профессиональной деятельности, творчество и инновации в профессиональном труде (там, где они допустимы и в разумных границах допустимости).
Удовлетворенность трудом как осознание соответствия своего уровня притязаний и достигаемых результатов требованиям профессии.	

Очевидно, что понятие «профессиональная успешность психолога» – это комплексное явление, включающее, на наш взгляд, такие характеристики, как:

✓ владение знаниями, в том числе и о психологических типах культур (ведь современная Россия – это многонациональная страна, а значит, в ее культуре есть представители других культур, этносов с которыми психологу приходится взаимодействовать по долгу службы) семантикой, законами, закономерностями психического и личного

развития человека, методологией науки;

✓ понимание цели, смысла и содержания существующих в мировой науке направлений и психологических школ;

✓ самоопределение во всем этом многообразии;

✓ и, самое главное – это умение использовать свои знания, умения и навыки в конструктивно диалогической форме для реальной помощи человеку в подлинном личностном и профессиональном самоопределении.

В профессиональной деятельности психолог не может быть одинаково успешен во всем. Не все методы и приемы работы получаются у него одинаково продуктивно. Равно, как и не ко всем видам деятельности психолог проявляет интерес и склонность. Поэтому ему важно формировать индивидуальный стиль профессиональной деятельности с учетом собственных индивидуально-личностных особенностей. Соответственно, оценка труда психолога связана с выработкой системы показателей, критериев анализа, на основе которых можно объективно оценить степень его эффективности, оптимальности и профессионализма.

Критерий (от греч. *kriterion* — средство для суждения) — признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мерило суждения, оценки. Критерий выражает существенные изменения объекта и представляет собой знание предела, полноты проявления его сущности в конкретном выражении [49]. Критерий, по сути, представляет собой средство, необходимый инструмент оценки, но сам он оценкой не является. Вместе с тем выбор критерия во многом определяется практическими интересами, заключающимися в достижении компетентной, максимально результативной и в то же время приоритетно наиболее значимой для психолога деятельности.

Критерии профессиональной деятельности психолога тесно связаны и непосредственно определяют выбор необходимых показателей. Так, оценка реальной практической деятельности предполагает выбор наиболее целесообразных показателей, позволяющих выразить (измерить) степень соответствия ее результатов предъявляемым требованиям с учетом влияния всех детерминант. Универсальность показателей оптимальной профессиональной деятельности состоит в том, что они выступают в роли инструмента ее оценки, тогда как критерий — есть некое мерило, с помощью которого реализуется принятый подход в оценивании. Критерии, отвечающие требованиям объективности, адекватности целевой и содержательной сторонам деятельности специалиста, дают возможность проводить как оценку, так и самооценку профессиональной деятельности психолога образования.

Исходя из значимости мотивационной и операциональной сферы профессионализма, целесообразно дифференцировать несколько групп критериев:

1. *Объективность* — субъективность. Объективные критерии позволяют выявить, насколько человек соответствует требованиям

ли

профессии. К ним, прежде всего, относят: высокую производительность труда; количество и качество, надежность продукта труда, достижение определенного социального статуса в профессии. Субъективные критерии обнаруживают степень соответствия профессии требованиям человека, его мотивам, склонностям, тому, насколько человек удовлетворен профессией.

2. *Результативность – процессуальность.* Результативные критерии указывают, достигает ли человек желаемых социумом результатов. Процессуальные – свидетельствуют, использует ли человек при достижении своих результатов социально приемлемые способы, приемы, технологии.

3. *Нормативность – индивидуальность и вариативность.* Нормативные критерии отражают, насколько человек усвоил нормы, правила, эталоны профессии и в какой мере он умеет воспроизводить их на уровне мастерства. Индивидуально-вариативные критерии указывают, стремится ли человек индивидуализировать свой труд, проявить собственную самобытность и уникальность.

4. *Актуальность – прогностичность.* Критерии наличного (актуального) уровня позволяют обнаружить, насколько в настоящий период времени человек достиг высокого уровня профессионализма⁴¹. Прогностический критерий свидетельствует, имеет ли и ищет ли человек перспективы роста, зону ближайшего профессионального развития⁴².

5. *Обучаемость – творчество.* Критерии профессиональной обучаемости указывают на готовность человека к принятию профессионального опыта других людей, к проявлению профессиональной открытости⁴³. Критерии творчества позволяют увидеть, насколько человек стремится выйти за пределы своей профессии, преобразовать ее опыт, обогатить своим творческим вкладом.

6. *Социальная активность – профессиональная приверженность.* Критерии социальной активности указывают на то, умеет ли человек заинтересовать общество результатами своего труда, привлекать внимание к насущным потребностям профессии при внутреннем профессиональном локусе контроля, когда причины низкой эффективности он ищет внутри, в рамках самой профессии. Критерии профессиональной приверженности свидетельствуют, умеет ли человек соблюдать честь и достоинство профессии, видеть ее неповторимость.

7. *Качество – количество.* Для каждого специалиста важна оценка его профессионализма как в параметрах качества, так и в количественных показателях (баллы в рейтинге, категории и др.). Критерии качественные

⁴¹ Чаще всего именно актуальный уровень профессионального развития оценивается при аттестации специалиста.

⁴² В свою очередь, одна из важнейших задач психологической службы образования и в том числе психологической профидиагностики, профессиональной аттестации состоит в том, чтобы своевременно оказать помощь каждому педагогу в определении зоны своего ближайшего профессионального развития, ибо при этом сама аттестация приобретает развивающий, стимулирующий характер.

⁴³ Закрытость специалиста для развития («Нас этому не учили») – признак низкого профессионализма.

позволяют обнаружить и оценить содержательно-смысловую насыщенность профессиональной деятельности. Количественные критерии предоставляют определенную возможность для сопоставления ряда профессиональных показателей.⁴⁴

В соответствии с представленными критериями, профессионал – это специалист, овладевший высоким уровнем профессиональной деятельности, сознательно изменяющий и развивающий себя в ходе осуществления труда, вносящий свой индивидуальный вклад в профессию, нашедший свое индивидуальное предназначение, стимулирующий в обществе интерес к результатам своей профессиональной деятельности и повышающий статус и престиж своей профессии в обществе. Или, иными словами, профессионал – это человек на своем месте [41; 63].

Использование критериев и показателей анализа деятельности психолога осуществляется в ходе административно-профессиональных проверок, при аттестации специалиста, а также в процессе непрерывного самооценивания.

Следует отметить, что оценка качества и содержания труда психолога образования должна проводиться компетентными субъектами, уполномоченными на его проведение. Профессиональный рост психолога учреждения образования оценивается в квалификационных категориях, которые ему присваиваются аттестационными (экспертными) комиссиями. Одним из важнейших направлений любой проверки, аттестации или оценивания, на наш взгляд, должно выступать смещение акцентов на непосредственную психологическую деятельность с субъектами образовательного пространства. Это позволит освободить психолога от излишнего «бумаготворчества». Однако, вместе с тем, некоторая обязательная отчетность необходима.

Кроме того, в ходе изучения, контроля и оценивания деятельности психолога следует обращать особое внимание на его умение выделять наиболее актуальные проблемы и правильно сосредоточивать усилия на их решении. Важно учитывать также реальное отношение всех субъектов образовательного пространства, в том числе и административных лиц, к деятельности специалиста: к его целям, задачам, алгоритму, технологии, конкретным приемам и методам, средствам и т.п., применяемым им для достижения намеченных целей.

Таким образом, условно можно вычленить следующие аспекты оценки деятельности психолога:

1. Результативность психологической работы, анализ которой предполагает изучение и оценку:

➤ эффективности психологического сопровождения деятельности субъектов образовательного пространства, целевая работа с ними в

⁴⁴ Следует отметить, что роль количественных показателей, несмотря на их наглядность и информационную значимость, не следует преувеличивать. Это связано с тем, что в реальной практике эмпирический закон «перехода количества в качество» не всегда проявляет себя в должной мере и частую погоню за количеством, снижает результативность деятельности по качественному признаку.

соответствии с текущими задачами;

➤ действенности психологической поддержки для развития творческого потенциала участников педагогического процесса и оказание им помощи в решении проблем, связанных, по преимуществу, с вопросами обучения и воспитания детей;

➤ результативности психологического просвещения и консультирования;

➤ соответствия диагностической работы требованиям, предъявляемым к ней;

➤ адекватности выводов и рекомендаций по результатам психодиагностической работы;

➤ эффективности психопрофилактической работы, в том числе по предупреждению различных проявлений девиантного поведения, преодолению кризисных ситуаций и решению проблем организационно-педагогического характера;

➤ компетентности и результативности коррекционно-развивающей и психореабилитационной работы (если таковая планировалась и проводилась).

2. Уровень компетентности в выполнении должностных обязанностей и участие в деятельности коллектива, оценка которой предполагает изучение следующих показателей:

➤ временные нагрузки специалиста в учреждении образования;

➤ личное участие психолога в работе с детьми, родителями, педагогами, администрацией образовательного учреждения;

➤ эффективность системы взаимодействия психолога с другими должностными лицами по организации и проведению психологической работы, коммуникабельностью во взаимоотношениях с другими службами и специалистами-смежниками;

➤ степень учета информации психолога при принятии управленческих решений;

➤ участие психолога в работе различных комиссий и выполнении функций, выходящих за рамки его должностных обязанностей;

➤ соблюдение этических норм работы;

➤ самосовершенствование и овладение продуктивными технологиями психологической работы.

3. Оценка условий проведения психологической работы, которая осуществляется по следующим пунктам:

➤ оснащение кабинета психолога учебно-методическими, диагностическими и другими функционально важными материалами;

➤ наличие и оснащение дополнительных рабочих пространств (комната психологической релаксации и пр.);

➤ материально-техническая база психологической работы и степень ее соответствия имеющимся возможностям специалиста и учреждения образования.

4. Социально-правовое, организационное обеспечение профессиональной деятельности психолог, которое включает:

- наличие рабочего кабинета, шкафов для хранения документов, учетно-отчетной документации;
- корректность и адекватное ведение учетно-отчетной документации;
- наличие документов (сертификатов, свидетельств, удостоверений) подтверждающих право специалиста на ведение определенного вида психологической работы (психокоррекция, психотерапия, психоконсультирование) [12; 30; 50].

Кроме того, по показателю видов профессиональной деятельности психолога может осуществляться дифференцированный анализ [39]. Так, при анализе планирования деятельности психолога учитываются следующие показатели:

1. Тип планирования:

1.1. Перспективное планирование:

- включение психологических мероприятий в план деятельности образовательного учреждения;
- учет при планировании расхода времени на каждый вид деятельности;
- структура годового плана (наличие цели, задач, тематических разделов);
- приоритетные цели и направления деятельности психолога, их обоснованность;

➤ разделы плана и содержание.

1.2. Календарное планирование:

- форма календарного планирования (план-сетка, циклограмма);
- соответствие календарного и перспективного планов работы психолога;
- учет при планировании расхода времени на каждый вид деятельности;
- учет при планировании специализации рабочих дней недели;
- отражение в плане разнообразных форм деятельности;
- отражение в плане психологической работы с разными категориями субъектов образовательного пространства;
- рациональность и эффективность планирования.

2. Структура планирования.

3. Эффективность и результативность планирования.

Анализ психодиагностической деятельности специалиста предполагает учет следующих показателей:

1. Материально-техническая база психодиагностики:

- наличие картотеки методических материалов, ее структура и периодичность пополнения;
- наличие автоматизированного рабочего места психолога (компьютерный комплекс) и аудиотехнического оборудования (диктофон,

магнитофон и пр.);

➤ наличие стимульного материала, его содержательные характеристики.

2. Документация психодиагностики:

➤ программы психодиагностики (цель, методическое обеспечение, учетно-отчетная документация) для разных категорий респондентов (дети, педагоги, родители);

➤ журнал учета диагностической работы;

➤ индивидуальные карты психологического обследования (общая структура, разделы, содержание, протоколы и пр.);

➤ аналитические справки и заключения.

3. Планирование психодиагностической работы:

➤ наличие плана диагностического обследования;

➤ отражение психодиагностической деятельности с разными категориями респондентов в годовом и календарном плане работы, в том числе с учетом целей и задач образовательного учреждения в целом, и деятельности специалиста, в частности;

➤ учет при планировании временных затрат на данный вид деятельности.

4. Выводы о состоянии психодиагностической деятельности:

➤ наличие договора с родителями о проведении с ребенком диагностического обследования;

➤ наличие сертификата пользователя диагностическими методиками;

➤ уровень (высокий, достаточный, низкий) материально-технического обеспечения диагностической деятельности психолога;

➤ соответствие диагностического инструментария психометрическим требованиям;

➤ степень вариативности и соответствие методического материала применительно к входящим запросам и возрастным категориям респондентов;

➤ уровень (высокий, достаточный, низкий) ведения основной учетно-отчетной документации психодиагностики;

➤ количественный (или %) показатель респондентов, прошедших психодиагностику в целом и по каждой из категорий (дети, педагоги, родители);

➤ трудозатраты (%) психолога на психодиагностику.

Психокоррекционная деятельность анализируется по следующему алгоритму:

1. Материально-техническая база психокоррекционной деятельности:

➤ наличие помещения для групповой работы и его соответствие санитарно-гигиеническим требованиям и нормативам;

➤ наличие соответствующего задачам деятельности оборудования, включая технические средства (аудио-, видеотехника, проекционная

аппаратура, стимульно-раздаточные материалы и пр.);

➤ картотека методических материалов и литературы по направлению.

2. Документация психокоррекции:

➤ программы индивидуальной и групповой коррекционной работы с детьми с учетом направления (когнитивная, коммуникативная, эмоционально-личностная сферы);

➤ планы-конспекты коррекционно-развивающих мероприятий;

➤ журнал учета групповых и индивидуальных форм работы.

3. Планирование психокоррекционной деятельности:

➤ отражение психокоррекционной деятельности в годовом и календарном плане работы;

➤ учет при планировании временных затрат на данный вид деятельности;

➤ включение коррекционно-развивающих занятий в план работы педагога;

➤ характеристика структуры плана коррекционно-развивающих занятий для детей (учащихся);

➤ планирование работы (задачи, формы работы, содержание, методическое обеспечение) с педагогами и родителями в процессе коррекционной работы с детьми.

4. Выводы о состоянии психокоррекционной деятельности:

➤ наличие у специалиста соответствующего документа, подтверждающего право ведения данного вида деятельности;

➤ наличие договора с родителями о проведении с ребенком обозначенного вида деятельности);

➤ уровень (высокий, достаточный, низкий) материально-технического обеспечения данного вида деятельности психолога;

➤ соответствие показаний к психокоррекции психологическому диагнозу;

➤ использование междисциплинарного, комплексного подхода в реализации задач коррекции;

➤ степень вариативности и соответствие методического материала применительно к входящим запросам и возрастным категориям респондентов;

➤ уровень (высокий, достаточный, низкий) ведения основной учетно-отчетной документации;

➤ уровень (высокий, достаточный, низкий) планирования психокоррекционной деятельности;

➤ количественный (или %) показатель детей (учащихся), прошедших психокоррекцию по каждому из направлений;

➤ трудозатраты (%) психолога на психокоррекцию;

➤ соответствие условий и возможностей учреждения и специалиста для проведения эффективной психокоррекции.

При анализе консультативной деятельности анализу подвергаются следующие показатели:

1. Документация психоконсультирования:

- журнал записи на психологическую консультацию (журнал или бланки психологических запросов);
- журнал регистрации консультаций;
- карты первичного приема;
- другие виды документации, их необходимость и адекватность психоконсультативной деятельности.

2. Планирование психоконсультирования:

- отражение психоконсультирования в годовом и календарном плане работы;
- планирование групповых консультаций (основание, цели, методы) с педагогами и родителями.

3. Выводы о состоянии психологического консультирования:

- целевое и содержательное соответствие запросу,
- соответствие форм консультативной работы целям и задачам психологической службы (профилактические, информационные и пр.) и образовательного учреждения;
- соотношение (и его обоснованность) групповых и индивидуальных форм консультирования;
- уровень (высокий, достаточный, низкий) ведения основной учетно-отчетной документации;
- количественный (или %) показатель респондентов, прошедших психоконсультирование в целом и по каждой из категорий (дети, педагоги, родители);
- трудозатраты (%) психолога на данный вид деятельности.

По результатам проверки, оценивания или аттестации деятельности психолога образования составляется акт проверки с анализом положения дел в организации и проведения психологической работы. В выводах и заключениях отмечается уровень ее соответствия критериям и показателям эффективности. Особое внимание обращается на всестороннюю характеристику профессиональной компетентности психолога и его пригодность к выполнению должностных функций (Приложения 53, 54). В заключение даются рекомендации по совершенствованию психологической работы, в том числе и с учетом передового опыта в этой области.

Вопросы и задания для самостоятельной работы и самопроверки:

1. Обозначьте основные группы критериев анализа профессионализма.
2. На основе обозначенных критериев осуществите анализ деятельности педагога-психолога по любому из направлений деятельности.
3. Проанализируйте (по материалам практики) структуру, содержание и показатели диагностики готовности детей к школьному обучению, осуществляемому в разных типах образовательных учреждений г.Новосибирска. В чем состоит основное отличие исследуемых параметров, используемых в системе дошкольных учреждений и в младшем звене

школы. На основе полученных результатов сформулируйте рекомендации педагогам психологам, учителям младших классов и администрации образовательного учреждения.

4. Используя критериальный подход, представьте профессиональный портрет психолога образования (по итогам практики).

5. Какое содержание вкладывается в понятие «профессиональная позиция» психолога образования?

6. Осуществите рефлексивный анализ (в письменном виде в свободной форме изложения) собственных профессиональных ресурсов.

7. Охарактеризуйте понятие «успех» как фактор психического состояния психолога образования?

8. Исходя из каких показателей может осуществляться оценка деятельности специалиста?

9. По каким показателям можно судить о степени профессиональной компетентности психолога?

10. Обозначьте уровни профессиональной компетентности.

11. В Приложении 54 представлена акмеограмма практического психолога. Проанализируйте ее составляющие с точки зрения соответствия квалификационным требованиям педагога-психолога (Приложение 12) и критериям профессионализма.

12. Какую роль имеет самообразование в профессионально-личностном росте психолога?

13. В каких формах может осуществляться профессиональное самообразование психолога?

14. Напишите рефлексивное сочинение по теме «Я в пространстве профессии».

15. С помощью методов психодиагностики осуществите самоанализ актуального профессионального состояния. На основе полученных результатов составьте проект профессионального саморазвития.

16. В Приложении 55 представлены наиболее часто встречающиеся в практике работы педагога-психолога проблемные ситуации. Проанализируйте их и представьте план устранения противоречий.

17. Какие виды деятельности психолога могут подвергаться анализу?

18. В чью компетенцию входит оценка деятельности специалиста психологического профиля?

19. Представьте структуру акта проверки и оценки деятельности специалиста.

20. Представьте обзор-анализ публикаций (по материалам периодической печати), посвященных вопросам профессионализма психологов образования.

21. Познакомьтесь с содержанием публикаций, представленных в Приложениях 46-52. Составьте вопросы для дискуссионного обсуждения обозначенных в каждой работе проблем.

22. Составьте тезаурус по курсу «Психологическая служба в образовании».

ГЛОССАРИЙ

АДАПТАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ – способность и возможность человека найти в том или ином пространстве (социальном, школьном) свое место, на которое он может быть принят таким, каков он есть, сохраняя и развивая свою идентичность, потенциал и возможности для самореализации и самоактуализации. Критерием успешности адаптации к новым условиям выступает, прежде всего, степень сохранности (способности к восстановлению) на должном уровне психофизического здоровья человека.

АДАПТАЦИЯ СОЦИАЛЬНАЯ — интегративный показатель состояния человека, отражающий его возможности выполнять определенные биосоциальные функции: адекватное восприятие окружающей действительности и собственного организма; адекватная система отношений и общения с окружающими; способность к труду, обучению, к организации досуга и отдыха; способность к самообслуживанию и взаимообслуживанию в семье и коллективе; изменчивость (адаптивность) поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других.

Социальная дезадаптация может возникать в результате органического или эндогенного заболевания. Степень дезадаптации и потенциальные возможности социореадаптации определяются как тяжестью и специфическими особенностями заболевания, так и характером внутренней переработки больным социальной ситуации болезни.

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ИНВАРИАНТЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ – такие формируемые и используемые компоненты структуры профессионализма, которые обуславливают оптимальный творческий потенциал и наивысшую продуктивность педагогического труда независимо от действия внешних условий и факторов (постоянная включенность в процесс принятия решений, предвидение, проницательность, личностные притязания и мотивация достижения, саморегуляция и др.).

АМПЛИФИКАЦИЯ (ПСИХИЧЕСКОГО) РАЗВИТИЯ – всемерное использование потенциала возможностей психического развития личности на каждой возрастной стадии за счет совершенствования содержания, форм и методов воспитания. В детской практической психологии подход, утверждающий принцип А., противостоит подходу, в котором обосновывается необходимость искусственной акселерации развития, т. е. форсирования темпа развития ребенка и как можно более раннего перехода на последующую возрастную ступень развития. Внедрение программ обучения, ориентированных на усвоение новых «полезных» знаний, умений и навыков, начиная уже с раннего и дошкольного возраста, и ускоренный переход к «более взрослым» видам деятельности приводит к сокращению детства. Напротив, сторонники идеи А. отстаивают право ребенка на

детство, как особо значимый период в возрастном развитии и выступают за обогащение содержания и «культивирование» специфически детских видов деятельности в жизни ребенка и, в первую очередь, игры.

АТТЕСТАЦИЯ РАБОТНИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ И ОРГАНИЗАЦИЙ ОБРАЗОВАНИЯ — процедура установления адекватности деятельности работников учреждения образования требованиям соответствующих квалификационных категорий и разрядов оплаты труда на основе Единой тарифной сетки. Главным механизмом аттестации является комплексная экспертная оценка уровня квалификации, степени профессионализма и продуктивности деятельности работника (специалиста) учреждений образования.

ВЕДУЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ — вид деятельности, с которой на конкретном этапе онтогенеза связано возникновение важнейших психических новообразований.

ВЫСШИЕ ПСИХИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ — сложные прижизненно формирующиеся психические процессы, социальные по своему происхождению. Отличительной особенностью высших психических функций является их опосредованный характер и произвольность.

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПАРАДИГМА — представление о сущности образовательного процесса и механизмах его развития, основанное на идеях теории деятельности, личностно-деятельностного подхода к обучению, гуманистической психологии и народной педагогики, признающих ценность и индивидуальность личности обучающихся и создающих условия для проявления его субъектных характеристик в образовательном процессе.

ДЕОНТОЛОГИЯ — учение о профессиональной этике специалиста (врача, психолога, юриста).

ДЕТСКАЯ СУБКУЛЬТУРА (от лат. sub — под, cultura — возделывание, воспитание, развитие) — в широком смысле — все, что создано человеческим обществом для детей и детьми, в более узком — смысловое пространство ценностей, установок, способов деятельности и форм общения, осуществляемых в детских сообществах в той или иной конкретно-исторической социальной ситуации развития. В общечеловеческой культуре Д.с. занимает подчиненное место, обладая вместе с тем относительной автономией, поскольку ее основные культурные ценности передаются изустно, из «поколения в поколение» сверстников. Содержанием Д.с. являются не только актуальные для официальной культуры особенности поведения, сознания, деятельности, но и социокультурные инварианты — элементы различных исторических эпох, архетипы коллективного бессознательного и пр., зафиксированные в детском языке, мышлении, игровых действиях, фольклоре. Носителем Д.с. является детское сообщество, формирующееся в силу половозрастной стратификации общества уже на ранних ступенях социогенеза и выполняющее важнейшие функции социализации ребенка.

ДИАГНОЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ (diagnosis, от греч. diagnosis —

распознание) — конечный результат деятельности психолога, направленной на описание и выяснение сущности индивидуально-психологических особенностей личности с целью оценки их актуального состояния, прогноза дальнейшего развития и разработки рекомендации, определяемых задачами психодиагностического обследования. Д.п. не ограничивается констатацией, а необходимо включает предвидение и выработку рекомендаций, вытекающих из анализа всей совокупности данных, полученных в ходе обследования в соответствии с его задачами. Предмет Д.п — установление индивидуально-психологических различий как в норме, так и в патологии. Важнейшим элементом Д.п. является необходимость выяснения в каждом отдельном случае того, почему данные проявления обнаруживаются в поведении обследуемого, каковы их причины и следствия.

Диагноз неразрывно связан с прогнозом. По Л.С.Выготскому, содержание прогноза и диагноза совпадает, но прогноз строится на умении настолько понять «внутреннюю логику самодвижения процесса развития, что на основе прошлого и настоящего намечает путь развития». Рекомендуется разбивать прогноз на отдельные периоды и прибегать к длительным повторным наблюдениям. Развитие теории Д.п. в настоящее время является одной из наиболее важных задач психодиагностики.

ДИАЛОГ (от греч. Dialogos) — попеременный обмен репликами (в широком смысле репликой считается и ответ в виде действия, жеста, молчания) двух и более людей. В психологии исследования Д., связанные с анализом социальных механизмов психики, начались в XX в. (культурно-историческая теория Л.С.Выготского, интеракционизм, психоанализ, теория Ж.Пиаже, работы М. М. Бахтина и др.). Особую область, активно разрабатываемую с 70-х гг., составляют психологические проблемы Д. человека с компьютером. Значение Д для психологии заключается в том, что у ребенка Д (речь, вызванная взрослым, обращенная ко взрослому и непосредственно связанная с действием) представляет собой структурно-генетически исходную, а затем — в течение жизни человека — универсальную составляющую речевого общения. Каждая реплика Д (высказывание) — единица речи индивида — имеет предметную отнесенность (реплика о чем-то) и социальный характер (обращена к партнеру, регулируется микросоциальными отношениями между партнерами). Д, онтогенетически предшествуя внутренней речи, накладывает отпечаток на ее структуру и функционирование, а тем самым и на сознание в целом.

ДИСКОМФОРТ — состояние, характеризующееся неприятными субъективными ощущениями (головная боль, тревожность и пр.), часто сопровождаемое неблагоприятными психофизиологическими сдвигами.

ДУХОВНОСТЬ — высший уровень развития и саморегуляции зрелой личности, на котором основными мотивационно-смысловыми регуляторами ее жизнедеятельности становятся высшие человеческие ценности. Проблема Д. в психологии была поставлена впервые в

описательной или «понимающей» психологии конца XIX — начала XX в. (В. Дильтей, Э. Шпрангер). Представление о Д. тесно связано у Шпрангера с понятием индивидуальных ценностей. Для духовного внутреннего мира индивидуума характерна цельность, невыводимая из его отдельных элементов и основанная на смысловых связях между ними, а также телеологичность (целенаправленность, интенциональность). В послевоенной психологии проблема Д. рассматривалась в ряде подходов гуманистической психологии, преимущественно ее трансперсональной и экзистенциальной ветвей. Общим для многих подходов исследования Д. является: признание ее связи с надындивидуальными смыслами и ценностями, божественными или космическими силами. Д. является не структурой, а, наряду со свободой и ответственностью, способом существования человека, достигшего личностной зрелости. На уровне Д. на смену иерархии узколичных потребностей, жизненных отношений и личностных ценностей, определяющих жизнь большинства людей, приходит ориентация на широкий спектр общечеловеческих и трансцендентных духовных ценностей. Человек перестает быть изолированным индивидуом, решающим эгоцентрические задачи эффективной адаптации к среде, и подключается к созидательной энергии надындивидуальных общностей или высших сил, выходя за свои собственные пределы и открываясь взаимодействию с миром на новом уровне. Духовные ценности содержательно мотивируют «свободу для», а их неиерархические взаимоотношения создают предопределенность свободного выбора между ними. Таким образом, Д. выступает предпосылкой личностной свободы и ответственности.

ИДЕНТИЧНОСТЬ – свойство человека быть самим собой, сохранять длительное время свою индивидуальность, оставаться верным себе.

ИДЕНТИЧНОСТЬ СОЦИАЛЬНАЯ – представление человека о своей принадлежности к определенной социальной группе (национальности, религии).

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ – характерная для конкретного человека система приемов и способов выполнения той или иной деятельности (труд, спорт, учение), обеспечивающая больший или меньший успех. Становится необходимым в силу индивидуальных различий людей и позволяет достигать одинаковой эффективности деятельности при выполнении ее разными способами, приемами.

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ – степень достижения поставленных образовательных целей и задач; степень удовлетворения ожиданий участников процесса образования от предоставляемых учреждением образовательных услуг. Качество дошкольного образования определяется гарантией семье на предоставление возможности выбора для ребенка «индивидуального образовательного маршрута» на основе разнообразия содержания, форм и методов работы с детьми. Качество школьного образования предполагает адекватную реализацию «индивидуального образовательного маршрута» ребенка. В целом качество образования

ориентировано на обеспечение социальной защиты ребенка от некомпетентных педагогических воздействий и предоставлении гарантии достижения каждым ребенком минимума необходимого уровня подготовки для успешного перехода к обучению на следующей ступени образования.

КВАЛИФИКАЦИОННАЯ КАТЕГОРИЯ — соответствующий нормативным критериям уровень квалификации, профессионализма и продуктивности труда, обеспечивающий работнику возможность решать профессиональные задачи определенной степени сложности.

КОГНИТИВНЫЙ СТИЛЬ — относительно устойчивые индивидуальные особенности познавательной деятельности человека, которые проявляются в используемых им познавательных стратегиях.

КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ — раздел знания, содержащий систематическое описание процесса оказания психологической помощи (консультирования). К.п. исходит из представления о том, что с помощью специально организованного процесса общения у обратившегося за помощью могут быть актуализированы дополнительные психологические силы и способности, которые, в свою очередь, могут обеспечить отыскание новых возможностей выхода из трудной жизненной ситуации. Соответственно К.п. пытается ответить на пять основных вопросов: 1) в чем суть процесса, возникающего между человеком, оказавшимся в трудной ситуации и обращающимся за помощью (клиентом), и человеком, ее оказывающим (консультантом); 2) каковы должны быть личностные черты, установки, знания и умения консультанта; 3) какие резервы, внутренние силы клиента могут быть актуализированы в процессе консультирования; 4) какие особенности налагает на процесс консультирования особая ситуация, сложившаяся в жизни клиента; 5) каковы те приемы или техника, которые могут быть сознательно использованы консультантом в процессе оказания помощи. К.п. базируется на социальной, клинической и дифференциальной психологии, психологии личности и тестологии. Выбор оснований для конкретной модели консультирования часто связан с более общей теоретической ориентацией — психоаналитической, адлерианской, личностно-центрированной, бихевиористской, когнитивной и т.д. К основным моделям или парадигмам консультирования относятся: 1) тренинг жизненных навыков, 2) тренинг человеческих взаимоотношений и коммуникативных навыков; 3) тренинг в решении проблем и принятии решений; 4) тренинг в поддержании здорового образа жизни; 5) ориентация и развитие способностей; 6) помощь в становлении самоидентичности и личностном развитии.

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ — концепция психического развития человека, разработанная в 20-30-е гг. Л.С.Выготским при участии его учеников и соратников — А.Н.Леонтьева и А.Р.Лурия. При формировании К-и.т. ими был критически осмыслен опыт гештальт-психологии, французской психологической школы (прежде всего Ж.Пиаже), а также структурно-семиотического направления в лингвистике и литературоведении («формальная школа» в литературоведении).

Согласно К-и.т., главная закономерность онтогенеза психики состоит в интериоризации ребенком структуры его внешней, социально-символической (т.е. совместной со взрослым и опосредствованной знаками) деятельности. В итоге прежняя структура психических функций как «натуральных» изменяется — опосредствуется интериоризованными знаками, психические функции становятся «культурными». Внешне это проявляется в том, что они приобретают осознанность и произвольность. Тем самым интериоризация выступает и как социализация. В ходе интериоризации структура внешней деятельности трансформируется и «сворачивается», с тем, чтобы вновь трансформироваться и «развернуться» в процессе экстериоризации, когда на основе психической функции строится «внешняя» социальная деятельность. В качестве универсального орудия, изменяющего психические функции, выступает языковой знак — слово.

ЛИЧНОСТНОЕ ПРОСТРАНСТВО — буферное пространство, которое человек предпочитает сохранять между собой и другими людьми.

ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ — такая системная организация и самоорганизация образовательного процесса, при которой личности обучающего и обучаемого рассматриваются как субъекты деятельности, которые, формируясь в деятельности и в общении, сами определяют характер этой деятельности и общения. Основы личностно-деятельностного подхода к обучению были заложены в психологии работами Л.С.Выгодского, А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна, Б.Г. Ананьева.

МОНИТОРИНГ — наблюдение, оценка и прогноз развития процессов или состояния системы (например, систематический контроль и оценка результатов деятельности школы, систематическое изучение общественного мнения).

МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ — регулярная процедура экспертизы качества образовательных услуг в целях управления системой образования, своевременного предотвращения неблагоприятных, критических или недопустимых ситуаций в сфере образования. Компонентами системы М.к.о. являются: стандарты образования, критерии оценки качества образования, научно-педагогическая и психологическая экспертиза, принятие и исполнение управленческого решения, оценивание результатов принятия мер в соответствии со стандартами, их осмысление и адекватная корректировка, преобразование.

МОНИТОРИНГОВЫЕ УМЕНИЯ — система профессиональных квалификационных умений специалиста (образования), позволяющая отслеживать качество предоставляемых учреждением услуг (образовательных).

НАВЫК — упроченное, доведенное в результате многократных, целенаправленных упражнений до совершенства выполнение действия, характеризующееся отсутствием направленного контроля сознания, оптимальным временем выполнения, качеством.

НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ – совокупность устойчивых мотивов, относительно независимых от сложившейся ситуации, направляющих поведение и деятельность личности. Выражается в устойчивых интересах, склонностях, влечениях, желаниях, идеалах, убеждениях, мировоззрении человека.

НАУЧЕНИЕ – процесс приобретения человеком любого опыта (знаний, умений, навыков), который включает протекающие не осознаваемые усвоение содержания материала и его закрепление (непроизвольное запоминание). У человека роль и значение научения меняется в процессе онтогенеза, постепенно уступая место учению и учебной деятельности, хотя и не теряет совсем своего значения.

НОРМАТИВНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ – подход к оценке и интерпретации измеряемых тестом показателей, отражающих особенности личности или поведения, путем сравнения индивидуальных результатов со статистическими значениями нормативной выборки.

НОРМЫ ТЕСТОВЫЕ – количественные и (или) качественные критерии оценки результатов теста, позволяющие определить уровень достижений или степень выраженности психологических свойств, которые являются объектами измерения. В качестве таких критериев выступают статистические показатели выборки стандартизации, а также различные признаки-симптомы, свидетельствующие о том или ином уровне выраженности диагностируемых качеств.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПАРАДИГМА – совокупность теорий, концепций, взглядов и идей, выступающих основой для рассмотрения сущности образовательного процесса и механизмов его развития.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОГНОЗИРОВАНИЕ – специально организованное системное исследование, результаты которого могут и должны быть использованы при разработке политики в сфере образования, стратегии развития образовательных систем, методов управления качеством педагогической деятельности на разных ступенях образования.

ОБУЧАЕМОСТЬ – индивидуальные показатели скорости и качества усвоения человеком ЗУНов в процессе обучения.

ОБУЧЕНИЕ – процесс целенаправленной передачи социально-культурного опыта, направленный на формирование определенных знаний и умений.

ОПТИМАЛЬНОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ТРУДА) – достижение наилучшего результата в данных условиях при минимальных затратах времени и усилий субъекта деятельности. Понятие «оптимальность» уже понятия «эффективность», так как это не просто достижение поставленной цели, а именно при минимальных затратах сил и времени.

ПАРАДИГМА – система основных научных достижений (теорий, методов), в русле которых проводятся исследования ученых в конкретной области знаний. От одного исторического периода развития науки к другому парадигма может меняться.

ПЕРЕЖИВАНИЕ — 1) любое испытываемое субъектом эмоционально окрашенное состояние и явление действительности, непосредственно представленное в его сознании и выступающее для него как событие собственной жизни; 2) наличие стремлений, желаний, представляющих в индивидуальном сознании процесс выбора субъектом мотивов и целей его деятельности и тем самым способствующих осознанию отношения личности, к происходящим в ее жизни событиям; 3) форма активности, возникающая при невозможности достижения субъектом ведущих мотивов его жизни, крушении идеалов и ценностей и проявляющаяся в преобразовании его психологического мира, направленном на переосмысление своего существования. Это позволяет человеку в критической жизненной ситуации перенести тяжелые события, обрести благодаря переоценке ценностей осмысленность существования.

ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ — категория, в которой отражаются социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания; это глобальная и системная организация и самоорганизация образовательного процесса, включающая все его компоненты и, прежде всего, самих субъектов педагогического взаимодействия (обучающего и обучаемого).

ПРОДУКТИВНОСТЬ — наличие продуктов труда, соответствующих необходимым стандартам профессии.

ПРОДУКТИВНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ — результативность педагогической деятельности, выражающаяся в степени соответствия педагогических результатов поставленным педагогическим целям.

ПРОЕКТИВНЫЙ МЕТОД (от лат. projectio — выбрасывание вперед) — один из методов исследования личности. Основан на выявлении проекций в данных эксперимента с последующей интерпретацией. Понятие проекции для обозначения метода исследования ввел Л.Франк. П.м. характеризуется созданием экспериментальной ситуации, допускающей множественность возможных интерпретаций при восприятии ее испытуемыми. За каждой такой интерпретацией вырисовывается уникальная система личностных смыслов и особенностей когнитивного стиля субъекта. Метод обеспечивается совокупностью проективных методик (называемых также проективными тестами), среди которых различают: ассоциативные (например, тест Роршаха, тест Хольцмана, в которых испытуемые создают образы по стимулам — пятнам; тест завершения неоконченных предложений); интерпретационные (например, тематический апперцепционный текст, в котором требуется истолковать социальную ситуацию, изображенную на картине); экспрессивные (психодрама, тест рисунка человека, тест рисунка несчастливого животного) и др. Проективные методики обладают значительными возможностями в исследовании индивидуальности личности.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОЗИЦИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА — это целостное психическое образование, включающее

конкретные установки и ориентации, систему личных отношений и оценок внутреннего и окружающего опыта, реальности и перспектив, а также собственные притязания, реализуемые в избранном труде. Эта позиция выражает способ самоопределения психолога, принятия и реализации им собственной профессионально-деятельностной концепции. Она включает общесоциальный, профессиональный и акмеологический аспекты, проявляющиеся через внешнюю психическую активность – деятельность.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОСОЗНАНИЕ – это комплекс представлений человека о себе как профессионале, это целостный образ себя как профессионала, система отношений и установок к себе как профессионалу.

ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ — интегральная характеристика полноценности психологического функционирования индивида. Понимание природы и механизмов поддержания, нарушения и восстановления П.з. тесно связано с общим представлением о личности и механизмах ее развития. В психологии и медицине существуют разные подходы к проблеме П.з., обращенные к различным сторонам нормального и аномального функционирования. Традиционная медицинская модель рассматривает П.з. как меру вероятности развития болезни («негативное» определение здоровья как отсутствия болезни). В психоанализе представление о здоровье как таковом вообще отсутствует; каждый человек выступает как носитель того или иного «патоса», потенциальной болезни, переходу которого в «нозос» — актуальную болезнь — препятствует сбалансированный режим функционирования механизмов психологической защиты и компенсации в индивидуальной психодинамике. Для бихевиоризма характерно сведение личности к ее социальному функционированию и к определению нормы или здоровья через понятие равновесия со средой, с использованием таких критериев, как адаптация, стабильность, успешность, продуктивность, конформность. Принципиально иной подход появился в 60-е годы, когда на базе движения Человеческого Потенциала (Эсаленский институт, США) и развития идей гуманистической и экзистенциальной психологии была предложена концепция «позитивного П.з.», в которой делался акцент на специфически человеческом способе существования. В центр этого подхода был поставлен анализ здорового функционирования как позитивного процесса, обладающего самостоятельной ценностью и содержательно описываемого через понятия самореализации, самоактуализации (К.Гольдштейн, А.Маслоу, Ш.Бюллер), полноценного человеческого функционирования (К.Роджерс), аутентичности (Дж.Бюдженталь), стремления к смыслу (В.Франкл) и др. Однако характерной чертой моделей позитивного П.з. явился преимущественно их описательный характер; перечни черт, характеризующих здоровую личность, не позволяют ответить на практический вопрос о механизмах поддержания и восстановления П.з. при его нарушениях. Различные модели психического здоровья обращены к различным уровням, регулирующим активность субъекта, и,

соответственно, к различным мишеням воздействия. Б.С.Братусь предложил многоуровневую модель психического здоровья, выделив несколько уровней структуры личности, каждому из которых соответствует свое понимание психического здоровья. Согласно этой модели, высший уровень личностного здоровья, отвечающий за производство смысловых ориентации, определение общего смысла жизни, отношение к себе и к другим, оказывает регулирующее влияние на нижележащие уровни, характеризующие степень адаптации и психофизиологическое состояние. Современные теоретические, экспериментальные и прикладные подходы в психологии личности и психотерапии характеризуют П.з. как зрелость, сохранность и активность механизмов личностной саморегуляции, меру способности человека трансцендировать («выводить за пределы») свою биологическую, социальную и смысловую детерминированность, выступая активным и автономным субъектом своей жизни в изменяющемся мире.

ПСИХОГИГИЕНА И ПСИХОПРОФИЛАКТИКА (от греч. *hygienos* — целебный и *prophylaktikos* — предохранительный) — области психологии, задачей которых является предоставление специализированной помощи практически здоровым людям с целью предотвращения нервно-психических и психосоматических заболеваний. Методы П. и П. включают психокоррекционную работу в рамках консультативных центров, «телефонов доверия» и других организаций, ориентированных на психологическую помощь здоровым людям; массовые обследования с целью выявления так называемых групп риска и профилактической работы с ними; информирование населения и т.д. Специальными задачами П. и П. являются помощь людям в кризисных ситуациях семейного, учебного или производственного характера, работа с молодыми и распадающимися семьями и т. п.

ПСИХОДИАГНОСТИКА (от греч. *Psyche* – душа + *diagnosis* – распознавание) – процесс постановки диагноза о выраженности того или иного психологического качества. Включает в себя разработку требований к измерительным инструментам, конструирование и апробацию методов, выработку правил обследования, обработку и интерпретацию результатов. В основе психодиагностики лежит психометрия, занимающаяся количественным измерением индивидуально-психологических различий и использующая такие понятия, как репрезентативность, надежность, валидность, достоверность. Интерпретация полученных при помощи тех или иных психодиагностических методов данных может осуществляться на основе использования двух критериев:

- а) при качественном сравнении с нормой или эталоном, в качестве которого могут выступать представления о непатологическом развитии или социально-психологические нормативы, с последующим заключением о наличии или отсутствии определенного признака;
- б) при количественном сравнении с группой с последующим заключением о порядковом месте среди других.

Существуют сведения о применении психодиагностических испытаний

с III тыс. до н.э. в Древнем Египте, Китае, Древней Греции. Собственно научная психодиагностика начинается с конца XIX в., когда в 1884 г. Ф.Гальтон стал проводить обследования людей по выраженности у них частных характеристик восприятия, памяти. В начале XX в. А.Бине приступил к разработке методов диагностики умственного развития и умственной отсталости. По предложению В.Штерна был введено понятие коэффициента умственного развития (IQ). С этого же времени стали создаваться и первые проективные методы, предназначенные для анализа личности (К.Г.Юнг, Г.Роршах), достигшие, в силу активного развития психотерапии и психологического консультирования, своего апогея в конце 30-40-х гг. С 40-60-х гг. XX века активно создаются личностные опросники.

К основным психодиагностическим методикам относятся тесты интеллекта, достижений, специальных способностей, критериально-ориентированные тесты; опросники для выявления интересов, ценностных ориентаций личности; проективные методики диагностики установок, отношений, предпочтений, страхов; психофизиологические методики измерения свойств нервной системы (работоспособность, темп деятельности, переключаемость, помехоустойчивость); малоформализованные методики (наблюдение, беседа, контент-анализ).

ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА (от греч. «гнозис» – познание) – спектр вопросов о познавательной активности субъекта по отношению к воссоздаваемому им предметному содержанию. В ходе разработки П.п. выясняются взаимосвязи познавательных процессов (восприятие, воображение, мышление) и их порождений (чувственных и умственных образов) с другими факторами жизнедеятельности организма (предметным действием, мотивом и др.), а также развитием этих феноменов. При определенной методологической установке, а именно – обращенности субъекта на собственную внутриспихическую активность, П.п. приобретает новое содержание, определившее специфику интроспективного направления в психологии. Поскольку с этим направлением сопряжен лишь один из этапов в поисках научных знаний о познавательной способности субъекта, возникла задача изучения общего процесса эволюции этих знаний, решение которой также относится к сфере П.п.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ – психологическая помощь по преодолению недостатков психического и личностного развития.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ – целостная характеристика личности, выражающаяся в различных психологических аспектах жизни человека: в эмоциональных переживаниях, в самоощущениях, в мотивационных и когнитивных проявлениях, в поведении. П.к.л. представляет собой составную часть общей культуры, являющуюся сложно структурированным образованием, позволяющим человеку понимать и свой внутренний мир и внутренний мир других людей, эффективно решать жизненные психологические проблемы, адаптироваться и самоопределяться в социуме. П.к.л. способствует

самореализации, самопознанию, самосовершенствованию, гармонизации внутреннего мира и отношений человека с окружающими, порождает состояние внутреннего благополучия. П.к.л. не может рассматриваться вне контекста той культуры, в которой человек вырос, живет. Она содержит в себе черты как общечеловеческой, так и национальной, социально-стратовой культуры, интериоризируя ее достойные в пространстве и времени. Психологическая культура включает в себя как образованность (обученность и воспитанность) в области психологии, так и основные параметры развития личности.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА – комплекс психологических мероприятий, направленных на фрагментарное или конкретно-ситуативное оказание непосредственной или опосредованной помощи субъекту в затруднительных психологических моментах жизни и деятельности.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ — профессиональная помощь психолога в разрешении психологических проблем клиента. Выступает в двух формах: психологическое консультирование (см. Консультативная психология) и «неврачебная» (гуманитарная) психотерапия. Психологическое консультирование включает диагностику и коррекцию, Психолог, осуществляя экспертный анализ и оценку проблемы клиента, строит на их основе рекомендации, советы, указания, адресованные консультируемому, а также в ряде случаев использует специально подобранные или разработанные им самим тренинговые и коррекционные программы. Психологическое консультирование применяется в самых разнообразных областях деятельности: в бизнесе, образовании, социальной работе, при подборе кадров, в деятельности разного рода психологических служб и т.д. Неврачебная психотерапия состоит из множества различных направлений, подходов, школ, которые находятся одновременно в отношениях противоборства и взаимодополнительности. Многообразие психотерапевтической культуры структурируется разным видением и толкованием трех составляющих терапевтического процесса: терапевт — клиент — проблема. Несмотря на все различия, существующие между школами, цель терапии одна: позитивное изменение клиента.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ – комплекс психологических мероприятий, направленных на восстановление здоровья и трудоспособности лиц с ограниченными физическими и психическими возможностями, возникшими в результате перенесенных заболеваний, физических или психических травм; восстановление в прежних (психологических и социальных) правах. Возвращение к здоровью предусматривает устранение последствий переживаний, нежелательных установок, неуверенности в своих силах, тревоги по поводу возможности ухудшения состояния и рецидива болезни и т.д. Особое внимание в П.р. уделяется работе, направленной на компенсацию утраченных профессиональных и социально-адаптивных качеств. Осуществление П.р. требует создания психологических условий, содействующих сохранению положительного эффекта лечения (например, организация досуга,

общения). Развитие теории и практики П.р. непосредственным образом связано с решением проблем психопрофилактики, психотерапии, клинической психологии.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА – система практического использования психологии для решения комплексных задач прикладной психологии, диагностики, консультации в сферах производства, транспорта, образования, здравоохранения, культуры, спорта, охраны правопорядка и др. Прообразом П.с. являются психотехнические (промышленность, транспорт) и педологические (народное образование) лаборатории, существовавшие на предприятиях и в учреждениях в 20-х – начале 30-х гг. XX в. Современный этап становления П.с. в нашей стране ведет отсчет с начала 70-х годов и обусловлен как потребностями общественной практики, так и определенным уровнем развития фундаментальных и прикладных исследований в области социальной психологии, психологии труда, медицинской, педагогической психологии и т.д. В организационном отношении П.с. существуют либо как профессиональные психологические консультации (служба семьи и брака, профконсультация и профориентация, управленческое консультирование и т.д.), либо как специализированные психологические подразделения в структуре соответствующих организаций. Профессиональная научно-практическая деятельность психологов в П.с. имеет, как правило, комплексный характер – в ней используются достижения различных психологических дисциплин. Объектами деятельности П.с. в разного рода организациях являются: организация как таковая, группы и ее составляющие.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА ОБРАЗОВАНИЯ – один из компонентов системы образования. П.с.о. нацелена на создание благоприятных условий для обучения, сохранения и укрепления психического здоровья, а также психического, физического и личностного развития детей дошкольного и школьного возраста. Одной из центральных задач психологической службы образования является формирование учебной мотивации у учащихся.

П.с.о. следует рассматривать в единстве трех аспектов: научного, прикладного и практического. Научный аспект предполагает исследование проблем П.с.о., методологическое и теоретическое обоснование, разработку психодиагностических, психокоррекционных и развивающих программ, способов, средств и методов применения психологических знаний в конкретных условиях современного образования. Прикладной – психологическое обеспечение всего процесса обучения и воспитания, включая анализ и разработку психологических оснований учебных программ, учебников, дидактических и методических материалов. Практический – непосредственную работу психологов в образовательных учреждениях (детских садах, школах, гимназиях, интернатах и др.) или центрах П.с.о.

Выделяют два основных направления деятельности П.с.о. – актуальное

и перспективное. Актуальное ориентировано на решение злободневных проблем, связанных с имеющимися трудностями в обучении и воспитании детей. Перспективное направление нацелено на развитие, становление личности и индивидуальности каждого ребенка, формирование его психологической готовности к самоопределению, созидательной жизни в обществе. Эти направления неразрывно связаны: решая перспективные задачи, психолог повседневно оказывает конкретную помощь детям, родителям, воспитателям, учителям.

П.с.о. проектируется как единая вертикальная структура в образовательном пространстве страны: психологическая служба отдельных образовательных учреждений – городской (областной) центр **П.с.о.** – региональный центр **П.с.о.** – отдел психологической службы Министерства образования и науки России. Каждое звено предполагает наличие четко определенных границ, тогда как их взаимодействие – выступает гарантом эффективности **П.с.о.** (которая пока далека от желаемой). Существующее положение может быть изменено к лучшему, только по мере кардинального решения двух основных проблем:

- подготовки необходимого цикла квалифицированных кадров для «низшего», но главного звена **П.с.о.** и
- создания для них нормальных условий работы.

Последнее предполагает не только обеспечение помещениями, методическими материалами, компьютерами и т.д., но и четкое определение статуса и должностных обязанностей, о которых должны быть осведомлены и руководители учреждений образования.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СОВМЕСТИМОСТЬ – способность людей находить взаимопонимание, налаживать конструктивные личные и деловые взаимоотношения, сотрудничать друг с другом.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВРЕМЯ – отражение в психике человека системы временных отношений между событиями его жизненного пути. **П.в.** включает: оценки одновременности, последовательности, длительности, скорости протекания различных событий жизни, их принадлежности к настоящему, удаленности в прошлое и будущее, переживания сжатости и растянутости, прерывности и непрерывности, ограниченности и беспредельности времени, осознание возраста, возрастных этапов (детства, молодости, зрелости, старости), представления о вероятной продолжительности жизни, о смерти и бессмертии, об исторической связи собственной жизни с жизнью предшествующих и последующих поколений семьи, общества, человечества в целом.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ – профессиональная деятельность психолога, носящая рекомендательный характер, базирующийся на совместном с клиентом выявлении причин и недостатков существующих у последнего состояний.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ – совокупность методов и средств по информированию лиц, заинтересованных или нуждающихся в психологических знаниях, с целью повышения их психологической

культуры.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ – 1) проектирование образовательной среды, создание условий для максимально успешного обучения данного конкретного ребенка с опорой на возрастные нормативы, в логике собственного развития ребенка, приоритетности его потребностей, целей и ценностей; 2) поддержание функционирования ребенка в условиях, оптимальных для успешного раскрытия его личностного потенциала, при недопущении его дезадаптации.

ПСИХОМЕТРИКА (или **ПСИХОМЕТРИЯ**) — раздел психологии, изучающий теоретические и методологические проблемы психологических измерений. Занимается разработкой математических моделей психологического измерения (модель Терстоуна, модель многомерного шкалирования, модель латентных черт), регламентирует экспериментальную проверку по критериям валидности, надежности и пр. выявляемых психологических свойств. Понятие «психометрии» впервые было использовано в первой половине XVII в. немецким философом Х.Вольфом.

ПСИХОТЕРАПИЯ (от греч. Psyche – душа и therapeia – уход, лечение) – комплексное лечебное вербальное и невербальное воздействие на эмоции, суждения, самосознание человека при многих психических, нервных и психосоматических расстройствах с целью устранения или ослабления болезненных симптомов и изменения отношения к себе и окружающей среде. Направлена на восстановление и поддержание психического и личностного здоровья человека. Условно различают клинически ориентированную П., направленную преимущественно на смягчение или ликвидацию имеющейся симптоматики, и личностно ориентированную П., ставящую задачей содействие пациенту в изменении его отношений к социальному окружению и собственной личности. Методы клинической П. – гипноз, аутогенная тренировка, внушение и самовнушение, рациональная терапия. Личностно-ориентированная П. (индивидуальная и групповая) широко использует различные варианты анализа конфликтных переживаний больного. В индивидуальной П. решающим фактором эффективности лечебных воздействий является психотерапевтический контакт врача и больного, основанный на взаимном уважении и доверии, способности врача к сопереживанию. В качестве методов активирующего терапевтического воздействия широко используются трудотерапия, групповая психотерапия, семейная психотерапия, способствующие повышению компетентности больного в межличностных отношениях, совершенствованию его способности к самопознанию и саморегуляции.

ПСИХОТЕХНИКА (от греч. Techné – искусство, мастерство) – 1) ветвь психологии, изучающая проблемы практической деятельности людей в конкретно-прикладном аспекте. В качестве синонима «индустриальной психологии» или «психологии техники» термин П. впервые был использован в 1903 г. немецким психологом В.Терном. В

дальнейшем П. получила теоретическое оформление в работах немецких психологов В.Штерна, Г.Мюнстерберга и др. Основными задачами П. признавались: осуществление профессионального отбора и профессиональной ориентации; изучение утомления и упражнения в процессе труда; приспособление человека к машине и машины к человеку; выяснение эффективности различных средств воздействия на потребителя (реклама), тренировка психических функций при подготовке работников и т.д. 2) В настоящее время термин П. иногда используется в качестве синонима термина «психотехнология» в психиатрии, где для изменения поведения людей, признанных душевнобольными и социально опасными, наряду с психиатрическими средствами используются технические (электронные, компьютерные и др.) средства. В социальной психиатрии П. – это система принципов, методов и средств, направленная на управление человеческим поведением посредством насильственного (тайного или явного) вмешательства в человеческую психику (через наркотики, гипноз, психофизическое воздействие и т.п.). 3) В различных направлениях психологии и психологических школах под П. понимают конкретные методические приемы или систему приемов, используемых для тестирования, наблюдения, беседы, экспериментального исследования.

РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ТРУДА – наличие результатов, итогов труда, которые могут быть позитивными или негативными, запланированными или неожиданными.

СЕНЗИТИВНЫЙ ВОЗРАСТ – период в онтогенетическом развитии человека, наиболее благоприятный для формирования определенных психических функций и свойств.

СЕНЗИТИВНОСТЬ ВОЗРАСТНАЯ – присущее определенному возрастному периоду оптимальное сочетание условия для развития определенных психических свойств и процессов. Преждевременное или запаздывающее по отношению к периоду С.в. обучение может оказаться недостаточно эффективным, что неблагоприятно сказывается на развитии психики.

СОЗНАТЕЛЬНОСТЬ УЧЕНИЯ – осознанное отношение к учению, реализуемое через осмысление собственных действий и их результатов в соответствии с целями и мотивами учения. С.у. характеризуется осознанием ответственности за учебные достижения, активностью и самостоятельностью при усвоении и применении знаний, овладением приемами умственной деятельности, что обеспечивает саморегуляцию учебной деятельности. Различают полностью осознаваемые учебные действия (актуально осознаваемые) и действия, которые являются не самоцелью, а лишь средством выполнения основной задачи и потому протекают как бы сами собой, но под контролем сознания (т.е. становятся автоматизированными).

С.у., в основе которой лежит овладение учебной деятельностью, способствует формированию самосознания, самооценки учащихся, воспитанию волевых качеств, навыков самоконтроля, организации

умственной работы, развитию познавательных интересов и т.д.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ – процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, осуществляемый в общении и деятельности. С. может происходить как в условиях стихийного воздействия на личность различных обстоятельств жизни, имеющих иногда характер разнонаправленных факторов, так и в условиях образования и воспитания целенаправленного, педагогически организованного, планомерного процесса и результата развития человека, осуществляемого в интересах его и (или) общества, к которому он принадлежит. Понятие С. было введено в социальную психологию в 40-50-е гг. в работах А.Бандуры, Дж.Кольмана и др. В разных научных школах понятие С. получило различную интерпретацию: в необихевиоризме оно трактуется как социальное научение; в школе символического интеракционизма — как результат социального взаимодействия, в «гуманистической психологии» – как самоактуализация Я. Явление С. многоаспектно, и каждое из указанных направлений акцентирует внимание на одной из сторон изучаемого феномена. В российской психологии проблема С. разрабатывалась в рамках диспозиционной концепции регуляции социального поведения, в которой представлена иерархия диспозиций, синтезирующих систему регуляции социального поведения, в зависимости от степени включенности в общественные отношения.

СОЦИАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ РАЗВИТИЯ – специфическая для каждого возрастного периода система отношений человека к социальной действительности, отраженная в его переживаниях и реализуемая им в совместной деятельности с другими людьми (понятие введено Л.С.Выготским).

СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ – процесс индивидуального развития человека в условиях общества, социальной группы, социальных контактов, общения. Все процессы развития личности реализуются и получают завершенность лишь в ходе ее социального развития. Об интеллектуальном, морально-нравственном, культурном и прочих видах развития можно судить лишь по проявлению соответствующих свойств в социальном поведении человека, в его социальных ориентациях, в характере его социального опыта, его социальных выборах, социальных решениях, социальных оценках и предпочтениях и пр. В этом проявляется интегративный характер процессов развития личности. С.р. личности представляется перманентным процессом и протекает в основном в юношеские и зрелые годы человека.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ – способность человека эффективно взаимодействовать с другими людьми, хорошее владение умениями, навыками и средствами социального взаимодействия.

СТАТУС ЭКСПЕРТА – определенные на основе нормативно-правовых документов и утвержденные президиумом экспертного совета права, обязанности, полномочия и ответственность эксперта.

СУБЪЕКТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ – человек или группа как источник познания и преобразования действительности; носитель активности.

ТЕСТ (проба, испытание) – стандартизированная психодиагностическая методика, предназначенная для изучения психических функций и качеств человека, предполагающая выполнение им определенных знаний (ответы на вопросы, решение задач, выполнение каких-либо движений, действий). Предполагает количественное выражение оценок характеристик и соотнесение их с нормативными данными среднего нормального человека.

УСВОЕНИЕ – процесс приема, смысловой переработки, сохранения полученных знаний и применения их в новых ситуациях решения практических и теоретических задач, то есть использования этих знаний в форме умения на их основе решать новые задачи. По С.Л.Рубинштейну, усвоение – «центральная часть процесса обучения, ... психологически сложный процесс, который не сводим к памяти или прочности запоминания. В него включается восприятие материала, его осмысливание, его запоминание и то овладение им, которое дает возможность свободно им пользоваться в различных ситуациях, по-разному им оперируя...».

УСТАНОВКА – готовность, предрасположенность человека к определенным действиям; возникающая на основе предыдущего опыта, готовность воспринимать или действовать определенным образом в определенной ситуации.

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – это деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных из вне педагогом (или формулируемых самостоятельно), на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку. Ядром учебной деятельности является учебное самосознание, то есть осознание обучающимся мотивов, целей, приемов учения, осознание самого себя как субъекта учебной деятельности, который сам организует, направляет, контролирует и регулирует процесс учения.

УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО – проявление гуманистической образовательной парадигмы на практике: процесс взаимодействия, общения и совместной деятельности субъектов образовательного процесса, направленный на их личностное развитие, личностную и профессиональную самореализацию.

УЧЕНИЕ – неполная учебная деятельность; процесс, в котором обучающийся не в полной мере выступает субъектом познавательной деятельности, хотя и приобретает *определенный опыт* (знания, умения, навыки): наличие неадекватных мотивов, несамостоятельная постановки цели, отсутствие самостоятельности при выборе средств решения учебной задачи, полное или частичное отсутствие самоконтроля, самооценки и саморегуляции деятельности.

ЭКСПЕРТ – сведущее лицо, приглашаемое в спорных или трудных случаях для экспертизы; специалист, дающий заключение при рассмотрении

определенного вопроса.

ЭКСПЕРТИЗА – исследование и разрешение при помощи сведущих людей какого-либо вопроса, требующего специальных знаний, например врачебная, бухгалтерская, судебно-медицинская, педагогическая экспертизы.

ЭКСПЕРТИЗА ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ – привлечение специалистов-психологов для решения вопросов в практике судебно-следственных органов, органов здравоохранения, социального обеспечения, образования и трудоустройства.

ЭКСПЕРТНАЯ ОЦЕНКА – мотивированное экспертное суждение. Возможны индивидуальные, групповые и коллективные экспертные оценки. Индивидуальная экспертная оценка используется для изучения педагогической деятельности, оценки качества знаний учащихся, определения уровня развития ребенка, готовности к обучению в школе, рецензирования образовательных программ, учебной и методической литературы и т.д. Индивидуальные оценки могут быть получены с помощью ранжирования, балльной и парных оценок.

Метод групповых экспертных оценок (коллективная экспертная оценка, метод Дельфи) применяется для принятия важных экспертных заключений (концепции развития системы образования, стандарты образования, образовательные программы и пр.), для выбора оптимальной структуры учебного материала при поурочном и тематическом планировании, отборе дидактического материала для разных видов занятий с детьми, для оценки качества преподавания, аттестации образовательного учреждения и т.д. Для получения обобщенного суждения экспертов, проверки согласованности ранжирования используют коэффициент ранговой корреляции Спирмена либо коэффициент конкордации.

ЭКСПЕРТНАЯ СИСТЕМА (ЭС) – система искусственного интеллекта, включающая базу знаний с набором правил и механизмов вывода, позволяющая на основании правил и представляемых пользователем фактов распознать ситуацию, поставить диагноз, сформулировать решение или дать рекомендацию для выбора действия. Знания экспертов являются источником формирования баз данных.

ЭКСПЕРТНОЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ – документ, принимаемый в результате экспертной оценки.

ЭКСПЕРТНЫЕ ОЦЕНКИ В ОБРАЗОВАНИИ – результат научно-педагогической экспертизы; мотивированное мнение, суждение специалистов в области образования о качестве, достоинстве, значении предмета экспертизы.

Для психолого-педагогической экспертизы приглашают ученых, воспитателей, учителей, преподавателей вузов и средних специальных учебных заведений, менеджеров образования. Кандидатов в эксперты подбирают на основе анкетных и документальных характеристик, само- и взаимооценки, эвристической, статистической, тестовой оценки и других методов.

ЭКСПЕРТНЫЙ МЕТОД – комплекс логических и математических

процедур, направленный на получение от экспертов информации, ее анализ и обобщение с целью подготовки и принятия компетентного решения. Суть метода состоит в проведении экспертами анализа проблемы с качественной и количественной обработкой результатов индивидуальных экспертных оценок.

ЭКСПЕРТНЫЙ СОВЕТ ПО ОБРАЗОВАНИЮ – орган государственного управления, состоящий из выборных или назначенных лиц. Создается в целях осуществления федеральной (региональной, муниципальной) политики в области образования, совершенствования гласной, независимой и компетентной экспертизы в области образования, а также оказания консультативной и научно-методической помощи.

ЭТАПЫ ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ – взаимосвязанные между собой процедуры, с помощью которых реализуется экспертный метод. Начальный этап включает определение цели и задач, которые должны быть решены экспертами; меры ответственности и прав рабочей группы; сроков проведения экспертизы; подбор экспертов для проведения экспертизы, определение их компетенции. Следующий этап – проведение самой экспертизы. Опрос экспертов, принятие экспертного заключения – важнейший заключительный этап экспертной оценки, обеспечивающий основу для компетентного решения.

ЭТИКА ПСИХОЛОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ – реализация психологом в своей деятельности специфических нравственных требований, норм поведения как во взаимоотношениях с коллегами, научным сообществом, так и с испытуемыми, респондентами, лицами, обращающимися за психологической помощью. Наряду с универсальными этическими принципами и нормами, значимыми для всех категорий ученых (научная честность и корректность при сборе экспериментальных данных; отказ от присвоения чужих идей и результатов исследований, от поспешных выводов на основе непроверенных данных; отстаивание своих научных взглядов в любой научной среде, в полемике с любыми авторитетами в науке и т.д.), ученый-психолог при проведении исследований не должен использовать методы, технику, процедуры, ущемляющие достоинство личности испытуемых, их интересы; ему следует строго соблюдать гарантии конфиденциальности – неразглашения сообщенных респондентами сведений, следует информировать испытуемых о целях проводимого исследования. В том случае, если во избежание сознательного или неосознаваемого искажения даваемых испытуемым сведений требуется скрыть от него научные цели, то о них должно быть сообщено по завершении эксперимента. Если участие в исследовании предполагает вторжение психолога в сферу личных интересов или интимных переживаний, испытуемому должна быть предоставлена безоговорочная возможность при желании отказаться от дальнейшего участия в исследовании на любом этапе его проведения. Давая рекомендации, основанные на полученных результатах, психолог не имеет морального права слагать с себя ответственность за последствия их

внедрения в общественную практику.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ – степень соизмерения результатов с затратами, один из важнейших критериев экспертной оценки. Применительно к сфере образования различают социальную и экономическую эффективность. Социальная эффективность проявляется в повышении уровня образования, культуры, профессиональной подготовки молодежи, устранении негативных явлений в жизни общества. Экономическая эффективность может быть получена за счет сокращения сроков обучения, повышения его качества, рационального размещения сети образовательных учреждений, предоставления качественных дополнительных образовательных услуг, снижения числа неуспевающих, внедрения инновационных методов обучения, передового педагогического опыта. Подсчет экономической эффективности должен быть связан с качественным анализом, без которого легко прийти к абсурдным утверждениям относительно эффективности образовательного процесса

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ТЕСТА (от лат. effectus – исполнение, действие) – один из основных критериев оценки тестов, наряду с надежностью, валидностью, репрезентативностью, достоверностью, объективностью и т. п. Более эффективным можно назвать тест, который при равном уровне валидности измеряет заданное свойство с помощью меньшего числа заданий, быстрее, дешевле.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ТРУДА (ДЕЯТЕЛЬНОСТИ) – соответствие полученного результата поставленным целям и задачам. Понятие «эффективность» более узкое понятие, чем «результативность», так как охватывает, как правило, позитивные результаты. Э.т. определяется либо количеством затрат, необходимых для получения определенного результата, либо результатом, полученном при определенных затратах.

ЯТРОГЕНИЯ – возникающие в результате неправильных действий врача, оказавшего на клиента ненамеренное внушающее воздействие (например, неосторожным комментированием особенностей заболевания), неблагоприятные изменения психического состояния и психогенные реакции, способствующие появлению неврозов. Синоним – болезнь внушенная. В психологии понимается как внушенный психологический диагноз.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Г.С. Практическая психология. – М.: МПА, 1994. – 237 с.
2. Александровская Э.М., Кокуркина Н.И., Куренкова Н.В. Психологическое сопровождение школьников. – М.: ИЦ «Академия», 2002. – 206 с.
3. Асмолов А.Г., Ягодин Г.А. Образование как расширение возможностей развития личности (от диагностики отбора – к диагностике развития) //Вопросы психологии. – 1992, № 1-2. – С. 6-13.
4. Белобрыкина О.А. Психологическое сопровождение инновационной деятельности образовательных учреждений /В сб.: VII Всероссийская конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование». В 5 т. Т.3. Ч.2: Психология и педагогика. – Томск: ИНЛ ТГПУ, 2003. – С.62 – 68.
5. Белобрыкина О.А. Итоги и проблемы инновационной деятельности дошкольных образовательных учреждений /В сб.: Концепция философии образования и современная антропология: Материалы Международного семинара. Новосибирск: ГЦРО, 2001. – С. 273 – 277.
6. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1997. – 298 с.
7. Битянова М.Р. Консиллум в школе //Школьный психолог. – 2002, № 5. – С. 14.
8. Битянова М.Р. Половина успеха //Школьный психолог. – 2003, №№ 37, 38, 42.
9. Бобнева М.И. Психологические проблемы социального развития личности /Социальная психология личности /Отв. ред. М.И.Бобнева, Е.В.Шорохова. – М.: Наука, 1979. – С. 35-63.
10. Бодалев В.А., Ломов Б.Ф., Матюшкин А.М. Психологическая наука – реформе школы //Вопросы психологии. – 1984, № 3. – С. 12-24.
11. Варламова Е.П., Степанов С.Ю. Рефлексивная диагностика в системе образования //Вопросы психологии. – 1997, № 5. http://www.akipkro.ru/books/vopr_psi/warlamov.txt
12. Вачков И.В., Пряжников Н.С. Введение в профессию «психолог». – М-Воронеж: МОДЭК, 2002. – 464 с.
13. Венгер А.Л., Цукерман Н.К. Схема индивидуального обследования детей младшего школьного возраста. – Томск: Пеленг, 1993. – 69 с.
14. Вестник образования. – 1999, № 5. – С. 71-81.
15. Вестник образования. – 2002, № 3. – С. 53-60.
16. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
17. Государственный образовательный стандарт. Специальность 031000 «Педагогика и психология». Квалификация «Педагог-психолог». – М.: МО РФ, 2000. – 24 с.
18. Детская практическая психология /Под ред. Т.Д.Марцинковской. – М.: Гардарики, 2000. – 255 с.

19. Детство идеальное и настоящее: Сборник работ современных западных ученых /Под ред. Е.Р.Слободской. – Новосибирск: Сибирский хронограф, 1994. – 266.
20. Дубовская Е. М., Тихомандрицкая О.А. О стратегиях работы психолога в школе /Введение в практическую социальную психологию. – М.: Наука, 1994. – С. 137-146.
21. Дубровина И.В., Круглов Б.С. Первые итоги эксперимента по введению в школах Москвы психолога-педагога /В сб.: Психологическая служба в школе: Тезисы Всесоюзного симпозиума. Ч. I. – Таллин, 1983. – С. 106-110.
22. Дубровина И.В. Психологическая служба школы. – М.: МПА, 1995. – 222 с.
23. Жуков Ю.М. Позиции психолога-практика //Введение в практическую социальную психологию /Под ред. Ю.М.Жукова, Л.А.Петровской, О.В.Соловьевой. – М.: Смысл, 1999.
24. Задачи и функции психолога в дошкольном учреждении /Под общ. ред. Л.А.Венгера. – М.: Новая школа, 1993. – 32 с.
25. Задорожнюк И.Е. Психологические общества стран Западной Европы //Психологический журнал. – 1990. Т.11, № 2. – С. 152 – 155.
26. Закон «Об образовании РФ». – М.: Юрист, 2000.
27. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1986.
28. Зуева Н. Психолого-педагогическое сопровождение – модель школьной психологической службы //Народное образование. – 1999, № 9. – С. 158-161.
29. Кала У.В., Раудик В.В. Психологическая служба в школе. – М. Знание, 1986.
30. Карандашев В.Н. Психология: введение в профессию. – М.: Смысл, 2000. – 288 с.
31. Липатов С. А. Методы социально-психологической диагностики организации /Введение в практическую социальную психологию. – М.: Наука, 1994. – С. 171-182.
32. Ломов Б.Ф. О системном подходе в психологии //Вопросы психологии. – 1975, № 2. – С. 31-45.
33. Лукьянова М.И. Противоречия практики взаимодействия школьного психолога с педагогами: анализ результатов исследования //Психологическая наука и образование. – 1999. – № 2. – С. 56 – 63.
34. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
35. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. – М.: Независимая фирма «Класс», 1994. – 144 с.
36. Научно-практические проблемы школьной психологической службы /Под ред. Ю.К.Бабанского, А.А.Бодалева, И.В.Дубровиной. – М.: Педагогика, 1987.
37. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей.

– СПб.: Речь, 2001. – 507 с.

38. Нормативные правовые документы для педагогов-психологов образования /Сост. И.М.Каманов. Выпуск 1. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 144 с.

39. Организация и проведение педагогической практики студентов Дошкольной педагогики и психологии: Методические рекомендации. Ч.3. /Отв. ред. Н.Е.Разенкова. – Новокузнецк: РИО НГПИ, 2000. – 76 с.

40. Пахальян В.Э. Психопрофилактика в образовании //Вопросы психологии. – 2002, № 1. – С. 38-44.

41. Пахальян В.Э. Каким должен или может быть психолог, работающий в системе образования //Вопросы психологии. – 2002, № 6. – С. 103 – 112.

42. Практикум по возрастной и педагогической психологии /Под ред. А.И.Щербакова. – М.: Просвещение, 1987. – 255 с.

43. Практическая психология образования /Под ред. И.В.Дубровиной. – М.: ТЦ «Сфера», 1997 – 528 с.

44. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства. – М.: Академия, 2001. – 480 с.

45. Психолог в детском саду: вопросы и ответы //Дошкольное образование. – 2003, № 5 (101).

46. Психологическая служба школы /Под ред. И.В.Дубровиной. – М.: МПА, 1995. – 222 с.

47. Психологическая помощь /Сост. Н.С. Криволап, О.В. Крючкова. – М.: ООО «Красико – Принт», 2002. – 128 с.

48. Психология и этика: опыт построения дискуссии. – Самара: ИД «БАХРАХ», 1999. – 128 с.

49. Психология: Словарь /Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

50. Рабочая книга практического психолога: технологии эффективной профессиональной деятельности /Научн. ред. А.А.Деркач. – М.: ИД «Красная площадь», 1996. – 400 с.

51. Рабочая книга школьного психолога /Под ред. И.В.Дубровиной. – М.: Просвещение, 1991. – 303 с.

52. Радзиховский Л.А. О практической деятельности в области психологии //Вопросы психологии. 1987, № 3. – С. 122-127.

53. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс. 1994. – 480 с.

54. Рубцов В.В. Система психологической поддержки образования //Психологическая наука и образование. – 1999, № 2. – С. 5-32.

55. Руководство практического психолога: Психологическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы /Под ред. И.В.Дубровиной. – М.: «Академия», 2000. – 160 с.

56. Семаго М. Учет деятельности педагога-психолога образовательного учреждения //Школьный психолог. – 2002, № 5. – С. 12-13.

57. Семаго М. Сопровождение – это.... //Школьный психолог. – 2003, № 35. – С. 20-21.

58. Симонова Т.В., Белобрыкина О.А. Законодательно-правовые

детерминанты деятельности практического психолога /Актуальные проблемы специальной психологии в образовании: Сборник докладов межрегиональной научно-практической конференции. В 2-х ч. Ч 2. -- Новосибирск: НГИ, 2003.– С. 111-116.

59. Скрипкина Т.П., Гулянец Э.К. Психологическая служба в детских дошкольных учреждениях разных типов. – Р.-н/Дону: РГПУ, 1993. – 112 с.

60. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

61. Соколова Е.Т. Психотерапия. Теория и практика. – М.: Академия, 2002. – 368 с.

62. Сонин В.А., Шлионский Л.М. Классики мировой психологии. – СПб.: Речь, 2001. – 288 с.

63. Степанова М.А. О критериях профессионализма школьного психолога //Вопросы психологии. – 2002, № 1. – С. 88-95.

64. Степанова М.А. Практическая психология образования: противоречия, парадоксы, перспективы //Вопросы психологии. – 2004, № 4. – С. 91-101.

65. Степанова М.А. Психология в образовании: психолого-педагогическое взаимодействие //Вопросы психологии. – 2003, № 4. – С. 76-83.

66. Тихомиров О.К., Ключко В.Е. Эмоциональная регуляция мыслительной деятельности //Вопросы психологии. 1980, № 5. – С. 23-31.

67. Узнадзе Д.Н. Психология установки. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.

68. Филонов Л.Б. Поиск пределов допустимого как одна из особенностей поведения «трудных» подростков /Социальная психология личности /Отв. ред. М.И.Бобнева, Е.В.Шорохова. – М.: Наука, 1979. – С. 114-137.

69. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии. Наука о душе. – М.: Владос, 2001. – 208 с.

70. Фридман Л.М. О концепции школьной психологической службы //Вопросы психологии. – 2001, № 1. – С. 97-107.

71. Чиркова Т.И. Психологическая служба в детском саду. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 224 с.

72. Швалб Ю.М. Психологическая экспертиза в системе образования. <http://www.etel.dn.ua/~psychology/stat/NauchnRaz/Shvalb.htm>

73. Шедрина Е.В. Американская психологическая ассоциация //Вопросы психологии. – 1993, № 2. – С.117-121.

74. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. – М.: Наука, 1978. – 391 с.

75. Ялом И. Когда Ницше плакал. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 416 с.

76. Я работаю психологом /Под ред. И.В.Дубровиной. – М.:ТЦ «Сфера», 1999. – 256 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

К РАЗДЕЛУ 1

КРАТКИЙ ЭКСКУРС В ИСТОРИЮ СТАНОВЛЕНИЯ СЛУЖБЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

ПРИКАЗ

от 22.10.99 № 636

Об утверждении Положения о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации

ПОЛОЖЕНИЕ

о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации

I. Общие положения

1. Настоящее Положение определяет организационно-методическую основу деятельности службы практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации (далее — Служба).

2. Под Службой понимается организационная структура, в состав которой входят педагоги-психологи образовательных учреждений всех типов, образовательные учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи (ППМС-центры), психологические и медико-педагогические комиссии (ПМПК), научные учреждения, подразделения высших учебных заведений, учебно-методические кабинеты и центры органов управления образованием и другие учреждения, оказывающие психологическую помощь участникам образовательного процесса.

3. Служба оказывает содействие формированию развивающего образа жизни обучающихся, воспитанников, их индивидуальности на всех этапах непрерывного образования, развитию у обучающихся, воспитанников творческих способностей, созданию у них позитивной мотивации к обучению, а также определению психологических причин нарушения личностного и социального развития и профилактики условий возникновения подобных нарушений.

4. В своей деятельности Служба руководствуется международными актами в области защиты прав детей. Законом Российской Федерации «Об образовании», федеральными законами, указами и распоряжениями Президента Российской Федерации, постановлениями и распоряжениями Правительства Российской Федерации, решениями соответствующих органов управления образованием, настоящим Положением.

II. Цели и задачи Службы

5. Целями Службы являются:

➤ содействие администрации и педагогическим коллективам образовательных учреждений всех типов в создании социальной ситуации развития, соответствующей индивидуальности обучающихся, воспитанников и обеспечивающей психологические условия для охраны здоровья и развития личности обучающихся, воспитанников, их родителей (законных представителей), педагогических работников и других участников образовательного процесса;

➤ содействие в приобретении обучающимися, воспитанниками образовательных учреждений психологических знаний, умений и навыков, необходимых для получения профессии, развития карьеры, достижения успеха в жизни;

➤ оказание помощи обучающимся, воспитанникам образовательных учреждений в определении своих возможностей, исходя из способностей, склонностей, интересов, состояния здоровья;

➤ содействие педагогическим работникам, родителям (законным представителям) в воспитании обучающихся, воспитанников, а также в формировании у них принципов взаимопомощи, толерантности, милосердия, ответственности и уверенности в себе, способности к активному социальному взаимодействию без ущемления прав и свобод другой личности.

6. Задачи Службы:

➤ психологический анализ социальной ситуации развития в образовательных учреждениях, выявление основных проблем и определение причин их возникновения, путей и средств их разрешения;

➤ содействие личностному и интеллектуальному развитию обучающихся, воспитанников на каждом возрастном этапе развития личности;

➤ формирование у обучающихся, воспитанников способности к самоопределению и саморазвитию;

➤ содействие педагогическому коллективу в гармонизации социально-психологического климата в образовательных учреждениях;

➤ психологическое обеспечение образовательных программ с целью адаптации их содержания и способов освоения к интеллектуальным и личностным возможностям и особенностям обучающихся, воспитанников;

➤ профилактика и преодоление отклонений в социальном и психологическом здоровье, а также в развитии обучающихся, воспитанников;

➤ участие в комплексной психолого-педагогической экспертизе профессиональной деятельности специалистов образовательных учреждений, образовательных программ и проектов, учебно-методических пособий, проводимой по инициативе органов управления образованием или отдельных образовательных учреждений;

➤ участие совместно с органами управления образованием и

педагогическими коллективами образовательных учреждений в подготовке и создании психолого-педагогических условий преемственности в процессе непрерывного образования;

➤ содействие распространению и внедрению в практику образовательных учреждений достижений в области отечественной и зарубежной психологии;

➤ содействие в обеспечении деятельности педагогических работников образовательных учреждений научно-методическими материалами и разработками в области психологии.

III. Организация деятельности Службы

7. Первичная помощь участникам образовательного процесса в образовательных учреждениях всех типов оказывается педагогом-психологом (педагогами-психологами) или группой специалистов с его участием. Состав группы специалистов определяется целями и задачами конкретного образовательного учреждения.

8. Специализированная помощь участникам образовательного процесса, а также содействие в профессиональной деятельности педагогов-психологов образовательных учреждений всех типов оказывается учреждениями, предназначенными для углубленной специализированной помощи детям, имеющим проблемы в обучении, развитии и воспитании: образовательными учреждениями для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, и психолого-педагогическими и медико-педагогическими комиссиями.

9. Научно-методическое обеспечение деятельности Службы осуществляется научными учреждениями, подразделениями высших учебных заведений, учебно-методическими кабинетами и центрами органов управления образованием, а также научными учреждениями Российской академии образования.

IV. Основные направления деятельности Службы

10. К основным направлениям деятельности Службы относятся:

➤ психологическое просвещение — формирование у обучающихся, воспитанников и их родителей (законных представителей), у педагогических работников и руководителей образовательных учреждений потребности в психологических знаниях, желания использовать их в интересах собственного развития; создание условий для полноценного личностного развития и самоопределения обучающихся, воспитанников на каждом возрастном этапе, а также в своевременном предупреждении возможных нарушений в становлении личности и развитии интеллекта;

➤ психологическая профилактика — предупреждение возникновения явлений дезадаптации обучающихся, воспитанников в образовательных учреждениях, разработка конкретных рекомендаций педагогическим работникам, родителям (законным представителям) по оказанию помощи в вопросах воспитания, обучения и развития;

➤ психологическая диагностика — углубленное психолого-педагогическое изучение обучающихся, воспитанников на протяжении всего периода обучения, определение индивидуальных особенностей и склонностей личности, ее потенциальных возможностей в процессе обучения и воспитания, в профессиональном самоопределении, а также выявление причин и механизмов нарушений в обучении, развитии, социальной адаптации. Психологическая диагностика проводится специалистами как индивидуально, так и с группами обучающихся, воспитанников образовательных учреждений;

➤ психологическая коррекция — активное воздействие на процесс формирования личности в детском возрасте и сохранение ее индивидуальности, осуществляемое на основе совместной деятельности педагогов-психологов, дефектологов, логопедов, врачей, социальных педагогов и других специалистов;

➤ консультативная деятельность — оказание помощи обучающимся, воспитанникам, их родителям (законным представителям), педагогическим работникам и другим участникам образовательного процесса в вопросах развития, воспитания и обучения посредством психологического консультирования.

V. Обеспечение деятельности Службы

11. Деятельность Службы обеспечивается органами управления образованием, в ведении которых находятся образовательные учреждения.

12. Координация деятельности Службы осуществляется соответствующим структурным подразделением Минобрнауки России.

13. Служба работает в тесном контакте с учреждениями и организациями Российской академии образования, здравоохранения, органами опеки и попечительства, органами внутренних дел и прокуратуры, общественными организациями, оказывающими образовательным учреждениям помощь в воспитании и развитии обучающихся, воспитанников.

ПРОЕКТ РАБОЧЕЙ КОНЦЕПЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Авторы проекта:

Морозова Н.В., начальник отдела практической психологии и охраны здоровья Минобразования России, кандидат психол. наук,
Кривоцова С.В., научный руководитель ЦСПА "Генезис", кандидат психол. наук,
Иванов Д.А., кандидат психол. наук,
Левит М.В., кандидат психол. наук.

Система психологической службы образования является необходимой частью системы образования и в значительной степени отражает ее актуальное состояние и формирует запросы на необходимые виды и способы ее развития.

Актуальные проблемы образования и задачи школьной психологической службы

За десятилетие, прошедшее с момента создания психологической службы и опубликования первого «Положения о психологической службе в системе народного образования» (1989), значительно изменились как социальное положение населения России, так и сама система образования.

В современном образовании значительно возросла вариативность типов учебных заведений, появились многочисленные авторские школы, предлагающие собственные программы обучения и развития. Усилилась тенденция к поляризации учебных заведений, что приводит, в частности, к «вымыванию» сильных педагогов из обычных школ в школы элитные. Среднестатистическая школа при этом значительно проигрывает. Вместе с тем на волне процесса «деидеологизации» образования из школ ушло привычное прежде воспитание. Сегодняшняя школа фактически не ставит перед собой социальных целей. Наконец, привычной уже особенностью современного образования является наличие в школе психолога.

Жизнь все настойчивей ставит перед школой задачу создания условий для проявления учеником личной инициативы, осознанного поиска и выбора в ситуациях неопределенности, осознания собственной позиции относительно разнообразных социально значимых проблем и вопросов, освоения культуры коммуникации, договорных отношений, разрешения конфликтных ситуаций ненасильственными способами. Все это становится не менее ценным, чем усвоение учащимися определенной суммы информации.

В подобном образовательном процессе психолог перестает быть инструментом, только помогающим ребенку освоить школьную программу, а педагогу – внедрить ее в сознание ребенка. В первую очередь он должен вместе с педагогом помочь ребенку определить свой путь развития и средства его осуществления.

Отметим, что в последнее время в практике учебных заведений

разработаны различные по задачам и содержанию деятельности модели психологических служб. Некоторые из них не ограничиваются задачами помощи детям и педагогам в усвоении – передаче учебной программы, но берут на себя задачу стать идеологами процесса воспитания в школе.

Традиционно любая система образования ставит цели образовательные и социальные. Образовательная цель – это получение учащимися необходимых навыков и знаний для получения профессии, совершения карьеры, достижения успеха в жизни. В конечном счете, эта цель образования ведет к созданию условий, в которых может сформироваться квалифицированный работник, профессионал в определенной области. Социальная цель образования – это помощь ребенку в преодолении его психологических трудностей, обусловленных как внутриобразовательными, так и иными причинами (возрастными, социальными, природными). Социальная цель предполагает адекватное определение своих возможностей, исходя из способностей и склонностей, интересов, состояния здоровья, социального и экономического положения семьи. Социальная цель предполагает также воспитание в ребенке поддержки, солидарности, взаимопомощи, толерантности, милосердия, ответственности и уверенности в себе без агрессивности. В конечном счете, социальная цель образования ведет к созданию условий, в которых может сформироваться человек, ориентированный на добро и активное социальное взаимодействие, человек, способный жить в сегодняшней России с ее межнациональными конфликтами и социальной напряженностью.

Нужно со всей ответственностью заявить, что сегодня школе пора вновь осознать важность социальных целей, забыть об образовательных целях не даст жизнь в лице родителей и общества.

Очевидно, что психологическая служба не может и не должна заменить собой согласованную воспитательную работу педагогического коллектива учебного заведения. Однако жизнь показывает, что специалист, который знает закономерности развития личности детей и подростков, имеет представление о том, как растут самоуважение и ответственность, как формируется культура достоинства, в каких условиях возникают сплоченность и позитивный потенциал детских групп, – такой специалист может стать идеологом работы школы по достижению социальных целей образования. Этим специалистом в образовании сегодня является психолог.

Актуальные задачи, поставленные перед психологами современной социальной ситуацией, определили следующие основные положения.

Основные положения

1. Психологическая служба образования – подсистема системы **мы** образования, целью которой является содействие образовательному учреждению в создании такой ситуации, которая обеспечивает позитивное развитие личности всех участников образовательного процесса.

2. В своей деятельности Служба руководствуется международными актами в области защиты прав и законных интересов ребенка, федеральными законами, указами и распоряжениями Президента Российской Федерации и распоряжениями Правительства Российской Федерации, решениями соответствующего органа управления образованием, настоящим Положением и разработанными на его основе уставами и положениями соответствующих структурных элементов Службы.

3. Деятельность психолога в системе общего и профессионального образования определяется типом образовательного учреждения (детский сад, различные типы общеобразовательных школ, ПТУ, техникум, ППМС-Центр) и регулируется настоящим Положением о психологической службе.

4. Сотрудники психологической службы определяют направленность и приоритеты в своей работе, руководствуясь запросом конкретного образовательного учреждения и собственной стратегией построения профессиональной деятельности.

5. Сотрудники Службы в образовательном учреждении являются равноправными членами педагогического коллектива. Они принимают участие в работе педагогических советов и консилиумов, методических объединений, посещают уроки и внеклассные мероприятия.

6. Для работы психолога создается психологический кабинет, площадь которого позволяет проводить индивидуальные и групповые занятия.

Организация деятельности службы⁴⁵

1. Общее руководство Службой и ответственность за ее организацию возлагается:

➤ В целом в сфере общего и профессионального образования – на соответствующее структурное подразделение Минобразования России.

➤ В сфере органов управления субъектов Российской Федерации (республиканского, краевого, областного, автономного округа, городов Москвы и Санкт-Петербурга) – на первых заместителей начальников управлений.

➤ В сфере образовательного пространства районов, городов, районов в городах – на первых заместителей руководителей муниципальных органов управлений образованием, а при их отсутствии в штатном расписании – на соответствующих специалистов.

➤ В образовательных учреждениях любого типа и профиля (первичное звено Службы) – на их первых руководителей.

2. Деятельность Службы и отдельных ее подразделений финансируется за счет соответствующего бюджета и целевых средств учредителей – государственных органов управления образованием,

⁴⁵ Этот раздел взят авторами из Примерного Положения о службе практической психологии в образовании России (Коллегия Минобразования России от 29 марта 1995 года).

местных (муниципальных) органов управления образованием и частных лиц.

3. Структурные звенья Службы предусмотрены в каждом типе образовательных учреждений Российской Федерации:

- детских дошкольных образовательных учреждений;
- общеобразовательных учреждениях начального, основного общего и среднего полного образования;
- учреждениях специального образования;
- сельских школах;
- системе начального и среднего профессионального образования;
- учреждениях дополнительного образования;
- негосударственных образовательных учреждениях;
- высших образовательных учреждениях и др.

4. В структуре деятельности Службы предусматривается двойное подчинение – по административной и по профессиональной линиям.

5. Административное управление осуществляется отделами службы практической психологии федерального уровня, республиканских, региональных, городских и районных управлений и департаментов образования, руководителями учреждений образования. Деятельность этих структурных единиц направлена на определение стратегии развития и функционирования Службы на соответствующем уровне, создание необходимых для этого условий, координацию работы всех ее звеньев.

6. Профессиональное руководство осуществляется через сеть специальных психологических учреждений разного уровня: районных, областных, городских и региональных центров, научно-методических кабинетов, профессиональных ассоциаций и советов.

7. Центры службы практической психологии образования являются образовательными учреждениями системы образования Российской Федерации (согласно положению об образовательных учреждениях психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям и подросткам) и находятся в ведении соответствующего территориального органа управления образованием, который обеспечивает необходимую финансовую, правовую, материально-техническую и организационную деятельность Центра и оказывает необходимую помощь.

8. Деятельность Службы осуществляется специалистами, окончившими высшее учебное заведение по специальности «психология» или прошедшими переподготовку и получившими соответствующую квалификацию в области детской, возрастной и педагогической психологии, имеющими диплом государственного образца.

9. Подготовка специалистов Службы ведется в соответствии с образовательным стандартом по профессии и квалификационными требованиями для представителей различных специализаций и категорий.

10. Квалификационные стандарты и требования утверждаются Экспертным советом по подготовке кадров Министерства общего и профессионального образования России.

11. Назначение на должность педагога-психолога должно определяться на основании документов об образовании и стажа профессиональной деятельности согласно действующим нормативам в системе общего и профессионального образования Российской Федерации. Научно-методическое обеспечение Службы ведется научными коллективами, отдельными специалистами по заказам соответствующих подразделений службы практической психологии образования. При этом оно ориентировано как на выполнение актуальных запросов Службы, так и на перспективу ее развития. Служба работает в тесном контакте с учреждениями медицины, органами опеки и попечительства, органами МВД и прокуратуры, представителями общественности, оказывающими образовательному учреждению помощь в воспитании и развитии детей.

Кодекс психолога в образовании

Наряду с этическими принципами и нормами, значимыми для всех, психолог должен:

- держать в тайне сообщаемую ему личную информацию
- использовать процедуры и техники, не ущемляющие достоинства участников образовательного процесса
- предоставлять возможность всем участникам образовательного процесса отказаться от продолжения работы на любом ее этапе
- использовать свои инструменты для расширения свободы выбора человека, с которым он работает
- всегда способствовать осознанию человеком того, что он сам является причиной своих достижений
- использовать техники, соответствующие реальности данного человека.

Направления работы психолога в образовании

а) Психологическое просвещение – повышение психологической культуры педагогов и родителей, формирование запроса на психологические услуги и обеспечение информацией по психологическим проблемам.

Осуществляется в следующих формах: лекции, тематические выставки психологической литературы, беседы, семинары, родительские клубы, психологическая газета или раздел внутри школьной прессы и др.

б) Психологическая профилактика – целенаправленная систематическая совместная работа психолога, педагогов и воспитателей:

- по предупреждению возможных социально- психологических и психологических проблем у учащихся разных классов,
- по созданию благоприятного эмоционально-психологического климата в педагогическом и ученическом коллективах, созданию правил школы, в основе которых – уважение чести и достоинства всех ее граждан;
- по выявлению детей группы риска (по различным основаниям).

Психопрофилактическая диагностика осуществляется в форме скринингового обследования всех детей школы с использованием метода

экспертных оценок с целью выявления детей групп риска (по социально-психологическим и интеллектуальным основаниям) и заключения о необходимости дальнейшей психокоррекционной работы с ними.

Систематическая работа по предупреждению возможных проблем развития личности всех учащихся школы осуществляется психологом в форме систематических психологических тренингов, дифференцированных по проблемам и возрасту учащихся, или уроков психологии, в содержание которых включены знания, умения и навыки работы с типичными психологическими проблемами учащихся определенного возраста. Психолог также методически обеспечивает включение данной тематики в содержание других школьных предметов.

в) *Психологическая диагностика* – психолого-педагогическое изучение индивидуальных особенностей личности учащихся с целью выявления:

- причин возникновения проблем в обучении и развитии;
- определения сильных сторон личности, ее резервных возможностей, на которые можно опираться в ходе коррекционной работы;
- раннего выявления профессиональных и познавательных интересов;
- индивидуального стиля познавательной деятельности и др.

Осуществляется в форме плановой диагностики или диагностики по запросу учащихся, администрации, педагогов и родителей и рассматривается как важный подготовительный этап индивидуального и группового консультирования, психолого-педагогического консилиума, педсовета школы.

Психологическая диагностика профессионального поведения учителя осуществляется психологом либо в рамках разработанной им стратегии собственной профессиональной деятельности, либо по запросу со стороны администрации или самого учителя и выполняется в форме многопозиционного анализа уроков учителя на основании наблюдений, видеосъемки или иной записи урока.

г) *Психологическая коррекция* – систематическая целенаправленная работа психолога с детьми, отнесенными к категории группы риска по тем или иным основаниям, и направленная на специфическую помощь этим детям.

В условиях образовательного учреждения психолог самостоятельно имеет право работать только с детьми, отклонения в поведении которых не являются следствием поражения ЦНС или психического заболевания. Психолог не обязан выполнять административно-воспитательные функции по отношению к детям, нарушающим правила школы или совершающим противоправные действия. Вместе с тем он может методически обеспечить процедуру установления справедливых правил и санкций за их нарушения в учебном заведении.

Коррекционная работа осуществляется в форме индивидуальных и

групповых занятий по коррекции и развитию, а также в форме тематических психологических тренингов, разработанных для детей, имеющих сходные поведенческие проблемы.

д) *Психологическое консультирование* – оказание конкретной помощи лицам обратившимся взрослым и детям в осознании ими природы их затруднений, в анализе и решении психологических проблем, связанных с собственными особенностями, сложившимися обстоятельствами жизни, взаимоотношениями в семье, в кругу друзей, в школе; помощь в формировании новых установок и принятии собственных решений. Осуществляется в форме индивидуальных и групповых консультаций.

Модели работы психолога в образовании

Сочетая в своей работе различные виды деятельности, психолог фактически ставит перед собой различные цели и занимает различные позиции по отношению к происходящему в школе. Сложилось различные модели деятельности психолога в школе.

Возможны различные модели работы психолога в образовании. Выбранная модель определяется не столько квалификацией психолога (в рамках одной модели возможны разные уровни квалификации специалиста), сколько его профессиональной позицией, с одной стороны, запросом и позицией администрации – с другой.

Первая модель. Психолог работает на «территории» своего кабинета и ведет консультации с учениками, их родителями и учителями по их обращению. Психолог не ставит своей задачей оказывать влияние ни на форму, ни на содержание того, что происходит в школе как в рамках учебного процесса, так и в сфере сложившихся отношений. Позиция психолога – это позиция стороннего специалиста, отстаивающего права и интересы ребенка.

Вторая модель. К предыдущему функционалу добавляется: проведение диагностики детей разного возраста по запросам администрации образовательного учреждения и отдельных учителей, посещение занятий по просьбе педагогов с целью выработки рекомендаций по работе с конкретными детьми. При высокой квалификации психолог становится главным участником педагогических консилиумов, рассматривающих проблемы успеваемости отдельных учащихся.

Третья модель. Включает в себя, как обязательный компонент, проведение обучающих семинаров и тренингов с учениками и учителями. Психолог ставит задачу изменить стереотипы поведения, способы и формы организации коммуникации учителя с учениками. При высокой квалификации психолог на групповых занятиях с детьми и подростками формирует у них соответствующие их возрасту социальные умения, рассматривает проблемы, характерные для учеников определенного возраста, дает им средства, позволяющие успешно справляться с проблемами, делает акцент не на «вытаскивании из ямы, а на

предупреждение о том, что впереди яма».

Четвертая модель. Модель включает в себя работу психолога с содержанием и способами профессиональной деятельности педагога. Его целью становится влияние на профессиональное сознание учителей и администрации образовательного учреждения в направлении формирования целостной педагогической позиции (цели, ценности, задачи, содержание и способы его реализации в конкретных технологиях), а также психологического сопровождения образовательных процессов. При высокой степени квалификации психолог, работающий в рамках этой модели, становится проводником идей трансформации всех отношений в школе, внесения в Правила школы идеи уважения чести и достоинства каждого, задачи превращения школы в открытую систему, направленную на развитие личности каждого ее участника.

Пятая модель. Различные типы практико-ориентированных исследований. Как правило, являются частью работы психолога по четвертой модели, но могут иметь и самостоятельный статус. Объектом исследования является целостный учебно-воспитательный процесс, организуемый в соответствии с декларируемыми целями и задачами, а также и все то, что происходит в этом процессе с ребенком.

Направления деятельности и профессиональные цели, описанные в данном Положении, не обязывают психолога, работающего в образовании выполнять их в полном объеме. Функциональные обязанности, почасовой режим работы и количество присутственных дней определяется договором между администрацией образовательного учреждения и психологом. Договор фиксируется в типовом письменном контракте или в устной форме.

Договор о работе психолога в образовательном учреждении

Договор заключается между психологом, работающим в образовательном учреждении, и представителем администрации данного учреждения на оговариваемый в договоре срок при согласовании следующих положений:

- направления деятельности психолога, исходя из возможных моделей;
- виды и цели осуществляемой деятельности;
- формы отчетности;
- режим работы (свободный график, обязательные присутственные дни, участие в общешкольных мероприятиях);
- условия работы (помещения и материально-технические средства, специальная литература и диагностические материалы).

О КОНЦЕПЦИИ ШКОЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ⁴⁶

Л.М.Фридман

Школьная психологическая служба внедряется в нашей стране уже более десяти лет. Однако концепция деятельности школьной психологической службы до сих пор окончательно не сложилась.

Первоначально развертывание школьной психологической службы велось у нас на основе концепции, разработанной под руководством И.В.Дубровиной.

Несколько позже я начал разрабатывать иную концепцию, основные положения которой были опубликованы в ряде моих статей и книг. На ее основе были созданы школьные психологические службы в школах многих регионов страны (Новгород, Кемерово, Ижевск, Владикавказ, Армавир, Калининград, Подмосковье и др.). По отзывам руководителей школ и органов образования регионов, многолетний опыт показал, что опора на данную концепцию позволяет получить хорошие результаты.

В настоящее время, кроме этих двух концепций (И.В.Дубровиной и Л.М.Фридмана), опубликованы и некоторые другие, но они представляют собой главным образом модификации указанных двух.

Так как концепция, разработанная мною, менее известна, то, должно быть, целесообразно раскрыть основные ее положения.

ЦЕЛИ ШКОЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ

Цели школьной психологической службы должны соответствовать главной цели школы на современном этапе, которую можно сформулировать в следующем виде:

Главной целью школы является воспитание каждого ученика образованной, культурной, высоконравственной, творчески активной и социально зрелой личностью.

Обучение как специально организованный процесс взаимодействия учителей и учащихся, а также учащихся между собой, направленный на овладение последними определенной системой знаний, умений и навыков, есть составная часть воспитания и главный метод и средство воспитания. Поэтому каждый учитель, независимо от того, какой учебный предмет он преподает, должен быть воспитателем личности своих учеников, чутким и отзывчивым руководителем учебной деятельности и всей их жизни в школе. При этом он должен это делать не только потому, что такова основная цель школы, но и потому, что успех процесса обучения любому предмету связан с формированием потребностно-мотивационной сферы учащихся, развитием их познавательных способностей с опорой на их

⁴⁶ Вопросы психологии. – 2001, № 1. – С.97–106

реальные силы и возможности.

Только в процессе воспитания личности учащихся можно успешно осуществить цели и задачи обучения. Ведь эффект обучения определяется главным образом творческой, внутренне мотивированной деятельностью учащихся, что и составляет суть воспитания. Данное воспитание возможно при создании таких условий, такой организации учебного процесса, формированием таких межличностных взаимоотношений учителя с учащимися и учащихся между собой, которые обеспечат интенсивную деятельность каждого ученика, направленную на максимально возможное (в соответствии с его индивидуальными способностями и возможностями) самообучение, самовоспитание и саморазвитие. Такое воспитание осуществляется лишь с учетом психологических закономерностей формирования и развития личности учащихся на разных возрастных этапах. Большинство учителей, к сожалению, зачастую проводят свою работу вопреки этим закономерностям. Поэтому главной целью школьной психологической службы является научное психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса в школе, т.е. организация, построение и проведение этого процесса на основе современных психолого-педагогических теорий воспитания и развития личности учащихся.

Прежде чем рассматривать конкретные виды деятельности школьного психолога, остановимся на вопросе о его статусе в школе.

Еще в самом начале развёртывания школьной психологической службы У.В.Кала и В.В.Раудик указывали, что существуют две основные трактовки роли школьного-психолога. Первая из них ориентирована на своего рода «модель врача», главными задачами которого являются профилактика и исправление отклонений в психическом развитии школьника. Такой подход распространен во многих странах Европы, а также четко представлен в положении о школьной психологической службе И.В.Дубровиной и А.М.Прихожан. Другое направление исходит из того, что школьный психолог является членом педагогического коллектива и прямо участвует в реализации воспитательных целей школ. Они указывали, что школьного психолога следует понимать как члена педагогического коллектива, который реализует свои специальные возможности преимущественно не прямо на учащихся, а через учителей, классных руководителей, администрацию школы, а также через ученическое самоуправление.

Разработанная мною концепция основана как раз на этой точке зрения. Что же касается концепции И.В.Дубровиной, то А.М.Моисеев, имея в виду ее, говорил, что ставка на психолога, способного в одиночку решать проблемы сотен школьников, просто утопична. Он считал, что тактика действий школьного психолога выражается в следующем: курс на взаимодействие и сотрудничество с учителем, не вместо учителя, а вместе с учителем, от анализа педагогической практики к ее психологическому объяснению, к совместному с педагогами поиску коррекционных мер и

снова к практике.

Итак, данная концепция предполагает следующие виды работы школьного психолога.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРИЕМА ДЕТЕЙ В ШКОЛУ И КОМПЛЕКТОВАНИЕ УЧЕНИЧЕСКИХ КЛАССОВ

Прием детей в I класс целесообразно проводить не позднее апреля месяца. Для этого создается специальная комиссия в составе будущих учителей первых классов, завуча школы и школьного психолога. Прием детей осуществляется в процессе собеседования с ребенком в отсутствие родителей. Собеседование в мягком, дружеском тоне ведет школьный психолог или завуч школы, а кто-то из членов комиссии ведет протокол собеседования.

Школьный психолог предварительно разрабатывает сценарий этой беседы. Один из вариантов такого сценария опубликован мною в книге «Психолого-педагогические проблемы начального образования».

Комиссия обсуждает результаты собеседования с детьми, поступающими в школу, и решает следующие вопросы:

1) кто из детей полностью удовлетворяет всем требованиям психологической готовности к школьному обучению и может быть принят в I класс;

2) кто из детей имеет некоторые не очень существенные недостатки в психологической готовности к школьному обучению и может быть принят в I класс, но будущий учитель должен будет провести с ним в процессе обучения определенную коррекционную работу с целью ликвидации этих недостатков;

3) кто из детей вовсе не готов к школьному обучению. Из этих детей организуется подготовительная группа, которая занимается в течение 2-3 месяцев (май-июнь) при школе или детском садике по специальной развивающей программе подготовки к школьному обучению.

Занятия с этой группой детей проводит школьный психолог. Опыт показывает, что родители этих детей охотно соглашались с необходимостью обучения детей в подготовительной группе.

Из всех детей, принятых в школу, комплектуются I классы, как правило, по гетерогенному принципу, когда в один и тот же класс направляются и сильные (хорошо подготовленные), и слабые (недостаточно подготовленные) дети.

Имеется небольшой опыт комплектования ученических классов по гомогенному принципу «со скольжением», который широко используется во Франции и в некоторых других странах. Такой способ комплектования можно проводить лишь в тех школах, где не менее трех первых классов.

Дети, которые занимались в подготовительной группе, после завершения занятий распределяются равномерно по всем классам.

НАЛАЖИВАНИЕ ДРУЖЕСКИХ, ПАРТНЕРСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ УЧИТЕЛЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ

Каждому родителю ребенка, принятого в школу, школьный психолог лично вручает отпечатанную «Памятку родителям», которую он должен разработать. Образец такой «Памятки» опубликован мною в книге «Психология воспитания».

При этом психолог знакомится с родителями будущих учеников и приглашает их в случае возникновения каких-то вопросов или трудностей, связанных с обучением или поведением их детей, прийти в школу к нему (школьному психологу) или к учителю за консультацией.

На августовском педагогическом совете школы психолог ставит вопрос о налаживании нормальных отношений с родителями учащихся и предлагает принять следующие правила:

1. Учителя никогда не должны жаловаться родителям на их детей и требовать принятия «соответствующих мер». В необходимых случаях встреча с родителями может проводиться как деловое дружеское обсуждение проблем, связанных с поведением ученика или с необходимостью развития или коррекции некоторых его личностных качеств.

2. Учителя не должны писать какие-либо замечания в дневники учащихся, выставлять там «двойки», даже если ученик их получил (ведь «двойка» - это предупреждение ученику о наличии у него каких-то пробелов в знаниях и необходимости ликвидации этих пробелов, для чего к нему прикрепляется ученик-консультант из того же или из старшего класса).

3. Родительские собрания следует проводить как собрания соратников, партнеров и на них не касаться успехов и неудач отдельных учеников.

4. Нужно привлекать родителей к участию в проведении внеучебных занятий детей по интересам путем организации небольших кружков, занятия которых проводятся на дому одного из родителей и под его руководством.

5. Родителей можно привлекать для проведения каких-то бесед с учащимися, для организации и проведения экскурсий, походов, праздников и т.д.

Школьный психолог постоянно следит за осуществлением всеми учителями этого решения педагогического совета.

ИЗУЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ

Школьный психолог готовит на всех учащихся школы психолого-педагогические карты. Образец такой карты приведен в книге «Изучение процесса личностного развития ученика». Эта карта состоит из следующих разделов:

- Сведения об ученике и его семье.

- Уровень готовности к обучению при приеме в школу.
- Физическое развитие и здоровье.
- Особые психологические качества,
- Познавательные способности.
- Мотивы, интересы, склонности.
- Особенности характера и поведения.
- Воспитанность.
- Успеваемость.

В начале учебного года психолог проводит инструктаж классных руководителей и учителей, которые будут проводить диагностическое обследование учащихся, о порядке проведения и методиках диагностики.

Затем с учителями обсуждаются основные положения и принципы изучения процесса личностного развития учащихся:

1. Изучение должно быть направлено на выявление особенностей процесса личностного развития каждого ученика на протяжении всех лет его обучения в школе.

2. В школьном возрасте в личности и поведении детей происходит очень много различных изменений, и возникают новообразования. О каждом из них должен оперативно узнавать учитель. Нарушение этого требования приводит к тому, что сложившееся у учителя при первых встречах мнение об ученике сохраняется у него на многие годы, несмотря на большие и коренные изменения, происшедшие за период обучения в школе.

3. Психолого-педагогическое изучение личностного развития учащихся должно быть всесторонним, комплексным, охватывать все основные сферы развития ученика. Многие качества диагностируются, начиная с 1 класса, а некоторые – лишь начиная с определенного класса, что указано в карте ученика.

4. Диагностика должна охватывать всех учеников без исключения и проводиться систематически и планомерно в обусловленное время.

5. Изучение личностного развития должно проводиться, как правило, в естественных условиях учебного процесса, при этом должны учитываться возрастные особенности учащихся, и диагностические задания должны быть понятны ученикам. Желательно, чтобы эти задания носили учебный характер и воспринимались как обычные задания. Лишь в некоторых случаях можно использовать лабораторные методы диагностики. Как отметил С.Л.Рубинштейн: «Изучать детей, воспитывая и обучая их, с тем, чтобы воспитывать и обучать, изучая их, – таков путь единственно полноценной педагогической работы и наиболее плодотворный путь познания психологии детей».

6. Оценка результатов диагностики того или иного ученика производится не только путем сравнения этих результатов с какими-то нормами или средними показателями, но главным образом, путем сопоставления их с результатами предыдущих диагностических срезов

того же ученика с целью выявления характера и величины его продвижения в развитии – т.е. динамики развития.

7. После завершения диагностического обследования его результаты обсуждаются на воспитательном совете (педагогическом консилиуме) учителей, работающих в данном классе, под руководством школьного психолога. Результаты диагностики сопоставляются с результатами наблюдений учителей, со сложившимися мнениями об отдельных учащихся. На этой основе разрабатываются меры и план коррекционной работы с отдельными учащимися или со всем классом, устанавливается, что необходимо изменить в деятельности учителей.

8. Здесь же решается вопрос, какие результаты диагностики и в какой форме следует сообщить родителям, с тем, чтобы совместно с ними организовать помощь отдельным ученикам в более интенсивном развитии определенных качеств их личности.

Решается вопрос о том, что следует сообщить ученикам. Надо учитывать, что некоторые результаты диагностики от учащихся вообще скрыть нельзя, да это и не нужно. Если ученик не узнает, в чем именно он отстает, то зачем он будет выполнять коррекционные задания? Если правильно довести до сознания учащихся результаты диагностики, то тем самым можно создать могучий стимул к их самосовершенствованию и саморазвитию.

Результаты диагностики сообщаются, как правило, каждому ученику наедине и указывается, какую работу он должен проделать, чтобы ликвидировать отставание в развитии того или иного качества своей личности; при этом ему, внушается вера в его силы и возможности для этого. При оценке результатов диагностики и разработке плана коррекционной работы с учащимися надо соблюдать принцип педагогического оптимизма. Борьба с дурными и слабыми качествами личности ученика следует, опираясь при этом на имеющиеся, у него хорошие качества, которые обязательно надо выявить. И бороться следует не против него, а вместе с ним против отдельных его дурных качеств и слабостей. Надо исходить из постулата, что хотя воспитание, школа и учитель не всесильны, но их возможности велики, и надо в максимальной степени использовать эти возможности, опираясь на глубокое, всестороннее знание ученика.

В обусловленные сроки классный руководитель вместе со школьным психологом проводят проверку результатов коррекционной работы каждого из учеников, кому были даны такие задания.

ОЦЕНКА ВОСПИТАННОСТИ УЧАЩИХСЯ

Планомерная работа по психодиагностике процесса личностного развития учащихся, как показывает опыт многих школ, где такая психодиагностика проводится, дает свои плоды в воспитании учащихся. Однако этого недостаточно. В.А.Сухомлинский писал: «Я не один год думал: в чем выражается наиболее ярко результат воспитания? Когда я

имею моральное право сказать: мои усилия принесли плоды? Жизнь убедила: первый и наиболее ощутимый результат воспитания выражается в том, что человек стал думать о самом себе. Задумался над вопросом: что во мне хорошего и что плохого? Самые изощренные методы и приемы воспитания останутся пустыми, если они не приведут к тому, чтобы человек посмотрел на самого себя, задумался над собственной судьбой». Для того чтобы учащиеся занялись более тщательно самопознанием и самовоспитанием, одной психодиагностики недостаточно. Анализ показал, что одной из причин, сдерживающих процесс личностного развития, является принятая в наших школах система показателей, по которым эта работа оценивается. В настоящее время единственным таким показателем остается успеваемость учащихся. Поэтому неудивительно, что все силы учащихся и учителей тратятся на достижение высокой успеваемости любыми средствами, порой безнравственными, калечащими ум и судьбы, детей.

Отсутствие критериев оценки, других качеств школьника и уровня его воспитанности явно не способствует его личностному развитию. А.Н.Леонтьев писал: «...жизненный, правдивый подход к воспитанию - это такой подход к отдельным воспитательным и даже образовательным задачам, который исходит из требований к человеку: каким человек должен быть в жизни и чем он должен быть для этого вооружен, какими должны быть его знания, его мышление, чувства и т.д.».

И.-В.Гете как-то сказал: «Принимая человека таким, какой он есть, мы делаем его хуже; принимая его таким, каким он должен быть, мы заставляем его быть таким, каким он может стать».

Несколько лет тому назад я начал эксперимент по оценке воспитанности учащихся в школе НПЦ «Ломоносов» (г. Жуковский Московской области), первые результаты которого опубликованы. Для оценки воспитанности учащихся разработаны следующие показатели:

1. *Поведение в семье.* Активное участие в делах и проблемах семьи; переживание совместно с другими ее членами невзгод и радостей; полное самообслуживание; старательное выполнение своих постоянных обязанностей по дому; забота о младших и старших членах семьи; правильное реагирование на замечания; вежливость в обращении со всеми членами семьи; проявление инициативы в поздравлении и изготовлении подарков по случаю дней рождения, юбилеев и других праздников; активное участие в проведении семейных праздников и их подготовке.

2. *Поведение в школе.* Дисциплинированность и внимательность на уроках, активное участие в проведении уроков, в обсуждении пройденного учебного материала, старательность в выполнении заданий учителей, трудолюбие и аккуратность в учебной работе; разумное отношение к успехам и неудачам в учении; проявление чувства ответственности за порученные общественные дела; дисциплинированное поведение на переменах; повседневное выполнение «Правил для учащихся»; бережное отношение к школьному и классному имуществу; активное участие в

общественных делах класса и школы; старательное выполнение поручений классного коллектива; умение руководить и подчиняться.

3. *Отношение к старшим.* Вежливость в общении; разумное выполнение поручений старших; оказание посильной помощи нуждающимся в ней; вежливое обращение к старшим при встрече и прощании.

4. *Отношение к сверстникам.* Активное участие в совместной деятельности и играх; стремление поделиться своими радостями и огорчениями с товарищами; искреннее сопереживание радостям и горестям товарищей; готовность бескорыстно помогать товарищам; стремление не подвести своих товарищей и класс; принципиальность в отношениях с товарищами, когда они совершают ошибки или проступки; умение держать слово и точно выполнять обещанное; простота в обращении; сдержанность в спорах.

5. *Поведение на улице и в общественных местах.* Соблюдение правил дорожного движения; любовь и бережное отношение к природе, животным; соблюдение чистоты и порядка в общественных местах, в транспорте; ученик должен уступать место в транспорте старшим и женщинам.

6. *Отношение к самому себе.* Постоянная занятость полезным делом; нежелание тратить время на безделье; аккуратность и бережливость в одежде и обуви; стремление выполнять режим дня и утреннюю зарядку, быть всегда честным и правдивым, не брать чужих вещей без разрешения, быть добрым к людям, прощать их ошибки, если они их признали, не быть завистливым к чужим успехам, искать и находить те виды деятельности, в которых самому сопутствует успех, постоянно анализировать свою деятельность и поведение, честно признаваться в своих ошибках и проступках и стараться исправить содеянное, быть нетерпимым ко лжи, обману, воровству; не иметь дурных привычек (курение, сквернословие и др.), определить главные свои интересы и склонности, развивать способность к той деятельности, которая представляет главный личный интерес, научиться преодолевать чувство страха, научиться заставлять себя делать то, что надо, а не то, что хочется; выработать привычку, доводить начатое дело до конца, проявлять настойчивость в преодолении трудностей, заниматься систематически и упорно самовоспитанием, физическим самосовершенствованием, всегда иметь опрятный внешний вид, проявлять постоянный интерес к литературе, искусству, смотреть телевизор лишь ограниченное время и только наиболее интересные передачи, быть в курсе всех важнейших политических новостей в стране и в мире; готовность прийти на помощь с риском для себя, открыто критиковать товарищей и самого себя, всегда отстаивать свое мнение с помощью логической аргументации, а не силой, благодарить за справедливую критику и делать все для исправления своих недостатков.

Эти показатели уточнены и конкретизированы для каждой возрастной группы учащихся.

В первой половине учебного года эти показатели в каждом классе подробно обсуждаются на классных собраниях, и после обсуждения записываются учащимися для лучшего запоминания в свои тетради.

Для подготовки учащихся средних и старших классов к оценке своей воспитанности уже в младших классах дети пишут сочинения на такие темы: «Какой я ученику», «Мои хорошие и плохие качества», «Как я себя веду дома и на улице», «Хорошие и плохие качества моего соседа по парте» и др. А во второй половине учебного года начинается процедура оценивания воспитанности учащихся, начиная с IV или V класса. Она состоит из следующих этапов:

1. Классные руководители просят родителей каждого ученика заполнить и прислать или принести в школу следующую анкету:

а) какие положительные качества характерны для Вашего сына (дочери)?

б) какие отрицательные качества Вы у него (нее) заметили?

в) какие качества Вы стараетесь воспитывать у Вашего ребенка и насколько это Вам удается?

г) имеет ли Ваш ребенок постоянную обязанность по дому и как он ее выполняет?

д) насколько Ваш ребенок способен к самообслуживанию?

е) есть ли у Вашего ребенка режим дня и как он его выполняет?

ж) как он относится к другим членам семьи, оказывает ли нужную им помощь?

з) принимает ли он активное участие в делах семьи, в семейных праздниках, какую инициативу проявляет при этом?

2. Каждый ученик пишет характеристику, в которой должен в соответствии со своими возрастными возможностями охарактеризовать себя по всем показателям воспитанности.

3. На классном собрании в присутствии классного руководителя и психолога проводится обсуждение уровня воспитанности каждого ученика класса. При этом классный руководитель просит учащихся в своих выступлениях сначала указывать хорошие, добрые качества обсуждаемого ученика и только затем – его недостатки и плохие качества. Собрание ведет командир класса, а психолог или классный руководитель ведут протокол собрания. Если класс большой, то обсуждение проводится на нескольких классных собраниях.

4. На воспитательном совете (педагогическом консилиуме) всех учителей, работающих с данным классом, в присутствии школьного психолога обсуждаются все имеющиеся документы на каждого ученика (результаты психодиагностики), анкеты родителей, самохарактеристики, протокол собрания класса; на основе этих материалов определяется оценка уровня воспитанности каждого ученика: высокая, средняя, низкая.

5. Эти оценки сообщаются ученикам и их родителям. С отдельными учениками, получившими низкую или среднюю оценку, проводится наедине беседа. Ученику указывается, какие недостатки в его

воспитанности требуют коррекции и что он должен сделать, чтобы изжить эти недостатки.

Опыт оценки уровня воспитанности учащихся показал, что процедура и оценка воспитанности благотворно влияет на процесс личностного развития учащихся, на активизацию их самопознания и самовоспитания. Кроме того, этот процесс несколько затемняет оценку успеваемости, что также полезно для изживания внешней мотивации некоторых учащихся и формирования внутренней мотивации учения.

РАБОТА ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА С УЧИТЕЛЯМИ

Главная задача психолога в работе с учителями состоит в том, чтобы помочь им организовать учебный процесс как процесс свободного личностного развития каждого ученика в меру его индивидуальных способностей, интересов и склонностей, чтобы каждый ученик при взрослении становился субъектом этого процесса: воспринимал внешне заданные цели учения как свои лично значимые, принимал активное непосредственное участие в планировании своей учебной деятельности, в осуществлении намеченных планов, в контроле, оценке и коррекции результатов учения – своего и своих товарищей по классу.

Всего этого психолог добивается путем активной пропаганды современных психолого-педагогических теорий обучения, развития и воспитания, тщательного изучения хода учебного процесса с точки зрения характера учебной деятельности учащихся, мотивации этой деятельности, ее воспитывающих и развивающих результатов. При этом психолог не вмешивается в вопросы частной методики обучения, применяемой учителями.

Большое внимание психолог уделяет изучению характера взаимоотношений и взаимодействий учителей с учащимися, а также учащихся между собой. Он добивается, чтобы взаимоотношения стали гуманными, демократическими, направленными на осуществление целей воспитания и личностного развития учащихся.

Психолог также изучает межличностные взаимоотношения в учительском коллективе и заботится о налаживании нравственных и деловых взаимоотношений.

Особое внимание школьный психолог уделяет повышению психолого-педагогической культуры учителей, их профессиональному самосовершенствованию, развитию у них нравственного и профессионального самосознания, постоянной рефлексии деятельности и поведения. Для этого школьный психолог организует постоянно действующий семинар учителей, на котором обсуждаются различные психолого-педагогические проблемы работы учителей. В процессе обсуждения психолог знакомит учителей с новейшими психологическими теориями и положениями по обсуждаемым вопросам, проводит тренинга и консультации по отдельным вопросам, возникающим у учителей.

РАБОТА ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА С АДМИНИСТРАЦИЕЙ ШКОЛЫ И КЛАССНЫМИ РУКОВОДИТЕЛЯМИ (ВОСПИТАТЕЛЯМИ)

Психолог должен информировать администрацию о результатах своей деятельности и давать рекомендации как по коррекции работы самой администрации, так и работы отдельных учителей.

Особую заботу школьный психолог проявляет о работе классных руководителей (воспитателей), помогает им в составлении планов воспитательной работы, в ее проведении. Важной работой классного руководителя является организация и руководство ученическим самоуправлением. Ведь для того, чтобы учащиеся стали подлинными субъектами учебно-воспитательного процесса, чтобы создать в школе и в каждом классе нормальной, деловой и мажорный психологический климат, сформировать и укрепить в школе добрые традиции, средством решения этих задач является развитие общественного и учебного самоуправления. Поэтому школьный психолог вместе с директором школы и классными руководителями разрабатывает разумную систему такого самоуправления. Особое внимание он уделяет развитию различных форм ученического самоуправления в классах, ибо именно этот вид самоуправления обеспечивает превращение обучения в могучее средство воспитания и личностного развития учащихся.

Конечно, в реальной школьной жизни психологу приходится заниматься еще и другими делами: читать лекции, проводить консультации, вести учебные занятия по курсу психологии там, где этот предмет введен в учебный план школы, т.д. Опыт школьных психологов, работающих в соответствии с данной концепцией, показывает, что школьный психолог становится одной из центральных и наиболее уважаемых фигур педагогического коллектива школы.

ШЕСТЬ ПРОБЛЕМ И ОДНА ТЕМА⁴⁷

М.Сарган

....Наблюдается странная ситуация.

С одной стороны, нет сомнений, что психологическая служба как особый институт в системе образования состоялась. Она живет, растет и развивается, будучи востребованной всеми участниками образовательного процесса: детьми, родителями, учителями и управленцами. С другой стороны, в воздухе все время носится какая-то неудовлетворенность, какое-то смутное чувство недовольства. Причем недовольства друг другом. Учителя по-прежнему не очень-то понимают, с чем можно (а с чем иногда даже нужно) обращаться к психологу. Директора никак не могут заставить психологов проводить сплошную диагностику всех и вся. У психологов никак не получается от этой диагностики отбиться. А высоколобые академики РАО грустят о старых добрых временах, когда психологи были штучным товаром, и заодно с пеной у рта спорят, что является задачей психологической службы: охрана психологического здоровья или создание социальной ситуации развития. Стало общим местом сетовать на недостаточность и противоречивость нормативно-правовой базы, регламентирующей деятельность службы вообще и педагога-психолога в частности. Я сам отдал дань этой тенденции в заметке на первой странице. Но ведь кроме организационно-правовых трудностей есть и серьезные проблемы в содержательном наполнении деятельности психологической службы. И их тоже надо решать.

Первая проблема – отсутствие согласия в определении предназначения психологической службы. Если на сакраментальный вопрос «зачем психолог в школе?» существует множество различных ответов, то это означает, что ответа нет вовсе. Вот беглый обзор вариантов. Привожу в полном беспорядке, поскольку сказать, какой первый, а какой последний, совершенно невозможно. Обеспечение психологического здоровья и психологического комфорта ребенка и всех участников образовательного процесса — вариации на тему подхода Ирины Владимировны Дубровиной и возглавляемой ею лаборатории.

Мониторинг образовательного процесса с целью обеспечения грамотных управленческих решений – распространенный взгляд управленцев, во всей своей полноте реализованный в Самарской области. Помощь ребенку в принятии ответственных решений при выборе собственного жизненного пути – идеология психологического

⁴⁷ Опубликовано на страницах газеты «Школьный психолог» в № 17 за 2002 г. Здесь статья представлена в сокращении.

сопровождения.

Содействие образовательному учреждению в создании социальной ситуации развития – официальная формулировка из Положения о службе практической психологии образования. Пока не встречал человека, который бы ее понимал и ею руководствовался.

Комплексная помощь различных специалистов в профилактике и преодолении трудностей – питерская модель сопровождения. Защита интересов ребенка, его уникальности и индивидуальности – воплощение тезиса Александра Григорьевича Асмолова о психологе как специалисте по неодинаковости.

Возврат в школу воспитательного процесса – ностальгический реликт, озвучиваемый самыми разными специалистами от Льва Моисеевича Фридмана до Вячеслава Андреевича Иванникова. Прошу прощения у всех, чьи взгляды остались неупомянутыми, но думаю, что и перечисленного вполне достаточно.

Вторая проблема – психологическую службу все время выталкивают из профилактики в коррекцию. Мне уже приходилось писать, что работа пожарных заключается не только в том, чтобы пожары тушить, но и в том, чтобы их не допустить. Но для этого нужно как минимум привлекать пожарных на этапе проектирования и строительства. Когда речь идет о строительстве зданий, это давно стало обязательным. А почему бы и при конструировании и строительстве образовательной среды не привлечь тех, на кого потом свалят разборку завалов и уничтожение очагов возгорания?

Подозреваю, что знаю грустный ответ: а потому, что это гораздо сложнее. Одно дело строить дом как бог на душу положит, и совсем другое – согласовывать каждый шаг с противоречивыми требованиями специалистов. Особенно когда кажется, что самый лучший специалист в данной области – ты сам.

Боюсь, что именно такова позиция районного, областного и федерального начальства. Ну чего с психологами советоваться заранее, когда мы сами с усами? А ежели проблемы все-таки возникнут, тогда мы их и позовем.

Вот вам и коррекция вместо профилактики, и тушение пожаров вместо конструирования среды.

Третья проблема – психологическую службу все время нацеливают на работу с так называемыми трудными детьми, ограничивая возможности в работе с детьми, у которых трудностей нет (пока?). Эта проблема очень похожа на предыдущую, только здесь в качестве аналога я бы привел не пожарных, а врачей. Они ведь давно поняли, что лучшее лечение – отсутствие потребности в лечении. А к ним по-прежнему идут за таблетками только тогда, когда уже воспалилось, опухло или заперло.

Врачи уподобляют человека крепости, которая успешно противостоит натиску врага (болезни) до тех пор, пока у нее достаточно высокие и крепкие стены. Если враг проник на территорию, то, значит, стена оказалась или недостаточно высокой, или недостаточно прочной. Можно

латать бреши таблетками и уколами, а можно вести здоровый образ жизни, как ни заезжено это словосочетание, то есть наращивать защитные стены до болезни, а не после нее.

Психологические проблемы, как и болезни, не результат лишь враждебного внешнего воздействия, а скорее плоды нарушенного взаимодействия человека со средой. Поэтому психолог, как и врач, гораздо полезнее до возникновения осложнений.

Видите? Далеко от предыдущей проблемы не ушли.

Да и вообще – **четвертая проблема** – психологу гораздо больше придется работать с детьми, чем с учителями и управленцами. Этот путь давно признан туиковым, потому что требует одного психолога на десять-двадцать детей, а не на тысячу, да и решать проблемы нужно там, где они создаются. Но сегодня ни учителя, ни управленцы не готовы стать проводниками психологических идей и строить свою деятельность на психологических основах.

Ни детская психология, в которой мы по-прежнему впереди планеты всей, ни педагогическая, где давно наработаны общепризнанные решения, остаются в школе почти невостребованными. А принципы педагогической антропологии и гуманистической психологии, призванные обеспечить право каждого ребенка на индивидуальный маршрут и личностный подход, в лучшем случае остаются на бумаге. В худшем же... нет, не будем о грустном.

Короче, в массе своей учителя отторгают психологию, предпочитая действовать по старинке. Что опять превращает психологическую службу в обоз для раненых. Правда, тоже похоже на проблему профилактики и коррекции?

Пятая проблема – подмена целей и смыслов организационными методами. Сплошь и рядом на вопрос «зачем» вам дадут ответ «как», что превращает средство в цель.

Характерный пример – Питер, где идея сопровождения мучительно пытается перерастить рамки «комплексного взаимодействия различных специалистов» и стать именно идеологией, осознающей не только свои цели, но и свою миссию. ...Эта проблема характерна для всех уровней и звеньев психологической службы.

Шестая проблема – налаживание межпрофессионального взаимодействия. Канули в Лету те времена, когда в школе кроме учителей и администрации работали только нянечки. А к профессионалу и обращаться надо с профессиональным запросом. К сожалению, никто не учил и не учит самих учителей, как и к кому с такими запросами обращаться. Особенную остроту проблеме придает массовый приход в образовательное пространство специалистов самого разного профиля – от дефектологов до медиков. И если мы хотим, чтобы психологическая служба действительно превратилась в институт интегральной помощи ребенку, то озаботиться налаживанием межпрофессионального взаимодействия нужно уже сейчас. Точнее, нужно было уже давно, но

ладно – хотя бы сейчас.

И, наконец, есть еще одна тема, неожиданно ставшая модной и расхожей. Почему-то психологи вдруг решили, что введение психологии как школьного предмета поможет решить задачу повышения психологической грамотности населения.

Надеюсь, меня никто не заподозрит в недостаточном патриотизме по отношению к психологии. Так вот, несмотря на этот патриотизм, идея обязательного школьного предмета «психология» меня пугает. А логика просто смешит. Можно подумать, что наше население, поголовно обученное в школе химии и физике, стало химически и физически грамотным! И зачем обязательный перевод этикеток и вывесок на русский, если все учили английский в течение семи (!) лет? Да что там английский! Одиннадцать лет изучения родного русского не сделали грамотными даже дикторов, что уж об основной массе населения говорить. На этом фоне надеяться на повышение психологической грамотности путем введения школьного предмета просто наивно. Особенно если пойти проторенным путем и превратить преподавание психологии в знакомство с абстрактной системой понятий, слабо связанных друг с другом абстрактными же взаимосвязями. Думаете, преувеличиваю опасность? А вы загляните в уже имеющиеся учебники.

Так что если и преподавать психологию, то только на добровольной основе и только в соответствии с возрастными запросами. Иначе результат будет вполне предсказуем, но совсем не тот, что надо. Ведь лучший способ воспитания атеистов – это обязательное преподавание Закона Божьего.

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОТИВОРЕЧИЯ, ПАРАДОКСЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ⁴⁸

М.А.Степанова

Известные слова Г.Эббингауза о том, что «психология имеет длительное прошлое, но краткую историю», обычно относят к фундаментальной психологии. Однако такая же характеристика может быть дана и практической психологии, которая едва ли моложе теоретической. Люди издавна помогали друг другу пережить горе и радость, обучались грамоте и счету, используя при этом интуитивно найденные психологические приемы, наконец, просто старались понять друг друга. Как самостоятельная научная дисциплина практическая психология сложилась сравнительно недавно. Ученым еще предстоит ответить на вопрос, какое событие может быть условно принято за отправную точку практической психологии.⁴⁹

Сегодня мы можем уверенно утверждать, что в нашей стране практическая психология состоялась. В то же время возникновение и становление всего нового никогда не проходит гладко, и, наряду с той реальной пользой, которую приносят психологи, имеет место неудовлетворенность современным состоянием практической психологии. В.П.Зинченко даже отказывается от термина «практическая психология» в пользу «психологии обыденной жизни» по той причине, что «ее практичность слишком часто весьма сомнительна».⁵⁰

О состоянии практической психологии можно судить по тем откликам, которые раздаются в ее адрес. К сожалению, слова признательности и благодарности едва различимы на фоне гула недовольных голосов.

В последнее время СМИ также не обходят стороной этот вопрос. В частности, недавно в газете «Известия» была опубликована статья «Психическая атака» с подзаголовком «Неграмотный психолог способен довести клиента до самоубийства».⁵¹ Ее автор Н.Барановская обращает внимание на следующее: услуги психологов и психотерапевтов в России не контролирует ни общество, ни государство. Трудно спорить с фактами. В статье приводятся данные о стоимости услуг психологов, к которым относится... колдовской обряд. Это явным образом свидетельствует о неготовности общества к пользованию психологическими услугами, о

⁴⁸ Вопросы психологии. – 2004, № 4. – С.91-101.

⁴⁹ В.П.Зинченко основателем прикладной психологии считает Г.Мюнстерберга, а А.В.Юревич – З.Фрейда.

⁵⁰ Зинченко В.П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения развивающего обучения Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова). – М.: Гардарики, 2002. – С.60.

⁵¹ Барановская Н. Психическая атака //Известия. – 15 января 2003, № 3,(26322). – С.10.

потрясающей неграмотности обывателя, путающего психологию не только с психиатрией, но и с откровенным шарлатанством, скрывающимся под маской колдовского обряда и приворота.

Критика в адрес психологов-практиков справедлива, но не хочется уподобляться Иванам, не помнящим родства, и занять позицию этакого независимого стороннего наблюдателя. Это было бы вдвойне нечестно, так как, во-первых, сама оказалась вовлеченной в сферу практической психологии, а, во-вторых, мне посчастливилось встретить на своем профессиональном пути немало грамотных практиков, способных не только оказать помощь, но и поделиться мастерством.

Профессиональный инфантилизм и бессилие — не вина, а беда практических психологов. Важно разобраться в сложившемся положении вещей и увидеть не только слабые, но и сильные стороны современной практической психологии. Речь пойдет о практической психологии образования. Автор надеется привлечь внимание психологов, занятых в практической психологии, к обсуждению вопросов, актуальных для теории и практики современного образования. Исходя из состояния психологической науки, анализ будет вестись с двух взаимодополняющих позиций: внутренней (с точки зрения практикующего школьного психолога) и внешней (теоретической). Результатом такого анализа явилось обнаружение противоречий, парадоксов и перспектив практической психологии.

ПРОТИВОРЕЧИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Противоречие первое и главное — между теоретической и практической психологией образования.

На психологических съездах и конференциях, заседаниях и семинарах практических психологов регулярно обсуждается большое число самых разных вопросов. При этом обращает на себя внимание отсутствие единого мнения по поводу многих проблем принципиального характера. Однако одно утверждение сегодня кажется очевидным для большинства психологов образования — о необходимости соединения теории с практикой.

С одной стороны, представители академической психологии озабочены бездумным использованием плохо адаптированных и порой недостаточно научно обоснованных методик, смелостью практических психологов в постановке диагнозов и составлении прогнозов.

Подобному положению дел способствует недостаточно контролируемая ситуация на рынке психологической литературы, когда за написание пособий и справочников, сборников тестов и методик исследования берутся люди, владеющие словом, но не психологическим знанием.

Некоторые наиболее пессимистично настроенные академические психологи предрекают дискредитацию психологии как науки.

С другой стороны, психологи, занятые в той или иной области социальной практики, при столкновении со сложными ситуациями нередко испытывают профессиональную беспомощность. При этом они обычно не выходят за рамки привычной деятельности и обращаются либо к популярным источникам, либо к более опытным коллегам. Недостаточность профессиональных знаний мешает им осознать истинную причину неудач и по сути дела обрекает на промахи и ошибки.

Таким образом, мы наблюдаем как бы самостоятельное относительно независимое существование теории и практики. Психология — наука, призванная служить человеку, остается замкнутой в себе и на себя. Многие серьезные идеи обсуждаются, проверяются, но не внедряются и остаются на бумаге.

Например, согласно разработанной А.В.Запорожцем психолого-педагогической концепции амплификации необходимо максимально использовать потенциальные возможности каждого возраста.⁵²

Эта мысль конкретизировалась не в одном десятке научных статей и диссертаций. Н.И. Гуткина, много лет занимающаяся исследованием проблемы психологической готовности детей к школьному обучению, настойчиво подчеркивает: «...психологическая готовность к школе не возникает на уроках подготовительных курсов, в дошкольных гимназиях и мини-лицеях. Она возникает постепенно как итог всей дошкольной жизни ребенка».⁵³ Не случайно Г.А.Цукерман и К.Н.Поливанова,⁵⁴ разработавшие программу адаптации детей к школьной жизни, строят обучение навыкам учебного сотрудничества на чисто дошкольном материале — на дидактических играх.

А что происходит в жизни? Современные дошкольники делают все, что угодно — пишут, читают, считают, посещают всевозможные догимназии, студии, секции, но только не играют, так как им некогда, и в результате оказываются не только лишенными детства, но и в известном смысле обреченными на школьные трудности.

Не знаю, знакомы ли практические психологи с данной конкретной идеей амплификации, но зачастую они не в состоянии воспользоваться научными знаниями. В то же время и практикам есть, чем поделиться с учеными. Интуитивно сделанные выводы и обобщенные результаты наблюдений, нащупанные опытным путем закономерности способствовали бы совместному продуктивному решению поставленных реальной жизнью проблем с должной научностью и обоснованностью.

Поэтому сегодня стоит задача не просто соприкосновения, а взаимопроникновения теории и практики. На самом деле это — давняя психологическая проблема, разные аспекты которой неоднократно

⁵² Запорожец А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности //Принцип развития в психологии /Отв. ред. Л.И. Анциферовой. — М.: Наука, 1978. — С. 265.

⁵³ Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. — М.: Академический проект, 2000. — С. 114-115.

⁵⁴ Цукерман Г.А., Поливанова К.Н. Введение в школьную жизнь. Программа адаптации детей к школе. — М.: Генезис, 2003.

становились предметом обсуждения.

Еще в 1927 г. Л.С.Выготский в работе «Исторический смысл психологического кризиса», оценивая состояние психологии своего времени как кризисное, глубинную причину кризиса видел в оторванности психологической науки от практики. Это исследование предвдвуряет эпиграф: «Камень, который презрели строители, стал во главу угла...»; под камнем как раз и понималась практика. Необходимым условием выхода из кризиса, по мнению Л.С.Выготского, является изменение места практической психологии в науке: практика должна стать краеугольным камнем науки.

Последующие десятилетия оказались для психологии не самыми спокойными, и все перипетии общественной жизни так или иначе повлияли, а в каком-то отношении предопределили (см. Постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов» от 4 июля 1936 г.) направления развития психологической мысли и роль практической психологии.

К.И.Чуковский мудро заметил: «В России надо жить долго. Тогда доживешь до всего». Его слова звучат пророчески. Идеологическая несвобода, воспринимавшаяся в течение долгих лет как главный тормоз в развитии общественных наук, наконец-то сменилась своей противоположностью. Однако так вожденная идеологическая свобода обернулась идеологической беспринципностью. Оказалось, что воспользоваться свободой не так-то просто, именно поэтому диадку «свобода – ответственность» сменила другая, более понятная и близкая «свобода – анархия». Захотелось перенять все то, что делают зарубежные коллеги, и перенести их опыт в отечественные условия.

Подобная ситуация в науке нашла немедленное отражение в практике. Практическая психология зацвела пышным цветом, стали доступными многие неизвестные ранее опросники и анкеты, появилось большое число переводных изданий по психологии и смежным областям, открылись многочисленные психологические центры. Значит, наконец-то появилась возможность каждому страждущему получить профессиональную консультацию, помощь и поддержку. Однако надеждам, возлагавшимся на западную практическую психологию, о которой в течение многих лет распространялся миф как о всеильной и значительно опередившей отечественную, не суждено было сбыться.

По мнению отечественного психолога Ф.Е.Васильюка,⁵⁵ разделяющего и развивающего взгляды Л.С.Выготского, в настоящее время наблюдается не кризис, а схизис, т.е. расщепление нашей психологии: «Психологическая практика и психологическая наука живут параллельной

⁵⁵ Ф.Е.Васильюк различает практическую психологию и психологическую практику; А.В.Шувалов реализовал идеи Ф.Е.Васильюка применительно к психологической службе образования, выделив ее прикладной и практической аспекты.

жизнью как две субличности диссоциированной личности».⁵⁶

Прежде чем искать выход из этой ситуации, весьма полезным будет разобраться в источниках такого положения вещей. В упомянутой выше работе Л.С.Выготский искал их «внутри нашей науки»: если раньше «практика была колонией теории, во всем зависимой от метрополии», она была «операцией занаучной, посленаучной», то теперь положение сменилось на противоположное и практика выступает «верховным судом теории». В качестве движущей силы кризиса Л.С.Выготский называл «развитие прикладной психологии во всем ее объеме».⁵⁷

Ощущается необходимость подобного анализа современной практической психологии, и в частности психологии образования. Вряд ли можно одной фразой охарактеризовать ее современное состояние, но существенной особенностью видится самодостаточность: практические психологи (как, впрочем, и «теоретические») оказались замкнутыми сами на себя. Они не только отделились от теоретической психологии, но и дистанцировались от нее как от навязчивой матери, поучающей своих повзрослевших детей.

К сожалению, самодостаточность нередко мирно уживается с самоограниченностью, что приходится наблюдать в случае с практической психологией. Практический психолог не осознает не только необходимости, но хотя бы полезности фундаментальных знаний.

Представители таких сугубо практических направлений, как психотерапия и консультирование, давно осознали зависимость метода работы от теоретической ориентации. Именно поэтому в современной психологической науке и практике мирно сосуществуют различные методы и подходы: аналитическая психотерапия К.Юнга, логотерапия В.Франкла, клиентоцентрированная терапия К.Роджерса, волевая терапия О.Ранка, гештальт-терапия Ф.Перлза и т.д. В соответствии с этим построены и практические руководства по психотерапии.⁵⁸

Хотелось бы, чтобы и в образовании школьные психологи не ограничивались конкретными практическими задачами, а видели бы себя частью психологического сообщества. Зачем проводится то или иное обследование и в какой форме — индивидуально или фронтально? Как полученные результаты могут повлиять на образовательный процесс? На что направлены тренинги? Пусть практические психологи честно признаются сами себе, как часто они ставят подобные вопросы и тем более отвечают на них.

В связи с этим актуальной видится задача осознания практическими психологами зависимости содержания своей работы в целом и методов исследования в частности от выбранного теоретического пути.

⁵⁶ Василюк Ф. Е. Методологический смысл психологического скзиса //Вопросы психологии, – 1996, № 6. – С.26.

⁵⁷ Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса //Собрание сочинений. В 6-ти т. Т.1. – М.: Педагогика, 1981. – С.387.

⁵⁸ Техники консультирования и психотерапии: Тексты /Ред.-сост. У.С.Сахакиан. – М.: Апрель-Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000.

Случайно попавшая в руки книга неожиданным образом подсказала, как это можно доходчиво объяснить практикам. *Передо мной программа для детей 5-9 лет А.А.Осиповой и Л.И.Малашинской «Диагностика и коррекция внимания».*⁵⁹ Авторы исходят из традиционного понимания внимания как направленности психической деятельности, которое не имеет своего специфического продукта. Если внимание — не самостоятельный процесс, то и формирование его осуществляется в ходе развития наблюдательности, памяти, мышления. Именно таким образом и составлена предлагаемая авторами программа.

В данном пособии не нашлось места для П.Я.Гальперина. И это не случайно, так как принципиально иной подход к вниманию позволил П.Я.Гальперину создать и свой метод формирования внимания как действия контроля. В связи с этим хочется отметить, что многие практические психологи успешно пользуются предложенным П.Я.Гальпериним методом, особенно при работе с детьми, имеющими недостаточность психической деятельности. Вряд ли ошибусь, если скажу, что при этом они не осознают его отличия от других на собственно психологическом, т.е. содержательном, а не методическом, исполнительском уровне.

Иллюстрацией положения о зависимости практики от теории является и шум вокруг развивающего обучения. Сегодня приходится наблюдать, как все большее число школ отказывается от развивающего обучения в пользу традиционного. Не могу удержаться от предостережения не выплеснуть вместе с водой и младенца, ибо, прежде чем внедрять те или иные педагогические новшества, с ними нужно хорошенько ознакомиться, и не только на методическом уровне.

Следующий вопрос, который ждет своего ответа: какая теория необходима практике? Л.С.Выготский, отмечая ведущее значение прикладной психологии, подчеркивает особую реформирующую роль психотехники, под которой понимается «научная теория, которая привела бы к подчинению и овладению психикой, к искусственному управлению поведением».⁶⁰

Спустя почти 70 лет Ф.Е.Василюк повторил мысль Л.С.Выготского: наиболее актуальными и целительными для нашей психологии являются психотехнические исследования. Ф.Е.Василюк считает, что «метод — тот единственный мост, по которому могут происходить взаимообогащающие обмены между теорией и практикой»⁶¹ и выбирает психотехнический метод. Образцом реализованного психотехнического подхода для Ф.Е.Василюка выступает теория поэтапного формирования умственных действий П.Я.Гальперина — теория формирования, т.е. работы с психикой.

⁵⁹ Осипова А.А., Малашинская Л.И. Диагностика и коррекция внимания. — М.: ТЦ «Сфера», 2001.

⁶⁰ Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса //Собрание сочинений. В 6-ти т. Т.1. — М.: Педагогика, 1981. — С.389.

⁶¹ Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). — М.: МГУ, 1984. — С.185.

В.П.Зинченко психотехнической считает психологическую педагогику.⁶²

Такая практико-ориентированная теория спасает, прежде всего, практическую психологию, которая без связи с теорией рискует выродиться в обманчивую служанку психологии.

«Сколько, например, в последнее время развелось всевозможных анкет для разрешения психологических вопросов. Но ведь для того, чтобы произвести анкету, необходима теоретическая подготовка: надо уметь и вопрос поставить, и уметь психологически истолковать полученные результаты».⁶³ Как вы думаете, кому принадлежат эти слова? Нашему современнику? Они были произнесены почти 100 лет назад Г.И.Челпановым в 1909 г. на Втором Всероссийском съезде по педагогической психологии, а могут быть отнесены и к современной практической психологии.

От того, куда повернет практическая психология, переживающая кризис идентичности, зависит судьба не только ее самой, но и отечественной психологической науки в целом. Практическая психология нуждается в помощи академической. «Для психологов-исследователей наступили необычные времена... теперь основным, главным пользователем становится психолог-практик... Он смотрит на исследовательский труд из гущи реального опыта практической психологической работы».⁶⁴

Только создание особой, практико-ориентированной теории, доступной специалисту в любой области, и в частности школьному психологу, может изменить практическую психологию. В.В.Рубцов, размышляя о психологии XXI в., отметил, что «новое время психологии — это время практико-ориентированных теорий, концепций, взглядов»⁶⁵ и потому выпускник психологического факультета «должен делать и действовать (а не только уметь рассказывать о психологии), т.е. в определенном смысле быть прикладным психологом».⁶⁶

Противоречие второе, непосредственно вытекающее из первого, удачно подмечено В.Э.Пахальяном — «несоответствие содержания учебных планов и программ содержанию и требованиям профессиональной деятельности психолога... в определенной среде (в данном случае — в образовательной среде)».⁶⁷ Он подчеркивает, что подготовка специалистов не может происходить без «учета практики». В идеале — не может, а в реальной жизни — может.

Существующая до настоящего времени вилка между академической направленностью образования во многих психологических вузах и

⁶² Зинченко В.П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения развивающего обучения Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова). – М.:Гардарика, 2002. – С.408.

⁶³ Челпанов Г.И. Психология. Философия. Образование. – М.-Воронеж: МОДЭК, 1999. – С.350.

⁶⁴ Василюк Ф. Е. Методологический смысл психологического скзиса //Вопросы психологии. – 1996, № 6. – С.31.

⁶⁵ Психология XXI века: пророчества и прогнозы //Вопросы психологии. – 2000, № 1. – С.20.

⁶⁶ Психология XXI века: пророчества и прогнозы //Вопросы психологии. – 2000, № 1. – С.21.

⁶⁷ Пахальян В.Э. Каким должен быть психолог, работающий в системе образования? //Вопросы психологии. – 2002, № 6. – С.104.

необходимостью решения иных по своему содержанию задач в профессиональной жизни отпугивает психологов от практической работы.

Сегодня ситуация начинает меняться в лучшую сторону, и студенты знакомятся не только с теоретической, но и с практической психологией. При этом следует отметить, что владение набором методик не тождественно владению психологией в целом, как, по образному выражению Г. Айзенка, термометр в руках фельдшера не делает его врачом. И практическая психология, хочется думать, это нечто значительно большее, чем сумма методик и тренинговых техник.

Противоречие третье — между нормативными документами Министерства образования РФ (отдел практической психологии и охраны здоровья детей) и реальным положением практической психологии.

В «Положении о службе практической психологии в системе Министерства образования РФ» (Приказ МО РФ от 22.10.99 № 636) определяются цели и задачи, основные направления деятельности службы, хорошо знакомые всем школьным психологам (пресловутые функциональные обязанности). Например, в качестве первой задачи службы называется следующая: «психологический анализ социальной ситуации развития в образовательных учреждениях, выявление основных проблем и определение причин их возникновения, путей и средств их разрешения».⁶⁸ Данное «Положение...» следует рассматривать скорее как исходную точку для организации психологической службы, чем как конкретное руководство к действию.

Много вопросов вызывают рекомендации относительно распределения рабочего времени педагога-психолога. Особенности работы психолога не могут не зависеть от характера его учебного учреждения. Психолог начальной школы не проводит профессионального консультирования старшеклассников, а психолог средней школы — не занимается набором учеников в I класс.

Более того, решение одних и тех же задач может происходить с использованием разных средств в зависимости от объективных обстоятельств. Приведу конкретный пример. Ежегодно в нашей гимназии психолог участвует в определении психологической готовности детей к обучению в средней школе (в гимназии дети учатся с V класса). Однако форма обследования — индивидуальная или фронтальная — зависит от числа детей, желающих поступить в V класс гимназии, и от количества открываемых классов.

В связи со всем сказанным актуальной становится задача обучения психологов постановке проблем (выявление школьных трудностей, профориентация и т.п.) и профессиональной гибкости при поиске способов их решения: сначала что и зачем делать и только потом как. Какие для этого нужны нормативные документы? Осмелюсь утверждать, что

⁶⁸ Рабочие материалы Всероссийского совещания «Служба практической психологии в системе образования России. Итоги и перспективы». — М.: Мин. образования РФ, 2002. — С.3.

существующие в настоящее время нуждаются в доработке.

После прочтения «Положения...» создается впечатление, что у нас действительно много психологий (выражение Л.С.Выготского), существующих изолированно друг от друга: теоретическая, практическая, а теперь еще и инструктивная. Кто-то ратует за возвращение души в психологию (В.П.Зинченко), признавая ее тайной и считая, что такое «сознание наличия тайны» «является надежной профилактикой против скоропалительных и плоских решений, провоцируемых классическими идеалами объективности и рациональности»,⁶⁹ а кто-то настаивает на такого рода объективности и считает возможным понять душу ребенка с помощью инструкций и положений.

ПАРАДОКСЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Парадокс первый — практическая психология образования существует, но единая концепция психологической службы отсутствует.

Общение с коллегами и ознакомление с литературой позволяет выделить несколько соответствующих концепций и моделей.

1. Широкое распространение получила концепция, разработанная сотрудниками лаборатории научных основ детской практической психологии Психологического института РАО, возглавляемой И.В.Дубровиной.⁷⁰

Согласно этой концепции, психологическая служба образования рассматривается как компонент целостной системы образования, целью ее деятельности является психологическое здоровье детей школьного и дошкольного возрастов.

Основными задачами психологической службы образования выступают следующие:

- реализация в работе с детьми возможностей и резервов развития каждого возраста;
- развитие индивидуальных особенностей детей;
- создание благоприятного для развития ребенка психологического климата;
- оказание своевременной психологической помощи и поддержки детям, родителям и педагогам.

В качестве основных видов деятельности практического психолога выступают психологическое просвещение как приобщение взрослых и детей к психологическим знаниям; психопрофилактика, направленная на сохранение психологического здоровья детей; психологическое консультирование всех участников образовательного процесса; психодиагностика развития ребенка, сформированности определенных психологических новообразований, личностных и межличностных особенностей с целью определения психологических причин, проблем и

⁶⁹ Зинченко В.П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения развивающего обучения Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова). – М.:Гардарики, 2002. – С. 403.

⁷⁰ Практическая психология образования /Под ред. И.В.Дубровиной. – М.: ТЦ «Сфера», 2000.

трудностей в обучении и воспитании с последующей их коррекцией.

Разделяя главную идею И.В.Дубровиной о сохранении психологического здоровья как цели психологической службы, оригинальную модель в сфере дополнительного образования детей разработал московский психолог А.В.Шувалов.⁷¹ Он предлагает создать на базе образовательных учреждений кабинеты психологической помощи, так называемые камерные психологические поликлиники. Оказание психологической помощи происходит в два этапа: психологическое консультирование сменяется психотерапевтической работой.

2. Если в концепции И.В.Дубровиной психологическая профилактика рассматривается как один из видов работы психолога, то В.Э.Пахальян отводит ей основную роль. Он рассматривает педагога-психолога как «специалиста по первичной профилактике в системе службы практической психологии образования, а учреждения образования — как среду, в которой существуют оптимальные условия для профилактики нарушений психологического здоровья».⁷² В этой связи перед психологом образования ставится задача обеспечения психопрофилактической работы не только с детьми «группы риска», но и на уровне образовательной среды в целом. По мнению В.Э.Пахальяна, психопрофилактика — системообразующий вид деятельности практического психолога образования, не исключаящий диагностико-коррекционной работы, консультирования и просвещения, которые выступают как средства психопрофилактики, что меняет их направленность.

3. Иную концепцию школьной психологической службы предлагает Л.М.Фридман, по мнению которого, ее цели должны соответствовать главной цели школы на современном этапе. В качестве последней автор видит «воспитание каждого ученика образованной, культурной, высоконравственной, творчески активной и социально зрелой личностью».⁷³ Соответственно целью психологической службы в школе выступает научное психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса, т.е. его построение на основе современных психолого-педагогических теорий воспитания и развития личности.

Данная концепция предполагает следующие виды работы школьного психолога: прием детей в школу и комплектование классов; налаживание взаимоотношений учителей и родителей; изучение процесса личностного развития учащихся; оценка воспитанности учащихся; работа с учителями и администрацией школы.

4. М.Р.Битянова — автор оригинальной концепции психологического сопровождения.⁷⁴ Под сопровождением М.Р.Битянова понимает такую систему профессиональной деятельности психолога, которая направлена

⁷¹ Шувалов А.В. Проблемы развития службы психологического здоровья в системе дополнительного образования детей. // Вопросы психологии. — 2001, № 6. — С.66-79.

⁷² Пахальян В.Э. Психопрофилактика в образовании // Вопросы психологии. — 2002, № 1. — С.41.

⁷³ Фридман Л.М. О концепции школьной психологической службы // Вопросы психологии. — 2001, № 1. — С.98.

⁷⁴ Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. — М.: Совершенство, 1998.

на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного воздействия. При этом автор настаивает на принципиальном отличии сопровождения от руководства или помощи. Принцип сопровождения является для М.Р.Битяновой отправной точкой при разработке конкретных вопросов, в частности, направлений работы школьного психолога. К последним относятся школьная прикладная диагностика; психокоррекционная и развивающая работа со школьниками; консультирование и просвещение школьников, их родителей и педагогов; социально-диспетчерская деятельность.

5. Мне известно, что психологи Самарской области (Т.Н.Клюева и другие) занимаются мониторингом образовательного процесса с целью определения состояния психологического здоровья детей. Эти данные ложатся в основу управленческих решений.

6. По мнению А.А.Реана, центральной фигурой, с которой должен работать школьный психолог, является не учащийся, а учитель. Выступая на состоявшемся в 2002 г. совещании «Служба практической психологии в системе образования в России. Итоги и перспективы», А.А.Реан говорил об интеграции психологических и педагогических усилий и предложил рассматривать психологическую службу как элемент единой психолого-педагогической системы.

Попутно хочется отметить, что автор данной публикации полностью разделяет идеи А.А.Реана и делится своими соображениями по этому поводу с читателями журнала.⁷⁵ По нашему мнению, целесообразно говорить не о психологической службе школы как самостоятельном звене, а о психолого-педагогическом взаимодействии, включающем и педагогический, и психологический аспекты работы.

В этой связи трудно согласиться с В.Э.Пахальяном, утверждающим следующее: «Соотношение числа психологов, с одной стороны, и детей и учителей — с другой ... само по себе может не иметь никакого значения. Этот фактор может оказаться важным только в определенных условиях: когда значительная часть детей и учителей ежедневно и ежечасно вынуждена обращаться за помощью к психологу. Признать... это... — значит, признать «эпидемию психологического нездоровья» в образовании...»⁷⁶

«Проблемных» детей и просто нуждающихся в регулярной психологической консультации достаточно много. А.В.Шувалов (2001) обращает внимание, что образовательные учреждения посещает значительное число детей, состояние которых оценивается как «психически не болен, но психологически не здоров».

Не исключено, что существуют и другие концепции школьной

⁷⁵ Степанова М.А. Психология в образовании: психолого-педагогическое взаимодействие. //Вопросы психологии. – 2003, № 4. – С.76-83.

⁷⁶ Пахальян В.Э. Каким должен быть психолог, работающий в системе образования? //Вопросы психологии. – 2002, № 6. – С.105.

психологической службы. Заранее прошу их авторов меня извинить. В.Э.Пахальян в качестве еще одной модели рассматривает «службу поддержки образования».⁷⁷ Представляется, что это — скорее не модель, а система требований к психологической службе образования, исходя из которых могут быть построены соответствующие модели работы психолога в образовании. Что касается также приводимой В.Э.Пахальяном модели содействия,⁷⁸ то вряд ли разработанное Министерством образования РФ «Положение о службе...» может считаться научно разработанной моделью.

Главное, на что хотелось обратить внимание, — многообразие моделей и концепций практической психологии образования. При внимательном ознакомлении с ними оказывается, что они не противоречат, а в известном смысле дополняют друг друга. По меткому замечанию В.Э.Пахальяна, существуют «общие концептуальные основания построения психологической службы в системе народного образования и организации работы в рамках той или иной модели».⁷⁹ Например, о необходимости работы с учителем говорили и Л.М.Фридман, и И.В.Дубровина, но свое законченное выражение эта идея получила в модели А.А.Реана.

Заканчивая разговор о моделях психологической службы, можно сказать, что до настоящего времени нет единого понимания, во-первых, соотношения содержания и формы работы психолога в школе, во-вторых, соотношения задач и целей службы, с одной стороны, и средств их достижения — с другой. Что такое психопрофилактика — основной вид работы (И.В.Дубровина) или задача психологической службы (В.Э.Пахальян)? А психолого-педагогическое взаимодействие — самостоятельная система (А.А.Реан) или форма работы, когда психолог считается полноценным членом педагогического коллектива (И.В.Дубровина)?

Пока ученые ищут ответы на эти и многие другие вопросы, школьный психолог делает выбор — не всегда достаточно осознанно — в пользу той или иной модели.

Парадокс второй — у практического психолога образования есть обязанности, но нет прав.

«Положение о службе практической психологии...» по сути дела представляет собой перечень обязанностей школьного психолога. Вопрос о его правах почему-то остается без внимания.

Думаю, что причины такого положения дел следует искать не внутри, а вне психологии. На сегодняшний день психолог «не вписался» в наше общество, оказавшееся не готовым к принятию, наряду с медицинской,

⁷⁷ Пахальян В.Э. Каким должен быть психолог, работающий в системе образования? //Вопросы психологии. – 2002, № 6. – С.106.

⁷⁸ Пахальян В.Э. Каким должен быть психолог, работающий в системе образования? //Вопросы психологии. – 2002, № 6. – С.107.

⁷⁹ Пахальян В.Э. Психопрофилактика в образовании //Вопросы психологии. – 2002, № 1. – С.41.

юридической, социальной, в том числе и психологической помощи.

Психолог по результатам индивидуального обследования может рекомендовать родителям ребенка получить консультацию у невропатолога, логопеда, окулиста и т.п. или пройти нейропсихологическое обследование, но он не имеет права организовать подобную консультацию самостоятельно без согласия родителей, например, пригласив одного из названных специалистов в школу. Мало кому придет в голову полностью игнорировать медицинские предписания, но как бы само собой разумеется, что с мнением психолога можно не считаться.

Кроме того, совсем не разработан вопрос о праве психолога заниматься предпочтительно тем или иным видом работы в зависимости от специфики учебного заведения, о чем уже шла речь выше.

В связи с обсуждаемой проблемой профессиональных прав хочется поставить вопрос о границах деятельности каждого конкретного психолога. Если психолог в школе один, обязан ли он быть «многостаночником» или может заниматься одним видом работы?

Безусловно, вопрос о правах практического психолога не может быть решен одномоментно, но хочется спросить: а зачем учебному учреждению специалист, с пожеланиями которого можно считаться или нет, в зависимости от настроения?

Парадокс третий — число выпускников психологических вузов и факультетов увеличивается из года в год, а школьных психологов не хватает.

Затруднительно привести абсолютные цифры из-за их несоответствия друг другу в разных источниках. Вопрос о том, куда идут работать дипломированные молодые специалисты, имеет веер разнообразных ответов, среди которых «в школу» занимает одно из последних мест. Обидно, что практическая психология образования не притягивает к себе молодых людей, причем обидно вдвойне: во-первых, за преподавателей психологии, среди которых немало настоящих профессионалов (про одного из таких в свое время на факультете психологии МГУ им. М.В.Ломоносова ходила шутка, что он знает не только то, что сказал Ж. Пиаже — это было при жизни Ж. Пиаже, но и то, что тот только собирается сказать), а получается, что они напрасно тратили силы и время, во-вторых, за школу, из которой мы все выросли и куда приводим своих детей и внуков, но при этом ничего не можем дать взамен.

В причинах сложившегося положения вещей следовало бы специально разобраться, но это — предмет отдельного разговора.

Парадокс четвертый — неудовлетворенность качеством профессиональной подготовки психологов сопровождается появлением краткосрочных психологических курсов.

На форумах, собирающих практических и академических психологов, постоянно обсуждается вопрос о недостаточной профессиональной компетенции психологов-практиков и в то же время сплошь и рядом

встречаются объявления с предложением получить специальность психолога за 4, 6, 8 месяцев. Можно предположить, что виновных в данном случае следует искать не среди страждущих стать психологами, а среди самих психологов, готовых сделать их таковыми за несколько месяцев.

Возникает вопрос: чему можно научиться за несколько месяцев подготовки или даже переподготовки? В течение пяти лет обучения мы слушали лекции и выступали на семинарах, читали первоисточники и «сдавали» монографии, проводили исследования детей и присутствовали на приеме больных в больнице им. П.Б.Ганнушкина — или мы были значительно глупее по сравнению с современными вновь испеченными специалистами?!

ПЕРСПЕКТИВЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Эмоциональность данной публикации объясняется не пессимизмом автора, а его желанием, чтобы практическая психология развивалась дальше, не повторив судьбы педологии.

Практическая психология образования существует — и это главное. Она с трудом прокладывает себе дорогу, и как говорил наш классик, шаг вперед нередко предшествуют два шага назад.

В заключение хочется привести одну большую цитату из недавно увидевшей свет работы В.П.Зинченко. «В человеческой жизни гармония (или единство) внешнего и внутреннего, формы и содержания, сознания и деятельности, образа и действия, аффекта и интеллекта, внешней и внутренней форм, первого и второго Я, души и тела и т.д. есть лишь преходящие моменты. Они только условно могут быть вписаны одна в другую... Реальная жизнь есть преодоление напряжений и противоречий между ними. Последние составляют источник и движущую силу развития человека».⁸⁰

Эти слова относятся и к практической психологии образования. Осознание проблем — источник и движущая сила развития нашей науки и практики.

⁸⁰ Зинченко В.П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения развивающего обучения Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова). – М.: Гардарики, 2002. – С. 389.

**О ПЕДОЛОГИЧЕСКИХ ИЗВРАЩЕНИЯХ В СОВРЕМЕННОМ
ОБРАЗОВАНИИ⁸¹**

М.А.Степанова

Оборотной стороной проблемы отбора является психологическая готовность детей к школе. Мне неоднократно приходилось слышать от коллег, что многие дети не готовы к обучению в школе. К такому же печальному выводу приходят и ученые. Например, Н.И.Гуткина, обобщая 10-летний опыт обследования детей при приеме в первый класс, считает, что большинство детей не готовы к школьному обучению. Прежде чем выносить оценочные суждения о тестировании (собеседовании, обследовании и т.п.) при приеме ребенка в школу, необходимо разобраться, в чем оно состоит, какова его процедура и на что оно направлено.

СМЕСТИМ АКЦЕНТЫ

Ни для кого не является секретом, что число желающих поступить в ту или иную школу прямо пропорционально качеству образования, которое она в состоянии дать своим ученикам. Именно поэтому в ряде школ на имеющиеся 50–60 мест записываются до 150 детей. Педагогам и психологам ничего не остается делать, как отбирать детей, которые, по их мнению, лучше справятся с программой обучения. Тут, конечно, возможен и иной подход, например, принимать только тех детей, которые живут в относящемся к школе районе. В этом случае будет иметь место непсихологическое решение психологической проблемы отбора детей. В то же время существует немало школ, в которых задача отбора детей не стоит. Нуждаются ли в этом случае будущие первоклассники во внимании со стороны психолога? Может быть, мой утвердительный ответ удивит кого-то из читателей. Тем не менее, наблюдение за ходом привыкания вчерашних дошкольников к условиям школьной жизни убедительно свидетельствует о полезности такой процедуры. Многих проблем, с которыми сталкиваются первоклассники и их родители в первые месяцы пребывания в школе, можно избежать.

Таким образом, целесообразно проводить собеседование при поступлении детей в школу. Однако оно принесет пользу только в том случае, если будет проведено грамотно. Думаю, что настало время перенести акцент с обсуждения вопроса о допустимости или недопустимости тестирования на содержательный анализ самой процедуры. Отрицая необходимость проведения собеседования, мы рискуем вместе с водой выплеснуть и ребенка. Напомню, что такой опыт в нашей стране уже есть. Хорошо известное постановление 1936 года на

⁸¹ Школьный психолог. – 2002, № 08.

долгие годы запретило психодиагностику, тесты и т.п., что явилось не решением проблемы, а лишь ее временным закрытием.

НЕОБХОДИМАЯ КОНСУЛЬТАЦИЯ

Известно, что учиться нужно на чужих ошибках, а не на своих. Прекратить всякое тестирование, записывать всех детей в ближайšie с домом школы — простое и доступное, но, увы, ошибочное решение. Хорошо, что пока чиновникам от образования не приходит мысль о закрытии психологической службы в школе.

Наши дети при поступлении в первый класс нуждаются в консультации не только окулиста, хирурга и педиатра, но и психолога. Чтобы справиться со школьной программой, недостаточно иметь отменное физическое здоровье. Необходимо обладать еще и психическим здоровьем. Недаром в последнее время много говорят о так называемых психосоматических заболеваниях, когда стрессы и переживания обуславливают сбои в работе различных жизненно важных органов. Среди детей встречаются застенчивые и тревожные, медлительные и непоседы, домашние и детсадовские, право- и леворукие. Список можно продолжить. Думаю, что родители будут только благодарны за тот совет, который они получают от психолога в апреле-мае, и сумеют оказать своим чадам необходимую помощь.

Посмотрим, как обстоит дело в реальности. Практика показывает, что зачастую психолого-педагогическое обследование детей подменяется исследованием сформированности навыков письма, чтения и счета. Многие психологические показатели, такие, как состояние мотивационно-потребностной сферы, уровень развития произвольности поведения, владение способами общения, оказываются вне поля зрения психолога. Наконец, в настоящее время существует несколько программ обучения, и знакомство психолога с ребенком должно преследовать в том числе и цель определения той программы, которая соответствует психическому складу ребенка.

КОНКРЕТНЫЕ ПРИМЕРЫ

С целью обратить читателя в свою веру, приведу несколько примеров из практики, которые наглядно иллюстрируют важность психологического обследования будущих первоклассников.

Саше 7 лет, главная особенность, которая бросается в глаза, — бедная речь. Он плохо справляется со многими заданиями, не умеет читать и писать. Невольно возникает вопрос: а сможет ли мальчик учиться в массовой школе? Не правильнее ли будет посоветовать маме отдать ребенка в школу для детей с нарушениями речи? В ходе общения с мамой выяснилось, что на русском языке с мальчиком разговаривают только мама и сестра. Папа — украинец, русским языком владеет плохо. Много времени мальчик провел с бабушкой, также живущей на Украине. В этой связи логично предположить, что речевые проблемы мальчика носят временный характер. Беседа с мамой и мальчиком проходила в апреле, и хочется надеяться, что мама, зная об особенностях своего ребенка, постарается подготовить его к школе.

Никита пришел на прием с бабушкой. Он молчит, на вопросы за него отвечает бабушка, которая считает, что ее внук все знает, но отличается нерешительностью. Общение с мальчиком наедине показало, что он лишь отчасти готов к школе — умеет читать по слогам, считает, может рассказать о себе, но в личностном развитии значительно отстает от своих сверстников. Во многом это — «вина» бабушки, которая действительно уделяла много времени образованию мальчика, забывая при этом о необходимости воспитания произвольности и самостоятельности поведения. В данном случае можно прогнозировать возникновение, по меньшей мере, трудностей адаптации к школе, когда значительно более активные одноклассники будут быстрее и лучше осваивать азы школьных наук. Было нелегко объяснить бабушке (а может, так и не удалось), что ее внук кое-что уже может и должен делать самостоятельно.

Родители шестилетнего Тараса испытывали сильные колебания — отдавать ли ребенка в школу в этом году. У него хорошо развита речь, он читает и считает — уже пора идти учиться. Однако близкое знакомство с мальчиком показало, что он еще находится во власти игровой деятельности. Все учебные задачи он подменяет игровыми, начинает отвечать, не дослушав вопроса, не может усидеть на одном месте.

Родители, присутствовавшие при беседе с ребенком, увидели, почему их сыну пока не следует идти в школу. Им даже не пришлось объяснять, что дошкольный возраст — важный период в жизни ребенка и психологическая готовность к школе является закономерным итогом всего дошкольного детства.

ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ И ДИАГНОСТИКА

Проблема отбора не ограничивается приемом детей в школу. Впоследствии во многих школах организуется набор в так называемые профильные классы. Дети сдают экзамены в соответствии с выбранным профилем, и кто-то одерживает свою первую серьезную победу, а кто-то, увы, вынужден заняться поисками школы с менее высокими требованиями. Участие психолога здесь сведено до минимума — в лучшем случае его просят обследовать всех детей с целью определения уровня их развития.

Чтобы успешно учиться, например, в математическом классе, недостаточно хорошо успевать по математике. Известно, что объем подлежащего усвоению материала настолько велик, что необходимо уметь правильно распределять время, отличать главное от второстепенного, быть готовым к неудачам и т.п. Среди выпускников математических школ встречаются такие, которые успешно справляются с самыми трудными заданиями в течение учебного года и терпят фиаско при поступлении в вуз. Они оказываются неготовыми к сдаче экзаменов. А это уже, согласитесь, чисто психологическая проблема. Если психолог будет участвовать в наборе детей в профильные классы, он сможет заметить неблагоприятные тенденции в личностной сфере учащихся и дать в случае необходимости советы и рекомендации.

В ШКОЛЕ ДОЛЖНО БЫТЬ КОМФОРТНО

У психологов нет единого взгляда на тестирование и отбор. Достаточно распространенной является точка зрения, согласно которой отбор — зло и каждый ребенок должен иметь право на хорошее

образование. Но необходимость отбора диктует жизнь, поэтому нужно искать пути профессионального решения этой проблемы. Другое дело, что в руках некоторых психологов и педагогов отбор действительно становится злом, что, безусловно, может быть оценено только негативно. Что касается права детей на образование, то такое право есть у каждого ребенка, в том числе и одаренного. Образовательная среда, о которой сейчас так много говорят, должна соответствовать возможностям не только среднего, но и одаренного ребенка. Если такой ребенок не использует имеющийся у него потенциал, то велика вероятность того, что к концу школьного обучения от его одаренности не останется и следа. О том, что наше среднее образование стало слишком средним, говорят не только в личных беседах за чашкой кофе, но и с трибун симпозиумов, конференций и других профессиональных собраний. Но это уже тема для другой статьи.

А пока еще раз хочется отметить, что в школе должно быть комфортно каждому ребенку, независимо от его способностей. Психодиагностика как раз и направлена на определение психических особенностей ребенка, с учетом которых и должно быть построено обучение. Если в одном классе окажутся дети, владеющие разговорным английским языком и с трудом читающие на этом языке со словарем, то будет крайне трудно подобрать тот уровень сложности материала, который бы устроил и тех, и других. Чтобы обучение действительно вело за собой развитие, оно обязательно должно опираться на уже имеющиеся у ребенка знания и сформированные действия.

Заканчивая разговор, хочется еще раз обратиться к постановлению 1936 года. Тесты отменили, педологию закрыли, педологов сократили. Но проблема осталась. Признавая отбор и тестирование ошибочными, мы рискуем возвратиться к уже имевшему место сценарию. А что если попробовать решить проблему не постановлениями и распоряжениями, а собственными силами с опорой на накопленный не одним поколением психологов опыт?

У С Т А В
ОБЩЕРОССИЙСКОЙ ОБЩЕСТВЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
«ФЕДЕРАЦИЯ ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ»

Глава 1. Общие положения.

1.1. *Общероссийская общественная организация «Федерация Психологов Образования России»* в дальнейшем «Федерация», является основанным на членстве общероссийским общественным объединением психологов образования России, созданным для достижения общих целей и защиты общих интересов.

1.2. Федерация осуществляет свою деятельность в соответствии с действующим законодательством Российской Федерации и настоящим Уставом, общепризнанными принципами и нормами международного права на территориях более половины субъектов Российской Федерации.

1.3. Федерация является юридическим лицом с момента государственной регистрации, имеет самостоятельный баланс, обособленное имущество и средства, свои счета в банках, печати, штампы, бланки со своим наименованием, эмблему, зарегистрированные в установленном законом порядке.

1.4. Федерация от своего имени может приобретать и осуществлять имущественные и личные неимущественные права, нести обязательства, быть истцом и ответчиком в суде.

1.5. Федерация сохраняет свою самостоятельность по отношению к государству и его органам, обладает полной юридической и экономической независимостью, обладает полной свободой в определении своей структуры, целей, форм и методов своей деятельности в рамках действующего законодательства.

1.6. Федерация отвечает по своим обязательствам всем находящимся в ее собственности имуществом, на которое по законодательству может быть обращено взыскание.

1.7. Федерация не отвечает по обязательствам государства и его органов, равно как и государство и его органы не отвечают по обязательствам Федерации.

1.8. Федерация не отвечает по обязательствам своих членов, равно как и члены Федерации не отвечают по обязательствам Федерации.

1.9. Полное официальное наименование Федерации на русском языке: *Общероссийская общественная организация «Федерация Психологов Образования России»*.

1.10. Сокращенное официальное наименование Федерации на русском языке: *Общественная организация «Федерация психологов образования*

России».

1.11. Полное официальное наименование Федерации на английском языке: Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia».

1.12. Сокращенное официальное наименование Федерации на английском языке: FPER.

1.13. Местонахождение постоянно действующего руководящего органа Федерации – Президиума – Российская Федерация, город Москва.

Глава 2. Цели, задачи, права и обязанности Федерации.

2.1. Основные цели Федерации:

2.1.1. содействие развитию практической психологии образования, консолидация усилий психологов с целью гуманизации образовательного пространства России;

2.1.2. поиск путей эффективного приложения знаний и опыта современной психологической науки к решению задач современного образования;

2.1.3. содействие развитию службы практической психологии образования как системообразующего фактора модернизации российского образования;

2.1.4. содействие повышению профессионального уровня и наиболее полной реализации творческого потенциала психологов образования России;

2.1.5. содействие формированию единого информационного пространства психологов образования России;

2.1.6. укрепление профессионального статуса психолога образования в обществе, защита его профессиональных и социальных прав и интересов;

2.1.7. содействие повышению психологической культуры населения.

2.2. Задачи Федерации:

2.2.1. содействовать исследованиям в области педагогической и возрастной психологии и в других областях психологической науки, обеспечивающим развитие современного образования;

2.2.2. участвовать в разработке моделей и технологий психологического обеспечения широкомасштабных экспериментов и инновационных проектов по модернизации российского образования;

2.2.3. содействовать развитию научно-методического и программного обеспечения деятельности службы практической психологии в системе образования, реализации проектов, программ, разработок, мероприятий, ориентированных на углубление психологического знания, на совершенствование методов, методических средств, практических психологических техник и процедур работы практических психологов образования;

2.2.4. разрабатывать предложения по совершенствованию вертикали управления службой практической психологии образования, развитию

механизмов взаимодействия структурных подразделений службы, механизмов внутриведомственного и межведомственного взаимодействия;

2.2.5. содействовать развитию инфраструктуры службы практической психологии образования, совершенствованию механизмов ее финансового и материально-технического обеспечения;

2.2.6. разрабатывать предложения по совершенствованию нормативной и правовой базы деятельности службы практической психологии образования;

2.2.7. участвовать в разработке новых стандартов, моделей и программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации, специалистов службы практической психологии образования;

2.2.8. содействовать повышению качества психологической подготовки педагогов и других специалистов, занятых в сфере образования, а также процессам совершенствования систем подготовки и переподготовки профессиональных кадров образования всех направлений и уровней;

2.2.9. содействовать информационному обеспечению психологов образования, обмену опытом исследовательской и практической деятельности, освоению прогрессивных форм работы;

2.2.10. содействовать распространению психологических знаний и включению психологов в различные сферы социальной практики;

2.2.11. способствовать активному включению психологов-членов Федерации в систему международного психологического сообщества в целях взаимообогащения опытом и прогрессивного развития отечественной науки;

2.2.12. содействовать защите профессиональных, социальных и других законных интересов психологов, работающих в системе отечественного образования.

Права и обязанности Федерации.

2.3. Для выполнения уставных целей и задач Федерация в соответствии с действующим законодательством имеет право:

2.3.1. свободно распространять информацию о своей деятельности и осуществлять издательскую деятельность, для чего имеет право учреждать и приобретать средства массовой информации, издательства, типографии, информационные центры и иные средства массовой информации;

2.3.2. вести научную и научно-практическую, а также образовательную, педагогическую, консультационную и просветительскую деятельность, для чего вправе создавать собственные научные и научно-практические центры, образовательные и консультационные подразделения;

2.3.3. издавать научные, научно-практические и научно-популярные труды по психологии и смежным дисциплинам;

2.3.4. осуществлять предпринимательскую деятельность в соответствии с действующим законодательством и уставными целями; создавать хозяйственные товарищества и общества; иные хозяйственные

организации с правами юридического лица;

2.3.5. учреждать различные целевые фонды;

2.3.6. организовывать и проводить съезды, конференции, совещания, симпозиумы, чтения, дискуссии и другие общественные мероприятия по наиболее актуальным проблемам психологии;

2.3.7. представлять и защищать права и законные интересы Федерации, членов Федерации в органах государственной власти, местного самоуправления, общественных объединениях;

2.3.8. выступать с инициативами, вносить свои предложения и участвовать в выработке решений органов государственной власти и местного самоуправления по различным вопросам общественных, правовых и экономических отношений;

2.3.9. проводить собрания, митинги, демонстрации, шествия и пикетирования;

2.3.10. самостоятельно формировать собственную структуру, выступать учредителем юридических лиц – общественных объединений, их союзов и ассоциаций;

2.3.11. участвовать в научном обеспечении международных, общенациональных и региональных проектов и программ в области психологии;

2.3.12. проводить общественную экспертизу научно-практических психологических методик, программ, проектов;

2.3.13. участвовать в совершенствовании систем подготовки и переподготовки психологов страны;

2.3.14. содействовать трудоустройству профессиональных психологов, участвовать в общественной оценке в рамках Федерации их профессионального уровня (категории);

2.3.15. содействовать миротворческой деятельности;

2.3.16. выдвигать членов Федерации в качестве кандидатов для избрания в действительные члены и члены-корреспонденты Российской Академии наук и отраслевых академий, в установленном законом порядке;

2.3.17. поддерживать и развивать творческую инициативу членов Федерации;

2.3.18. учреждать, от имени Федерации, именные стипендии и премии лицам, не являющимся ее членами;

2.3.19. представлять работы по психологии и ходатайствовать перед соответствующими органами о присуждении их авторам премий и знаков отличия, в установленном порядке;

2.3.20. в интересах развития отечественной и мировой психологии осуществлять международные контакты, участвовать в работе зарубежных национальных и международных психологических конгрессов, конференций, симпозиумов; участвовать в реализации международных проектов и программ; организовывать обмен стажерами и специалистами;

2.3.21. осуществлять иную деятельность, не запрещенную действующим законодательством для общественных объединений.

2.3.22. Федерацией могут создаваться экспертные Советы для решения задач по проведению общественной экспертизы.

2.3.23. Лицензируемые виды деятельности могут осуществляться Федерацией только после получения соответствующих лицензий на их ведение в установленном законом порядке.

2.4. Федерация в соответствии с действующим законодательством обязана:

2.4.1. соблюдать законодательство Российской Федерации, общепризнанные принципы и нормы международного права, касающиеся сферы своей уставной деятельности, а также нормы, предусмотренные настоящим Уставом и иными учредительными документами;

2.4.2. использовать доходы от предпринимательской деятельности только для достижения уставных целей и задач и не перераспределять их между членами Федерации;

2.4.3. использовать целевые пожертвования, направляемые на реализацию программ, в соответствии с условиями этих пожертвований;

2.4.4. ежегодно публиковать отчет об использовании своего имущества и информировать орган, принявший решение о государственной регистрации Федерации о продолжении своей деятельности с указанием действительного местонахождения постоянно действующего руководящего органа, его названия и данных о руководителях Федерации в объеме сведений, включаемых в Единый государственный реестр юридических лиц;

2.4.5. представлять по запросу органа, принявшего решение о государственной регистрации Федерации, решения ее руководящих органов и должностных лиц, а также годовые и квартальные отчеты о своей деятельности в объеме сведений, представляемых в налоговые органы, а также оказывать содействие представителям этого органа в ознакомлении с деятельностью Федерации в связи с достижением уставных целей и соблюдением законодательства РФ.

Глава 3. Организационная структура.

Региональные и местные отделения Федерации.

3.1. Структуру Федерации составляют ее региональные и местные отделения, создаваемые на территории Российской Федерации и за рубежом.

3.2. Региональные и местные отделения, осуществляют свою деятельность на основании настоящего Устава. В одном субъекте Российской Федерации может быть создано и действовать только одно региональное отделение Федерации.

3.3. По решению Президиума Федерации ее региональные и местные отделения могут приобретать права юридического лица, проходя процедуру государственной регистрации в установленном законом порядке.

Глава 4. Члены Федерации, их права и обязанности.

Члены Федерации.

4.1. Членство в Федерации является добровольным.

4.2. Членами Федерации могут быть:

- физические лица – граждане Российской Федерации, иностранные граждане и лица без гражданства, достигшие 18 лет, работающие в области психологии образования или смежных дисциплин, признающие настоящий Устав, участвующие в деятельности Федерации и регулярно уплачивающие членские взносы;

- юридические лица – общественные объединения, признающие настоящий Устав, участвующие в деятельности Федерации и регулярно уплачивающие членские взносы.

4.3. Члены Федерации юридические лица – общественные объединения принимают участие в деятельности Организации через своих полномочных представителей.

4.4. Учет членов Федерации централизованно ведется ее Президиумом, на местах – Правлениями региональных и местных отделений.

4.5. В Федерации предусмотрено почетное членство. Выдающимся ученым, общественным и государственным деятелям, предпринимателям, ветеранам Федерации, внесшим значительный вклад в ее работу, по представлению Президиума может быть Съездом Федерации присвоено пожизненно звание почетного члена Федерации. Почетные члены имеют равные права и равные обязанности с членами Федерации. Почетные члены освобождаются от уплаты членских взносов.

4.6. Членам Федерации – физическим лицам вручаются членские билеты единого образца, а юридическим лицам - свидетельства о членстве в Федерации. Почетным членам вручается диплом о присвоении звания «Почетного члена».

Права и обязанности члена Федерации.

4.7. Все члены Федерации обладают равными правами и обязанностями.

4.8. Член Федерации (для юридических лиц – общественных объединений через полномочных представителей) имеет право:

4.8.1. избирать и быть избранным в делегаты на съезды Федерации;

4.8.2. избирать и быть избранным в делегаты на Общие Собрания отделений Федерации;

4.8.3. избирать и быть избранным в члены выборных органов Федерации;

4.8.4. обращаться в Федерацию для защиты своих законных прав и интересов;

4.8.5. получать информацию о деятельности Федерации;

4.8.6. участвовать в научных и иных мероприятиях, организуемых Федерацией на льготных условиях;

4.8.7. знакомиться с материалами, непосредственно затрагивающими его интересы;

4.8.8. публиковать на льготных условиях в изданиях Федерации свои работы, принятые редколлежиями этих изданий; приобретать в первоочередном порядке издания Федерации;

4.8.9. принимать участие (в том числе на конкурсной основе) в научных программах, проектах и других мероприятиях, организуемых или выполняемых Федерацией;

4.8.10. обращаться с вопросами, заявлениями и предложениями, в том числе критическими, в руководящие органы Федерации, принимать личное участие в их рассмотрении и реализации;

4.8.11. добровольно и в любое время выйти из членов Федерации.

4.9. Член Федерации (для юридических лиц – общественных объединений через полномочных представителей) обязан:

4.9.1. соблюдать требования настоящего Устава;

4.9.2. выполнять решения выборных органов Федерации в рамках их компетенции;

4.9.3. активно участвовать в осуществлении целей и задач Федерации;

4.9.4. своими действиями не причинять вреда Федерации и членам Федерации;

4.9.5. состоять на учете и участвовать в деятельности одного из отделений Федерации;

4.9.6. своевременно уплачивать вступительный и членские взносы. Порядок уплаты членских взносов и их размер определяются Президиумом Федерации.

Прием, выход и исключение из членов Федерации.

4.10. Прием в члены Федерации физических лиц производится Правлением (регионального, местного) отделения на основании письменного заявления вступающего. Прием в члены Федерации юридических лиц – общественных объединений производится Президиумом Федерации на основании решения полномочного органа вступающего объединения. Права и обязанности членов Федерации возникают и прекращаются с момента вынесения решения уполномоченного на то её уставом органом о приеме и об исключении из членов Федерации.

4.11. Добровольный выход из членов Федерации для физических лиц на основании письменного заявления, для юридических лиц – общественных объединений на основании решения полномочного органа данного объединения.

4.12. Исключение из членов Федерации для физических лиц производится Правлением соответствующего отделения на основании его решения. Для юридических лиц – общественных объединений Президиумом Федерации на основании его решения. Основаниями для исключения из членов Федерации могут служить несоблюдения требований Устава Федерации, причинение вреда Федерации систематическое неисполнение решений руководящих органов Федерации.

4.13. Решение об исключении из членов Федерации принимается квалифицированным большинством 2/3 голосов уполномоченного настоящим Уставом на то органа.

4.14. Необоснованное исключение из членов Федерации не допускается и может быть обжаловано в вышестоящий орган Федерации вплоть до Съезда, решение которого является окончательным.

Глава 5. Структура центральных органов Федерации

Съезд Федерации

5.1. Высшим руководящим органом Федерации является Съезд, который созывается ее Президиумом не реже одного раза в пять лет.

5.2. Внеочередной Съезд может быть созван по решению Президиума Федерации, по требованию двух третей (2/3) региональных отделений Федерации, по решению Президента Федерации и Ревизионной комиссии.

5.3. Время, место созыва, нормы представительства и повестка дня Съезда определяются и объявляются Президиумом не позднее, чем за три месяца до дня созыва Съезда. Съезд считается правомочным, если на нем присутствуют полномочные делегаты, представляющие более половины региональных отделений Федерации. Решения Съезда принимаются простым большинством голосов присутствующих депутатов открытым или закрытым (тайным) голосованием.

5.4. Исключительная компетенция Съезда Федерации:

5.4.1. утверждает Устава Федерации, внесение изменений и дополнений к нему;

5.4.2. определяет очередные задачи Федерации и приоритетные направления деятельности, утверждает долгосрочные программы и проекты Федерации;

5.4.3. определяет количественный и персональный состав, избирает сроком на пять лет и досрочно прекращает полномочия членов Президиума, в том числе Президента и Исполнительного Директора Федерации (кандидатура Исполнительного Директора избирается по представлению Президента), определяет количественный и персональный состав, избирает сроком на пять лет и досрочно прекращает полномочия членов Ревизионной Комиссии Федерации;

5.4.4. заслушивает и утверждает отчеты Президента, Президиума, Исполнительного директора, Ревизионной комиссии и ее Председателя;

5.4.5. принимает решение о реорганизации и ликвидации Федерации;

5.4.6. утверждает Положение о Ревизионной Комиссии Федерации и отделений;

5.4.7. принимает в Почетные члены Федерации;

5.4.8. утверждает отчет о финансовой деятельности Федерации.

5.5. Вопросы принятия Устава Федерации, внесение изменений и дополнений в него, реорганизации и ликвидации Федерации, избрание руководящих и ревизионных органов принимаются Съездом - квалифицированным большинством (2/3 голосов) делегатов съезда при

и

наличии кворума.

5.6. Заседания Съезда проводятся председательствующим на нем Президентом и избираемым секретарем Съезда и оформляются протоколами за их подписями.

Президиум Федерации.

5.7. Президиум является постоянно действующим руководящим коллегиальным органом Федерации, который избирается Съездом сроком на пять лет.

5.8. Президиум осуществляет права юридического лица и исполняет его обязанности от имени Федерации.

5.9. Президиум действует в периоды между заседаниями Съезда и решает любые вопросы деятельности Федерации в пределах своей компетенции, за исключением вопросов, отнесенных к исключительной компетенции Съезда.

5.10. Заседания Президиума проводятся по мере необходимости, но не реже одного раза в год и созываются по решению Президента.

5.11. Внеочередное Заседание Президиума созывается: по решению Президента, по требованию не менее двух третей (2/3) членов Президиума.

5.12. Компетенция Президиума Федерации:

5.12.1. реализует решения Съезда, обеспечивает организационное единство и целостность Федерации;

5.12.2. осуществляет общее руководство Федерацией в периоды между Съездами;

5.12.3. созывает очередные и внеочередные Съезды, определяет время и место их проведения;

5.12.4. определяет нормы представительства и порядок избрания делегатов на Съезд;

5.12.5. осуществляет прием и исключение из членов Федерации юридических лиц – общественных объединений, ведет централизованный учет членов Федерации;

5.12.6. утверждает смету расходов и доходов Федерации, принимает и утверждает текущие программы и проекты Федерации;

5.12.7. принимает решение об участии (членстве) Федерации в других общественных объединениях - юридических лицах и некоммерческих организациях, в том числе международных;

5.12.8. формирует состав, разрабатывает и утверждает типовое положение об экспертных Советах Федерации и утверждает из числа своих членов их руководителей по представлению Президента Федерации;

5.12.9. принимает решение об открытии структурных подразделений Федерации – региональных и местных отделений, а также об их государственной регистрации в установленном законом порядке;

5.12.10. разрабатывает и утверждает в рамках Федерации этический кодекс члена Федерации и специализированные стандарты профессиональной деятельности в конкретных областях психологической науки и практики;

5.12.11. готовит предложения по изменениям и дополнениям в Устав Федерации для рассмотрения Съездом.

5.12.12. Президиум правомочен в принятии своих решений при участии в его работе более половины его членов. Президиум принимает решения простым большинством голосов членов при наличии кворума. Форма голосования определяется Президиумом.

5.13. Президиум Федерации подотчетен Съезду.

5.14. Президиум вправе требовать от Ревизионной Комиссии Федерации проведения внеочередной проверки.

Президент Федерации (Руководитель Президиума).

5.15. Президент возглавляет Федерацию и действует без доверенности от ее имени. Президент по должности возглавляет и руководит работой Президиума, являясь его членом. Президент избирается Съездом сроком на пять лет и осуществляет свою деятельность на основании настоящего Устава.

5.16. Компетенция Президента (Руководителя Президиума):

5.16.1. контролирует реализацию решений Съезда и центральных выборных органов Федерации;

5.16.2. осуществляет общее руководство Федерацией, Президиумом;

5.16.3. без доверенности действует от имени Федерации, представляет ее интересы перед всеми органами государственной власти и местного самоуправления, организациями и объединениями в Российской Федерации и за рубежом;

5.16.4. без доверенности распоряжается имуществом и средствами Федерации, от ее имени заключает сделки, выдает доверенности, открывает и закрывает банковские счета;

5.16.5. выносит решение о созыве внеочередных съездов Федерации;

5.16.6. выносит решение о созыве очередных и внеочередных заседаний Президиума;

5.16.7. вносит представления по кандидатурам руководителей экспертных Советов для утверждения Президиумом Федерации;

5.16.8. подписывает протоколы Съезда и Президиума Федерации и иные документы, исходящие от Федерации;

5.16.9. выносит решения, в рамках своей компетенции обязательные для структурных подразделений, органов и членов Федерации.

5.17. Решения Президента, принятые в пределах его компетенции, обязательны для всех отделений, органов и членов Федерации. Президент вправе требовать проведения Ревизионной комиссией внеочередной проверки.

5.18. Президент подотчетен Съезду Федерации. В случае невозможности исполнения Президентом своих обязанностей их исполняет Исполнительный директор Федерации по решению Президента.

Исполнительный Директор Федерации

5.19. Исполнительный Директор осуществляет распорядительно-хозяйственную деятельность Федерации, избирается Съездом по

представлению Президента Федерации сроком на пять лет и по должности входит в состав Президиума, являясь его членом. Действует без доверенности от имени Федерации и осуществляет свою деятельность на основании настоящего Устава.

5.20. Компетенция Исполнительного Директора:

5.20.1. реализует решения Съезда Федерации и ее руководящих выборных органов;

5.20.2. руководит и решает вопросы хозяйственной деятельности Федерации;

5.20.3. без доверенности действует от имени Федерации, представляет ее во всех отношениях с юридическими и физическими лицами;

5.20.4. без доверенности распоряжается имуществом и средствами Федерации, от ее имени заключает сделки, выдает доверенности, открывает и закрывает банковские счета;

5.20.5. разрабатывает проект сметы доходов и расходов Федерации для утверждения её Президиумом;

5.20.6. принимает на работу и увольняет с работы штатных работников, назначает на должность и отстраняет от должности, заключает и расторгает договоры гражданско-правового характера в соответствии с действующим законодательством и настоящим Уставом, налагает взыскания, отменяет взыскания, поощряет и отменяет поощрения штатным сотрудникам Федерации;

5.20.7. подписывает документы, исходящие от Федерации, акты, балансы, сметы и отчеты Федерации;

5.20.8. является ответственным за хранение печати, Устава Федерации;

5.20.9. разрабатывает и утверждает штатное расписание центрального аппарата Федерации;

5.20.10. решения Исполнительного Директора, принятые в пределах его компетенции, обязательны для всех штатных сотрудников Федерации, Исполнительный Директор подотчетен Съезду Федерации.

Ревизионная Комиссия Федерации.

5.21. Ревизионная Комиссия Федерации является высшим контрольно-ревизионным органом Федерации, избираемая Съездом Федерации сроком на пять лет и осуществляющая свою деятельность на основании настоящего Устава и положения, утвержденного Съездом Федерации.

5.22. Ревизионная Комиссия действует в периоды между Съездами, проводя ревизии финансовой и хозяйственной деятельности Федерации;

5.23. Очередная ревизия финансово-хозяйственной деятельности Федерации проводится Ревизионной Комиссией раз в год.

5.24. Внеочередная ревизия финансово-хозяйственной деятельности Федерации проводится Ревизионной Комиссией по мере необходимости: по решению самой Ревизионной Комиссии Федерации, по требованию

Президента Федерации, по требованию не менее половины членов Президиума Федерации.

5.25. Порядок работы Ревизионной Комиссии определяется Положением, утвержденным Съездом Федерации.

5.26. Члены Ревизионной Комиссии из своего состава избирают сроком на пять лет, Председателя Ревизионной Комиссии, который осуществляет общее руководство и распределяет обязанности между ее членами.

5.27. Ревизионная Комиссия правомочна в принятии своих решений при участии в ее работе более половины ее членов. Решения принимаются простым большинством голосов ее членов.

5.28. Решения Ревизионной комиссии, принятые в пределах ее компетенции, обязательны для всех руководящих органов и членов Федерации.

5.29. Ревизионная Комиссия подотчетна Съезду Федерации. Члены Президиума и штатные сотрудники не могут быть членами Ревизионной комиссии.

5.30. Ревизионная Комиссия вправе созывать внеочередные Съезды Федерации.

5.31. Полномочия членов всех выборных руководящих органов Федерации могут быть прекращены досрочно за нарушение настоящего Устава, систематическое неисполнение решений руководящих органов, утраты членства в Федерации.

Глава 6. Структура региональных отделений Федерации ***Общее Собрание Регионального Отделения***

6.1. Общее Собрание Регионального Отделения, действующего на основании настоящего Устава, является высшим руководящим органом Регионального Отделения.

6.2. Очередное Общее Собрание Регионального Отделения созывается раз в пять лет по решению Правления Регионального Отделения.

6.3. Внеочередное Общее Собрание Регионального Отделения созывается по мере необходимости, по требованию не менее двух третей (2/3) членов Правления Регионального Отделения, по требованию не менее двух третей (2/3) местных отделений Федерации, по решению Председателя Регионального Отделения.

6.4. Компетенция Общего Собрания регионального отделения:

6.4.1. избирает делегатов на съезд Федерации;

6.4.2. избирает сроком на пять лет и досрочно прекращает полномочия членов Правления регионального отделения, в том числе Председателя и Секретаря отделения;

6.4.3. заслушивает отчеты Правления отделения, Председателя и Секретаря отделения;

6.4.4. избирает сроком на пять лет и досрочно прекращает

полномочия Ревизионной Комиссии регионального отделения и заслушивает ее отчеты;

6.4.5. реализует решения руководящих органов Федерации.

6.5. Общее Собрание регионального отделения правомочно принимать свои решения (имеет кворум), если в его работе участвует не менее двух третей (2/3) членов отделения.

6.6. Общее Собрание регионального отделения принимает свои решения простым большинством голосов его участников при наличии кворума.

6.7. Решения Общего Собрания регионального отделения, принятые в пределах его компетенции, обязательны для всех органов и членов регионального отделения.

6.8. Протоколы заседаний Общего Собрания регионального отделения подписываются ведущими их Председателем и Секретарем отделения.

Правление Регионального Отделения.

6.9. Правление Регионального Отделения является постоянно действующим руководящим коллегиальным органом регионального отделения, которое избирается Общим Собранием регионального отделения сроком на пять лет, и осуществляет свою деятельность на основании настоящего Устава Федерации.

6.10. Правление регионального отделения осуществляет права и исполняет обязанности юридического лица от имени отделения.

6.11. Правление регионального отделения действует в периоды между Общими Собраниями регионального отделения путем проведения своих заседаний и в пределах своей компетенции решает любые вопросы деятельности регионального отделения.

6.12. Очередное заседание Правления регионального отделения созывается не реже одного раза в год по решению Председателя регионального отделения.

6.13. Внеочередное заседание Правления регионального отделения созывается при необходимости:

6.13.1. по решению Председателя регионального отделения;

6.13.2. по требованию не менее двух третей (2/3) членов Правления регионального отделения.

6.14. Компетенция Правления Регионального Отделения:

6.14.1. реализация решений Общего Собрания регионального отделения и руководящих органов Федерации;

6.14.2. обеспечение организационного единства и целостности регионального отделения;

6.14.3. общее руководство региональным отделением в периоды между Общими Собраниями регионального отделения.

6.14.4. созывает очередное Общее Собрание регионального отделения, определяет время и место его проведения, а также внеочередные проверки Ревизионной комиссии регионального отделения;

6.14.5. определяет норму представительства и порядок избрания

делегатов от местных отделений на Общее Собрание регионального отделения;

6.14.6. рекомендует кандидатуры в члены Правления регионального отделения для утверждения на Общем Собрании регионального отделения;

6.14.7. осуществляет прием, исключение из членов Федерации и ведение их учета;

6.14.8. утверждает бюджет и смету регионального отделения и распоряжается его имуществом;

6.14.9. отчитывается на Общем Собрании регионального отделения.

6.15. Правление Регионального Отделения правомочно принимать свои решения (имеет кворум), если в его Заседании участвует не менее половины (1/2) членов Правления регионального отделения.

6.16. Правление регионального отделения принимает свои решения простым большинством голосов его членов при наличии кворума. Форма голосования определяется Правлением.

6.17. Решения Правления регионального отделения, принятые в пределах его компетенции, обязательны для всех органов и членов регионального отделения.

6.18. Протоколы заседаний Правления регионального отделения подписываются ведущими их заседания Председателем и Секретарем отделения.

Председатель Правления (отделения) Регионального Отделения.

6.19. Председатель Правления регионального отделения действует без доверенности от имени отделения и по должности возглавляет и руководит работой Правления, являясь его членом, избирается Общим Собранием регионального отделения сроком на пять лет и осуществляет свою деятельность на основании настоящего Устава Федерации.

6.20. Компетенция Председателя Правления (отделения) регионального отделения:

6.20.1. реализация решений руководящих органов регионального отделения и руководящих органов Федерации;

6.20.2. руководит региональным отделением, Правлением регионального отделения распределяя обязанности между его членами;

6.20.3. без доверенности действует от имени регионального отделения и представляет его в отношениях с юридическими и физическими лицами;

6.20.4. распоряжается имуществом и средствами регионального отделения в пределах своей компетенции и в рамках сметы, от имени Регионального Отделения заключает сделки, выдает доверенности, открывает и закрывает счета в банках;

6.20.5. утверждает и подписывает балансы, отчеты регионального отделения, а также разрабатывает бюджет и смету для утверждения Правлением регионального отделения;

6.20.6. выносит решения, обязательные для всех органов и членов регионального отделения;

6.20.7. принимает на работу и увольняет с работы, назначает на

должность и отстраняет от должности, заключает и расторгает договоры гражданско-правового характера, налагает взыскания и отменяет взыскания, поощряет и отменяет поощрения штатным работникам регионального отделения;

6.20.8. созывает Общие Собрания и очередные и внеочередные Заседания Правления регионального отделения, а также внеочередные проверки Ревизионной комиссии;

6.20.9. подписывает протоколы заседаний Общего Собрания и Правления регионального отделения;

6.20.10. определяет полномочия Секретаря регионального отделения;

6.20.11. решения Председателя регионального отделения, принятые в пределах его компетенции, обязательны для всех местных отделений, органов и членов Регионального Отделения;

6.20.12. председатель регионального отделения подотчетен Общему Собранию регионального отделения. В случае невозможности исполнения своих полномочий Председателем регионального отделения их исполняет один из членов Правления регионального отделения по доверенности Председателя или по решению Правления регионального отделения.

6.21. Секретарь регионального отделения избирается Общим Собранием отделения сроком на 5 лет и по должности является членом Правления. В компетенцию Секретаря отделения входит организация заседаний Общего Собрания, Правления отделения и подписание их протоколов вместе с Председателем отделения, а также осуществление делопроизводства в отделении и выполнение поручений Председателя регионального отделения.

Ревизионная Комиссия Регионального Отделения.

6.22. Ревизионная комиссия регионального отделения является контрольно-ревизионным органом регионального отделения, который избирается Общим Собранием Регионального Отделения сроком на пять лет и осуществляет свою деятельность на основании настоящего Устава Федерации. Количественный состав Ревизионной Комиссии определяется Общим Собранием Регионального Отделения.

6.23. Ревизионная комиссия регионального отделения проводит проверки в периоды между Общими Собраниями финансовой и хозяйственной деятельности регионального отделения.

6.24. Очередная проверка финансово-хозяйственной деятельности регионального отделения проводится Ревизионной комиссией регионального отделения один раз в год.

6.25. Внеочередная проверка финансово-хозяйственной деятельности регионального отделения проводится Ревизионной комиссией по мере необходимости:

6.25.1. по требованию Председателя Регионального Отделения;

6.25.2. по требованию более половины членов Правления регионального отделения.

6.26. Компетенция и объем полномочий Ревизионной Комиссии

регионального отделения определяется настоящим уставом и Положением о комиссии, утвержденным съездом Федерации.

6.27. Решения Ревизионной Комиссии, принятые в пределах ее компетенции, обязательны для всех органов и членов регионального отделения.

6.28. Ревизионная Комиссия подотчетна Общему Собранию регионального отделения. Члены Правления и штатные сотрудники регионального отделения не могут быть членами Ревизионной Комиссии.

Глава 7. Структура Местных отделений Федерации

Общее Собрание Местного Отделения

7.1. Общее Собрание Местного отделения, действующее на основании настоящего устава, является высшим руководящим органом местного отделения.

7.2. Очередное Общее Собрание местного отделения созывается раз в три года по решению Правления местного отделения.

7.3. Внеочередное Общее Собрание местного отделения созывается по мере необходимости:

7.3.1. по требованию не менее двух третей (2/3) членов Правления местного отделения;

7.3.2. по решению Председателя Местного отделения.

7.4. Компетенция Общего Собрания местного отделения:

7.4.1. избирает делегатов на Общее Собрание регионального отделения;

7.4.2. избирает сроком на три года и досрочно прекращает полномочия членов Правление местного отделения в том числе Председателя и Секретаря отделения;

7.4.3. заслушивает отчеты Правления отделения, Председателя и Секретаря отделения;

7.4.4. избирает сроком на три года и досрочно прекращает полномочия членов Ревизионной Комиссии местного отделения и заслушивает ее отчеты;

7.4.5. реализует решения руководящих органов Федерации.

7.5. Общее Собрание местного отделения правомочно принимать свои решения (имеет кворум), если в его работе участвует не менее половины (1/2) членов местного отделения.

7.6. Общее Собрание местного отделения принимает свои решения простым большинством голосов избранных делегатов при наличии кворума. Форма голосования определяется Общим Собранием.

7.7. Решения Общего Собрания местного отделения, принятые в пределах его компетенции, обязательны для всех органов и членов местного отделения.

7.8. Протоколы заседаний Общего Собрания местного отделения подписываются ведущими их Председателем и Секретарем местного отделения.

Правление Местного Отделения.

7.9. Правление местного отделения является постоянно действующим руководящим коллегиальным органом местного отделения, которое избирается Общим Собранием местного отделения сроком на три года и осуществляет свою деятельность на основании настоящего Устава Федерации.

7.10. Правление местного отделения осуществляет права и исполняет обязанности юридического лица от имени отделения.

7.11. Правление местного отделения действует в периоды между Общими Собраниями местного отделения путем проведения своих Заседаний и в пределах своей компетенции решает любые вопросы деятельности местного отделения.

7.12. Очередное Заседание Правления местного отделения созывается один раз в год по решению Председателя местного отделения.

7.13. Внеочередное Заседание Правления местного отделения созывается при необходимости:

7.13.1. по решению Председателя Местного Отделения;

7.13.2. по требованию не менее двух третей (2/3) членов Правления Местного Отделения.

7.14. Компетенция Правления Местного Отделения:

7.14.1. реализация решений Общего Собрания местного отделения и руководящих органов Федерации;

7.14.2. обеспечение организационного единства и целостности местного отделения;

7.14.3. общее руководство местным отделением в периоды между Общими Собраниями местного отделения;

7.14.4. созывает очередное и внеочередное Общее Собрание местного отделения, внеочередное Заседание Правления местного отделения определяет время и место его проведения, внеочередные проверки Ревизионной комиссии местного отделения;

7.14.5. рекомендует кандидатуры в члены Правления местного отделения для утверждения на Общем Собрании местного отделения;

7.14.6. осуществляет прием, исключение из членов Федерации и ведение их учета;

7.14.7. утверждает бюджет и смету местного отделения и распоряжается его имуществом;

7.14.8. отчитывается на Общем Собрании местного отделения.

7.15. Правление местного отделения правомочно принимать свои решения (имеет кворум), если в его Заседании участвует не менее половины (1/2) членов Правления местного отделения.

7.16. Правление местного отделения принимает свои решения простым большинством голосов членов Правления местного отделения при наличии кворума. Форма голосования определяется Правлением.

7.17. Решения Правления местного отделения, принятые в пределах его компетенции, обязательны для всех органов и членов местного

отделения.

7.18. Протоколы заседаний Правления местного отделения подписываются ведущими их заседания Председателем и Секретарем отделения.

Председатель Правления (отделения) Местного Отделения.

7.19. Председатель Правления местного отделения действует без доверенности от имени отделения и по должности возглавляет и руководит работой Правления, являясь его членом, избирается Общим Собранием местного отделения сроком на три года и осуществляет свою деятельность на основании настоящего Устава Федерации.

7.20. Компетенция Председателя Правления (отделения) местного отделения:

7.20.1. реализация решений руководящих органов местного отделения и руководящих органов Федерации;

7.20.2. руководство местным отделением, Правлением местного отделения распределяя обязанности между его членами;

7.20.3. без доверенности действует от имени местного отделения и представляет его в отношениях с юридическими и физическими лицами;

7.20.4. распоряжается имуществом и средствами местного отделения в пределах своей компетенции и в рамках сметы, от имени местного отделения заключает сделки, выдает доверенности, открывает и закрывает счета в банках;

7.20.5. утверждает и подписывает балансы, отчеты местного отделения, а также разрабатывает бюджет и смету для утверждения Правлением местного отделения;

7.20.6. выносит решения, обязательные для всех органов и членов местного отделения;

7.20.7. принимает на работу и увольняет с работы, назначает на должность и отстраняет от должности, заключает и расторгает договоры гражданско-правового характера, налагает взыскания и отменяет взыскания, поощряет и отменяет поощрения штатным работникам местного отделения;

7.20.8. созывает внеочередное Общее Собрание, очередные и внеочередные Заседания Правления местного отделения, а также внеочередные проверки Ревизионной комиссии;

7.20.9. подписывает протоколы заседаний Общего Собрания и Правления местного отделения;

7.20.10. определяет полномочия Секретаря местного отделения;

7.20.11. решения Председателя местного отделения, принятые в пределах его компетенции, обязательны для всех органов и членов местного отделения;

7.21. Председатель местного отделения подотчетен Общему Собранию местного отделения. В случае невозможности исполнения своих полномочий Председателем местного отделения их исполняет один из членов Правления местного отделения по доверенности Председателя

или по решению Правления местного отделения.

7.22. Секретарь местного отделения избирается Общим Собранием отделения сроком на три года и по должности является членом Правления. В компетенцию Секретаря отделения входит ведение заседаний Общего Собрания, Правления отделения и подписание их протоколов вместе с Председателем отделения, а также осуществление делопроизводства в отделении и выполнение поручений Председателя регионального отделения.

Ревизионная комиссия Местного Отделения.

7.23. Ревизионная Комиссия местного отделения является контрольно-ревизионным органом местного отделения, который избирается Общим Собранием местного отделения сроком на три года и осуществляет свою деятельность на основании настоящего Устава Федерации. Количественный состав Ревизионной Комиссии определяется Общим Собранием Местного Отделения.

7.24. Ревизионная Комиссия местного отделения проводит проверки в периоды между Общими Собраниями финансовой и хозяйственной деятельности местного отделения.

7.24. Очередная проверка финансово-хозяйственной деятельности местного отделения проводится Ревизионной Комиссией местного отделения один раз в год.

7.25. Внеочередная проверка финансово-хозяйственной деятельности местного отделения проводится Ревизионной Комиссией по мере необходимости:

7.25.1. по требованию Председателя местного отделения;

7.25.2. по требованию более половины членов Правления местного отделения.

7.26. Компетенция и объем полномочий Ревизионной Комиссии местного отделения определяется настоящим уставом и Положением о комиссии, утвержденным Съездом Федерации.

7.27. Решения Ревизионной Комиссии, принятые в пределах ее компетенции, обязательны для всех органов и членов местного отделения.

7.28. Ревизионная Комиссия подотчетна Общему Собранию местного отделения. Члены Правления и штатные сотрудники Местного Отделения не могут быть членами Ревизионной Комиссии.

Глава 8. Собственность и источники формирования имущества Федерации.

Собственность Федерации.

8.1. Члены Федерации не имеют права собственности на долю имущества, принадлежащего Федерации.

8.2. Федерация может иметь в собственности в соответствии с действующим законодательством:

8.2.1. земельные участки, здания, строения, сооружения, жилищный фонд, транспорт, оборудование, инвентарь, имущество культурно-

просветительного и оздоровительного назначения, денежные средства, акции другие ценные бумаги и иное имущество, необходимое для материальной обеспечения уставной деятельности Федерации;

8.2.2. учреждения, издательства, средства массовой информации создаваемые и приобретаемые за счет средств Федерации в соответствии с ее уставными целями.

Источники формирования имущества Федерации.

8.3. Имущество и средства Федерации образуются за счет:

8.3.1. членских взносов, добровольных взносов и пожертвований, благотворительных грантов;

8.3.2. доходов от внереализационных операций, включая доходы от акций и других ценных бумаг;

8.3.3. поступлений от мероприятий по привлечению ресурсов, включая организацию развлекательных, культурных, спортивных и иных массовых мероприятий, проведение кампаний по сбору благотворительных пожертвований, проведение лотерей и аукционов в соответствии с действующим законодательством;

8.3.4. доходов от предпринимательской деятельности, в том числе от учрежденных Федерацией хозяйственных обществ и товариществ;

8.3.5. доходов от гражданско-правовых сделок Федерации;

8.3.6. доходов от внешнеэкономической деятельности;

8.3.7. других источников доходов, предусмотренных действующим законодательством и связанных с осуществлением деятельности соответствующей целям и задачам Федерации.

Субъекты права собственности Федерации.

8.4. Федерация является самостоятельным субъектом права собственности.

8.5. Собственником всего имущества, принадлежащего Федерации, является Федерация в целом.

8.6. Права собственника от имени Федерации осуществляет Президиум Федерации.

8.7. Региональные Отделения, действующие на основании настоящего Устава, обладают правом оперативного управления имуществом, закрепленным за ними Федерацией.

8.8. Региональные Отделения, действующие на основании своих Уставов, являются собственниками принадлежащего им имущества.

Глава 9. Порядок внесения изменений и дополнений в Устав Федерации.

9.1. Изменения и дополнения в настоящий Устав принимаются съездом Федерации по представлению Президиума Федерации квалифицированным большинством 2/3 голосов присутствующих полномочных делегатов – участников Съезда при наличии кворума.

9.2. Изменения и дополнения в Устав Организации подлежат государственной регистрации в установленном законом порядке и

приобретают юридическую силу с момента такой регистрации.

Глава 10. Реорганизация и ликвидация Федерации.

Реорганизация и ликвидация Федерации.

10.1. Реорганизация и ликвидация Федерации осуществляется по решению Съезда Федерации или в судебном порядке в соответствии с действующим законодательством и настоящим Уставом.

10.2. Решение о реорганизации и ликвидации Федерации принимается Съездом Федерации квалифицированным большинством 2/3 голосов полномочных делегатов – участников Съезда при наличии кворума.

10.3. Ликвидация Федерации считается завершенной, а Федерация ликвидированной с момента внесения соответствующей записи в единый государственный реестр юридических лиц.

10.4. Имущество и средства Федерации, ликвидированной по решению Съезда Федерации, после удовлетворения требований кредиторов Федерации направляются на цели, предусмотренные уставом Федерации.

10.5. Решение об использовании имущества, оставшегося после ликвидации Федерации, публикуется ликвидационной комиссией в печати.

10.6. После ликвидации Федерации все документы по личному составу Федерации в установленном законом порядке передаются на хранение в Государственный архив.

10.7. Решение о ликвидации Федерации направляется в орган, принявший решение о её государственной регистрации для исключения сведений о ней из Единого государственного реестра юридических лиц.

К РАЗДЕЛУ 2.

ЗАКОНОДАТЕЛЬНЫЕ И НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 8

ЭТИЧЕСКИЙ КОДЕКС ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА СЛУЖБЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ

Принят на Всероссийском съезде практических психологов образования, проходившем в мае 2003 г. в г.Москве.

Данный Этический кодекс распространяется на все профессиональные виды деятельности педагога-психолога системы образования России (далее – психолог).

Главной целью Этического кодекса является установление основополагающих прав и обязанностей, вытекающих из особенностей профессиональной деятельности психолога. Кодекс должен служить психологу ориентиром при планировании и построении работы с клиентом, в том числе при разрешении проблемных и конфликтных ситуаций, возникающих в процессе профессиональной деятельности психолога. Кодекс призван оградить клиентов и общество в целом от нежелательных последствий бесконтрольного и неквалифицированного использования психологических знаний, и в то же время защитить психологов и практическую психологию от дискредитации. Кодекс составлен в соответствии с Женевской конвенцией «О правах ребенка» и действующим Российским законодательством.

Изучение Этического кодекса входит в базовую профессиональную подготовку практического психолога образования.

Для решения возникающих этических проблем создается комиссия по Этике в составе регионального научно-методического совета службы практической, психологии образования.

ОСНОВНЫЕ ЭТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА

Этические принципы призваны обеспечить:

- решение профессиональных задач в соответствии с этическими нормами;
- защиту законных прав людей, с которыми психологи вступают в профессиональное взаимодействие: обучающихся, воспитанников,

студентов, педагогов, супервизоров, участников исследований и др. лиц, с которыми работает психолог;

- сохранение доверия между психологом и клиентом;
- укрепление авторитета психологической службы образования, среди обучающихся, воспитанников, родителей и педагогической общественности.

Основными этическими принципами являются:

1. Принцип конфиденциальности.
2. Принцип компетентности.
3. Принцип ответственности.
4. Принцип этической и юридической правомочности.
5. Принцип квалифицированной пропаганды психологии.
6. Принцип благополучия клиента.
7. Принцип профессиональной кооперации.
8. Принцип информирования клиента о целях и результатах обследования.

Данные принципы согласуются с профессиональными стандартами, принятыми в работе психологов в международном сообществе.

1. ПРИНЦИП КОНФИДЕНЦИАЛЬНОСТИ

1. Информация, полученная психологом в процессе проведения работы, не подлежит сознательному или случайному разглашению, а в ситуации необходимости передачи ее третьим лицам должна быть представлена в форме, исключающей ее использование против интересов клиентов.

2. Лица, участвующие в психологических исследованиях, тренингах и других мероприятиях, должны быть осведомлены об объеме и характере информации, которая может быть сообщена другим заинтересованным лицам и (или) учреждениям.

3. Участие обучающихся, воспитанников, родителей, педагогов в психологических процедурах (диагностика, консультирование, коррекция и др.) должно быть сознательным и добровольным.

4. Если информация, полученная от клиента, запрашивается экспертами (для решения вопроса о компетентности психолога во время его аттестации), она должна быть предоставлена в форме, исключающей идентификацию личности клиента экспертами. Для этого вся информация о клиенте регистрируется и хранится с учетом строгой конфиденциальности.

5. Отчеты о профессиональной деятельности, результаты исследований и публикации должны быть составлены в форме, исключающей идентификацию личности клиента окружающими людьми, не включенными в круг специалистов, работающих с данным клиентом.

6. На присутствие третьих лиц во время диагностики или консультирования необходимо предварительное согласие клиента или лиц, несущих за него ответственность (в случае, если клиент не достиг 14-

летнего возраста).

7. Администрация органа управления образованием или образовательного учреждения, по заданию которого проводится психологическое обследование, должна быть предупреждена о том, что на нее распространяется обязательство сохранения профессиональной тайны. Сообщая администрации результаты обследования и своего заключения, психолог должен воздерживаться от сообщения сведений, наносящих вред клиенту и не имеющих отношения к образовательной ситуации.

2. ПРИНЦИП КОМПЕТЕНТНОСТИ

1. Психолог четко определяет и учитывает границы собственной компетентности.

2. Психолог несет ответственность за выбор процедуры и методов работы с клиентом.

3. ПРИНЦИП ОТВЕТСТВЕННОСТИ

1. Психолог осознает свою профессиональную и личную ответственность перед клиентом и обществом за свою профессиональную деятельность.

2. Проводя исследования, психолог заботится, прежде всего, о благополучии людей и не использует результаты работы им во вред.

3. Психолог несет ответственность за соблюдение данного Этического кодекса независимо от того, проводит он психологическую работу сам или она идет под его руководством.

4. Психолог несет профессиональную ответственность за собственные высказывания на психологические темы, сделанные в средствах массовой информации и в публичных выступлениях.

5. Психолог в публичных выступлениях не имеет права пользоваться непроверенной информацией, вводить людей в заблуждение относительно своего образования и компетентности.

6. Психолог может не информировать клиента об истинных целях психологических процедур только в тех случаях, когда альтернативные пути достижения этих целей невозможны.

7. При принятии решения об оказании психологической помощи недееспособным лицам (несовершеннолетним; лицам, находящимся в остром стрессовом состоянии; больным, имеющим на момент обращения диагноз психического расстройства, который известен психологу, и т.п.) психолог несет ответственность за последствия выбранного и использованного им вмешательства.

4. ПРИНЦИП ЭТИЧЕСКОЙ И ЮРИДИЧЕСКОЙ ПРАВОМОЧНОСТИ

1. Психолог планирует и проводит исследования в соответствии с действующим законодательством и профессиональными требованиями к проведению психологической деятельности.

2. В случае расхождения между нормами данного Кодекса и обязанностями, вменяемыми ему администрацией образовательного учреждения, психолог руководствуется нормами данного Кодекса. Подобные случаи доводятся до сведения администрации учреждения, где работает психолог, и профессиональной психологической общественности (методического объединения) или областного научно-методического совета службы практической психологии.

3. Нормы данного Кодекса распространяются только на профессиональные отношения психолога с клиентом и другими субъектами образовательного процесса.

4. Психолог может выполнять свои обязанности официального эксперта в соответствии с законом. При этом на него полностью распространяются нормы данного Кодекса

5. ПРИНЦИП КВАЛИФИЦИРОВАННОЙ ПРОПАГАНДЫ ПСИХОЛОГИИ

1. В любых сообщениях, предназначенных для людей, не имеющих психологического образования, следует избегать избыточной информации, раскрывающей суть профессиональных методов его работы. Подобная информация возможна только в сообщениях для специалистов.

2. Во всех сообщениях психолог должен отражать возможности методов практической психологии в соответствии с реальным положением дел. Следует воздерживаться от любых высказываний, которые могут повлечь за собой неоправданные ожидания от психолога.

3. Психолог обязан пропагандировать достижения психологии профессионально и точно в соответствии с действительным состоянием науки на данный момент.

6. ПРИНЦИП БЛАГОПОЛУЧИЯ КЛИЕНТА

1. В своих профессиональных действиях психолог ориентируется на благополучие и учитывает права всех субъектов образовательного процесса. В случаях, когда обязанности психолога вступают в противоречие с этическими нормами, психолог разрешает эти конфликты, руководствуясь принципом «не навреди».

2. Психолог в ходе профессиональной деятельности не должен допускать дискриминации (ограничения конституционных прав и свобод личности) по социальному статусу, возрасту, полу, национальности, вероисповеданию, интеллекту и любым другим отличиям.

3. В профессиональной деятельности психолога образования приоритетными объявляются права и интересы ребенка как основного субъекта образовательного процесса.

4. Психолог придерживается доброжелательного и безоценочного отношения к клиенту.

7. ПРИНЦИП ПРОФЕССИОНДЛЬНОЙ КООПЕРАЦИИ

1. Работа психолога основывается на праве и обязанности проявлять уважение к другим специалистам и методам их работы независимо от собственных теоретических и методических предпочтений.

2. Психолог воздерживается от публичных оценок и замечаний о средствах и методах работы коллег в присутствии клиентов и обследуемых лиц.

3. Если этическое нарушение не может быть устранено неформальным путем, психолог может вынести проблему на обсуждение методического объединения (МО), в конфликтных ситуациях – на этическую комиссию регионального научно-методического совета службы практической психологии образования.

8. ПРИНЦИП ИНФОРМИРОВАНИЯ КЛИЕНТА О ЦЕЛЯХ И РЕЗУЛЬТАТАХ ОБСЛЕДОВАНИЯ

1. Психолог информирует клиента о целях и содержании психологической работы, проводимой с ним, применяемых методах и способах получения информации, чтобы клиент мог принять решение об участии в этой работе. В случаях, когда психологическая процедура осуществляется с детьми до 14 лет, согласие на участие в ней ребенка должны дать родители или лица, их заменяющие.

2. В процессе профессиональной деятельности психолог высказывает собственные суждения и оценивает различные аспекты ситуации в форме, исключая ограничение свободы клиента в принятии им самостоятельного решения. В ходе работы по оказанию психологической помощи должен строго соблюдаться принцип добровольности со стороны клиента.

3. Психолог должен информировать участников психологической работы о тех аспектах деятельности, которые могут повлиять на их решение участвовать (или не участвовать) в предстоящей работе: физический риск, дискомфорт, неприятный эмоциональный опыт и др.

4. Для получения согласия клиента на психологическую работу с ним психолог должен использовать понятную терминологию и доступный для понимания клиента язык.

5. Заключение по результатам обследования не должно носить категорический характер, оно может быть предложено клиенту только в виде рекомендаций. Рекомендации должны быть четкими и не содержать заведомо невыполнимых условий.

6. В ходе обследования психолог должен выявлять и подчеркивать способности и возможности клиента.

ЭТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ И ПРАВИЛА РАБОТЫ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАНИЯ⁸²

Этика работы практического психолога основывается на общечеловеческих моральных и нравственных ценностях, на положениях Конституции Российской Федерации, защищающих права человека. Предпосылки свободного и всестороннего развития личности и ее уважения, сближения людей, создания гуманного общества являются определяющими для деятельности психолога. Этические принципы и правила работы психолога формируют условия, при которых сохраняются и упрочиваются ею профессионализм, гуманность его действий, уважение людей, с которыми он работает.

В своей работе практический психолог руководствуется следующими принципами и правилами:

1. *Принцип ненанесения ущерба испытуемому.* Организация работы психолога должна быть такой, чтобы ни ее процесс, ни ее результаты не наносили ущерба его здоровью, состоянию или социальному положению.

2. *Принцип компетентности психолога.* Психолог имеет право брать за решение только тех вопросов, по которым он профессионально осведомлен и наделен соответствующими правами и полномочиями выполнения психокоррекционных или других воздействий.

3. *Принцип беспристрастности психолога.* Недопустимо предвзятое отношение к испытуемому, какое бы субъективное впечатление он ни производил своим видом, юридическим и социальным положением.

4. *Принцип конфиденциальности.* Материал, полученный психологом в процессе его работы с испытуемым на основе доверительных отношений, не подлежит сознательному или случайному разглашению и должен быть представлен таким образом, чтобы он не мог скомпрометировать ни испытуемого, ни заказчика, ни психолога, ни психологическую науку.

5. *Принцип осведомленного согласия.* Необходимо извещать испытуемого об этических принципах и правилах психологической деятельности.

6. *Правило взаимоуважения психолога и испытуемого.* Психолог исходит из уважения личного достоинства, прав и свобод, провозглашенных и гарантированных Конституцией Российской Федерации. Работа допускается только после получения согласия испытуемого в ней участвовать.

7. *Правило безопасности применяемых методик.* Психолог применяет только такие методики исследования, которые не являются опасными для здоровья испытуемого.

⁸² Вестник образования. – 1995, № 7.

8. *Правило предупреждения неправильных действий.* Заказчик информирует испытуемого о характере передаваемой заказчику информации и делает это только после получения согласия испытуемого.

9. *Правило сотрудничества психолога и заказчика.* Психолог обязан уведомить заказчика о реальных возможностях современной психологической науки в области поставленных заказчиком вопросов, о пределах своей компетентности и границах своих возможностей.

10. *Правило профессионального общения психолога и испытуемого.* Психолог должен владеть методами психодиагностической беседы, наблюдения, психологического воздействия на таком уровне, который позволял бы, с одной стороны, эффективно решать поставленную задачу, а с другой – поддерживать у испытуемого чувство удовлетворения от общения с психологом. Выполнять психотерапевтическую работу с большим разрешается только при наличии специализации по медицинской психологии, полученной в СПбГУ, МГУ, НИИ им. В.М.Бехтерева, ГИДУВе.

11. *Правило обоснованности результатов исследований психолога.* Психолог формулирует результаты исследования в терминах и понятиях, принятых в психологической науке.

12. *Правило адекватности методик.* Применяемые методики должны быть адекватны целям исследования, возрасту, полу, образованию, состоянию испытуемого, условиям эксперимента.

13. *Правило научности результатов исследования.* В результатах исследования должно быть только то, что непременно получит любой другой исследователь такой же специализации и квалификации, если он повторно произведет интерпретацию первичных данных, которые предвдвляет психолог.

14. *Правило взвешенности сведений психологического характера.* Психолог передает заказчику результаты исследований в терминах и понятиях, известных заказчику, в форме конкретных рекомендаций. Он не передает никаких сведений, которые могли бы ухудшить положение испытуемого, заказчика.

15. *Правило кодирования сведений.* На всех материалах психологического характера указываются не фамилия, имя, отчество испытуемых, а присвоенный им код, известный только психологу.

16. *Правило контролируемого хранения сведений психологического характера.* Психолог должен предварительно согласовать с заказчиком список лиц, имеющих доступ к материалам, характеризующим испытуемого, а также место и условия их хранения, цели использования и сроки уничтожения.

17. *Правило корректного использования сведений психологического характера.* Сведения психологического характера об испытуемом ни в коем случае не должны подлежать открытому обсуждению, передаче или сообщению кому-либо вне форм и целей, рекомендованных психологом.

ПРАВО НА НРАВСТВЕННОСТЬ. ЭТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ⁸³

Н.С.Пряжников

Как известно, тема нравственности – очень «неудобная» и для любого автора весьма «рискованная» и «невыигрышная». Это слишком необъятная и запутанная тема. Все еще больше осложняется тем, что у любого человека есть право на свое понимание нравственности. И, конечно же, каждый считает себя большим специалистом по данной проблеме. Поэтому рассуждать о нравственности можно, лишь не претендуя на «последнюю истину». Именно в проблеме нравственности идея разнвариантности (своеобразного релятивизма) становится важнейшим условием разговора как с профессионалами, так и с клиентами.

Было бы логично при обсуждении столь сложной проблемы сразу обозначить предметное (и проблемное) поле. Мы различаем (вслед за многими философами) такие понятия, как «право», «мораль» и «нравственность». Право – это фиксированные нормы поведения, за нарушение которых человек несет строго установленную ответственность (при этом хорошее право всегда должно отражать существующие общественные нормы и соответствовать общему уровню развития данного общества). Мораль – это неформальные (неписаные) нормы поведения, отражающие сложившиеся традиции, обычаи и даже... предрассудки (одним из центральных понятий морали является чувство долга перед окружающими людьми). Нравственность – это скорее совесть конкретного человека, основанная на принятии (или непринятии) существующих норм жизни, позволяющая человеку сохранять свое достоинство в нестандартных ситуациях, когда для принятия решения не помогают ни нормы права, ни нормы морали (понятно, что для всех возможных ситуаций никаких норм и правил поведения не напасешься). Таким образом, нравственность – это этическая импровизация, основанная на индивидуальной совести и чувстве собственного достоинства.

Соответственно, при рассмотрении основных этических регуляторов деятельности практического психолога можно выделить следующие уровни:

1. *Правовой уровень*, основанный на таких документах, как «Всеобщая декларация прав человека», «Конвенция о правах ребенка» «Конституция (Основной Закон) РФ», «Закон РФ об образовании», «Должностная инструкция педагога-психолога», и других нормативных документах, вплоть до «Уголовного кодекса РФ». К сожалению, многие из этих

⁸³ Психологическая наука и образование. – 1999, № 1.

документов декларативны и построены по принципу «избегания нежелательного», т.е. остается открытым вопрос о том, что же есть должное, справедливое и прекрасное.

2. *Моральный уровень*, отраженный в многочисленных (но, к сожалению, еще менее однозначных и обязательных) этических «кодексах», «уставах» и даже «стандартах», в которых утверждаются такие принципы как «Не навреди!», «Не навешивай ярлыков», «Принимай клиента таким, каков он есть», «Сохраняй профессиональную тайну (принцип конфиденциальности)», постоянно подчеркивается «неоспоримый приоритет интересов клиента» и т.п. Опыт показывает, что многие из этих принципов все-таки нуждаются в уточнении и комментариях,⁸⁴ иначе часть психологов воспринимает их буквально, а это нередко приводит к недоразумениям и даже негативным последствиям.

К сожалению, вполне возможны ситуации, когда психолог прекрасно знает основные этические требования, но не выполняет их. Кроме того, возможны неординарные ситуации, к которым сложно подобрать тот или иной «принцип», и приходится принимать решение самостоятельно. Как раз для такой этической импровизации и необходим нравственный стержень личности психолога, позволяющий ему брать ответственность на себя и сохранять свою профессиональную честь и совесть.

3. *Нравственный уровень*, предполагающий определенную ценностно-смысловую зрелость психолога, сформированное (а лучше сказать – выстраданное) ценностно-нравственное ядро личности. Сам нравственный уровень возможен лишь тогда, когда у психолога нет стремления навязывать именно свою точку зрения клиенту (как и в случае с культурой, можно было бы сказать, что нравственность начинается с признания иной мировоззренческой позиции), но нравственность предполагает наличие своей собственной точки отсчета (нравственный критерий) у психолога в отношении к тем или иным событиям окружающего мира и самому себе.

При рассмотрении проблемы нравственности можно также выделить два аспекта: 1) отношение психолога к клиенту, что как раз и отражается в Различных этических «кодексах» и «уставах», и 2) отношение психолога к самому себе, к собственному представлению о должном, достойном и справедливом.

В настоящей статье основные акценты будут сделаны на рассмотрении нравственного (наиболее сложного и неоднозначного) уровня применительно к самому психологу. Но при этом смысл нравственного поиска педагога-психолога обнаруживается все-таки в его непосредственной профессиональной деятельности, в работе с конкретным учащимся (клиентом), классом, родителями, коллегами. Также особые нравственные смыслы обнаруживаются в работе преподавателей психологии с будущими психологами – студентами (или со слушателями различных курсов переподготовки психологов).

⁸⁴ Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М.-Воронеж: МОДЭК, 1996.

В качестве главного (исходного) понятия мы берем «чувство собственного достоинства», о котором еще Дж. Ролз говорил как о «первичной ценности» человека. Чувство собственного достоинства (самоуважение), по Дж. Ролзу, включает в себя, во-первых, «ощущение человеком своей собственной значимости, его твердое убеждение в том, что его концепция собственного блага, жизненного плана заслуживает реализации», и, во-вторых, «уверенность в собственных способностях, поскольку во власти человека выполнить собственные намерения».⁸⁵ И только в «справедливом обществе» (по Дж. Ролзу) большинство людей могут уравновесить свои представления о собственном достоинстве. Но поскольку каждый стремится реализовать именно свое представление о достоинстве, то неизбежны определенные уступки, разумные компромиссы людей по отношению друг к другу, т.е. признание иных точек зрения на «должное», «справедливое», «нравственное»...

При этом возникает множество проблемных вопросов: какова разумная мера подобных компромиссов? С кем вообще возможны (а с кем невозможны) эти компромиссы? Что взять конкретному психологу в качестве критерия своих поступков (например, в чем можно пойти на уступки, а что является неприкосновенным, «священным»)? и др.

Применительно к задачам практической психологии чувство собственного достоинства предполагает не только нравственную позицию самого психолога, но и степень его возможного влияния на мировоззрение клиента. Важнейшим условием такого влияния оказывается недопустимость ущемления чувства собственного достоинства учащегося (клиента). Но и здесь возникает сложная этическая проблема: часть клиентов совершенно не стремится занять активную позицию в решении своих проблем, буквально вынуждая психолога совершать над ними определенную манипуляцию, чтобы оказать клиенту хоть какую-то помощь...

Еще больше проблем возникает при рассмотрении вопроса о том, кто и каким образом должен формировать нравственную позицию самого психолога-практика (данный вопрос включает в себя и другую проблему: каким образом сам психолог должен воздействовать на нравственное развитие уже своих клиентов?). Проблема осложняется тем, что очень непросто формализовать нравственно-воспитательную подготовку, как самих психологов, так и их клиентов, поскольку речь идет о воспитании личностного ядра. Пока еще, слава богу, никому не приходила в голову мысль выдавать дипломы (удостоверения, сертификаты) о том, что в ходе такого-то обучения-воспитания такой-то человек стал «личностью» (или «почти личностью»).

Следовательно, сама такая подготовка должна проводиться нетрадиционными способами. Но то, что такая работа должна вестись, ни у кого не должно вызывать сомнения. Даже те специалисты, которые

⁸⁵ Ролз Дж. Теория справедливости. – Новосибирск, 1995. – С. 385.

любят порассуждать о «деидеологизации» психологии и образования, должны понимать, что отсутствие идеи – это тоже определенная нравственная позиция, которая даже в среде психологов и студентов получила почти общепризнанное обозначение – «пофигизм».

К сожалению, именно в современной России проблема человеческого достоинства стоит как никогда остро. Например, Б.С.Братусь характеризует современную ситуацию в стране словами, над которыми стоит задуматься: «...вся наша перестройка куплена слишком дорогой ценой: сколько людей сидело в лагерях, тюрьмах, психиатрических больницах... вот, наконец, диктатура пала! И что? Поле битвы досталось мародерам... Мы живем в каком-то бандитском государстве... Россия – страна, в которой человек всегда чувствует, что его не уважают. Человеческое «я» здесь никак не охраняется».⁸⁶ В такой ситуации, когда ущемляется важнейшее право человека – право на чувство собственного достоинства, главной этической задачей становится как минимум постоянное обращение к этой проблеме, а в перспективе, по возможности, помощь человеку в восстановлении этого самого важного чувства.

Проблема нравственности напрямую связана с основными методологическими вопросами психологии. Если в других науках методология, как правило, «исключает» мораль и нравственность, то в гуманитарных науках, к которым принадлежит и психология, нравственность становится важнейшим принципом развития теории и практики. Например, если согласиться со многими современными авторами,⁸⁷ то предмет психологии все больше и больше связывается с «субъектностью», «субъективностью», отмечается даже смена парадигмы в направлении «от психики субъекта – к субъекту психики».⁸⁸

Но при этом сразу же возникает важнейший этический парадокс: чем в большей степени мы познаем психику человека (его субъектность, внутреннюю активность, спонтанность, непредсказуемость), т.е. делаем его поведение более «предсказуемым», «прогнозируемым» и «просчитываемым», тем в большей степени мы лишаем человека его субъектности. Если сказать еще «жестче», лишаем человека его психики, что сравнимо с самым страшным преступлением. Конечно, в полной мере лишить человека его субъектности вряд ли получится, но можно значительно снизить субъектность как отдельного человека, так и целых народов до уровня, достаточного для откровенной манипуляции. И тогда важнейшим условием достойной работы психолога-практика становится его этическая (нравственная, ценностно-смысловая и даже идеологическая) подготовка, которая свела бы к минимуму такую манипуляцию.

⁸⁶ Интервью с Б.С.Братусем //Влияние современной американской психологии на практическую психологию в России /Под ред. М.Котэ, А.Г.Лидерса. – М., 1998. – С. 18.

⁸⁷ Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов н/Д, 1996; Слободчиков В. И., Исаев Е.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М., 1995;

⁸⁸ Татенко В. А. Психология в субъектном измерении. – Киев, 1996. – С.12.

Как нам представляется, важность данного положения еще недостаточно понята не только на уровне обыденного сознания, но отчасти и психолого-профессиональном. Проявляется это, например, в том, что «хорошим психологом» до сих пор многие считают специалиста, способного «вить веревки из другого человека», т.е. ловко манипулировать его сознанием, включая и те случаи, когда с помощью изысканной демагогии, внешне милой беседы, создающей иллюзию решения жизненных проблем, из клиента «выколачиваются» «крупненькие гонорарчики». Нередко это считается высшей «доблестью» психолога-практика и главным показателем его «профессионализма».

Но, несмотря на множество издержек, все-таки можно обозначить общий вектор развития различных практических направлений психологии: от рассмотрения «конкретного и ограниченного (частичного) клиента» – к рассмотрению клиента, включенного в широкий контекст общественной жизни и даже в более глобальный – культурно-исторический процесс. В отечественной психологии важнейшее значение социума в развитии личности долгое время признавалось нашими ведущими авторитетами (Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев и др.).

Интересна в этом плане эволюция взглядов многих известных зарубежных психологов. Например, если «ранний» А.Адлер больше говорил о стремлении человека к личному превосходству как главному условию решения своих проблем (о приобретении «положительных качеств» в преодолении чувства своей неполноценности), то на более поздних этапах творчества он переносит основные акценты на связь человека и общества, что отражается даже в новых понятиях: «чувство включенности в общество», «социальное чувство», «социальная заинтересованность» – *Gemeinschaftsgefühl*.⁸⁹ Другой известный психолог – Э.Эриксон отмечает, что формирование «этической способности» у молодежи становится «истинным критерием идентичности», а «формирование общечеловеческой идентичности – абсолютной необходимостью».⁹⁰

Даже в инженерной психологии, казалось бы далекой от этических проблем, уже давно наметилась тенденция к расширению понятия «эргатическая система»: от традиционной «системы «человек – машина» (СЧМ) к более современному пониманию системы, включающей «человека – предмет труда – технику – социальную среду – социум – культуру – природу». Как пишут В.П.Зинченко и Е.Б.Моргунов, «задача гармонизации человека и техники может быть поставлена лишь в контексте более широкой проблемы и социальной программы достижения гармонии индивида и общества».⁹¹ Е.А.Климов специально подчеркивает, что профессиональное и личностное самоопределение развивающейся

⁸⁹ Татенко В. А. Психология в субъектном измерении. – Киев, 1996; Дрейкурс-Фергусон Е. Психология, которая принесет вам пользу. – Минск, 1995.

⁹⁰ Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М., 1996.

⁹¹ Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. – М., 1994. – С.290.

личности предполагает «непременное приобщение к бесконечно великой общечеловеческой культуре».⁹² Таким образом, проблема личности и общества уже давно стала одной из центральных в психологии. Но означает ли это, что данная проблема по-настоящему осознана большинством психологов-практиков?

В качестве одной из центральных задач школьного образования А.Г.Асмолов выделяет не только решение частных образовательных проблем (усвоение и запоминание «расфасованной по предметам информации»), но и обретение «смысловой картины мира, того мира, в котором они (*дети*. – Н.П.) живут».⁹³ Мы добавили бы к этому обретение именно ценностно-смысловой картины, формирование определенной мировоззренческой и нравственной позиции ребенка, ищущего свое место в мире, что предполагает не столько «жесткую и неизменную (фиксированную)» позицию, сколько начальную точку отсчета и вектор дальнейшего развития ребенка как личности.

В.Франкл видел основную задачу образования не в том, чтобы «довольствоваться передачей традиций и знаний», а в том, чтобы «совершенствовать способность, которая дает человеку возможность находить уникальные смыслы». При этом он специально отмечал, что для нахождения своих смыслов «даже в эру отсутствия ценностей» человек «должен быть наделен в полной мере способностью совести».⁹⁴

В работе «Детство и общество» Э.Эриксон писал, что «в поисках социальных ценностей, управляющих идентичностью, подросток сталкивается с проблемами идеологии и аристократии в их самых общих смыслах», что крайне важно для того, чтобы не стать циником и не впасть в апатию.⁹⁵ К сожалению, нельзя назвать популярными в отечественном образовании (и особенно в психологии образования) разговоры о воспитании и особой роли идеологии в формировании ценностно-нравственного ядра личности (многие до сих пор находят под воздействием так называемой деидеологизации). Еще менее популярно среди психологов рассмотрение проблемы аристократии и элитарных ориентации самоопределяющейся личности. Почему-то именно отечественные психологи очень болезненно реагируют на проблему элитарности, как будто им наносится личное оскорбление самой постановкой такого вопроса.

Между тем проблема элиты активно обсуждается не только философами и социологами, но и педагогами. Более того, в «Законе Российской Федерации об образовании» от 1992 г. (ст. 50, п. 13) говорится о создании «образовательных учреждений элитарного типа», а ряд авторов уже исследуют представления школьников о своей будущей жизни в

⁹² Климов Е.А. Развивающийся человек в мире профессий. – Обнинск, 1993. – С.56.

⁹³ Асмолов А. Г., Нырова М.С. Нестандартное образование в изменяющемся мире: культурно-историческая перспектива. – Новгород, 1993. – С.20.

⁹⁴ Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990. – С.295.

⁹⁵ Эриксон Э. Детство и общество. – Обнинск, 1993. – С.32.

зависимости от того, где они обучаются, в «школе массовой» или в «школе элитарной».⁹⁶ Недооценка психологами проблемы элитарных ориентации в формировании смысловой картины мира свидетельствует о непонимании роли таких ориентации (прежде всего ценностно-смысловых ориентации) в самоопределении подростков, ведь известно, что подросток в своем стремлении к лучшему, к идеалу так или иначе вынужден выстраивать в своем сознании определенные социально-психологические иерархии. Но если это ложные иерархии и, соответственно, ложные ориентации, основанные на подражании псевдоэлите, то и самоопределение будет неполноценным.

Естественно, было бы нелепо утверждать какие-то «правильные», «истинные», элитарные ориентации: главное – отметить необходимость специального обсуждения с самоопределяющимися подростками данной проблемы, тем более что у многих из них есть потребность.

Сама проблема деления людей на «лучших» и «худших» является одной из центральных и одновременно одной из самых болезненных для формирования ценностно-смыслового и нравственного ядра самоопределяющегося человека. Конечно, проще было бы делать вид, что данной проблемы не существует (это очень «неудобная» для обсуждения проблема), хотя всеми признано, что абсолютного равенства между людьми быть не может. Некоторые психологи, признавая факт неравенства, считают, что людей надо делить не по принципу «плохой» или «хороший», а по принципу «все люди – хорошие, но разные». Однако и самоопределяющийся подросток в реальности сталкивается с совсем иной картиной: кто-то учится лучше, кто-то – хуже, в подростковой любви предпочтения также определяются по линии «лучший» (более достойный) – «худший» (недостойный) и т.п. Идея одинаковой «хорошести» всех людей подходит скорее для работы с пациентами (в клинической и психотерапевтической практике), чем для работы со здоровыми молодыми людьми, ориентированными на реальное (а не терапевтически-иллюзорное) самосовершенствование.

Некоторые психологи, понимая несостоятельность идеи одинаковой «хорошести», заявляют, что каждый человек хотя бы в чем-то одном обязательно «хорош», а по другим характеристикам он может и уступать другим людям, т.е. быть «хуже» их. Такая точка зрения представляется более разумной, хотя если для самого подростка ущербность по какой-то характеристике гораздо более значима, чем его же превосходство по другой характеристике, то переживаний для него от этого меньше не становится. При этом само страдание часто является важнейшим условием развития молодого человека, особенно его нравственного развития. «Место, занимаемое человеком на иерархической лестнице, определяется теми страданиями, которые он может вынести», – отмечал еще Ф.Ницше

⁹⁶ Чередниченко Г. А. Школа массовая и элитарная: перемены в деятельности и карьеры учащихся //Профессиональное самоопределение выпускников общеобразовательных школ /Под ред. В.Н.Шубкина, Д.Л.Константиновского. – М., 1996.

(цит. по И.И.Гарину⁹⁷). Известно, что сама идея возрастного кризиса предполагает внутренние противоречия и даже определенные душевные метания (страдания) молодого человека, когда важнейшей психолого-педагогической проблемой становится контроль за протеканием этого кризиса и направление его энергии в русло позитивного развития.

Проблема элитарных ориентаций самоопределяющегося ребенка, а затем и молодого человека осложняется тем обстоятельством, что в обществе реально сложилась система «оценивания» успешности, значимости и полноценности того или иного человека. Это, прежде всего, система материального (денежного) вознаграждения. Хотя многие «гуманистически ориентированные психологи» презрительно относятся к такой системе оценивания значимости человека, деньги – важнейшая основа нашей культуры (деньги сильнее, понятнее и реальнее других существующих систем оценки личности – с помощью различных «шкал», «баллов», «стенгов» и т.п.). Например, В.А.Поляков в своей популярной работе «Технология карьеры» прямо пишет, что «сделать карьеру – значит добиться престижного положения в обществе и высокого уровня дохода».⁹⁸ Реально очень многие молодые люди именно так представляют себе «успешную» жизнь и «успешную» самореализацию и, соответственно, «неуспех» в данном направлении воспринимают не только как личную трагедию, но и как обиду на общество, на педагогов и на психологов, которые не позволили реализовать подобные устремления или не подсказали, как лучше (проще) достичь подобного счастья.

В презрительном отношении к деньгам со стороны многих «гуманистически ориентированных психологов» возникает даже парадоксальная ситуация: чем больше такого презрения и нежелания говорить о деньгах как о реальном и понятном для большинства показателе жизненного успеха, тем с большим рвением сами психотерапевты стремятся поднять ставки за свои услуги (а в условиях экономического кризиса стараются «не сбивать цену»), считая, что высокий гонорар даже способствует излечению многих клиентов-пациентов.

К.Маданес и К.Маданес в своей книге «Тайное значение денег» пишут: «Деньги – тема неприличная... Каждый понимает, что деньги часто оказываются причиной счастья или горя, однако почти во всех слоях общества существует всеобщее табу на любые разговоры о нашем личном отношении к деньгам... Деньги – это разновидность энергии, движущая сила нашей цивилизации... деньги тоже могут быть одним из элементов, делающих возможными проявления духовности. Они позволяют нам сострадать, воздавать должное, «любить ближнего своего». Однако погоня за деньгами ради эгоистических целей противоречит духовным ценностям.

⁹⁷ Гарин И. И. Воскрешение духа. М, 1992. – С.238.

⁹⁸ Поляков В.А. Технология карьеры М., 1995. – С.5.

Где проходит грань между любовью к себе и любовью к другим?»⁹⁹

Примечательно, что многие психологи уже давно активно используют экономические категории для характеристики людей и взаимоотношений между ними. Например, Э.Берн говорит о специфических «психологических купонах», которые являются своеобразной «валютой транзакционного рэкета»; А.Менегетти считает, что человек под воздействием рекламы «обменивает какой-нибудь товар на часть своего достоинства»; Е.А.Климов пишет о «психофизиологической цене» за успех в выбранном деле и т.д.

А это означает, что финансовые отношения, господствующие в мире экономики и бизнеса, давно уже определяют всю нашу жизнь, проникая даже в такие области, как педагогика и психология. Но тогда получается, что человека можно «просчитывать», «прогнозировать» и «оценивать», опираясь на шкалу материального успеха. В этом случае человек перестает быть уникальным, неповторимым и непрогнозируемым, т.е. теряет свою субъектность; он уже не носитель и источник «чуда», не существо, обладающее внутренней активностью и спонтанностью, способное из ничего творить нечто, что как раз и соотносимо с «чудом». Из существа одухотворенного и достойного он все больше превращается в «товар на рынке личностей» (по Э.Фромму).

Еще Г.Мюнстенберг писал, что «чем большим почетом и уважением пользуется какая-нибудь деятельность, тем больше она освящена достоинством осуществления идеальных стремлений и тем более она может не считаться с рыночными ценами».¹⁰⁰ Но, к сожалению, само зарабатывание денег любыми путями становится главной деятельностью «осуществления идеальных стремлений» для большинства людей...

Обосновывая и восхваляя капиталистические ценности, А.Рэнд отмечает: «Любить деньги – значит, понимать, что они пробуждают в нас лучшие силы и стремление обменять свои творения на творения лучших людей... Тот, кто проклинает деньги, заработал их нечестно, тот, кто ценит деньги, заслужил их... Отношение к деньгам – барометр состояния общества».¹⁰¹ Но при этом А.Рэнд утверждает: «В основе денег лежит право человека распоряжаться своим трудом и интеллектом... Люди должны обмениваться не страданиями, а товарами – и это нормальные взаимоотношения... Высшую награду получает человек, обладающий высочайшим творческим даром. Это моральный кодекс для тех, чьим инструментом являются деньги».¹⁰² Но самоопределяющийся молодой человек постоянно сталкивается с тем, что «высшую награду» часто получают не самые достойные люди, и, соответственно, в моральном плане (в плане справедливости) он еще больше дезориентируется. К

⁹⁹ Маданес Клу, Маданес Клаудио. Тайное значение денег. – М., 1998. – С.5-12.

¹⁰⁰ Мюнстенберг Г. Психология и учитель. – М., 1997. – С.309-310.

¹⁰¹ Рэнд А. Концепция эгоизма. – СПб., 1995. – С.119-120.

¹⁰² Рэнд А. Концепция эгоизма. – СПб., 1995. – С.117.

сожалению, из средства обмена товаров деньги нередко превращаются в средство обмена страданиями, ведь если труженика обделяют на фоне «процветающих» бездельников и ничтожеств, то честный труженик, обладающий чувством собственного достоинства, конечно же будет страдать (хотя на уровне нынешней морали не принято обсуждать благополучие других людей, даже если оно построено на страданиях более достойных людей).

В итоге высшей ценностью для самоопределяющегося подростка становится лицемерие, а «элита», призванная олицетворять общественные идеалы, в его сознании все больше связывается с людьми, которые имеют право не выполнять законы, обязательные для большинства. Элита начинает «олицетворять» людей, которые на словах любят порассуждать о высших («общечеловеческих») ценностях, а на деле презируют честных людей труда и всячески стремятся обеспечить себе более привилегированное положение по сравнению с ними. И когда молодой человек ориентируется в своих помыслах на такую «элиту», то можно сказать, что свою основную (нравственную) задачу работающие с ним педагоги и психологи не выполнили: они не сумели приобщить его к разнообразным ценностям культуры, объяснить (или хотя бы «намекнуть») ему, что кроме денежной «шкалы» возможны и другие критерии счастья и жизненного успеха. Таким образом, они лишили его возможности важнейшего нравственного выбора – выбора своего счастья из разнообразных вариантов, ограничив его выбор одним-единственным («стандартным») для большинства вариантом счастья.

Важнейшая этическая проблема заключается в том, что часть людей принимают такую денежную шкалу («инструмент, «линейку» для измерения значимости человека) в качестве основной для оценки других людей и самооценки успешности собственной жизни, и надо признать, что это тоже их выбор, на который они имеют право.

К сожалению, для еще не окрепшей души ребенка (школьника, подростка) легче ориентироваться на упрощенную систему общественного признания (в частности, на шкалу престижа и высокого заработка), чем выстраивать для себя иные системы ценностей и смыслов. Пассивность педагогов и психологов в этом вопросе сама по себе может рассматриваться как одно из свидетельств их этической профессиональной несостоятельности. Правда, если большинство педагогов-психологов проявляют в данном вопросе пассивность, то упрек в профессиональной несостоятельности оказывается вроде бы и несправедливым. Здесь срабатывает известный принцип массового сознания: «Раз нас (таких) много, значит, мы – правы». Но если педагог-психолог сам ориентируется на ценности массового сознания, то сможет ли он полноценно способствовать развитию уникальности и неповторимости личности учащихся (а ведь уникальность и неповторимость – это главное богатство любого человека, и грешно лишать его возможности стать уникальным)?

Но тогда для педагога и психолога важнейшей этической задачей

становится формирование у молодого самоопределяющегося человека готовности к более развернутой ориентировке в ценностях культуры, к которым относятся не только деньги (важный элемент культуры), но и другие, не менее важные ценности, смыслы и идеалы. Главное – обеспечить молодому человеку возможность ориентировки и выбора. При этом выбор должен быть основан на собственных усилиях и воле самоопределяющегося подростка. Еще В.Франкл (1990) писал о том, что смысл не может быть дан человеку в готовом виде: человек сам должен обрести и выстрадать свой смысл жизни. Психолог может лишь создать оптимальные условия для самостоятельного выбора учащегося, включающие не только определенную систему знаний о мире (смысловую картину мира – по А.Г.Асмолову), но и морально-волевую поддержку молодого человека, его знакомство с правилами выбора.

Именно возможность разновариантного построения своего счастья позволит молодому человеку не чувствовать себя «ущербным» по сравнению с теми, кто больше преуспел в стандартизированных (с ориентацией на «денежную» шкалу) вариантах построения жизненного успеха. Вероятно, это и будет важнейшим условием формирования чувства собственного достоинства не только у подрастающего ребенка, но и у самого практического психолога, который смог бы в этом случаенастоящему гордиться своим трудом.

Сам практический психолог может рассматриваться как возможный посредник между ребенком и всей человеческой культурой. Но все ли педагоги и психологи готовы к реализации такого «посредничества»? Не останется ли данное понимание роли психолога лишь пустой (хотя и красивой) декларацией? Скорее всего, практическая психология пока еще не вышла на такой уровень работы, но нам важно хотя бы обозначить ориентир для дальнейшего развития. Ориентир, при котором на первое место выходят разновариантные ценности культуры («смысловая картина мира») и где само достоинство человека определяется степенью его соотнесенности с культурой и возможностью вносить свой вклад в развитие культуры. Можно еще раз вспомнить

А.Г.Асмолова, который определил практического психолога как «специалиста по неодинаковости школьников».

Все сказанное позволяет более четко сформулировать главный этический ориентир практического школьного психолога – культивирование права каждого учащегося на построение своего неповторимого образа счастья, но права, не ущемляющего таких же прав других людей. Надо заметить, что во многих этических кодексах и уставах подчеркивается «первичность интересов клиента». Мы считаем, что к этому обязательно следует добавить и интересы тех людей, с которыми данный клиент вступает в реальные взаимоотношения и за счет интересов и достоинства которых он мог бы решать свои проблемы. В противном случае мы будем помогать одним людям («нашим» клиентам) и ущемлять такие же права других людей, которые по разным причинам не стали

«нашими» клиентами или пациентами.

Есть некоторые общие моменты в формировании нравственной готовности психологов-практиков и в воспитании мировоззренческой позиции учащихся.

Во-первых, сам по себе факт обращения к нравственной проблематике – это уже своеобразный поступок психолога-преподавателя (или психолога-консультанта). Как уже отмечалось, нравственность имеет смысл тогда, когда существующих правовых и моральных норм недостаточно для достойного поведения в сложных ситуациях, предполагающих этический выбор. Нравственный вопрос – это такой вопрос, который еще не стал предметом всеобщего внимания, и само его обсуждение часто предполагает непонимание и недоумение аудитории. Нравственная проблема находится лишь в стадии «вызревания», когда многие люди как бы догадываются о ее существовании, но часто боятся даже подумать о ней, а не то чтобы говорить вслух.

Во-вторых, такой поступок (постановка перед аудиторией нравственной проблемы) предполагает некоторую обреченность на неудачу в плане безусловного «принятия» или «понимания» со стороны клиента или аудитории. В этом случае важна не столько нравственная «истина», обозначенная психологом, сколько сам факт публичного поиска этой истины. Как сказал один педагог (кажется, С.И.Гессен), «главная задача учителя – не столько излагать знания, сколько мыслить вслух в присутствии учащихся, опираясь на эти знания».

В-третьих, психолог не должен бояться обозначить свою собственную мировоззренческую позицию, ведь именно в практической психологии как нигде важно соединение личностного и профессионального. Естественно, свою позицию психолог должен обозначать как одну из возможных и ни в коем случае не навязывать ее в качестве последней истины.

В-четвертых, психолога не должна пугать (или смущать) недостаточная «проговоренность», «отработанность», «исследованность» данной нравственной проблемы. Как уже отмечалось, суть нравственности в том, что пока об этом вообще еще мало кто говорит и, естественно, нужные («правильные») слова еще не подобраны. О «нетехнологичности» нравственного поступка писал в свое время М.М.Бахтин. Разделяя «индивидуально-ответственный поступок» и «теоретическую (отвлеченную от воли автора) значимость суждения о Долженствовании», он отмечал: «...безукоризненная техническая правильность поступка еще не решает дело о его нравственной ценности».¹⁰³ Более того, разговор о том, о чем еще не принято говорить, но на интуитивном уровне уже беспокоит совесть большинства людей, видимо, и не должен быть «красивым», внешне эффектным. Скорее всего, такое открытие должно быть даже неуклюжим, а сам психолог восприниматься несколько

¹⁰³ Бахтин М. М. К философии поступка // Человек в мире слов / Сост. О.Е.Сосовский. – М., 1995. – С.23.

нелепым (в отличие от психологов, «красующихся» перед аудиториями и произносящих многократно проговоренные и отточенные до совершенства «истины»).

В-пятых, обращение к настоящим нравственным проблемам предполагает кроме понимания и прочувствования сложной этической ситуации еще и определенное мужество, волю психолога. Как считал Г. Мюнстенберг, сама личность педагога и личности учеников... это определенные «волевые центры»: «Когда мы входим в класс и заинтересовываемся учениками, мы в их глазах являемся волей, а они являются волей в наших глазах».¹⁰⁴ При этом сама воля всегда предполагает выбор между двумя или несколькими противоположными возможностями, осуществить которые можно, лишь имея определенные цели, идеалы и воодушевление осмысленностью своей жизни и профессиональной деятельностью.

В-шестых, психолог, стремящийся обсуждать нравственные проблемы с учащимися, сам должен быть воодушевлен (одухотворен) смыслом, идеей, верой в человеческие идеалы. Г. Мюнстенберг писал: «Об учителе, сидящем за своим столом, точно так же, как о священнике на кафедре, можно сказать, что, не имея веры в сердце, он осужден... воодушевленная вера в ценность человеческих идеалов – это самое лучшее, что ребенок может приобрести, сидя у ног учителя. В высшем смысле это самая полезная вещь, которая может быть усвоена в классе».¹⁰⁵ Вероятно, наличие у психолога своей идеи, собственного видения путей совершенствования общества и конкретных людей, желание сказать что-то миру (и ученикам) является важнейшим условием (и правом) разговора с учащимися о нравственных проблемах.

В-седьмых, реализация нравственной позиции психолога-практика неизбежно ставит проблему его интеллигентности. Как известно, существуют разные точки зрения на сущность интеллигентности: интеллигент – это работник умственного труда; интеллигент – это носитель определенной нравственной идеи, находящийся в оппозиции ко всему антигуманному; интеллигент – это носитель нравственной идеи, опирающийся на свои знания и образование. Нам представляется важным следующее дополнение к пониманию интеллигентности: интеллигент прежде всего ответствен перед своим народом, перед тем обществом, культурой, благодаря которым он стал самим собой. Например, полученное интеллигентом образование зависит часто не только от его способностей, но и от целого ряда других факторов, среди которых существенными являются воспитательные возможности его семьи, место жительства, среда общения и т.д. По совокупности таких факторов люди не равны, и тогда получается, что благополучие и образование одних людей (ставших интеллигентами) часто обеспечивается бедственным

¹⁰⁴ Мюнстенберг Г. Психология и учитель. – М., 1997. – С.44-45.

¹⁰⁵ Там же. – С.307-309.

положением других (быть может, не менее способных, но имеющих более скромные стартовые возможности). Истинный интеллигент обладает не только скромностью, но и развитым чувством долга перед теми, кто в силу разных обстоятельств добился меньшего жизненного успеха.

Особенно важны также скромность и чувство долга в условиях современной России, где часть людей в большинстве случаев незаслуженно нажила себе огромные состояния и самодовольно «процветает», а другая, большая часть народа явно бедствует и даже не понимает, что их несчастья во многом определяются существующей и уже почти легализованной в обществе несправедливостью, а также ловкой манипуляцией их сознанием со стороны официальной пропаганды. Как отмечал еще в 50-е гг. известный американский социолог Р.Миллс, «людей, живущих в обществе, превратившемся в инертную массу, не волнует ничего, кроме одолевающих их личных забот и невзгод, истинного смысла и источника которых они, однако, не сознают... Задача либеральных институтов, как и задача широкообразованных людей, заключается в том, чтобы постоянно превращать личные невзгоды людей в общественные проблемы и рассматривать общественные проблемы под углом зрения их значимости для жизни индивидуума».¹⁰⁶

Научить школьника рассматривать свои проблемы в контексте развития общества и всей культуры – это прежде всего сформировать у него иммунитет против манипуляции со стороны различных «официальных» идеологов и, прежде всего, современных средств массовой информации, которые, по мнению многих психологов, и формируют «стандартного человека», равнодушного к проблемам общества. Вот как оценивает современную российскую прессу Б.С.Братусь: «Наша пресса заражена сегодня губительной бактерией насмешки над всем и над всеми. Это носит какой-то болезненный характер. Не давая возможности разобраться в происходящем, людей втягивают в это всеобщее осмеяние и насмехательство».¹⁰⁷

Если выразиться образно, то, к сожалению, «силы зла и разложения» уже давно взяли на вооружение смех, юмор, иронию и, следует признать, используют их весьма искусно для манипуляции общественным сознанием, особенно в среде молодежи. Вопреки старым представлениям, смех не всегда побеждает зло: сам смех может быть злым и даже болезненным... Отмечая особую роль смеха в развитии человеческой культуры, Л.В.Карасев в своей работе «Философия смеха» все-таки замечает: «Смеясь, мы подчиняемся чужой воле – воле смеха... Не мы свободны, а смех. Это он волен распоряжаться нами, подчинять своей власти, навязывать свои иллюзии и надежды. Смех перед опасностью – смех сильного, однако и он не должен обмануть нас. «Мера» смеха для каждого человека различна, но неизменным остается главное –

¹⁰⁶ Миллс Р. Властвующая элита. М 1959. – С.424-425.

¹⁰⁷ Интервью с Б.С.Братусем //Влияние современной американской психологии на практическую психологию в России /Под ред. М.Котэ, А.Г.Лидерса. – М., 1998. – С.15.

самостоятельность смеха и его власть над нами».¹⁰⁸

Смех оказался прекрасным средством для подавления воли людей, особенно тех людей, которые боятся своих собственных мыслей и чувств и стремятся быть ближе к «сильным» (смеющимся) личностям. Между тем существует изначальная связь между смехом и страхом. Как отмечает Л.В.Карасев, животное не умеет смеяться, «животное – существо, постоянно боящееся», а вот у человека перед лицом опасности «возник не еще больший ужас, а смех».¹⁰⁹ Но, быть может, у неуверенного (не самоопределившегося) человека все-таки проявляются рудименты страха, но уже в виде стремления постоянно все осмеивать? Примечательно, что не смеются не только животные, но и Бог: «Животное еще не смеется, Христос уже не смеется, ибо не нуждается в этом».¹¹⁰

При этом важнейшей антитезой смеху (особенно патологическому смеху не уверенного в себе человека) оказывается чувство стыда: «Смех ориентирован на другого. Стыд – на самого стыдящегося... В этом смысле смех и стыд легко меняются местами: и если высшая точка смеха – это смех над собой, то вершиной стыда будет стыд за другого... Нельзя пережить стыд вдвоем или коллективно. Поэтому стыдящийся принципиально одинок и незащищен».¹¹¹ Таким образом, пробуждение нравственных чувств у учащихся и у самого психолога-практика предполагает не отказ от смеха вообще, а перевод его на более высокий уровень (смех над собой), а также формирование готовности к чувству стыда как важному условию нравственного развития учащегося. Но это, в свою очередь, требует формирования у него определенного мужества и воли перед возможными «беззащитностью» и «одиначеством».

Только в этом случае учащийся не будет зависеть от мнения окружающих (например, от мнения своей «тусовки») и в ответственные моменты жизни сможет продемонстрировать свою готовность к действительно нравственному поступку, что и будет основой для его чувства собственного достоинства (важнейшей этической категории). Все сказанное еще в большей степени относится к психологу-практику и особенно к преподавателю психологии.

Если самоопределяющийся человек (психолог или ребенок) будет способен не только признавать свои ошибки, не только смеяться над ними, но и стыдиться их, то это можно рассматривать в качестве важной основы для права самому рассуждать о нравственности. Как писал еще Ф.М.Достоевский, «дурак, познавший, что он дурак, это уже не дурак». Особенно это относится к людям образованным, в частности и к дипломированным психологам, ведь известно, что «нет глупцов более несносных, чем те, которые не совсем лишены ума» (Ф.Ларошфуко).

Поэтому если образованный человек с высшим гуманитарным

¹⁰⁸ Карасев Л.В. Философия смеха. М., 1996. – С.199-200.

¹⁰⁹ Там же. – С.205.

¹¹⁰ Там же. – С.203.

¹¹¹ Там же. – С.68.

образованием (например, практический и даже «теоретический» психолог) все-таки наберется мужества и признается (хотя бы самому себе) в своих глубоких заблуждениях: в неверно выбранных идеалах (когда «творятся ложные кумиры»), в малодушии или безразличии к общественным бедам, в отсутствии иммунитета против манипуляции со стороны нынешней пропаганды и т.п., то это также можно рассматривать как своеобразное право самому психологу говорить о нравственности и достоинстве.

ВЫПИСКА

из Приложения 2

к приказу Минобразования России и Госкомвуза России
от 31 августа 1995 г. № 463/126S**ТАРИФНО-КВАЛИФИКАЦИОННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ
(ТРЕБОВАНИЯ) ПО ДОЛЖНОСТЯМ РАБОТНИКОВ
УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**(согласовано с Минтрудом России — приложение 2 к постановлению
от 17 августа 1995 г. № 46)**ПЕДАГОГ- ПСИХОЛОГ**

8—14 разряды

Должностные обязанности. Осуществляет профессиональную деятельность, направленную на сохранение психического, соматического и социального благополучия обучающихся (воспитанников) в процессе воспитания и обучения в учреждениях. Содействует охране прав личности в соответствии с Конвенцией по охране прав ребенка. Способствует гармонизации социальной сферы учреждения и осуществляет превентивные мероприятия по профилактике возникновения социальной дезадаптации. Определяет факторы, препятствующие развитию личности обучающихся (воспитанников), и принимает меры по оказанию различного вида психологической помощи (психокоррекционной, реабилитационной и консультативной). Оказывает помощь обучающимся (воспитанникам), родителям (лицам, их заменяющим), педагогическому коллективу в решении конкретных проблем. Проводит психологическую диагностику различного профиля и предназначения. Составляет психолого-педагогические заключения по материалам исследовательских работ с целью ориентации преподавательского коллектива, а также родителей (лиц, их заменяющих) в проблемах личностного и социального развития обучающихся (воспитанников). Ведет документацию по установленной форме и использует ее по назначению. Участвует в планировании и разработке развивающих и коррекционных программ образовательной деятельности с учетом индивидуальных и половозрастных особенностей личности обучающихся (воспитанников), способствует развитию у них готовности к ориентации в различных ситуациях жизненного и профессионального самоопределения. Осуществляет психологическую поддержку творчески одаренных обучающихся (воспитанников), содействует их развитию и поиску. Определяет степень отклонений (умственных, физических, эмоциональных) в развитии обучающихся (воспитанников), а также различного вида нарушений социального развития и проводит их

психолого-педагогическую коррекцию. Формирует психологическую культуру обучающихся (воспитанников), педагогических работников и родителей (лиц, их заменяющих), в том числе и культуру полового воспитания. Консультирует работников образовательного учреждения по вопросам развития данного учреждения, практического применения психологии, ориентированной на повышение социально-психологической компетентности обучающихся (воспитанников), педагогических работников, родителей (лиц, их заменяющих).

Должен знать: Конституцию Российской Федерации; законы Российской Федерации, решения Правительства Российской Федерации и федеральных органов управления образованием по вопросам образования; Декларацию прав и свобод человека; Конвенцию о правах ребенка; нормативные документы, регулирующие вопросы охраны труда, здравоохранения, профориентации, занятости обучающихся (воспитанников) и их социальной защиты; общую психологию, педагогическую психологию и общую педагогику, психологию личности и дифференциальную психологию, детскую и возрастную психологию, социальную психологию, медицинскую психологию, детскую нейропсихологию, патопсихологию, психосоматику; основы дефектологии, психотерапии, сексологии, психогигиены, профориентации, професоведения и психологии труда, психодиагностики, психологического консультирования и психопрофилактики; методы активного обучения, социально-психологического тренинга общения; современные методы индивидуальной и групповой профконсультации, диагностики и коррекции нормального и аномального развития ребенка; правила и нормы охраны труда, техники безопасности и противопожарной защиты.

Требования к квалификации по разрядам оплаты

8 разряд — высшее психологическое или высшее педагогическое образование с дополнительной специальностью «Психология» без предъявления требований к стажу работы;

9 разряд — высшее психологическое или высшее педагогическое образование с дополнительной специальностью «Психология» и стаж работы в должности педагога-психолога (психолога) от 2 до 5 лет;

10 разряд — высшее психологическое или высшее педагогическое образование с дополнительной специальностью «Психология» и стаж работы в должности педагога-психолога (психолога), от 5 до 10 лет;

11 разряд — высшее психологическое или высшее педагогическое образование с дополнительной специальностью «Психология» и стаж работы в должности педагога-психолога (психолога) свыше 10 лет;

12 разряд — II квалификационная категория;

13 разряд — I квалификационная категория;

14 разряд — высшая квалификационная категория.

ВЫПИСКА

Из изменений и дополнений
к Приказу Министерства образования Российской Федерации
Государственного комитета Российской Федерации по высшему
образованию от 31 августа 1995 г. № 463/1268 «Об утверждении тарифно-
квалификационных характеристик (требований) по должностям
работников учреждений образования, объемных показателей по отнесению
учреждений образования к группам по оплате труда руководителей»

Требования к квалификации по разрядам оплаты

7 разряд — среднее психологическое или среднее педагогическое образование с дополнительной специальностью «Психология» без предъявления требований к стажу работы;

8 разряд — высшее психологическое или высшее педагогическое образование с дополнительной специальностью «Психология» без предъявления требований к стажу работы или среднее психологическое либо среднее педагогическое образование с дополнительной специальностью «Психология» и стаж педагогической работы (работы по специальности) от 2 до 4 лет;

9 разряд — высшее психологическое или высшее педагогическое образование с дополнительной специальностью «Психология» и стаж педагогической работы (работы по специальности) от 2 до 4 лет или среднее психологическое либо среднее педагогическое образование с дополнительной специальностью «Психология» и стаж педагогической работы (работы по специальности) от 2 до 6 лет;

10 разряд — высшее психологическое или высшее педагогическое образование с дополнительной специальностью «Психология» и стаж педагогической работы (работы по специальности) от 2 до 6 лет или среднее психологическое либо среднее педагогическое образование с дополнительной специальностью «Психология» и стаж педагогической работы (работы по специальности) свыше 6 лет;

11 разряд — высшее психологическое или высшее педагогическое образование с дополнительной специальностью «Психология» и стаж педагогической работы (работы по специальности) от 6 до 10 лет;

12 разряд — высшее психологическое или высшее педагогическое образование с дополнительной специальностью «Психология» и стаж педагогической работы (работы по специальности) свыше 10 лет или II квалификационная категория;

13 разряд — I квалификационная категория;

14 разряд — высшая квалификационная категория.

КОНВЕНЦИЯ О ПРАВАХ РЕБЕНКА¹¹²

Преамбула

Государства-участники настоящей Конвенции:

- считая, что в соответствии с принципами, провозглашенными в Уставе Организации Объединенных Наций, признание присущего достоинства, равных и неотъемлемых прав всех членов общества является основой обеспечения свободы, справедливости и мира на Земле,

- принимая во внимание, что народы Объединенных Наций подтвердили в Уставе свою веру в основные права человека, в достоинство и ценность человеческой личности и преисполнены решимости содействовать социальному прогрессу и улучшению условий жизни при большей свободе,

- признавая, что Организация Объединенных Наций во Всеобщей декларации прав человека и в Международных пактах о правах человека провозгласила и согласилась с тем, что каждый человек должен обладать всеми указанными в них правами и свободами без какого бы то ни было различия по таким признакам, как раса, цвет кожи, пол, язык, религия, политические или иные убеждения, национальное или социальное происхождение, имущественное положение, рождение или иные обстоятельства,

- напоминая, что Организация Объединенных Наций во Всеобщей декларации прав человека провозгласила, что дети имеют право на особую заботу и помощь,

- убежденные в том, что семье как основной ячейке общества и естественной среде для роста и благополучия всех ее членов, и особенно детей, должны быть предоставлены необходимая защита и содействие, с тем чтобы она могла полностью возложить на себя обязанности в рамках общества,

- признавая, что ребенку для полного и гармоничного развития его личности необходимо расти в семейном окружении, в атмосфере счастья, любви и понимания,

- считая, что ребенок должен быть полностью подготовлен к самостоятельной жизни в обществе и воспитан в духе идеалов, провозглашенных в Уставе Организации Объединенных Наций, и особенно в духе мира, достоинства, терпимости, свободы, равенства и солидарности,

- принимая во внимание, что необходимость в такой особой защите ребенка была предусмотрена в Женевской декларации прав ребенка 1924

¹¹² Вступила в силу на территории России 15 сентября 1990 г. Текст опубликован в журнале «Советский журнал международного права». – 1991, № 2. – С. 151-171.

года и Декларации прав ребенка, принятой Генеральной Ассамблеей 20 ноября 1959 года, и признана во Всеобщей декларации прав человека, в Международном пакте о гражданских и политических правах (в частности, в статьях 23 и 24), в Международном пакте об экономических, социальных и культурных правах (в частности, в статье 10), а также в уставах и соответствующих документах специализированных учреждений и международных организаций, занимающихся вопросами благополучия детей,

- принимая во внимание, что, как указано в Декларации прав ребенка, «ребенок, ввиду его физической и умственной незрелости, нуждается в специальной охране и заботе, включая надлежащую правовую защиту, как до, так и после рождения»,

- ссылаясь на положения Декларации о социальных и правовых принципах, касающихся защиты и благополучия детей, особенно при передаче детей на воспитание и их усыновлении, на национальном и международном уровнях. Минимальных стандартных правил Организации Объединенных Наций, касающихся отправления правосудия в отношении несовершеннолетних («Пекинские правила») и Декларации о защите женщин и детей в чрезвычайных обстоятельствах и в период вооруженных конфликтов,

- признавая, что во всех странах мира есть дети, живущие в исключительно трудных условиях, и что такие дети нуждаются в особом внимании,

- учитывая должным образом важность традиция и культурных ценностей каждого народа для защиты и гармоничного развития ребенка,

- признавая важность международного сотрудничества для улучшения условий жизни детей в каждой стране, в частности в развивающихся странах,

согласились о нижеследующем:

ЧАСТЬ I

Статья 1

Для целей настоящей Конвенции ребенком является каждое человеческое существо до достижения 19-летнего возраста, если по закону, применимому к данному ребенку, он не достигает совершеннолетия ранее.

Статья 2

1. Государства-участники уважают и обеспечивают все права, предусмотренные настоящей Конвенцией, за каждым ребенком, находящимся в пределах их юрисдикции, без какой-либо дискриминации, независимо от расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального, этнического или социального происхождения, имущественного положения, состояния здоровья и рождения ребенка, его родителей или законных опекунов или каких-либо

иных обстоятельств.

2. Государства-участники принимают все необходимые меры для обеспечения защиты ребенка от всех форм дискриминации или наказания на основе статуса, деятельности, выражаемых взглядов или убеждений ребенка, родителей ребенка, законных опекунов или иных членов семьи.

Статья 3

1. Во всех действиях в отношении детей, независимо от того, предпринимаются они государственными или частными учреждениями, занимающимися вопросами социального обеспечения, судами, административными или законодательными органами, первоочередное внимание уделяется наилучшему обеспечению интересов ребенка.

2. Государства-участники обязуются обеспечить ребенку такую защиту и заботу, которые необходимы для его благополучия, принимая во внимание права и обязанности его родителей, опекунов или других лиц, несущих за него ответственность по закону, и с этой целью принимают все соответствующие законодательные и административные меры.

3. Государства-участники обеспечивают, чтобы учреждения, службы и органы, ответственные за заботу о детях или их защиту, отвечали нормам, установленным компетентными органами, в частности в области безопасности и здравоохранения и с точки зрения численности и пригодности их персонала, а также компетентного надзора.

Статья 4

Государства-участники принимают все необходимые законодательные, административные и другие меры для осуществления прав, признанных в настоящей Конвенции. В отношении экономических, социальных и культурных прав государства-участники принимают такие меры в максимальных рамках имеющихся у них ресурсов и, в случае необходимости, в рамках международного сотрудничества.

Статья 5

Государства-участники уважают ответственность, права и обязанности родителей и в соответствующих случаях членов расширенной семьи или общины, как это предусмотрено местным обычаем, опекунов или других лиц, несущих по закону ответственность за ребенка, должным образом управлять и руководить ребенком в осуществлении им признанных настоящей Конвенцией прав и делать это в соответствии с развивающимися способностями ребенка.

Статья 6

1. Государства-участники признают, что каждый ребенок имеет неотъемлемое право на жизнь.

2. Государства-участники обеспечивают в максимально возможной степени выживание и здоровое развитие ребенка.

Статья 7

1. Ребенок регистрируется сразу же после рождения и с момента рождения имеет право на имя и на приобретение гражданства, а также, насколько это возможно, право знать своих родителей и право на их

заботу.

2. Государства-участники обеспечивают осуществление этих прав в соответствии с их национальным законодательством и выполнение их обязательств согласно соответствующим международным документам в этой области, в частности в случае, если бы иначе ребенок не имел гражданства.

Статья 8

1. Государства-участники обязуются уважать право ребенка на сохранение своей индивидуальности, включая гражданство, имя и семейные связи, как предусматривается законом, не допуская противозаконного вмешательства.

2. Если ребенок незаконно лишается части или всех элементов своей индивидуальности, государства-участники обеспечивают ему необходимую помощь и защиту для скорейшего восстановления его индивидуальности.

Статья 9

1. Государства-участники обеспечивают, чтобы ребенок не разлучался со своими родителями вопреки их желанию, за исключением случаев, когда компетентные органы, согласно судебному решению, определяют в соответствии с применимым законом и процедурами, что такое разлучение необходимо в наилучших интересах ребенка. Такое определение может оказаться необходимым в том или ином конкретном случае, например, когда родители жестоко обращаются с ребенком, или не заботятся о нем, или когда родители проживают раздельно и необходимо принять решение относительно места проживания ребенка.

2. В ходе любого разбирательства в соответствии с пунктом 1 настоящей статьи всем заинтересованным сторонам предоставляется возможность участвовать в разбирательстве и излагать свои точки зрения.

3. Государства-участники уважают право ребенка, который разлучается с одним или обоими родителями, поддерживать на регулярной основе личные отношения и прямые контакты с обоими родителями, за исключением случая, когда это противоречит наилучшим интересам ребенка.

4. В тех случаях, когда такое разлучение вытекает из какого-либо решения, принятого государством-участником, например при аресте, тюремном заключении, высылке, депортации или смерти (включая смерть, наступившую по любой причине во время нахождения данного лица в ведении государства) одного или обоих родителей, или ребенка, такое государство-участник предоставляет родителям, ребенку или, если это необходимо, другому члену семьи по их просьбе необходимую информацию в отношении местонахождения отсутствующего члена/членов семьи, если предоставление этой информации не наносит ущерба благосостоянию ребенка. Государства-участники в дальнейшем обеспечивают, чтобы представление такой просьбы само по себе не приводило к неблагоприятным последствиям для соответствующего

лица/лиц.

Статья 10

1. В соответствии с обязательством государств-участников по пункту 1 статьи 9 заявления ребенка или его родителей на въезд в государство-участник или выезд из него с целью воссоединения семьи должны рассматриваться государствами-участниками позитивным, гуманным и оперативным образом. Государства-участники далее обеспечивают, чтобы представление такой просьбы не приводило к неблагоприятным последствиям для заявителей и членов их семьи.

2. Ребенок, родители которого проживают в различных государствах, имеет право поддерживать на регулярной основе, за исключением особых обстоятельств, личные отношения и прямые контакты с обоими родителями. С этой целью и в соответствии с обязательством государств-участников по пункту 2 статьи 9 государства-участники уважают право ребенка и его родителей покидать любую страну, включая свою собственную, и возвращаться в свою страну. В отношении права покидать любую страну действуют только такие ограничения, какие установлены законом и необходимы для охраны государственной безопасности, общественного порядка (*ordre public*), здоровья или нравственности населения или прав и свобод других лиц, и совместимы с признанными в настоящей Конвенции другими правами.

Статья 11

1. Государства-участники принимают меры для борьбы с незаконным перемещением и невозвращением детей из-за границы.

2. С этой целью государства-участники содействуют заключению двусторонних или многосторонних соглашений или присоединению к действующим соглашениям.

Статья 12

1. Государства-участники обеспечивают ребенку, способному сформулировать свои собственные взгляды, право свободно выражать эти взгляды по всем вопросам, затрагивающим ребенка, причем взглядам ребенка уделяется должное внимание в соответствии с возрастом и зрелостью ребенка.

2. С этой целью ребенку, в частности, представляется возможность быть заслушанным в ходе любого судебного или административного разбирательства, затрагивающего ребенка, либо непосредственно, либо через представителя или соответствующий орган, в порядке, предусмотренном процессуальными нормами национального законодательства.

Статья 13

1. Ребенок имеет право свободно выражать свое мнение; это право включает свободу искать, получать и передавать информацию и идеи любого рода, независимо от границ, в устной, письменной или печатной форме, в форме произведений искусства или с помощью других средств по выбору ребенка.

2. Осуществление этого права может подвергаться некоторым ограничениям, однако этими ограничениями могут быть только те ограничения, которые предусмотрены законом и которые необходимы:

- a) для уважения прав и репутации других лиц; или
- b) для охраны государственной безопасности или общественного (ordre public), или здоровья, или нравственности населения.

Статья 14

1. Государства-участники уважают право ребенка на свободу мысли, совести и религии.

2. Государства-участники уважают права и обязанности родителей и в соответствующих случаях законных опекунов руководить ребенком в осуществлении его права методом, согласующимся с развивающимися способностями ребенка.

3. Свобода исповедовать свою религию или веру может подвергаться только таким ограничениям, которые установлены законом и необходимы для охраны государственной безопасности, общественного порядка, нравственности и здоровья населения или защиты основных прав и свобод других лиц.

Статья 15

1. Государства-участники признают право ребенка на свободу ассоциации и свободу мирных собраний.

2. В отношении осуществления данного права не могут применяться какие-либо ограничения, кроме тех, которые применяются в соответствии с законом и которые необходимы в демократическом обществе в интересах государственной безопасности или общественной безопасности, общественного порядка (ordre public), охраны здоровья или нравственности населения или защиты прав и свобод других лиц.

Статья 16

1. Ни один ребенок не может быть объектом произвольного или незаконного вмешательства в осуществление его права на личную жизнь, семейную жизнь, неприкосновенность жилища или тайну корреспонденции или незаконного посягательства на его честь и репутацию.

2. Ребенок имеет право на защиту закона от такого вмешательства или посягательства.

Статья 17

Государства-участники признают важную роль средств массовой информации и обеспечивают, чтобы ребенок имел доступ к информации и материалам из различных национальных и международных источников, особенно к такой информации и материалам, которые направлены на содействие социальному, духовному и моральному благополучию, а также здоровому физическому и психическому развитию ребенка. С этой целью государства-участники:

- a) поощряют средства массовой информации к распространению информации и материалов, полезных для ребенка в социальном и

культурном отношении и в духе статьи 29;

б) поощряют международное сотрудничество в области подготовки, обмена и распространения такой информации и материалов из различных культурных, национальных и международных источников;

с) поощряют выпуск и распространение детской литературы;

д) поощряют средства массовой информации к обращению особого внимания языковым потребностям ребенка, принадлежащего к какой-либо группе меньшинств или коренному населению;

е) поощряют разработку надлежащих принципов защиты ребенка от информации и материалов, наносящих вред его благополучию, учитывая положения статей 13 и 18.

Статья 18

1. Государства-участники предпринимают все возможные усилия к тому, чтобы обеспечить признание принципа общей и одинаковой ответственности обоих родителей за воспитание и развитие ребенка. Родители или в соответствующих случаях законные опекуны несут основную ответственность за воспитание и развитие ребенка. Наилучшие интересы ребенка являются предметом их основной заботы.

2. В целях гарантии и содействия осуществлению прав, изложенных в настоящей Конвенции, государства-участники оказывают родителям и законным опекунам надлежащую помощь в выполнении ими своих обязанностей по воспитанию детей и обеспечивают развитие сети детских учреждений.

3. Государства-участники принимают все необходимые меры для обеспечения того, чтобы дети, родители которых работают, имели право пользоваться предназначенными для них службами и учреждениями по уходу за детьми.

Статья 19

1. Государства-участники принимают все необходимые законодательные, административные, социальные и просветительные меры с целью защиты ребенка от всех форм физического или психологического насилия, оскорбления или злоупотребления, отсутствия заботы или небрежного обращения, грубого обращения или эксплуатации, включая сексуальное злоупотребление, со стороны родителей, законных опекунов или любого другого лица, заботящегося о ребенке.

2. Такие меры защиты, в случае необходимости, включают эффективные процедуры для разработки социальных программ с целью предоставления необходимой поддержки ребенку и лицам, которые о нем заботятся, а также для осуществления других форм предупреждения и выявления, сообщения, передачи на рассмотрение, расследования, лечения и последующих мер в связи со случаями жестокого обращения с ребенком, указанными выше, а также, в случае необходимости, для возбуждения судебной процедуры.

Статья 20

1. Ребенок, который временно или постоянно лишен своего семейного

окружения или который в его собственных наилучших интересах не может оставаться в таком окружении, имеет право на особую защиту и помощь, предоставляемые государством.

2. Государства-участники в соответствии со своими национальными законами обеспечивают замену ухода за таким ребенком.

3. Такой уход может включать, в частности, передачу на воспитание, «кафала» по исламскому праву, усыновление или, в случае необходимости, помещение в соответствующие учреждения по уходу за детьми. При рассмотрении вариантов замены необходимо должным образом учитывать желательность преемственности воспитания ребенка и его этническое происхождение, религиозную и культурную принадлежность и родной язык.

Статья 21

Государства-участники, которые признают и/или разрешают существование системы усыновления, обеспечивают, чтобы наилучшие интересы ребенка учитывались в первостепенном порядке, и они:

а) обеспечивают, чтобы усыновление ребенка разрешалось только компетентными властями, которые определяют в соответствии с применимыми законами и процедурами и на основе всей относящейся к делу и достоверной информации, что усыновление допустимо ввиду статуса ребенка относительно родителей, родственников и законных опекунов и что, если требуется, заинтересованные лица дали свое осознанное согласие на усыновление на основе такой консультации, которая может быть необходимой;

б) признают, что усыновление в другой стране может рассматриваться в качестве альтернативного способа ухода за ребенком, если ребенок не может быть передан на воспитание или помещен в семью, которая могла бы обеспечить его воспитание или усыновление, и если обеспечение какого-либо подходящего ухода в стране происхождения ребенка является невозможным;

в) обеспечивают, чтобы в случае усыновления ребенка в другой стране применялись такие же гарантии и нормы, которые применяются в отношении усыновления внутри страны;

д) принимают все необходимые меры с целью обеспечения того, чтобы в случае усыновления в другой стране устройству ребенка не приводило к получению неоправданных финансовых выгод связанным с этим лицом;

е) содействуют в необходимых случаях достижению целей настоящей статьи путем заключения двусторонних и многосторонних договоренностей или соглашений и стремятся на этой основе обеспечить, чтобы устройство ребенка в другой стране осуществлялось компетентными властями или органами.

Статья 22

1. Государства-участники принимают необходимые меры, с тем чтобы бы обеспечить ребенку, желающему получить статус беженца или

считающемся беженцем в соответствии с применимым международным или внутренним правом и процедурами, как сопровождаемому, так и не сопровождаемому его родителями или любым другим лицом, надлежащую защиту и гуманитарную помощь в пользовании применимыми правами, изложенные в настоящей Конвенции и других международных документах по правам человека или гуманитарных документах, участниками которых являются указанные государства.

2. С этой целью государства-участники оказывают в случае, когда они считают это необходимым, содействие любым усилиям Организации Объединенных Наций и других компетентных межправительственных организаций или неправительственных организаций, сотрудничающих с Организацией Объединенных Наций по защите такого ребенка и оказанию ему помощи и поиску родителей или других членов семьи любого ребенка беженца, с тем чтобы получить информацию, необходимую для его воссоединения со своей семьей. В тех случаях, когда родители или другие члены семьи не могут быть найдены, этому ребенку предоставляется такая же защита, как и любому другому ребенку, по какой-либо причине постоянно или временно лишенному своего семейного окружения, как это предусмотрено в настоящей Конвенции.

Статья 23

1. Государства-участники признают, что неполноценный в умственном или физическом отношении ребенок должен вести полноценную и достойную жизнь в условиях, которые обеспечивают его достоинство, способствуют его уверенности в себе и облегчают его активное участие в жизни общества.

2. Государства-участники признают право неполноценного ребенка на особую заботу и поощряют и обеспечивают предоставление при условии наличия ресурсов имеющему на это право ребенку и ответственным за заботу о нем помощи, о которой подана просьба и которая соответствует состоянию ребенка и положению его родителей или других лиц, обеспечивающих заботу о ребенке.

3. В признание особых нужд неполноценного ребенка помощь в соответствии с пунктом 2 настоящей статьи предоставляется по возможности бесплатно, с учетом финансовых ресурсов родителей или других лиц, обеспечивающих заботу о ребенке, и имеет целью обеспечение неполноценному ребенку эффективного доступа к услугам в области образования, профессиональной подготовки, медицинского обслуживания, восстановления пения здоровья, подготовки к трудовой деятельности и доступа к средствам отдыха таким образом, который приводит к наиболее полному, по возможности, вовлечению ребенка в социальную жизнь и достижению развития его личности, включая культурное и духовное развитие ребенка.

4. Государства-участники способствуют в духе международного сотрудничества обмену соответствующей информацией в области профилактического здравоохранения и медицинского, психологического и

функционального лечения неполноценных детей, включая распространение информации о методах реабилитации, общеобразовательной и профессиональной подготовки, а также доступ к этой информации, с тем, чтобы позволить государствам-участникам улучшить свои возможности и знания и расширить свой опыт в этой области. В этой связи особое внимание должно уделяться потребностям развивающихся стран.

Статья 24

1. Государства-участники признают право ребенка на пользование наиболее совершенными услугами системы здравоохранения и средствами лечения болезней и восстановления здоровья. Государства-участники стремятся обеспечить, чтобы ни один ребенок не был лишен своего права на доступ к подобным услугам системы здравоохранения.

2. Государства-участники добиваются полного осуществления данного права, и в частности принимают необходимые меры для:

- a) снижения уровней смертности младенцев и детской смертности;
- b) обеспечения предоставления необходимой медицинской помощи и охраны здоровья всех детей с уделенном первоочередного внимания развитию первичной медико-санитарной помощи;
- c) борьбы с болезнями и недоеданием, в том числе в рамках первичной медико-санитарной помощи, путем, среди прочего, применения легкодоступной технологии и предоставления достаточно питательного продовольствия и чистой питьевой воды, принимая во внимание опасность и риск загрязнения окружающей среды;
- d) предоставления матерям надлежащих услуг по охране здоровья в дородовой и послеродовой периоды;
- e) обеспечения осведомленности всех слоев общества, в частности родителей и детей, о здоровье и питании детей, преимуществах грудного кормления, гигиене, санитарии среды обитания ребенка и предупреждения несчастных случаев, а также их доступа к образованию и их поддержки в использовании таких знаний;
- f) развития просветительной работы и услуг в области профилактической медицинской помощи и планирования размера семьи.

3. Государства-участники принимают любые эффективные и необходимые меры с целью упразднения традиционной практики, отрицательно влияющей на здоровье детей.

4. Государства-участники обязуются поощрять международное сотрудничество и развивать его с целью постепенного достижения полного осуществления права, признаваемого в настоящей статье. В этой связи особое внимание должно уделяться потребностям развивающихся стран.

Статья 25

Государства-участники признают право ребенка, помещенного компетентными органами на попечение с целью ухода за ним, его защиты или физического либо психического лечения, на периодическую оценку

лечения, предоставляемого ребенку, и всех других условий, связанных с таким попечением о ребенке.

Статья 26

1. Государства-участники признают за каждым ребенком право пользоваться благами социального обеспечения, включая социальное страхование, и принимают необходимые меры для достижения полного осуществления этого права в соответствии с их национальным законодательством.

2. Эти блага по мере необходимости предоставляются с учетом имеющихся ресурсов и возможностей ребенка и лиц, несущих ответственность за содержание ребенка, а также любых соображений, связанных с получением благ ребенком или от его имени.

Статья 27

1. Государства-участники признают право каждого ребенка на уровень жизни, необходимый для физического, умственного, духовного, нравственного и социального развития ребенка.

2. Родитель(и) или другие лица, воспитывающие ребенка, несут основную ответственность за обеспечение в пределах своих способностей и финансовых возможностей условий жизни, необходимых для развития ребенка.

3. Государства-участники в соответствии с национальными условиями и в пределах своих возможностей принимают необходимые меры по оказанию помощи родителям и другим лицам, воспитывающим детей, в осуществлении этого права и, в случае необходимости, оказывают материальную помощь и поддерживают программы, особенно в отношении обеспечения питанием, одеждой и жильем.

4. Государства-участники принимают все необходимые меры для обеспечения восстановления содержания ребенка родителями или другими лицами, несущими финансовую ответственность за ребенка, как внутри государства-участника, так и из-за рубежа. В частности, если лицо, несущее финансовую ответственность за ребенка, и ребенок проживают в разных государствах, государства-участники способствуют присоединению к международным соглашениям или заключению таких соглашений, а также достижению других соответствующих договоренностей.

Статья 28

1. Государства-участники признают право ребенка на образование, и с целью постепенного достижения осуществления этого права на основе равных возможностей они, в частности:

а) вводят бесплатное и обязательное начальное образование;

б) поощряют развитие различных форм среднего образования, как общего, так и профессионального, обеспечивают его доступность для всех детей и принимают такие необходимые меры, как введение бесплатного образования и предоставление в случае необходимости финансовое помощи;

и с

- с) обеспечивают доступность высшего образования для всех на основе способностей каждого с помощью всех необходимых средств;
- д) обеспечивают доступность информации и материалов в области образования и профессиональной подготовки для всех детей;
- е) принимают меры по содействию регулярному посещению школ и снижению числа учащихся, покинувших школу.

2. Государства-участники принимают все необходимые меры для обеспечения того, чтобы школьная дисциплина поддерживалась с помощью методов, отражающих уважение человеческого достоинства ребенка и в соответствии с настоящей Конвенцией.

3. Государства-участники поощряют и развивают международное сотрудничество по вопросам, касающимся образования, в частности с целью содействия ликвидации невежества и неграмотности во всем мире и облегчения доступа к научно-техническим знаниям и современным методам обучения. В этой связи особое внимание должно уделяться потребностям развивающихся стран.

Статья 29

1. Государства-участники соглашаются в том, что образование ребенка должно быть направлено на:

- а) развитие личности, талантов и умственных и физических способностей ребенка в их самом полном объеме;
- б) воспитание уважения к правам человека и основным свободам, а также принципам, провозглашенным в Уставе Организации Объединенных Наций;
- с) воспитание уважения к родителям ребенка, его культурной самобытности, языку и ценностям, к национальным ценностям страны, в которой ребенок проживает, страны его происхождения и к цивилизациям, отличным от его собственной;
- д) подготовку ребенка к сознательной жизни в свободном обществе в духе понимания, мира, терпимости, равноправия мужчин и женщин и дружбы между всеми народами, этническими, национальными и религиозными группами, а также лицами из числа коренного населения;
- е) воспитание уважения к окружающей природе.

2. Никакая часть настоящей статьи или статьи 28 не толкуется как ограничивающая свободу отдельных лиц и органов создавать учебные заведения и руководить ими при условии постоянного соблюдения принципов, изложенных в пункте 1 настоящей статьи, и выполнения требования о том, чтобы образование, даваемое в таких учебных заведениях, соответствовало минимальным нормам, которые могут быть установлены государством.

Статья 30

В тех государствах, где существуют этнические, религиозные или языковые меньшинства или лица из числа коренного населения, ребенку, принадлежащему к таким меньшинствам или коренному населению, не может быть отказано в праве совместно с другими членами своей группы

пользоваться своей культурой, исповедовать свою религию и исполнять ее обряды, а также пользоваться родным языком.

Статья 31

1. Государства-участники признают право ребенка на отдых и досуг, право участвовать в играх и развлекательных мероприятиях, соответствующих его возрасту, и свободно участвовать в культурной жизни и заниматься искусством.

2. Государства-участники уважают и поощряют право ребенка на всестороннее участие в культурной и творческой жизни и содействуют предоставлению соответствующих и равных возможностей для культурной и творческой деятельности, досуга и отдыха.

Статья 32

1. Государства-участники признают право ребенка на защиту от экономической эксплуатации и от выполнения любой работы, которая может представлять опасность для его здоровья или служить препятствием в получении им образования, либо наносить ущерб его здоровью и физическому, умственному, духовному, моральному и социальному развитию.

2. Государства-участники принимают законодательные, административные и социальные меры, а также меры в области образования, с тем чтобы обеспечить осуществление настоящей статьи. В этих целях, руководствуясь соответствующими положениями других международных документов, государства-участники, в частности:

- а) устанавливают минимальный возраст или минимальные возрасты для приема на работу;
- б) определяют необходимые требования о продолжительности рабочего дня и условиях труда;
- с) предусматривают соответствующие виды наказания или другие санкции для обеспечения эффективного осуществления настоящей статьи.

Статья 33

Государства-участники принимают все необходимые меры, включая законодательные, административные и социальные меры, а также меры в области образования, с тем чтобы защитить детей от незаконного употребления наркотических средств и психотропных веществ, как они определены в соответствующих международных договорах, и не допустить использования детей в противозаконном производстве таких веществ и торговле ими.

Статья 34

Государства-участники обязуются защищать ребенка от всех форм сексуальной эксплуатации и сексуального совращения. В этих целях государства-участники, в частности, принимают на национальном, двустороннем и многостороннем уровнях все необходимые меры для предотвращения:

- а) склонения или принуждения ребенка к любой незаконной сексуальной деятельности;

б) использования в целях эксплуатации детей в проституции или в другой незаконной сексуальной практике;

с) использования в целях эксплуатации детей в порнографии и порнографических материалах.

Статья 35

Государства-участники принимают на национальном, двустороннем и многостороннем уровнях все необходимые меры для предотвращения похищения детей, торговли детьми или их контрабанды в любых целях и в любой форме.

Статья 36

Государства-участники защищают ребенка от всех других форм эксплуатации, наносящих ущерб любому аспекту благосостояния ребенка.

Статья 37

Государства-участники обеспечивают, чтобы:

а) ни один ребенок не был подвергнут пыткам или другим жестоким, бесчеловечным или унижающим достоинство видам обращения или наказания. Ни смертная казнь, ни пожизненное тюремное заключение, не предусматривающее возможности освобождения, не назначаются за преступления, совершенные лицами моложе 18 лет;

б) ни один ребенок не был лишен свободы незаконным или произвольным образом. Арест, задержание или тюремное заключение ребенка осуществляются согласно закону и используются лишь в качестве крайней меры и в течение как можно более короткого соответствующего периода времени;

с) каждый лишенный свободы ребенок пользовался гуманным обращением и уважением неотъемлемого достоинства его личности с учетом потребностей лиц его возраста. В частности, каждый лишенный свободы ребенок должен быть отделен от взрослых, если только не считается, что в наилучших интересах ребенка этого делать не следует, и иметь право поддерживать связь со своей семьей путем переписки и свиданий, за исключением особых обстоятельств;

д) каждый лишенный свободы ребенок имел право на незамедлительный доступ к правовой и другой соответствующей помощи, а также право оспаривать законность лишения его свободы перед судом или другим компетентным, независимым и беспристрастным органом и право на безотлагательное принятие ими решения в отношении любого такого процессуального действия.

Статья 38

1. Государства-участники обязуются уважать нормы международного гуманитарного права, применимые к ним в случае вооруженных конфликтов и имеющие отношение к детям, и обеспечивать их соблюдение.

2. Государства-участники принимают все возможные меры для обеспечения того, чтобы лица, не достигшие 15-летнего возраста, не принимали прямого участия в военных действиях.

3. Государства-участники воздерживаются от призыва любого лица, не достигшего 15-летнего возраста, на службу в свои вооруженные силы. При вербовке из числа лиц, достигших 15-летнего возраста, но которым еще не исполнилось 18 лет, государства-участники стремятся отдавать предпочтение лицам более старшего возраста.

4. Согласно своим обязательствам по международному гуманитарному праву, связанным с защитой гражданского населения во время вооруженных конфликтов, государства-участники обязуются принимать все возможные меры с целью обеспечения защиты затрагиваемых вооруженным конфликтом детей и ухода за ними.

Статья 39

Государства-участники принимают все необходимые меры для того, чтобы содействовать физическому и психологическому восстановлению и социальной реинтеграции ребенка, являющегося жертвой: любых видов пренебрежения, эксплуатации или злоупотребления, пыток или любых других жестоких, бесчеловечных или унижающих достоинство видов обращения, наказания или вооруженных конфликтов. Такое восстановление и реинтеграция должны осуществляться в условиях, обеспечивающих здоровье, самоуважение и достоинство ребенка.

Статья 40

1. Государства-участники признают право каждого ребенка, который, как считается, нарушил уголовное законодательство, обвиняется или признается виновным в его нарушении, на такое обращение, которое способствует развитию у ребенка чувства достоинства и значимости, укрепляет в нем уважение к правам человека и основным свободам других и при котором учитывается возраст ребенка и желательность содействия его реинтеграции и выполнению им полезной роли в обществе.

2. В этих целях и принимая во внимание соответствующие положения международных документов, государства-участники, в частности, обеспечивают, чтобы:

а) ни один ребенок не считался нарушившим уголовное законодательство, не обвинялся и не признавался виновным в его нарушении по причине действия или бездействия, которые не были запрещены национальным или международным правом во время их совершения;

б) каждый ребенок, который, как считается, нарушил уголовное законодательство или обвиняется в его нарушении, имел, по меньшей мере, следующие гарантии:

✓ презумпция невинности, пока его вина не будет доказана согласно закону;

✓ незамедлительное и непосредственное информирование его об обвинениях против него и, в случае необходимости, через его родителей или законных опекунов и получение правовой и другой необходимой помощи при подготовке и осуществлении своей защиты;

✓ безотлагательное принятие решения по рассматриваемому вопросу

компетентным, независимым и беспристрастным органом или судебным органом в ходе справедливого слушания в соответствии с законом в присутствии адвоката или другого соответствующего лица, и, если это не считается противоречащим наилучшим интересам ребенка, в частности с учетом его возраста или положения его родителей или законных опекунов;

✓ свобода от принуждения к даче свидетельских показаний или признанию вины; изучение показаний свидетелей обвинения, либо самостоятельно, либо при помощи других лиц, и обеспечение равноправного участия свидетелей защиты и изучения их показаний;

✓ если считается, что ребенок нарушил уголовное законодательство, повторное рассмотрение вышестоящим компетентным независимым и беспристрастным органом или судебным органом согласно закону соответствующего решения и любых принятых в этой связи мер;

✓ бесплатная помощь переводчика, если ребенок не понимает ает используемого языка или не говорит на нем;

✓ полное уважение его личной жизни на всех стадиях разбирательства.

3. Государства-участники стремятся содействовать установлению законов, процедур, органов и учреждений, имеющих непосредственное отношение к детям, которые, как считается, нарушили уголовное законодательство, обвиняются или признаются виновными в его нарушении, и в частности:

а) установлению минимального возраста, ниже которого дети считаются неспособными нарушить уголовное законодательство;

б) в случае необходимости и желательности, принятию мер по обращению с такими детьми без использования судебного разбирательства при условии полного соблюдения прав человека и правовых гарантий.

4. Необходимо наличие таких различных мероприятий, как уход, положение об опеке и надзоре, консультативные услуги, назначение испытательного срока, воспитание, программы обучения и профессиональной подготовки и другие формы ухода, заменяющие уход в учреждениях, с целью обеспечения такого обращения ребенком, которое соответствовало бы его благосостоянию, а также его положению и характеру преступления.

Статья 41

Ничто в настоящей Конвенции не затрагивает любых положений, которые в большей степени способствуют осуществлению прав ребенка и могут содержаться:

а) в законе государства-участника; или

б) в нормах международного права, действующих в отношении данного государства.

ЧАСТЬ II

Статья 42

Государства-участники обязуются, используя надлежащие и

действенные средства, широко информировать о принципах и положениях Конвенции как взрослых, так и детей.

Статья 43

1. В целях рассмотрения прогресса, достигнутого государствами-участниками в выполнении обязательств, принятых в соответствии с настоящей Конвенцией, учреждается Комитет по правам ребенка, который выполняет функции, предусматриваемые ниже.

2. Комитет состоит из десяти экспертов, обладающих высокими нравственными качествами и признанной компетентностью в области, охватываемой настоящей Конвенцией. Члены Комитета избираются государствами-участниками из числа своих граждан и выступают в личном качестве, причем уделяется внимание справедливому географическому распределению, а также главным правовым системам.

3. Члены Комитета избираются тайным голосованием из числа внесенных в список лиц, выдвинутых государствами-участниками. Каждое государство-участник может выдвинуть одно лицо из числа своих граждан.

4. Первоначальные выборы в Комитет проводятся не позднее, чем через шесть месяцев со дня вступления в силу настоящей Конвенции, а впоследствии - один раз в два года. По крайней мере за четыре месяца до дня каждых выборов Генеральный секретарь Организации Объединенных Наций обращается к государствам-участникам с письмом, предлагая им представить свои кандидатуры в течение двух месяцев. Затем Генеральный секретарь составляет в алфавитном порядке список всех выдвинутых таким образом лиц с указанием государств-участников, которые выдвинули этих лиц, и представляет этот список государствам-участникам настоящей Конвенции.

5. Выборы проводятся на совещаниях государств-участников, созываемых Генеральным секретарем в Центральных учреждениях Организации Объединенных Наций. На этих совещаниях, на которых две трети государств-участников составляют кворум, избранными в состав Комитета являются те кандидаты, которые получили наибольшее число голосов и абсолютное большинство голосов присутствующих и участвующих в голосовании представителей государств-участников.

6. Члены Комитета избираются на четырехлетний срок. Они имеют право быть переизбранными в случае повторного выдвижения их кандидатур. Срок полномочий пяти членов, избираемых на первых выборах, истекает в конце двухлетнего периода; немедленно после первых выборов имена этих пяти членов определяются по жребию Председателем совещания.

7. В случае смерти или выхода в отставку какого-либо члена Комитета или если он или она по какой-либо иной причине не может более исполнять обязанности члена Комитета, государство-участник, выдвинувшее данного члена Комитета, назначает другого эксперта из числа своих граждан на оставшийся срок при условии одобрения

Комитетом.

8. Комитет устанавливает свои собственные правила процедуры.

9. Комитет избирает своих должностных лиц на двухлетний срок.

10. Сессии Комитета, как правило, проводятся в Центральных учреждениях Организации Объединенных Наций или в любом ином подходящем месте, определенном Комитетом. Комитет, как правило, проводит свои сессии ежегодно. Продолжительность сессии Комитета определяется и при необходимости пересматривается на совещании государств-участников настоящей Конвенции при условии одобрения Генеральной Ассамблеей.

11. Генеральный секретарь Организации Объединенных Наций предоставляет необходимый персонал и материальные средства для эффективного осуществления Комитетом своих функций в соответствии с настоящей Конвенцией.

12. Члены Комитета, учрежденного в соответствии с настоящей Конвенцией, получают утверждаемое Генеральной Ассамблеей вознаграждение из средств Организации Объединенных Наций в порядке и на условиях, устанавливаемых Генеральной Ассамблеей.

Статья 44

1. Государства-участники обязуются представлять Комитету через Генерального секретаря Организации Объединенных Наций доклады о принятых ими мерах по закреплению признанных в Конвенции прав и о прогрессе, достигнутом в осуществлении этих прав:

а) в течение двух лет после вступления Конвенции в силу для соответствующего государства-участника;

б) впоследствии через каждые пять лет.

2. В докладах, представляемых в соответствии с настоящей статьей, указываются факторы и затруднения, если таковые имеются, влияющие на степень выполнения обязательств по настоящей Конвенции. Доклады также содержат достаточную информацию, с тем чтобы обеспечить Комитету полное понимание действия Конвенции в данной стране.

3. Государству-участнику, представившему Комитету всесторонний первоначальный доклад, нет необходимости повторять в последующих докладах, представляемых в соответствии с пунктом 1 «б» настоящей статьи, ранее изложенную основную информацию.

4. Комитет может запрашивать у государств-участников дополнительную информацию, касающуюся осуществления настоящей Конвенции.

5. Доклады о деятельности Комитета один раз в два года представляются Генеральной Ассамблее через посредство Экономического и Социального Совета.

6. Государства-участники обеспечивают широкую гласность своих докладов в своих собственных странах.

Статья 45

С целью способствовать эффективному осуществлению Конвенции и

поощрять международное сотрудничество в области, охватываемой настоящей Конвенцией:

а) специализированные учреждения. Детский фонд Организации Объединенных Наций и другие органы Организации Объединенных Наций вправе быть представленными при рассмотрении вопросов об осуществлении таких положений настоящей Конвенции, которые входят в сферу их полномочий. Комитет может предложить специализированным учреждениям, Детскому фонду Организации Объединенных Наций и другим компетентным органам, когда он считает это целесообразным, представить заключение экспертов относительно осуществления Конвенции в тех областях, которые входят в сферу их соответствующих полномочий. Комитет может предложить специализированным учреждениям, Детскому фонду Организации Объединенных Наций и другим органам Организации Объединенных Наций представить доклады об осуществлении Конвенции в областях, входящих в сферу их деятельности;

б) Комитет препровождает, когда он считает это целесообразным, в специализированные учреждения. Детский фонд Организации Объединенных Наций и другие компетентные органы любые доклады государств-участников, в которых содержится просьба о технической консультации или помощи или указывается на потребность в этом, а также замечания и предложения Комитета, если таковые имеются, относительно таких просьб или указаний;

с) Комитет может рекомендовать Генеральной Ассамблее предложить Генеральному секретарю провести от ее имени исследования по отдельным вопросам, касающимся прав ребенка;

д) Комитет может вносить предложения и рекомендации общего характера, основанные на информации, получаемой в соответствии со статьями 44 и 45 настоящей Конвенции. Такие предложения и рекомендации общего характера препровождаются любому заинтересованному государству-участнику и сообщаются Генеральной Ассамблее наряду с замечаниями государств-участников, если таковые имеются.

ЧАСТЬ III

Статья 46

Настоящая Конвенция открыта для подписания ее всеми государствами.

Статья 47

Настоящая Конвенция подлежит ратификации. Ратификационные грамоты сдаются на хранение Генеральному секретарю Организации Объединенных Наций.

Статья 48

Настоящая Конвенция открыта для присоединения к ней любого государства. Документы о присоединении сдаются на хранение

Генеральному секретарю Организации Объединенных Наций.

Статья 49

1. Настоящая Конвенция вступает в силу на тридцатый день после даты сдачи на хранение Генеральному секретарю Организации Объединенных Наций двадцатой ратификационной грамоты или документа о присоединении.

2. Для каждого государства, которое ратифицирует настоящую Конвенцию или присоединяется к ней после сдачи на хранение двадцатой ратификационной грамоты или документа о присоединении, настоящая Конвенция вступает в силу на тридцатый день после сдачи таким государством на хранение его ратификационной грамоты или документа о присоединении.

Статья 50

1. Любое государство-участник может предложить поправку и представить ее Генеральному секретарю Организации Объединенных Наций. Генеральный секретарь затем препровождает предложенную поправку государствам-участникам с просьбой указать, высказываются ли они за созыв конференции государств-участников с целью рассмотрения этих предложений и проведения по ним голосования. Если в течение четырех месяцев, начиная с даты такого сообщения, по крайней мере одна треть государств-участников выскажется за такую конференцию. Генеральный секретарь созывает эту конференцию под эгидой Организации Объединенных Наций. Любая поправка, принятая большинством государств-участников, присутствующих и участвующих в голосовании на этой конференции, представляется Генеральной Ассамблеей на утверждение.

2. Поправка, принятая в соответствии с пунктом 1 настоящей статьи, вступает в силу по утверждению ее Генеральной Ассамблеей Организации Объединенных Наций и принятии ее большинством в две трети государств-участников.

3. Когда поправка вступает в силу, она становится обязательной для тех государств-участников, которые ее приняли, а для других государств-участников остаются обязательными положения настоящей Конвенции и любые предшествующие поправки, которые ими приняты.

Статья 51

1. Генеральный секретарь Организации Объединенных Наций получает и рассылает всем государствам текст оговорок, сделанных государствами в момент ратификации или присоединения.

2. Оговорка, не совместимая с целями и задачами настоящей Конвенции, не допускается.

3. Оговорки могут быть сняты в любое время путем соответствующего уведомления, направленного Генеральному секретарю Организации Объединенных Наций, который затем сообщает об этом всем государствам. Такое уведомление вступает в силу со дня его получения Генеральным секретарем.

Статья 52

Любое государство-участник может денонсировать настоящую Конвенцию путем письменного уведомления Генерального секретаря Организации Объединенных Наций. Денонсация вступает в силу по истечении одного года после получения уведомления Генеральным секретарем.

Статья 53

Генеральный секретарь Организации Объединенных Наций назначается депозитарием настоящей Конвенции.

Статья 54

Подлинник настоящей Конвенции, английский, арабский, испанский, китайский, русский и французский тексты которой являются равно аутентичными, сдается на хранение Генеральному секретарю Организации Объединенных Наций. В удостоверение чего нижеподписавшиеся полномочные представители, должным образом на то уполномоченные своими соответствующими правительствами, подписали настоящую Конвенцию.

ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ЗАКОН «ОБ ОСНОВНЫХ ГАРАНТИЯХ ПРАВ РЕБЕНКА В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»

от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ

Принят Государственной Думой 3 июля 1998 года.

Одобен Советом Федерации 9 июля 1998 года

Настоящий Федеральный закон устанавливает основные гарантии прав и законных интересов ребенка, предусмотренных Конституцией Российской Федерации, в целях создания правовых, социально-экономических условий для реализации прав и законных интересов ребенка.

Государство признает детство важным этапом жизни человека и исходит из принципов приоритетности подготовки детей к полноценной жизни в обществе, развития у них общественно значимой и творческой активности, воспитания в них высоких нравственных качеств, патриотизма и гражданственности.

ГЛАВА I. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ.

Статья 1.

Понятия, используемые в настоящем Федеральном законе

Для целей настоящего Федерального закона используются следующие понятия:

ребенок – лицо до достижения им возраста 18 лет (совершеннолетия);

дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации, – дети, оставшиеся без попечения родителей; дети-инвалиды; дети, имеющие недостатки в психическом и (или) физическом развитии; дети – жертвы вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий; дети из семей беженцев и вынужденных переселенцев; дети, оказавшиеся в экстремальных условиях; дети – жертвы насилия; дети, отбывающие наказание в виде лишения свободы в воспитательных колониях; дети, находящиеся в специальных учебно-воспитательных учреждениях; дети, проживающие в малоимущих семьях; дети с отклонениями в поведении; дети, жизнедеятельность которых объективно нарушена в результате сложившихся обстоятельств и которые не могут преодолеть данные обстоятельства самостоятельно или с помощью семьи;

социальная адаптация ребенка – процесс активного приспособления ребенка, находящегося в трудной жизненной ситуации, к принятым в обществе правилам и нормам поведения, а также процесс преодоления последствий психологической или моральной травмы;

социальная реабилитация ребенка – мероприятия по восстановлению утраченных ребенком социальных связей и функций,

восполнению среды жизнеобеспечения, усилению заботы о нем;

социальные службы для детей – организации независимо от организационно-правовых форм и форм собственности, осуществляющие мероприятия по социальному обслуживанию детей (социальной поддержке, оказанию социально-бытовых, медико-социальных, психолого-педагогических, правовых услуг и материальной помощи, социальной реабилитации детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, обеспечению занятости таких детей по достижении ими трудоспособного возраста), а также граждане, осуществляющие без образования юридического лица предпринимательскую деятельность по социальному обслуживанию населения, в том числе детей;

социальная инфраструктура для детей – система объектов (зданий, строений, сооружений), необходимых для жизнеобеспечения детей, а также организаций независимо от организационно-правовых форм и форм собственности, которые оказывают социальные услуги населению, в том числе детям, и деятельность которых осуществляется в целях обеспечения полноценной жизни, охраны здоровья, образования, воспитания, развития детей, удовлетворения их общественных потребностей.

Статья 2.

Отношения, регулируемые настоящим Федеральным законом

Настоящий Федеральный закон регулирует отношения, возникающие в связи с реализацией основных гарантий прав и законных интересов ребенка в Российской Федерации.

Статья 3.

Законодательство Российской Федерации об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации

Законодательство Российской Федерации об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации основывается на Конституции Российской Федерации и состоит из настоящего Федерального закона, соответствующих федеральных законов и иных нормативных правовых актов Российской Федерации, а также законов и иных нормативных правовых актов субъектов Российской Федерации в области защиты прав и законных интересов ребенка.

Статья 4.

Цели государственной политики в интересах детей

1. Целями государственной политики в интересах детей являются:

- осуществление прав детей, предусмотренных Конституцией Российской Федерации, недопущение их дискриминации, упрочение основных гарантий прав и законных интересов детей, а также восстановление их прав в случаях нарушений;

- формирование правовых основ гарантий прав ребенка;
- содействие физическому, интеллектуальному, психическому, духовному и нравственному развитию детей, воспитанию в них патриотизма и гражданственности, а также реализации личности ребенка в интересах общества и в соответствии с не противоречащими Конституции

Российской Федерации и федеральному законодательству традициями народов Российской Федерации, достижениями российской и мировой культуры.

2. Государственная политика в интересах детей является приоритетной областью деятельности органов государственной власти Российской Федерации и основана на следующих принципах:

- законодательное обеспечение прав ребенка;
- государственная поддержка семьи в целях обеспечения полноценного воспитания детей, защиты их прав, подготовки их к полноценной жизни в обществе;
- установление и соблюдение государственных минимальных социальных стандартов основных показателей качества жизни детей с учетом региональных различий данных показателей;
- ответственность должностных лиц, граждан за нарушение прав и законных интересов ребенка, причинение ему вреда;
- государственная поддержка органов местного самоуправления, общественных объединений и иных организаций, осуществляющих деятельность по защите прав и законных интересов ребенка.

Статья 5.

Полномочия органов государственной власти Российской Федерации и органов государственной власти субъектов Российской Федерации на осуществление гарантий прав ребенка в Российской Федерации

1. К полномочиям органов государственной власти Российской Федерации на осуществление гарантий прав ребенка в Российской Федерации относятся:

- установление основ федеральной политики в интересах детей;
- выбор приоритетных направлений деятельности по обеспечению прав и законных интересов ребенка, охраны его здоровья и нравственности;
- принятие федеральных законов и иных нормативных правовых актов Российской Федерации о регулировании и защите прав и свобод ребенка;
- установление государственных минимальных социальных стандартов основных показателей качества жизни детей;
- формирование и реализация федеральных целевых программ защиты прав ребенка и поддержки детства и определение ответственных за исполнение таких программ органов, учреждений и организаций;
- финансирование федеральных мероприятий по реализации государственной политики в интересах детей за счет средств федерального бюджета, внебюджетных источников и иных не запрещенных законом источников;
- установление льгот в целях экономического стимулирования участников мероприятий по реализации государственной политики в

интересах детей в пределах ассигнований, выделяемых за счет средств федерального бюджета на указанные мероприятия;

- установление порядка судебной защиты и судебная защита прав и законных интересов ребенка;

- исполнение международных обязательств Российской Федерации и представительство интересов Российской Федерации в международных организациях по вопросам защиты прав ребенка.

2. Органы государственной власти Российской Федерации совместно с органами государственной власти субъектов Российской Федерации осуществляют:

- выработку совместных направлений деятельности по обеспечению прав и законных интересов ребенка в Российской Федерации;

- мероприятия по реализации государственной политики в интересах детей в области воспитания, образования, здравоохранения, науки, культуры, физической культуры и спорта, социального обслуживания и социальной защиты семьи;

- формирование внебюджетных фондов поддержки детства.

ГЛАВА II. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРАВ РЕБЕНКА В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Статья 6.

Законодательные гарантии прав ребенка в Российской Федерации

Ребенку от рождения принадлежат и гарантируются государством права и свободы человека и гражданина в соответствии с Конституцией Российской Федерации, общепризнанными принципами и нормами международного права, международными договорами Российской Федерации, настоящим Федеральным законом, Семейным кодексом Российской Федерации и другими нормативными правовыми актами Российской Федерации.

Статья 7.

Содействие ребенку в реализации и защите его прав и законных интересов

1. Органы государственной власти Российской Федерации, органы государственной власти субъектов Российской Федерации, органы местного самоуправления, должностные лица указанных органов в соответствии со своей компетенцией содействуют ребенку в реализации и защите его прав и законных интересов с учетом возраста ребенка и в пределах установленного законодательством Российской Федерации объема дееспособности ребенка посредством принятия соответствующих нормативных правовых актов, проведения методической, информационной и иной работы с ребенком по разъяснению его прав и обязанностей, порядка защиты прав, установленных законодательством Российской Федерации, а также посредством поощрения исполнения

ребенком обязанностей, поддержки практики правоприменения в области защиты прав и законных интересов ребенка.

2. Родители ребенка (лица, их заменяющие) содействуют ему в осуществлении самостоятельных действий, направленных на реализацию и защиту его прав и законных интересов, с учетом возраста ребенка и в пределах установленного законодательством Российской Федерации объема дееспособности ребенка.

3. Педагогические, медицинские, социальные работники, психологи и другие специалисты, которые в соответствии с законодательством Российской Федерации несут ответственность за работу по воспитанию, образованию, охране здоровья, социальной защите и социальному обслуживанию ребенка, по поручению органов опеки и попечительства и других компетентных органов могут участвовать в мероприятиях по обеспечению защиты прав и законных интересов ребенка в органах образования, здравоохранения, труда и социального развития, правоохранительных и других органах, занимающихся защитой прав ребенка.

4. Общественные объединения (организации) и иные некоммерческие организации могут осуществлять деятельность по подготовке ребенка к реализации им своих прав и исполнению обязанностей. Такие объединения (организации) имеют право по заявлению ребенка получать от уполномоченных федеральных органов исполнительной власти, органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации методическую помощь, в том числе на конкурсной основе, иную помощь в объеме и в порядке, которые установлены соответствующей федеральной или региональной программой.

Статья 8.

Установление государственных минимальных социальных стандартов основных показателей качества жизни детей

1. Государственная политика в интересах детей осуществляется на основе государственных минимальных социальных стандартов основных показателей качества жизни детей, установленных законодательством Российской Федерации и являющихся составной частью государственных минимальных социальных стандартов.

Государственные минимальные социальные стандарты основных показателей качества жизни детей включают в себя установленный минимальный объем социальных услуг по:

- гарантированному, общедоступному бесплатному начальному общему, основному общему, среднему (полному) общему образованию, начальному профессиональному, на конкурсной основе среднему профессиональному, высшему профессиональному образованию, воспитанию в образовательных учреждениях;

- бесплатному медицинскому обслуживанию детей, обеспечению их питанием в соответствии с минимальными нормами питания;

- гарантированному обеспечению детям по достижении ими возраста 15 лет права на профессиональную ориентацию, выбор сферы деятельности, трудоустройство, охрану труда, оплату труда в порядке, установленном законодательством Российской Федерации;

- социальному обслуживанию, социальной защите детей, в том числе обеспечению гарантированной материальной поддержки путем выплаты государственных пособий гражданам, имеющим детей, в связи с их рождением и воспитанием, а также меры по социальной адаптации и социальной реабилитации детей, находящихся в трудной жизненной ситуации;

- обеспечению права на жилище в соответствии с законодательством Российской Федерации;

- организации оздоровления и отдыха детей, в том числе детей, проживающих в экстремальных условиях, а также на территориях, неблагоприятных в экологическом отношении и признанных таковыми в порядке, установленном законодательством Российской Федерации;

- оказанию квалифицированной юридической помощи.

2. Государственные минимальные социальные стандарты основных показателей качества жизни детей определяются с учетом региональных различий в условиях их проживания.

Органы государственной власти субъектов Российской Федерации в соответствии с законодательством субъектов Российской Федерации могут устанавливать дополнительные социальные стандарты основных показателей качества жизни детей.

3. Дети, находящиеся в соответствующем образовательном учреждении, специальном учебно-воспитательном учреждении, учреждении здравоохранения, учреждении социального обслуживания или ином учреждении, в котором осуществляются уход за ними, образовательный и воспитательный процессы, их защита или лечение, имеют право на периодическую оценку соответствия предоставляемых им услуг государственным минимальным социальным стандартам основных показателей качества жизни детей. Данная оценка проводится уполномоченным органом исполнительной власти, органом местного самоуправления на основании обращений детей и (или) их законных представителей в порядке, установленном законодательством Российской Федерации.

Должностные лица указанных учреждений обязаны устранить выявленные нарушения и информировать об этом соответствующий уполномоченный орган в сроки, предусмотренные соответствующими нормативными актами об оценке предоставляемых детям услуг в области образования, воспитания, лечения, социальных и иных услуг. Неисполнение должностными лицами предписаний об устранении нарушений влечет за собой административную ответственность.

Статья 9.

Меры по защите прав ребенка при осуществлении деятельности в области его образования и воспитания.

1. При осуществлении деятельности в области образования и воспитания ребенка в семье, образовательном учреждении, специальном учебно-воспитательном учреждении или ином оказывающем соответствующие услуги учреждении не могут ущемляться права ребенка.

2. В соответствии с принципами государственной политики в интересах детей администрация образовательных учреждений не вправе препятствовать созданию по инициативе обучающихся, воспитанников в возрасте старше восьми лет общественных объединений (организаций) обучающихся, воспитанников, за исключением детских общественных объединений (организаций), учреждаемых либо создаваемых политическими партиями, детских религиозных организаций.

Указанные общественные объединения (организации) осуществляют свою деятельность в соответствии с законодательством Российской Федерации об общественных объединениях.

Администрация образовательных учреждений может заключать с органом общественной самостоятельности договор о содействии в реализации прав и законных интересов ребенка.

3. Обучающиеся, воспитанники образовательных учреждений, за исключением дошкольных учреждений и учреждений начального общего образования, соответствующих им подразделений иных образовательных учреждений вправе самостоятельно или через своих выборных представителей ходатайствовать перед администрацией указанных учреждений о проведении с участием выборных представителей обучающихся, воспитанников дисциплинарного расследования деятельности работников образовательных учреждений, нарушающих и ущемляющих права ребенка.

Если обучающиеся, воспитанники не согласны с решением администрации образовательного учреждения, они вправе через своих выборных представителей обратиться за содействием и помощью в уполномоченные государственные органы.

Обучающиеся, воспитанники указанных образовательных учреждений могут проводить во внеучебное время собрания и митинги по вопросам защиты своих нарушенных прав. Администрация образовательного учреждения не вправе препятствовать проведению таких собраний и митингов, в том числе на территории и в помещении образовательного учреждения, если выборными представителями обучающихся, воспитанников выполнены условия проведения указанных собраний и митингов, установленные уставом образовательного учреждения. Такие собрания и митинги не могут проводиться в нарушение установленных законодательством Российской Федерации требований соблюдения общественного порядка и не должны препятствовать образовательному и воспитательному процессам.

4. В образовательных учреждениях и иных осуществляющих образовательный и воспитательный процессы учреждениях, а также в местах, доступных для детей и родителей (лиц, их заменяющих), вывешиваются тексты уставов, правил внутреннего распорядка таких учреждений; списки органов государственной власти, органов местного самоуправления и их должностных лиц (с указанием способов связи с ними) по месту нахождения указанных образовательных и иных учреждений, осуществляющих контроль и надзор за соблюдением, обеспечением и защитой прав ребенка.

Статья 10.

Обеспечение прав детей на охрану здоровья.

В целях обеспечения прав детей на охрану здоровья федеральные органы исполнительной власти, органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации, органы местного самоуправления в порядке, установленном законодательством Российской Федерации, осуществляют в государственных и муниципальных учреждениях здравоохранения мероприятия по оказанию детям бесплатной медицинской помощи, предусматривающие профилактику заболеваний, медицинскую диагностику, лечебно-оздоровительную работу, в том числе диспансерное наблюдение, медицинскую реабилитацию детей-инвалидов и детей, страдающих хроническими заболеваниями, и санаторно-курортное лечение детей.

Статья 11.

Защита прав и законных интересов детей в сфере профессиональной ориентации, профессиональной подготовки и занятости.

1. В соответствии с законодательством Российской Федерации федеральные органы исполнительной власти, органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации осуществляют мероприятия по обеспечению профессиональной ориентации, профессиональной подготовки детей, достигших возраста 14 лет.

2. В случае приема на работу детей, достигших возраста 15 лет, им гарантируются вознаграждение за труд, охрана труда, сокращенное рабочее время, отпуск. Работникам моложе 18 лет предоставляются льготы при совмещении работы с обучением, проведении ежегодного обязательного медицинского осмотра, квотировании рабочих мест для трудоустройства, расторжении трудового договора (контракта) и другие льготы, установленные законодательством Российской Федерации.

Статья 12.

Защита прав детей на отдых и оздоровление.

1. Органы государственной власти Российской Федерации, органы государственной власти субъектов Российской Федерации осуществляют мероприятия по обеспечению прав детей на отдых и оздоровление, сохранению и развитию учреждений, деятельность которых направлена на отдых и оздоровление детей.

2. Органы государственной власти Российской Федерации, органы государственной власти субъектов Российской Федерации устанавливают социальные гарантии и льготы по обеспечению отдыха и оздоровления детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, в том числе детей, проживающих в экстремальных условиях, а также на территориях, неблагоприятных в экологическом отношении и признанных таковыми в порядке, установленном законодательством Российской Федерации.

Статья 13.

Защита прав и законных интересов ребенка при формировании социальной инфраструктуры для детей.

1. Федеральные органы исполнительной власти, органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации при принятии решений по вопросам социально-экономического развития соответствующих территорий учитывают нормативы строительства объектов социальной инфраструктуры для детей. Такие нормативы устанавливаются Правительством Российской Федерации и применяются с учетом региональных различий, традиций народов Российской Федерации, если иное не установлено законодательством соответствующего субъекта Российской Федерации.

2. Принятие федеральным органом исполнительной власти, органом исполнительной власти субъекта Российской Федерации или органом местного самоуправления решения о реконструкции, модернизации, об изменении назначения или о ликвидации объекта социальной инфраструктуры для детей, являющегося государственной и (или) муниципальной собственностью, не допускается без предварительной экспертной оценки уполномоченным органом исполнительной власти, органом местного самоуправления последствий принятого решения для обеспечения жизнедеятельности, образования, воспитания и развития детей, для оказания им медицинской, лечебно-профилактической помощи, для социального обслуживания. В случае отсутствия экспертной оценки такое решение признается недействительным с момента его вынесения.

3. Имущество, которое является государственной собственностью (земельные участки, здания, строения и сооружения, оборудование и иное имущество), которое относится к объектам социальной инфраструктуры для детей и возникновение, обособление или приобретение которого предназначено для целей образования, воспитания, развития, оказания медицинской, лечебно-профилактической помощи детям, социальной защиты и социального обслуживания детей, может использоваться только в данных целях.

Имущество, которое является собственностью субъекта Российской Федерации и предназначено для целей образования, воспитания, развития, оказания медицинской, лечебно-профилактической помощи детям, социальной защиты и социального обслуживания детей, используется в порядке, определенном законодательством Российской Федерации и законодательством субъекта Российской Федерации.

4. Если государственное или муниципальное учреждение, являющееся объектом социальной инфраструктуры для детей, сдает в аренду закрепленные за ним объекты собственности, а также земельные участки, заключению договора об аренде должна предшествовать проводимая учредителем экспертная оценка последствий такого договора для обеспечения образования, воспитания, развития детей, оказания им медицинской, лечебно-профилактической помощи, социальной защиты и социального обслуживания детей. Договор аренды не может заключаться, если в результате экспертной оценки установлена возможность ухудшения указанных условий. Договор аренды может быть признан недействительным по основаниям, установленным гражданским законодательством.

5. Порядок изменения назначения имущества, которое является муниципальной собственностью (земельные участки, здания, строения и сооружения, оборудование и иное имущество) и возникновение, обособление или приобретение которого связано с целями образования, воспитания, развития детей, оказания им медицинской, лечебно-профилактической помощи, социальной защиты и социального обслуживания детей, устанавливается органами местного самоуправления при условии предварительного создания (приобретения, изменения назначения) имущества, достаточного для обеспечения указанных целей.

6. Изменение назначения объектов социальной инфраструктуры для детей, которые являются государственной собственностью и предоставляют детям социальные услуги в объеме, предусмотренном государственными минимальными социальными стандартами основных показателей качества жизни детей, запрещается.

7. Изменение формы собственности имущества, которое относится к объектам социальной инфраструктуры для детей и является государственной или муниципальной собственностью, может осуществляться в установленных законом объеме и порядке. При этом федеральным законом устанавливается особый порядок приватизации (разгосударствления) объектов социальной инфраструктуры для детей с учетом гарантированного обеспечения государственных минимальных социальных стандартов основных показателей качества жизни детей.

Статья 14.

Защита ребенка от информации, пропаганды и агитации, наносящих вред его здоровью, нравственному и духовному развитию.

1. Органы государственной власти Российской Федерации принимают меры по защите ребенка от информации, пропаганды и агитации, наносящих вред его здоровью, нравственному и духовному развитию, в том числе от национальной, классовой, социальной нетерпимости, от рекламы алкогольной продукции и табачных изделий, от пропаганды социального, расового, национального и религиозного неравенства, а также от распространения печатной продукции, аудио- и видеопроизведений, пропагандирующей насилие и жестокость, порнографию, наркоманию,

токсикоманию, антиобщественное поведение.

2. В целях обеспечения здоровья, физической, интеллектуальной, нравственной, психической безопасности детей федеральным законом, законами субъектов Российской Федерации устанавливаются нормы распространения печатной продукции, аудио- и видеопроизведений, иной продукции, не рекомендуемой ребенку для пользования в соответствии с пунктом 1 настоящей статьи до достижения им возраста 16 лет.

3. В целях обеспечения безопасности жизни, охраны здоровья, нравственности ребенка, защиты его от негативных воздействий в порядке, определенном Правительством Российской Федерации, проводится экспертиза (социальная, психологическая, педагогическая, санитарная) настольных, компьютерных и иных игр, игрушек и игровых сооружений для детей.

Статья 15.

Защита прав детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

1. Дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации, имеют право на особую заботу и защиту со стороны федеральных органов государственной власти, органов законодательной и исполнительной власти субъектов Российской Федерации, органов местного самоуправления.

Защита прав детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, осуществляется федеральными органами государственной власти, органами законодательной и исполнительной власти субъектов Российской Федерации, органами местного самоуправления в соответствии с законодательством Российской Федерации и законодательством субъектов Российской Федерации. Такая защита должна обеспечивать выживание и развитие детей, их участие в общественной жизни.

Государство гарантирует судебную защиту прав детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

2. В целях защиты прав детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, создаются соответствующие социальные службы для детей, которые по поручению компетентного органа исполнительной власти, органа местного самоуправления или на основании решения суда в соответствии с государственными минимальными социальными стандартами основных показателей качества жизни детей разрабатывают индивидуальную программу реабилитации ребенка. Указанная программа включает в себя оценку (экспертизу) состояния ребенка, в том числе проведенную учреждениями здравоохранения оценку состояния здоровья ребенка, психологические и иные антикризисные меры, а также долгосрочные меры по социальной реабилитации ребенка, которые осуществляются социальной службой самостоятельно или совместно с образовательными учреждениями, учреждениями здравоохранения и другими учреждениями.

В случае установления судом вины родителей (лиц, их заменяющих) в

нарушении прав и законных интересов детей компенсация вреда, нанесенного детям, определяется судом с учетом проведения необходимых мер по социальной реабилитации и социальной адаптации детей.

3. Общественные объединения (организации) и иные некоммерческие организации, в том числе международные объединения (организации) в лице своих отделений в Российской Федерации, осуществляют свою деятельность по защите прав детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, в соответствии с общепризнанными принципами и нормами международного права, международными договорами Российской Федерации, законодательством Российской Федерации и законодательством субъектов Российской Федерации. Указанные объединения (организации) вправе в судебном порядке оспаривать неправомерные ущемляющие или нарушающие права детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, действия должностных лиц органов государственной власти и учреждений, организаций, граждан, в том числе родителей (лиц, их заменяющих), педагогических, медицинских, социальных работников и других специалистов в области работы с детьми.

4. При регулировании внесудебных процедур, связанных с участием детей и (или) защитой их прав и законных интересов, а также при принятии решений о наказаниях, которые могут применяться к несовершеннолетним, совершившим правонарушения, должностные лица органов государственной власти, местного самоуправления действуют в соответствии с общепризнанными принципами и нормами международного права, нормами, предусмотренными международными договорами Российской Федерации, в том числе в части гуманного обращения с несовершеннолетними, оказания им квалифицированной юридической помощи, законодательством Российской Федерации.

Обязательными являются обеспечение приоритета личного и социального благополучия ребенка, обеспечение специализации правоприменительных процедур (действий) с его участием или в его интересах, учет особенностей возраста и социального положения ребенка.

В случае освобождения несовершеннолетнего от уголовной ответственности или от наказания с применением принудительных мер воспитательного воздействия суд, принимая решение о применении указанных мер, за исключением такой меры, как помещение в специальное учебно-воспитательное или лечебно-воспитательное учреждение, вправе признать необходимым проведение мероприятий по социальной реабилитации несовершеннолетнего. Указанные мероприятия осуществляются в порядке, установленном пунктом 2 настоящей статьи.

Если ребенок, с участием которого или в интересах которого осуществляется правоприменительная процедура (действие), нуждается в педагогической, психологической, медицинской, юридической помощи, в социальной реабилитации, должностное лицо, осуществляющее правоприменительную процедуру (действие), независимо от предмета рассмотрения сообщает в компетентный орган о необходимости принятия

соответствующих мер и просит уведомить его о предпринятых действиях.

ГЛАВА III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ ГАРАНТИЙ ПРАВ РЕБЕНКА

Статья 16.

Федеральные органы исполнительной власти, органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющие гарантии прав ребенка в Российской Федерации.

1. Компетенция федеральных органов исполнительной власти, которые осуществляют гарантии прав ребенка, реализуют государственную политику в интересах детей, в том числе осуществляют деятельность в области образования и воспитания, охраны здоровья, социальной защиты, социального обслуживания, содействия социальной адаптации и социальной реабилитации детей, обеспечения их занятости и охраны труда, профилактики безнадзорности и правонарушений, организации детского и семейного отдыха, государственной поддержки общественных объединений (организаций), иных некоммерческих организаций и в других областях в соответствии с законодательством Российской Федерации, устанавливается Президентом Российской Федерации и Правительством Российской Федерации.

2. В соответствии с установленными полномочиями федеральные органы исполнительной власти осуществляют деятельность по следующим направлениям:

- обеспечение реализации федеральных целевых программ, региональных программ, местных программ защиты прав и законных интересов детей, поддержки детства;
- участие в формировании социальной инфраструктуры для детей;
- определение порядка информирования и проведения консультаций, осуществления мероприятий по защите прав и законных интересов ребенка;
- полное, частичное, долевое финансирование проектов, программ защиты прав и законных интересов детей, поддержки детства, в том числе на конкурсной основе и (или) на условиях государственного заказа;
- обеспечение подготовки соответствующих кино-, радио-, теле- и видеопрограмм для детей;
- подготовка государственного доклада о положении детей и защите их прав, других информационных и аналитических материалов;
- иные направления координации деятельности в данной области.

3. Компетенция органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, которые осуществляют мероприятия по реализации государственной политики в интересах детей, регулируется законодательством субъектов Российской Федерации.

Статья 17.

Государственная поддержка органов местного самоуправления, осуществляющих деятельность по защите прав и законных интересов детей.

1. Федеральные органы исполнительной власти, органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации в пределах своих полномочий оказывают финансовое, организационное, информационно-методическое и иное содействие органам местного самоуправления, осуществляющим деятельность по защите прав и законных интересов детей.

2. В соответствии с предметом ведения органы местного самоуправления могут принимать решения об осуществлении мероприятий по защите прав и законных интересов детей, координировать свои действия с действиями органов исполнительной власти в части поддержки федеральных, региональных, местных программ защиты прав и законных интересов детей, поддержки детства, а также мероприятий, осуществляемых в данной области.

Органы местного самоуправления могут заключать договоры с юридическими и физическими лицами об оказании услуг по социальному обслуживанию детей, в том числе детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

3. Финансирование указанных в настоящей статье мероприятий осуществляется в порядке, установленном нормативными правовыми актами представительных органов местного самоуправления.

Статья 18.

Государственная поддержка общественных объединений (организаций) и иных некоммерческих организаций, граждан, осуществляющих деятельность по защите прав и законных интересов детей.

1. Льготы и компенсации общественным объединениям (организациям) и иным некоммерческим организациям, гражданам, осуществляющим деятельность по защите прав и законных интересов детей, устанавливаются законами Российской Федерации и законами субъектов Российской Федерации.

2. Финансирование проектов и программ общественных объединений (организаций) и иных некоммерческих организаций, граждан, осуществляющих деятельность по защите прав и законных интересов детей, в части создания учреждений социального обслуживания детей осуществляется на конкурсной основе. Условия конкурса определяет осуществляющий мероприятия по реализации государственной политики в интересах детей соответствующий орган исполнительной власти.

Финансирование и материально-техническое обеспечение указанных проектов и программ могут проводиться на условиях государственного заказа.

Статья 19.

Государственный заказ на производство товаров и оказание услуг для детей.

1. При осуществлении федеральными органами исполнительной власти мероприятий по реализации государственной политики в интересах детей в соответствии с законодательством Российской Федерации может формироваться государственный заказ на производство товаров и услуг для детей посредством заключения государственными заказчиками государственных контрактов.

В соответствии с законодательством Российской Федерации государственным контрактом могут быть предусмотрены контроль за выполнением государственного заказа и оказание помощи в его выполнении.

2. Услуги центров социальной помощи семье и детям, учреждений реабилитации и социального обслуживания детей-инвалидов, центров психолого-педагогической помощи населению, социальных приютов для детей и подростков, социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних и других социальных служб для детей, включенные в состав государственных минимальных социальных стандартов основных показателей качества жизни детей, как правило, оказываются в порядке выполнения государственного заказа.

Социальные службы независимо от организационно-правовых форм и форм собственности в случае размещения государственного заказа на оказание услуг для детей при реализации государственного заказа руководствуются социальными нормативами и нормами, предусмотренными законодательством Российской Федерации для соответствующих государственных учреждений и организаций.

Статья 20.

Целевые программы защиты прав и законных интересов детей, поддержки детства.

1. Федеральные органы исполнительной власти осуществляют мероприятия по созданию необходимых правовых, экономических, социальных условий для реализации федеральных целевых программ защиты прав и законных интересов детей, поддержки детства.

Порядок разработки и реализации указанных федеральных целевых программ определяется Правительством Российской Федерации.

2. Органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации разрабатывают и осуществляют региональные целевые программы защиты прав и законных интересов детей, поддержки детства, если это предусмотрено законодательством субъектов Российской Федерации.

3. Мероприятия по разработке и реализации местных целевых программ защиты прав и законных интересов детей, поддержки детства осуществляются органами местного самоуправления в соответствии с законодательством субъектов Российской Федерации и соответствующими правовыми актами органов местного самоуправления

Статья 21.

Финансирование мероприятий по реализации государственной политики в интересах детей.

Финансирование федеральных целевых программ защиты прав и законных интересов детей, поддержки детства, федеральных мероприятий по реализации государственной политики в интересах детей осуществляется за счет средств федерального бюджета, внебюджетных источников и иных источников, привлекаемых для указанных целей в соответствии с законодательством Российской Федерации, а также бюджетов субъектов Российской Федерации, если их участие в реализации таких программ, федеральных мероприятий по реализации государственной политики в интересах детей предусмотрено законами субъектов Российской Федерации

Статья 22.

Государственный доклад о положении детей в Российской Федерации.

Ежегодный государственный доклад о положении детей в Российской Федерации представляется Правительством Российской Федерации палатам Федерального Собрания Российской Федерации и публикуется в официальном печатном органе.

ГЛАВА IV. ГАРАНТИИ ИСПОЛНЕНИЯ НАСТОЯЩЕГО ФЕДЕРАЛЬНОГО ЗАКОНА

Статья 23.

Судебный порядок разрешения споров при исполнении настоящего Федерального закона.

1. Родители (лица, их заменяющие), а также лица, осуществляющие мероприятия по образованию, воспитанию, развитию, охране здоровья, социальной защите и социальному обслуживанию ребенка, содействию его социальной адаптации, социальной реабилитации и (или) иные мероприятия с его участием, вправе обратиться в установленном законодательством Российской Федерации порядке в суд с иском о возмещении ребенку вреда, причиненного его здоровью, имуществу, а также морального вреда.

2. При рассмотрении в судах дел о защите прав и законных интересов ребенка государственная пошлина не взимается.

ЗАКОН

От 12 мая 2003 г. № 111 ОЗ

О ЗАЩИТЕ ПРАВ ДЕТЕЙ В НОВОСИБИРСКОЙ ОБЛАСТИ

Подписан Главой администрации
Новосибирской области
В.А.Толоконским

Глава 1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

Статья 1. Областная государственная политика в интересах детей

Областная государственная политика в интересах детей является приоритетной областью деятельности органов государственной власти и основана на следующих принципах:

- а) содействие физическому, интеллектуальному, психическому, духовному и нравственному развитию детей;
- б) воспитание патриотизма и гражданственности;
- в) формирование установки на здоровый образ жизни;
- г) законодательное обеспечение прав детей;
- д) государственная поддержка семьи в целях обеспечения полноценного воспитания детей, защиты их прав, подготовки их к полноценной жизни в обществе;
- е) ответственность юридических лиц, должностных лиц и граждан за нарушение прав и законных интересов детей;
- ж) оказание государственной поддержки органам местного самоуправления, общественным организациям и иным организациям, осуществляющим деятельность по защите прав и законных интересов детей.

Статья 2. Законодательство о защите прав детей

Законодательство Новосибирской области о защите прав детей основывается на Конституции Российской Федерации, Конвенции о правах ребенка, соответствующих федеральных законах и иных нормативных правовых актах Российской Федерации и состоит из Устава Новосибирской области, настоящего Закона, законов и иных нормативных правовых актов Новосибирской области, устанавливающих условия и порядок защиты прав детей.

Основные понятия и термины, используемые в настоящем Законе, применяются в том же значении, что и в федеральных законах.

Статья 3. Сфера применения настоящего Закона

Действие настоящего Закона распространяется на всех детей, постоянно проживающих, а также временно пребывающих на территории Новосибирской области.

Статья 4. Субъекты, осуществляющие защиту прав и охраняемых законом интересов детей

Защита прав и охраняемых законом интересов ребёнка осуществляется его законными представителями: родителями, усыновителями, опекунами, попечителями либо представителями по договору.

Функции правовой защиты детей выполняют в пределах своей компетенции органы представительной, исполнительной и судебной власти, органы местного самоуправления, другие органы, организации и службы, на которые законом возложены обязанности по защите прав несовершеннолетних, а также организации и объединения, в уставах или положениях которых предусмотрены функции по защите прав детей.

Организации и граждане, которым становится известно о фактах нарушения прав и законных интересов детей, обязаны сообщить об этом в любой из органов, осуществляющих защиту прав детей.

В случаях, предусмотренных законодательством Российской Федерации и настоящим Законом, ребенок может сам осуществлять право на защиту.

Статья 5. Защита прав и законных интересов детей комиссиями по делам несовершеннолетних и защите их прав

Областная, районные (городские), районные в городах комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав оказывают помощь детям в защите и восстановлении нарушенных прав и законных интересов во всех сферах их жизнедеятельности, координируют деятельность всех субъектов, входящих в систему профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, в соответствии с законодательством Российской Федерации и Новосибирской области.

Статья 6. Защита прав и охраняемых законом интересов детей органами опеки и попечительства

Защиту прав и охраняемых законом интересов детей осуществляют органы опеки и попечительства, деятельность которых регулируется соответствующим законом Новосибирской области.

Органы опеки и попечительства обеспечивают устройство детей, оставшихся без попечения родителей, взаимодействуют с организациями, входящими в государственную систему профилактики безнадзорности и правонарушений, оказывают информационную, консультационную, психологическую, педагогическую, юридическую и иную помощь по вопросам защиты прав и охраняемых законом интересов детей.

Глава 2. ЗАЩИТА ПРАВ И ОХРАНЯЕМЫХ ЗАКОНОМ ИНТЕРЕСОВ ДЕТЕЙ В ОСНОВНЫХ СФЕРАХ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья 7. Право детей на дошкольное воспитание

Для воспитания детей дошкольного возраста в помощь семье в

Новосибирской области действует сеть дошкольных образовательных организаций.

Отношения между дошкольными образовательными организациями и родителями (лицами, их заменяющими) регулируются договором.

Статья 8. Право детей на получение образования

Администрация Новосибирской области и органы местного самоуправления создают условия для реализации каждым ребенком права на получение бесплатного начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования и начального профессионального образования, а также на конкурсной основе бесплатного среднего профессионального, высшего профессионального образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях Новосибирской области.

Права обучающихся, воспитанников образовательных учреждений определяются их уставами.

Статья 9. Условия отчисления детей из государственных или муниципальных образовательных учреждений

Отчисление детей из государственных или муниципальных образовательных учреждений до получения ими основного общего образования или начального профессионального образования, помимо соблюдения общего порядка отчисления, может быть произведено только с разрешения соответствующей комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав.

Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав совместно с родителями (законными представителями) и муниципальными органами управления образованием в месячный срок принимают меры, обеспечивающие трудоустройство несовершеннолетнего или продолжение освоения им образовательной программы по иной форме обучения или в другом образовательном учреждении.

Статья 10. Порядок перевода обучающихся

Перевод обучающихся из одного образовательного учреждения в другое либо изменение формы обучения до получения ими основного общего образования допускается только в исключительных случаях с согласия родителей (законных представителей) с учетом мнения и интересов ребенка, в отношении детей - сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, - с согласия органов опеки и попечительства.

Статья 11. Информация об образовательных учреждениях и контролирующих органах

В общеобразовательных учреждениях и иных учреждениях, осуществляющих образовательный и воспитательный процессы, в местах, доступных для детей и родителей (лиц, их заменяющих), вывешиваются тексты уставов, правил внутреннего распорядка, а также наименование, место нахождения и перечень должностных лиц (с указанием способов связи с ними) структурных подразделений органов государственной власти и органов местного самоуправления, осуществляющих контроль и

надзор за соблюдением и обеспечением прав и законных интересов детей.

Статья 12. Право детей на охрану здоровья в образовательных учреждениях

Образовательные учреждения и должностные лица образовательных учреждений несут ответственность за нарушение санитарно-эпидемиологических требований к условиям воспитания и обучения, к техническим, в том числе аудиовизуальным, и иным средствам воспитания и обучения, учебной мебели, а также к учебникам и иной издательской продукции в соответствии с действующим законодательством об административных правонарушениях.

Статья 13. Гарантии получения образования

1. Получение среднего общего и всех видов профессионального образования гарантируется системой государственных и муниципальных образовательных учреждений в пределах государственных образовательных стандартов, реализующих его в объемах, адекватных образовательным потребностям населения Новосибирской области.

2. Не допускается отказ несовершеннолетним, получившим основное общее образование, в получении образования следующей ступени в том же образовательном учреждении.

Статья 14. Право детей на дополнительное образование

1. Ребенок имеет право на свободный выбор дополнительных образовательных услуг в соответствии со своими интересами, склонностями и способностями. Дополнительное образование финансируется за счет средств соответствующих бюджетов, родительской платы, добровольных пожертвований физических и юридических лиц и других источников, не запрещенных законодательством.

2. Для детей, проявивших особые способности и таланты, администрация области и органы местного самоуправления создают дополнительные условия для углубленного развития, организуют и проводят конкурсы, олимпиады, выставки, учреждают ежегодные премии, стипендии.

Статья 15. Дополнительные стипендии

Администрация Новосибирской области, органы местного самоуправления, юридические и физические лица могут устанавливать и выплачивать собственные стипендии для определенной категории обучающихся на условиях и в порядке, установленных действующим законодательством.

Статья 16. Право детей на труд (участие в общественно полезной деятельности)

1. Администрация Новосибирской области и органы местного самоуправления осуществляют мероприятия, гарантирующие ребенку реализацию права на профессиональную подготовку, трудоустройство и личный заработок.

2. Дети с 14 лет вправе, с согласия одного из родителей (опекуна, попечителя) и органа опеки и попечительства, в свободное от учебы время

участвовать в общественно полезном труде, доступном им по состоянию здоровья и развитию, не наносящем вреда физическому, нравственному и психическому состоянию ребенка, а также имеют право на получение профессии.

3. Квотирование рабочих мест осуществляется для трудоустройства детей, ищущих работу. Размер квоты рабочих мест для детей и порядок ее установления определяются администрацией Новосибирской области и органами местного самоуправления.

4. Организациям, создающим рабочие места для работников в возрасте от 14 до 18 лет, в том числе временные рабочие места на время летнего отдыха, законами Новосибирской области могут предоставляться налоговые льготы.

Статья 17. Обязанность службы занятости населения

Органы государственной службы занятости населения по Новосибирской области и их территориальные подразделения ежеквартально информируют комиссию по делам несовершеннолетних и защите их прав при администрации Новосибирской области и соответствующие комиссии при администрациях городов и районов области об имеющихся рабочих местах, выделенных в счет квоты.

Статья 18. Расторжение трудового договора с несовершеннолетними

1. Расторжение трудового договора с несовершеннолетним по инициативе работодателя возможно только с согласия государственной инспекции труда Новосибирской области и комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав при администрации Новосибирской области или по решению суда.

2. При рассмотрении вопроса о расторжении трудового договора с несовершеннолетним по инициативе работодателя комиссия по делам несовершеннолетних и защите их прав не вправе давать разрешение на расторжение трудового договора, если не решен вопрос о дальнейшей занятости несовершеннолетнего или о его постановке на учет как ищущего работу в органах государственной службы занятости населения или в иных органах, осуществляющих трудоустройство несовершеннолетних.

3. Во всех случаях подачи несовершеннолетним работником заявления с просьбой об увольнении по собственному желанию работодатель обязан в трехдневный срок сообщить об этом в соответствующую комиссию по делам несовершеннолетних и защите их прав.

Статья 19. Право детей на отдых, оздоровление и досуг

1. Администрация Новосибирской области, органы местного самоуправления осуществляют мероприятия по обеспечению права детей на отдых, оздоровление и досуг, сохранению и развитию учреждений, деятельность которых направлена на организацию отдыха, оздоровления, творческого досуга и занятости детей.

2. Каждый ребенок имеет право на отдых в детских оздоровительных

лагерях, пансионатах, санаториях и учреждениях семейного отдыха родителей с детьми.

3. В приоритетном порядке обеспечивается отдых, оздоровление, досуг детей – сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; детей из приемных, многодетных, неполных семей; детей-инвалидов; детей, имеющих недостатки в психическом и (или) физическом развитии; детей безработных граждан; детей - жертв вооруженных конфликтов, экологических, техногенных катастроф; детей из семей беженцев и вынужденных переселенцев; детей, состоящих на профилактическом учете в органах внутренних дел; а также детей других категорий, нуждающихся в особой заботе государства.

4. Порядок организации круглогодичного, в том числе летнего отдыха и оздоровления, определяется администрацией Новосибирской области.

5. Льготы на оплату путевок и стоимость проезда к месту отдыха и обратно предоставляются в порядке, установленном законодательством Российской Федерации и законодательством Новосибирской области.

Статья 20. Доступность посещения учреждений культуры

1. Учреждения культуры, физической культуры и спорта, молодежные центры, финансируемые из областного бюджета, обязаны бесплатно выделять по согласованию с органами социальной защиты населения установленное количество реализуемых (распространяемых) ими билетов (абонементов) для детей из малообеспеченных семей, семей, находящихся в социально опасном положении.

2. Не допускается использование не по назначению зданий, сооружений, оборудования и земельных участков учреждений культуры, молодежных и детских центров, подростковых клубов, оздоровительных лагерей, туристических баз и других учреждений, ведущих работу с детьми и молодежью, а также необоснованное изъятие закрепленного за ними или арендуемого ими имущества, за исключением случаев, предусмотренных законодательством.

Статья 21. Защита детей от информации, пропаганды и агитации, наносящей вред их здоровью, нравственному и духовному развитию

1. Администрация Новосибирской области и органы местного самоуправления принимают социально-правовые меры по защите детей от информации, пропаганды и агитации, наносящих вред его здоровью, нравственному и духовному развитию.

2. В целях обеспечения здоровья, интеллектуальной, нравственной, психической безопасности несовершеннолетних, не достигших 16 лет, настоящим Законом устанавливаются следующие нормативы распространения печатной продукции (периодические печатные издания, фотоизделия), аудио-кино - и видеопроизведения, компьютерных программ, и иной продукции:

а) распространение печатной продукции, аудио- и видео- продукции, ии, настольных, компьютерных игр допускается в специально отведенных местах, определенных в установленном порядке, при наличии

соответствующих выходных данных: штриховой код, наименование и адрес предприятия-изготовителя, тираж, цена либо отметка «Свободная цена» и т.д.;

б) публичная демонстрация аудиовизуальных произведений допускается только при наличии прокатного удостоверения, выданного в установленном порядке федеральным органом исполнительной власти, и в обязательном порядке с указанием возрастной классификации аудиовизуальных произведений;

в) распространение настольных, компьютерных и иных игр, игрушек, игровых сооружений для детей допускается только при наличии заключения экспертизы (социальной, психологической, педагогической, санитарной), проводимой в порядке, определенном Правительством Российской Федерации.

3. Запрещается продажа алкогольной продукции и табачных изделий в учреждениях образования, культуры, здравоохранения, физической культуры и спорта, а также на прилегающих к ним территориях. Прилегающие территории определяются органами местного самоуправления в порядке, установленном администрацией Новосибирской области.

4. Запрещается привлечение несовершеннолетних для участия в рекламных акциях табачных изделий, пива, алкогольной продукции.

Статья 22. Обеспечение безопасности жизни и здоровья детей

В целях обеспечения безопасности жизни и здоровья детей, охраны общественного порядка настоящий Закон устанавливает основные правила поведения в общественных местах:

а) детям в возрасте до 16 лет пребывание в кафе, на дискотеках и открытых танцевальных площадках разрешается до 22 часов, а в летнее время - до 24 часов;

б) дети в возрасте до 16 лет допускаются на просмотр кино-, видеофильмов, которые рекомендованы для данной возрастной категории;

в) детям в возрасте до 16 лет без сопровождения совершеннолетних лиц запрещается нахождение на улицах после 24 часов;

г) детям в возрасте до 18 лет запрещается употребление табачных изделий в общественных местах, в образовательных учреждениях и на прилегающих к ним территориях.

Статья 23. Право детей на участие в общественных организациях

1. Членами и участниками детских общественных объединений могут быть граждане, достигшие восьми лет. Членами и участниками молодежных общественных объединений могут быть граждане, достигшие 14 лет.

2. Участие детей в детских и молодежных общественных организациях является добровольным и определяется уставами этих организаций.

Деятельность указанных организаций не должна противоречить федеральному законодательству и законодательству Новосибирской

области.

3. В соответствии с принципами государственной политики в интересах детей администрации образовательных учреждений не вправе препятствовать созданию по инициативе обучающихся общественных объединений (организаций), за исключением детских общественных объединений, учреждаемых либо создаваемых политическими партиями, детских религиозных организаций.

Статья 24. Право детей на охрану здоровья

В целях обеспечения прав детей на охрану здоровья осуществляются мероприятия по оказанию детям бесплатной медицинской помощи, предусматривающие профилактику заболеваний, медицинскую диагностику, лечебно-оздоровительную работу, в том числе диспансерное наблюдение, медицинскую реабилитацию и санаторно-курортное лечение, вакцинацию детей, направление по показаниям на обследование и лечение в учреждениях здравоохранения федерального подчинения, осуществление контроля за бесплатной выдачей лекарств, приобретаемых по бесплатным и льготным рецептам, в соответствии с действующим федеральным и областным законодательством, программой оказания гражданам Российской Федерации бесплатной медицинской помощи.

Статья 25. Защита жилищных прав и интересов детей

Защита жилищных прав и интересов детей осуществляется в соответствии с жилищным законодательством Российской Федерации и областным законодательством.

В случае предоставления семье жилого помещения в домах государственного или муниципального жилищных фондов по договору найма, учитываются интересы несовершеннолетних детей.

Защита жилищных прав и интересов детей при совершении сделок по отчуждению жилых помещений, в которых проживают несовершеннолетние дети, осуществляется органами опеки и попечительства.

Статья 26. Содействие в реализации и защите прав и законных интересов детей

1. Администрация Новосибирской области и органы местного самоуправления в соответствии со своей компетенцией содействуют ребенку в реализации и защите его прав и законных интересов, с учетом возраста ребенка, посредством принятия соответствующих нормативных правовых актов, проведения консультационной работы с ребенком по разъяснению его прав и обязанностей, порядка защиты прав.

2. Общественные объединения (организации) и иные некоммерческие организации могут осуществлять деятельность по подготовке ребенка к реализации им своих прав и исполнению обязанностей.

3. Ни один ребенок не может быть объектом произвольного или незаконного вмешательства в осуществление его права на личную жизнь, семейную жизнь, неприкосновенность жилища, тайну корреспонденции или незаконного посягательства на его честь и репутацию.

4. Общественные объединения (организации) и иные некоммерческие организации, осуществляющие деятельность по защите прав детей, вправе в судебном порядке оспаривать неправомерные действия юридических лиц, должностных лиц, граждан, в том числе родителей (лиц, их заменяющих), ущемляющие или нарушающие права детей, в соответствии с законодательством Российской Федерации и законодательством Новосибирской области.

Глава 3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ ЗАЩИТЫ ПРАВ ДЕТЕЙ В НОВОСИБИРСКОЙ ОБЛАСТИ

Статья 27. Компетенция Новосибирского областного Совета депутатов

В компетенцию Новосибирского областного Совета депутатов в сфере защиты прав и законных интересов детей входит:

- а) принятие законов и иных нормативных правовых актов в сфере защиты прав и законных интересов детей;
- б) утверждение областных целевых программ в сфере защиты прав и законных интересов детей в Новосибирской области;
- в) установление налоговых и иных льгот, стимулирующих развитие организаций различных форм собственности, осуществляющих деятельность в сфере защите прав и интересов детей;
- г) иные полномочия в соответствии с действующим законодательством.

Статья 28. Компетенция администрации Новосибирской области

В компетенцию администрации Новосибирской области в сфере защиты прав и законных интересов детей входит:

- а) реализация в области государственной политики в интересах детей, в том числе в сфере образования и воспитания, охраны здоровья, социальной защиты, социального обслуживания, содействия социальной адаптации и социальной реабилитации детей, обеспечения их занятости и охраны труда, профилактики безнадзорности и правонарушений, организации детского отдыха;
- б) реализация федеральных целевых программ в сфере защиты прав и законных интересов детей в Новосибирской области;
- в) разработка и реализация областных целевых программ в сфере защиты прав и законных интересов детей, поддержки детства;
- г) участие в формировании социальной инфраструктуры для детей, развитие сети специальных учреждений, служб специального обслуживания семьи и детей (центров помощи семье и детям, социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних, детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, центров реабилитации для детей с ограниченными возможностями);
- д) обеспечение развития благотворительной деятельности в пользу детей;

е) содействие в подготовке радио-, теле- и видеопрограмм и печатных изданий для детей;

ж) подготовка ежегодного доклада о положении детей и защите их прав, других информационно-аналитических материалов;

з) иные полномочия в соответствии с действующим законодательством.

Статья 29. Компетенция органов местного самоуправления

В компетенцию органов местного самоуправления в сфере защиты прав и законных интересов детей входит:

а) принятие нормативных правовых актов в сфере защита прав и законных интересов детей;

б) формирование и реализация муниципальных целевых программ защиты прав ребенка и поддержки детства;

в) создание в установленном порядке и обеспечение деятельности органов и учреждений, осуществляющих мероприятия по охране, защите прав и законных интересов детей;

г) корректировка социальных норм для детей в сторону их повышения;

д) формирование местного бюджета в части установления расходов на соответствующие направления деятельности;

е) иные полномочия в соответствии с действующим законодательством.

Глава 4. ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ

Статья 30. Ответственность за нарушение настоящего Закона

Юридические лица, должностные лица и граждане за нарушение настоящего Закона несут ответственность в соответствии с федеральным законодательством и законодательством Новосибирской области.

Статья 31. Вступление в силу настоящего Закона

Настоящий Закон вступает в силу через 10 дней после дня его официального опубликования.

К РАЗДЕЛУ 3.

ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 16

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ РАБОЧЕГО ВРЕМЕНИ ПЕДАГОГА- ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Инструктивное письмо от 24.12.2001 № 29/1886-6

Настоящее инструктивное письмо предлагается для руководства в организации деятельности педагогов-психологов службы практической психологии в системе образования Российской Федерации, в состав которой входят педагоги-психологи образовательных учреждений всех типов, образовательные учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи (ППМС-центры), психолого-медико-педагогические комиссии (ПМПК), научные учреждения Минобразования России, подразделения вузов, учебно-методические кабинеты и центры органов управления образованием и другие учреждения, оказывающие психологическую помощь участникам образовательного процесса.

В соответствии со своей фундаментальной и специальной подготовкой педагог-психолог может выполнять следующие виды профессиональной деятельности: консультативную, развивающую, коррекционную, диагностико-аналитическую, экспертно-консультационную, учебно-воспитательную, профилактическую, культурно-просветительскую и организационно-методическую.

Руководителям государственных и муниципальных образовательных учреждений следует руководствоваться тем, что нагрузка педагога-психолога в образовательных учреждениях составляет 36 часов в неделю, из них:

➤ на индивидуальную и групповую профилактическую, диагностическую, консультативную, коррекционную, развивающую, учебную, просветительскую работу с обучающимися, воспитанниками; на экспертную, консультационную работу с педагогическими работниками и родителями (законными представителями) по вопросам развития, обучения и воспитания детей в образовательном учреждении; на участие в психолого-медико-педагогическом консилиуме образовательного учреждения педагог-психолог затрачивает 18 часов в неделю;

➤ остальное время в пределах установленной педагогу-психологу продолжительности рабочего времени приходится на подготовку к индивидуальной и групповой работе с обучающимися, воспитанниками;

обработку, анализ и обобщение полученных результатов; подготовку к экспертно-консультационной работе с педагогическими работниками и родителями обучающихся, воспитанников; организационно-методическую деятельность (повышение личной профессиональной квалификации, самообразование, супервизорство, участие в методических объединениях практических психологов, заполнение аналитической и отчетной документации и др.).

Выполнение указанной работы педагогом-психологом может осуществляться как непосредственно в образовательном учреждении (при обеспечении администрацией образовательного учреждения необходимых условий работы, с учетом специфики и требований к профессиональной деятельности педагога-психолога), так и за его пределами, что предусматривается правилами внутреннего распорядка образовательного учреждения.

Руководителям органов управления образованием субъектов Российской Федерации при осуществлении инспекционных проверок в государственных и муниципальных образовательных учреждениях рекомендуется использовать установленное распределение рабочего времени педагога-психолога.

СХЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

Фамилия, имя ребенка, полный возраст (дата рождения), с какого времени посещает детский сад (обозначить какой – номер, название, тип), группа, имена воспитателей.

1. Уровень здоровья ребенка (есть ли хронические заболевания, часто ли болеет инфекционными и простудными заболеваниями, переносил ли тяжелые болезни в прошлом, нормальными ли были роды, имеется ли отягощенная наследственность. Данный пункт заполняется совместно с медицинской сестрой на основе медицинского анамнеза, зафиксированного в карте-истории ребенка.

2. Бытовые условия и социальное окружение, взаимоотношения в семье: состав семьи, проживает ли семья в отдельной квартире, материальное положение (достаточное, семья с низким уровнем доходов, материально обеспеченная семья), есть ли у ребенка место для игр и занятий, роль дедушек и бабушек в воспитании, влияние братьев и сестер, взаимоотношения с ними (здесь можно использовать методы наблюдения и беседы, естественный эксперимент, методики «Рисунок семьи» и ТОРО).

3. Характеристика уровня развития общения со взрослыми и сверстниками: диагностика на основе критериев, предложенных Л.Н.Галигузовой и Е.О.Смирновой¹¹³; соответствует ли уровень развития общения возрастной норме; положение ребенка в системе межличностных отношений (социометрический эксперимент); характеристики коммуникабельного поведения (избирательность, коммуникабельность, наличие аутичных черт и пр.); характеристика направленности в общении.

4. Особенности развития видов деятельности.

а) Характеристика предметно-манипулятивной деятельности (для детей раннего возраста): преобладающие действия (соотносящие, манипулятивные или орудийные); действия по образцу взрослых; самостоятельные действия; использование полифункциональных свойств предметов; характеристика ориентировочно-исследовательской деятельности.

б) Характеристика игровой деятельности (наблюдение и естественный эксперимент; критерии уровня развития игры, представленные в работах Д.Б.Эльконина, Н.Н.Поддъякова, Н.Я.Михайленко¹¹⁴ и др.):

- уровень развития игровых действий, отношение к правилам, умение следовать игровой роли, развернутость сюжета, глубина развития содержания, способы построения игры, любимые сюжеты, игрушки, использование предметов-заместителей;

¹¹³ Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от 0 до 7 лет. – М.: Просвещение, 1992. – 143 с.

¹¹⁴ Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.; Афонькина Ю.А., Урунтаева Г.А. Практикум по детской психологии. – М.: Просвещение, Владос, 1995. – 291 с.;

- проявление в игре особенностей личности: доминирование – подчинение, пассивность – активность, преимущественный выбор ролей;

- характер общения со сверстниками в игре.

в) Развитие продуктивных видов деятельности: уровень развития элементов трудовой деятельности (в том числе самообслуживание); сформированность навыков, умений, привычек; успешность в изодетальности, конструировании, лепке, аппликации; наличие и стойкость интереса к обозначенным видам деятельности и уровень развития соответствующих умений и навыков в каждом из них; умение действовать по замыслу и по образцу; творческие проявления.

г) Сформированность предпосылок учебной деятельности и уровень готовности к школьному обучению (для старших дошкольников): развитие познавательных интересов, умение действовать в соответствии с инструкцией и подчинять учебные действия требованиям воспитателя; сформированность учебных действий; уровень активности, инициативности и усвоения различного материала; уровень мотивационной, познавательной, коммуникативной, личностной готовности к школьному обучению, школьная зрелость, развитие саморегуляции, шкала знаний.

5. Развитие психических процессов.

а) Особенности развития познавательной сферы: развитие опосредованных и символических действий; соотношение произвольных и непроизвольных действий в памяти, восприятии, мышлении; сформированность внутреннего плана действий, уровень децентрации в познавательной деятельности; уровни развития детских видов мышления, памяти, воображения; индивидуальные особенности познавательной деятельности.

б) Сенсомоторное развитие: сформированность сенсорных эталонов и перцептивных действий; индивидуальные особенности ощущения и восприятия; сформированность моторных навыков и их соответствие возрастным нормам; успешность усвоения моторных действий; ловкость, точность, скорость движений, их индивидуальный темп, характеристика тонких движений кистей рук.

в) Особенности развития речи: уровни речевого развития, их соответствие возрастным нормам; представленность функций речи; выраженность речевых нарушений; развитие видов речи (социальной: ситуативной, контекстной, письменной), развитие эгоцентрической и внутренней речи; индивидуальные особенности речи.

г) Особенности развития эмоциональной сферы: преобладающие эмоции; уровень и особенности протекания эстетических, нравственных, интеллектуальных и практических чувств; впечатлительность, отзывчивость, способность к сопереживанию, наличие выраженных страхов, динамические особенности эмоциональных состояний.

д) Особенности развития волевой сферы: уровень сформированности произвольных действий, сформированность структуры волевого акта;

индивидуальные особенности воли (дисциплинированность, самостоятельность, ответственность, целеполагание, характер принятия решений; особенности внимания.

6. Характеристика личности и индивидуальности, поведенческие проявления:

а) Сформированность направленности личности: выраженность основных проявлений личности и их устойчивость (эстетическая, интеллектуальная, практическая, альтруистическая, гедоническая, эмоциональная направленность по классификации Б.И. Додонова; возрастные и индивидуальные проявления социальной и эгоцентрической направленности); характер протекания возрастных кризисов развития ребенка.

б) Особенности характера: сформированность характера и его проявления как отношение к себе, к людям, к деятельности, к вещам; эмоциональные, волевые, интеллектуальные черты характера; трудности характера, перспективы его развития.

в) Характеристика способностей: общие и специальные способности, их проявление в деятельности, нестандартное развитие (проявления одаренности, задержки в развитии, перспективы развития); характеристика задатков (соотношение сигнальных систем: художественный, мыслительный, средний тип; особенности сенсорных систем; обучаемость).

г) Характеристика свойств темперамента и особенностей высшей нервной деятельности ребенка: сензитивность, активность, реактивность, ригидность, эмоциональность, экстраверсия-интраверсия, темп деятельности; соотношение возбуждения и торможения, сила — слабость нервных процессов, подвижность — инертность, лабильность. Тип темперамента и тип высшей нервной деятельности, сформированность индивидуального стиля деятельности. Наличие отклонений в поведении: гипертормозимость, упрямство, нестабильность и т.д., их возможные причины.

7. Рекомендации в осуществлении индивидуального подхода к ребенку в детском саду, школе, семье. Проект организации психокоррекционной работы и его обоснование.

**СХЕМА ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА И
СОСТАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ХАРАКТЕРИСТИКИ**

Общие данные:

Фамилия, имя, дата рождения; класс; общее физическое развитие: состояние здоровья; условия жизни и быта в семье. Взаимоотношение членов семьи. Правильность основной линии семейного воспитания.

Взаимоотношения с коллективом и отношение к школе:

Общая характеристика класса (общее развитие учащихся, воспитанность, традиции и требования классного коллектива).

Положение в коллективе (пользуется ли любовью, авторитетом, чем определяется это отношение).

Отношение к товарищам по классу (любит ли их, равнодушен к ним, не любит, дорожит ли мнением коллектива, с кем дружит и на чем основана дружба, бывают ли конфликты с ребятами, в чем их причина).

Дорожит ли своим положением в коллективе и какое положение хотел бы занять?

Дорожит ли пребыванием в школе (что особенно ценит в ней)?

Отношение к воспитателям и учителям (есть ли контакт, любит, уважает их).

Учебная деятельность:

Успеваемость (преобладающие оценки, одинаково или неодинаково успевает по разным предметам). Уровень знаний.

Кругозор, начитанность.

Развитие речи (запас слов, образность, эмоциональность речи, умение выразить свою мысль письменно и устно).

Интерес к занятию отношение к учению (с интересом ли учится, к каким предметам проявляет интерес, отношение к отметке, к похвале или порицанию учителя и родителей, основной мотив учебной деятельности).

Способность к учению:

- особенности внимания (степень развития произвольного внимания, его сосредоточенность, устойчивость, способность к распределению);

- осмысленность восприятия учебного материала, быстрота осмысления;

- уровень и характер развития преднамеренной и осмысленной памяти (заучивает механически или осмысленно, владеет ли приемами преднамеренного запоминания, какова быстрота и прочность запоминания, какова быстрота запоминания, легкость воспроизведения, индивидуальные особенности памяти);

- развитие мышления (отличает ли существенные и второстепенные признаки предметов и явлений, каков уровень усвоения общих и абстрактных понятий, умеет ли находить пути решения);

- развитие воображения (богатство воссоздающего и творческого воображения в различных видах учебной деятельности);

- старательность в учебной работе.

Умение учиться (соблюдение режима дня, организованность, умение самостоятельно работать над книгой, заучивать материал, контролировать себя, составлять планы, конспекты и пр.).

Труд (уроки труда, общественно полезный труд в школе и дома):

Отношение к труду (уважает или относится к нему пренебрежительно, заинтересован ли в общественной пользе своей работы. Любит ли трудиться и что именно его привлекает: сам процесс, сделанная вещь или овладение определенным навыком).

Имеет ли трудовые навыки и умения, легко ли их приобретает?

Организованность и дисциплинированность в труде.

Есть ли привычка к длительным усилиям?

Какие виды труда предпочитаете?

Направленность личности учащегося и специальные способности:

Интересы (перечислить все, чем интересуется учащийся): техника, рисование, музыка, спорт, коллекционирование и т. д.; отметить характер интересов с точки зрения их глубины и активности, если учащийся не просто проявляет интерес к какой-нибудь области знаний и деятельности, но серьезно ею занимается; подробно осветить интерес к чтению, любит ли читать и что читает: художественную, научно-популярную или преимущественно развлекательную). Убеждения, мечты, идеалы. Наблюдается ли доминирование тех или иных мотивов в поведении?

Отметить, есть ли особые способности к какой-нибудь деятельности (к музыке, рисованию, артистические способности и т.д.). В чем они проявляются?

О чем мечтает, и что намеревается делать в будущем (отметить в характеристике воспитанников, начиная с 6 класса)?

Дисциплинированность:

Общая характеристика поведения (ведет себя спокойно, сдержанно или проявляет излишнюю подвижность, непоседливость).

Выполнение школьного режима (соблюдает режим, нарушает намеренно, по небрежности, не успевает уложиться в отведенное время и пр.).

Выполнение требований взрослых (выполняет охотно или по принуждению, часто ли отказывается выполнять их и какие именно). Отметить наиболее типичные нарушения дисциплины.

Особенности характера и темперамента:

Ярко выраженные положительные и отрицательные черты характера:

- черты направленности личности по отношению к людям, учебе, труду, самому себе: чуткость, доброта, коллективизм, эгоизм, черствость, добросовестность, зазнайство, скромность и т.д.);

- волевые черты характера (настойчивость, самостоятельность, упрямство, легкая внушаемость и т.д.).

Выражение особенность темперамента (в эмоциональной сфере, работоспособности, подвижности, общительности).

Преобладающее настроение (веселое, грустное, подавленное), его устойчивость. Чем вызываются его смены?

(Общие психолого-педагогические выводы:

Основные достоинства и недостатки формирующейся личности учащегося. Причины (внутренние и внешние) имеющихся недостатков (условия семейного воспитания, болезни, отсутствие определенных способностей, навыков работы и т.д.).

Определение важнейших психолого-педагогических задач, состоящих перед учителем, пути дальнейшей воспитательной работы со школьниками.

ПРИМЕРНАЯ СХЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

1. Общие сведения об учащемся: возраст, в каком классе учится, не оставался ли на второй год, имя и т.д.

2. Уровень здоровья (хронические заболевания, стоит ли на учете в поликлинике, часто ли болеет и пр.)

1. Бытовые условия и социальное окружение, биографические данные (материальное положение, наличие квартиры и собственной комнаты у школьника, состав семьи, социальный и материальный статус, отношения в семье, характер детско-родительских отношений).

2. Анализ автобиографических данных.

5. Характер и уровень развития общения со сверстниками и взрослыми (характеристики коммуникативного поведения, место в структуре межличностных отношений, направленность в общении, проявления негативизма в отношении взрослых, уровень признания их авторитета и т.д.).

6. Особенности развития видов деятельности:

а) Характеристика учебной деятельности (развитие познавательных интересов, сформированность учебных действий, развитие саморегуляции, специфика интересов и т.д.).

б) Характеристика других видов деятельности (для младших школьников — игровой, продуктивной, для подростков и юношей — наличие учебно-исследовательской деятельности, развитие видов деятельности по интересам, характер трудовой деятельности и отношение к ней, включенность ребенка в бытовую деятельность, участие в политической и общественно-полезной видах деятельности, помощь родителям и т.д.).

7. Развитие психических процессов с точки зрения соответствия их возрастной специфике и индивидуальных проявлений (характеристика познавательной сферы и внимания, эмоционально-волевой сферы, речи, наличие проблем и отклонений в развитии).

8. Характеристика личности и индивидуальности (направленность личности, ценностно-смысловая сфера, особенности характера, проявления способностей, характеристика темперамента).

9. Психолого-педагогические рекомендации для учителей и родителей по коррекции проблем в развитии личности и психики и оптимизации психического и личностного развития.

Примечание: психологические особенности выявляются на основе психологической диагностики (тестирование, психологические методики, наблюдение, естественный эксперимент и т.д.)

ПРИМЕРНАЯ СХЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ КЛАССА ИЛИ ГРУППЫ

1. Общие сведения о классе (количество детей, возраст, в каком классе учатся, общий уровень подготовки и т.д.).

2. Характеристика формальных межличностных отношений (староста, ответственные за определенные дела и т.д.)

3. Характеристика детей класса по психологическим и социально-экономическим параметрам: по уровню успеваемости, дисциплине, выделение детей с проблемами в развитии, отклонениями в поведении, одаренных детей, детей с выраженными специальными способностями, детей из бедных или богатых семей, семей, имеющих определенное социальное положение и т.д.

4. Описание результатов наблюдений за взаимоотношениями в классе (уровень доброжелательности и взаимопомощи, референтность группы для различных ее членов, система групповых ценностей, наличие лидеров и их психологические особенности, отверженных и причины их неблагоприятного положения, микрогрупп и т.д.)

5. Описание результатов социометрии и референтометрии (лидеры, звезды, отверженные, наличие микрогрупп, характер отношений между ними, уровень сплоченности группы, система ценностей и т.д.).

6. Сравнение официальных и неофициальных отношений, анализ причин определенного положения конкретных детей в системе межличностных отношений.

10. Характеристика взаимоотношений учащихся в учебной и во внеучебной деятельности. Описание видов совместной деятельности класса. ВО

7. Взаимоотношения со взрослыми: классным руководителем, другими учителями, стиль педагогического общения взрослых по отношению к классу.

8. Рекомендации для классного руководителя (воспитателя), родителей.

ОРИЕНТИРОВОЧНАЯ СХЕМА СОСТАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ КЛАССНОГО КОЛЛЕКТИВА

Официальная структура классного коллектива. Состав класса, его актив, краткая характеристика учащихся пользующихся коллективными симпатиями.

Общая характеристика организации учебной деятельности классного коллектива.

Участие классного коллектива в общественно-полезной работе.

Состояние дисциплины в классе нормы поведения учащихся навыки и привычки социального поведению.

Общественно-значимые цели, потребности учащихся. Сплоченность членов коллектива. Общественное мнение в коллективе.

Качественная и количественная характеристика межличностных взаимоотношений. Общественное мнение в коллективе.

Характеристика отдельных школьников как членов коллектива. Анализ престижа и социальных ролей учащихся (ученик-общественник, спортсмен, участник художественной самодеятельности) анализ конкретных фактов воспитывающего влияния отдельных школьников на коллектив и коллектива на личность учащегося.

Возрастные психологические особенности коллектива класса. Указать какие психологические проявления учащихся вы относите к возрастным особенностям.

Специфические черты данного коллектива, которые вы можете выделить на основе анализа и обобщения всего изученного материала.

Влияние социального окружения, родителей, общественности на коллектив.

Какая работа проведена студентом-практикантом в классе в целях повышения общественной активности учащихся и привития им коллективистических черт характера.

Предложения по содержанию и организации воспитательной работы с данным классным коллективом (со стороны учителей, родителей, ученических общественных организаций, специалистов: социального педагога, педагога-психолога и др.).

ПРИМЕРНАЯ СХЕМА ИЗУЧЕНИЯ КЛАССНОГО КОЛЛЕКТИВА И СОСТАВЛЕНИЯ ЕГО ПСИХОЛОГО- СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Общие сведения о классном коллективе и история его формирования (количество учащихся, из них мальчиков и девочек, возрастной состав, число второгодников, когда он сформировался, были ли слияния с другими коллективами, смена классных руководителей и т.д.).

Содержание и характер коллективной деятельности:

- учебная деятельность (общая характеристика успеваемости и дисциплины, систематичность мониторинг успеваемости всего класса и отдельных учеников, требование к ним классного руководителя, актива класса и всего коллектива, взаимопомощь, ее форма и организация);

- дисциплина класса в учебной деятельности (на уроках и в выполнении домашних, заданий); отрицательные моменты в учебной работе (шпаргалки, подсказки, списывание);

- жизнь коллектива вне учебных занятий — интерес к современным политическим событиям, музыке, искусству, литературе и спорту, коллекционирование и т.д. Формы проявления этих интересов (читательские конференции, посещение театра, кино, их обсуждение, КВН, «огоньки», диспуты и т.д.); участие класса в общественной жизни;

- общественно полезный труд и его место во внеклассной жизни коллектива; виды труда и характер его выполнения; проявление сознательной дисциплины;

- связь с шефствующими организациями, формы ее выражения; влияние на класс родительской общественности. Руководство и организация классного коллектива: а) организующее ядро класса, его актив; староста и его работа; характеристика их активистов (их идейный уровень, инициативность, самостоятельность, и настойчивость, требовательность к себе и другим, авторитет среди товарищей и его основа, организаторские способности, забота об отдельных учениках, отношение к общественному вниманию);

- наличие в коллективе неофициальных «вожаков», характер их влияния на класс, причины этого влияния, отношение к «вожакам» актива класса; наличие «отверженных», причины отвержения и возможные пути изменения отношения к ним товарищей;

- взаимоотношения внутри коллектива (степень сплоченности, проявление взаимной требовательности, чуткости, дружеской заботы, взаимопомощи и уважения, наличие или отсутствие группировок, их внутренняя основа и степень заинтересованности в общих делах класса), критика и самокритика; особенности взаимоотношения между мальчиками и девочками, проявление товарищества и дружбы между отдельными

учениками, внутренняя основа этих отношений; эмоциональное «благополучие» и «неблагополучие» отдельных членов коллектива;

• личность классного руководителя и его влияние на класс (образованность, общая культура, организаторские способности, знание психологии учащихся, их интересов и т.д.) отношение к нему коллектива, его авторитет среди учеников.

Анализ конкретных примеров влияния коллектива на личность школьника и личности на коллектив.

Общие выводы. Уровень (стадия) развития коллектива. Характер общего «эмоционального климата» в коллективе (добрый, жизнерадостный, инертный, напряженно-нервный и т.д.). Характер дисциплинированности. Определение основных недостатков организации жизни коллектива и взаимоотношений его членов, пути ликвидации этих недостатков.

Рекомендации и пожелания.

ЦЕНТРЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ г.НОВОСИБИРСКА

1. Комплекс социальной помощи несовершеннолетним (приют) ОГУ «Радуга». Дзержинский район, ул. Юргинская 37 а. Т.: 77-13-81; 77-10-41; 77-18-36.

2. Центр профориентации и социально-психологической поддержки подростков «Родник». Калининский район, ул. Народная, 13, т.: 76-34-08.

3. Государственное образовательное учреждение для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Областной центр диагностики и консультирования». Калининский район, ул. Народная, 10, т.: 76-21-51.

4. Муниципальный консультативно-диагностический центр для детей и подростков «Ювентус». Железнодорожный район, ул.Ленина, 55. т.: 22-09-66; 22-54-83.

5. Центр комплексной наркологической помощи подросткам. Заельцовский район, ул. Северная, 31, т.: 23-56-43 (временный); 28-13-89.

6. Центр медико-социальной и психозэмоциональной коррекции подростков и молодежи «Надежда». Заельцовский район, Красный проспект, 161/1, т.: 28-55-36.

7. Центр медико-социальной и психологической помощи семьям и подросткам «Коралл». Железнодорожный район, ул. Ленина, 48. т.: 10-26-96.

8. Центр медико-социальной и психологической помощи семьям и подросткам «Ассоль». Первомайский район, ул. Чапаева, 7/1, т.: 36-58-95.

9. Центр медико-социальной и психологической помощи семьям и подросткам «Диалог». Калининский район, ул. Объединения, 19, т.: 74-20-26.

10. Центр медико-социальной и психологической помощи семьям и подросткам «Пеликан». Кировский район, ул. Зорге, 42, т.: 42-26-90.

11. Центр психологической и медико-социальной помощи детям, подросткам и семье «Лад». Ленинский район, ул. Станиславского, 8, т.: 43-38-88.

12. Общество психологической помощи «Вера». Советский район. т.: 33-05-03.

13. Центр медико-консультативной помощи семьям и подросткам «Радуга». Советский район, ул. Кутателадзе, 16, т.: 39-63-95; 39-63-94. Подорожковый телефон доверия: 39-66-39.

14. Центр медико-социальной и психологической помощи семьям и подросткам «Ника». Центральный район, ул. Мичурина, 29, т.: 18-57-83.

15. Центр медико-социальной и психологической помощи семьям и подросткам Октябрьского района, ул. Чехова, 198 (филиал Центра: ул. Нижегородская, 20), т.:69-36-32.

16. Центр медико-психологической коррекции детей и подростков «Инсир». Октябрьский район, ул. Добролюбова, 16, т.: 66-51-81.
17. Антикризисный молодежный центр «Среда выживания». Октябрьский район, ул.Декабристов, 72. т.: 69 – 87 – 94.
18. Социально-реабилитационный центр для подростков «Прометей». Ленинский район, ул. Широкая, 137/1. т.: 8-903-903-14-64.
19. Левобережный профориентационный центр. Ленинский район, ул. Петропавловская, 17. т. 444-700; 444-300.
20. Клиника «Инсайт». Октябрьский район, ул.Б.Богаткова, 24. т.: 66-06-15; 66-00-21.
21. «Гуманитарный проект» (предупреждение наркомании и информация по реабилитации наркоманов). Центральный район, ул. Горького, 104. т. 20-51-18; 20-51-19.
22. Телефоны доверия: 74-18-07 (для взрослых); 54-61-42, 10-20-81 (общий: с 10-00 до 18-00); 76-09-03 (круглосуточный, подростковый).
23. Городской реабилитационный центр жертв насилия. Ул. Фабричная ба; т: 23-84-58.
24. Муниципальный психотерапевтический центр. т.: 53-94-17.

К РАЗДЕЛУ 4.

ОСНОВНЫЕ ВИДЫ И НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ.

ПРИЛОЖЕНИЕ 24

ОБРАЗЕЦ ПРЕСТАВЛЕНИЯ СТЕНДОВОЙ КОНСУЛЬТАЦИИ

Памятка родителям от ребенка.

Прислушаемся к советам своих детей

1. Не бойтесь быть твердыми со мной. Я предпочитаю именно такой подход. Это позволяет мне определить свое место.
2. Не заставляйте меня чувствовать себя младше, чем я есть на самом деле. Я отыграюсь на вас за это, став плаксой и «нытиком».
3. Не делайте для меня и за меня то, что я в состоянии сделать для себя сам. Я могу продолжать использовать вас в качестве прислуги.
4. Не требуйте от меня немедленных объяснений, зачем я сделал то или иное. Я иногда и сам не знаю, зачем поступаю так, а не иначе.
5. Не подвергайте слишком большому испытанию мою честность. Будучи запуган, я легко превращаюсь в лжеша.
6. Пусть мои страхи и опасения не вызывают у вас беспокойство. Иначе я буду бояться еще больше. Покажите мне, что такое мужество.
7. Не давайте обещаний, которых вы не можете выполнить – это поколеблет мою веру в вас.
8. Не придирайтесь ко мне и не ворчите на меня. Если вы будете это делать, то я буду вынужден защищаться, притворяясь глухим.
9. Не пытайтесь читать мне наставления или нотации. Вы будете удивлены, открыв, как великолепно я знаю, что такое хорошо и что такое плохо.
10. Никогда даже не намекайте, что вы совершенны и непогрешимы. Это дает мне ощущение тщетности сравняться с вами.
11. Не расстраивайтесь слишком сильно, когда я говорю : «Я вас ненавижу». Я не имею буквально это в виду. Я просто хочу, чтобы вы пожалели о том, что сделали мне.
12. Если вы мне говорите, что любите меня, а потом просите что-то сделать для вас, я думаю, что нахожусь на рынке. Но тогда я буду с вами торговаться, и, поверьте, – я окажусь с прибылью.
13. Не заставляйте меня чувствовать, что мои поступки – смертный грех. Я имею право делать ошибки, исправлять их и извлекать из них уроки. Но если вы меня будете убеждать, что я ни на что не годен, то в будущем я, вообще буду бояться что-то делать, даже зная, что это правильно.

14. Не защищайте меня от последствий собственных ошибок. Я, как и вы, учусь на собственном опыте.

15. Не забывайте, я люблю экспериментировать – так я познаю мир, поэтому, пожалуйста, смиритесь с этим.

16. Не пытайтесь обсуждать мое поведение в самый разгар конфликта. По некоторым объективным причинам мой слух притупляется в это время, а мое желание сотрудничать с вами становится намного слабее. Будет нормально, если вы предпримете определенные шаги, но поговорите со мной об этом несколько позже.

17. Не поправляйте меня в присутствии посторонних людей. Я обращу гораздо больше внимания на ваше замечание, если вы скажете мне все спокойно с глазу на глаз.



18. Я хочу быть уверенным, что родился от вашей любви друг к другу, а не только от сексуального удовольствия. Ссоры между вами подтверждают мои самые страшные опасения.

19. Если я вижу, что вы больше любите брата или сестру, я вам не буду жаловаться. Я буду просто нападать на того, кому вы больше уделяете внимания и любви. В этом я вижу справедливость.

20. Мне уже сейчас интересен противоположный пол. Если вы это будете игнорировать и не объясните мне, как поступать, что мне делать со своими чувствами, то мне об этом расскажут сверстники и старшие ребята. Будет ли вам от этого спокойнее?

21. Не пытайтесь от меня отделаться, когда я задаю откровенные вопросы. Если вы не будете на них отвечать, я вообще перестану задавать их вам, и буду искать информацию где-то на стороне.

22. Я чувствую, когда вам трудно и тяжело. Не прячьтесь от меня. Дайте мне возможность пережить это вместе с вами. Когда вы доверяете мне – я буду доверять вам.

23. Не беспокойтесь, что мы проводим вместе слишком мало времени. Для меня важнее то, как мы его проводим.

24. Не полагайтесь на силу в отношениях со мной. Это приучит меня к тому, что считаться нужно только с силой. Я откликнусь с большей готовностью на ваши инициативы.

25. Будьте внимательны, когда в моей жизни наступает время большей ориентации на сверстников и старших ребят. В это время их мнение для меня может быть важнее вашего. В этот период я отношусь к вам более критически и сравниваю ваши слова с вашими поступками.

26. Относитесь ко мне так, как вы относитесь к своим друзьям. Тогда я стану вашим другом. Помните, что я учусь, больше подражая примерам, а, не подвергаясь критике.

Подготовлено по материалам периодической печати

О ПРАКТИКЕ ПРОВЕДЕНИЯ ДИАГНОСТИКИ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**Письмо Министерства образования РФ № 70/23-16 от 07.04.1999г.**

В целях осуществления координации и контроля проведения аттестации дошкольных образовательных учреждений, оказания методической помощи специалистам в области дошкольного образования, а также защиты ребенка от негативных последствий непрофессионального использования методов диагностики детей дошкольного возраста Министерство общего и профессионального образования российской Федерации просит довести до сведения центров развития образования, аттестационных служб, ИПК, дошкольных образовательных учреждений следующее.

В последнее время в системе дошкольного образования Российской Федерации все большее распространение получает практика проведения психолого-педагогической диагностики, в том числе тестирования, детей дошкольного возраста. Само по себе использование диагностики является позитивным моментом образовательного процесса. Однако сегодняшнее состояние этой практики характеризуется рядом негативных тенденций. Во-первых, все более массовый характер приобретает неправомерное применение тестирования детей в процессе аттестации дошкольных образовательных учреждений, при аттестации педагогических и руководящих работников, при переходе детей из дошкольного учреждения в первый класс общеобразовательной школы. В ряде случаев были даже зафиксированы отдельные попытки тестирования детей при приеме в дошкольное образовательное учреждение. Во-вторых, зачастую используются технологически не проработанные, не апробированные, имеющие сомнительную научную и практическую ценность методы диагностики. Результаты такой диагностики не отражают реальной картины развития ребенка и, следовательно, не могут повысить эффективность образовательного процесса. В-третьих, в процесс диагностирования вовлекаются специалисты, не имеющие соответствующей квалификации. Это приводит к некомпетентной интерпретации диагностических данных, ошибкам в определении уровня развития ребенка, что может дезориентировать педагогов и родителей при взаимодействии с детьми.

Диагностика развития детей дошкольного возраста, будучи включена в дошкольное образование, призвана помогать педагогам и родителям ребенка правильно строить с ним педагогическое общение. Специфика дошкольного возраста заключается в том, что все психические процессы очень подвижны и пластичны, а развитие потенциальных возможностей ребенка в значительной степени зависит от того, какие условия для этого

развития создадут ему педагоги и родители. Психолого-педагогическая наука безоговорочно признает тот факт, что реальные способности ребенка могут проявиться достаточно поздно, и то образование, которое он получает, в большой мере способствует их проявлению. В частности, введенное Л.С.Выготским понятие «зоны ближайшего развития» особым образом фиксировало именно этот известный факт. Поэтому, определяя индивидуальные особенности ребенка дошкольного возраста, предпочтительно в первую очередь иметь в виду его «склонности», выступающие основой дальнейшего развития способностей,

Эта специфика не позволяет считать результаты диагностики (даже в том случае, если они достоверны) устойчивыми и определяющими судьбу ребенка. Любое достижение ребенка дошкольного возраста на каждом этапе его развития является промежуточным и служит лишь основанием для выбора педагогом методов и технологий для индивидуальной работы. Нельзя допустить, чтобы данные тестирования были основанием для навешивания на ребенка «ярлыка». Особенно тяжелые последствия могут иметь недостоверные результаты тестирования. Они могут оказать негативное влияние, как на развитие личности, так и на дальнейшую образовательную траекторию ребенка.

Кроме того, обучение и воспитание в дошкольном возрасте носит целостный характер и может быть распределено в образовательном процессе по предметным областям (математические представления, развитие речи, изобразительная и музыкальная деятельность и т.п.) лишь условно. Образовательные программы для детей дошкольного возраста в отличие от школьных программ обычно не только включают в себя содержание, связанное с обучением, но и достаточно подробно расписывают всю жизнь ребенка в детском саду. Именно поэтому диагностика в дошкольном возрасте не может в полной мере опираться на выявление знаний, умений и навыков. Для ребенка этого возраста в первую очередь важно не столько, каким объемом предметных знаний определенной образовательной области он владеет, сколько то, каким способом эти знания были ребенком освоены. Таким образом, определенный набор знаний, которым обладает дошкольник, далеко не всегда указывает на реальные результаты его образования, не говоря уже о том, что уравнивает всех детей в их пути развития. Это еще усложняет методы диагностики, соответствующей именно этому возрасту, поскольку для определения реального уровня развития ребенка требуются не простые «экзаменационные» вопросы, а очень тонкий, специальный психологический инструментарий.

Тенденции указанной негативной практики тестирования вызваны целым рядом объективных причин. Среди них — недостаточное внимание служб практической психологии образования к вопросам психологической помощи детям дошкольного возраста и их проблемам; недостаточная обеспеченность дошкольных образовательных учреждений квалифицированными специалистами, особенности современной

подготовки и переподготовки педагогических кадров. Выпускники учреждений профессионального образования в большей степени вооружены знаниями о возрастных особенностях и закономерностях развития детей дошкольного возраста, но не в полной мере владеют умениями выявлять и измерять уровень развития ребенка с помощью современных психодиагностических методик. Отсутствие систематических знаний в области психодиагностики приводит к тому, что практические психологи и педагоги, как правило, допускают ошибки при интерпретации полученных результатов, не умеют сформулировать обоснованные рекомендации педагогам и родителям.

Ситуация усугубляется возрастающим потоком психодиагностической литературы низкого качества. Перепечатки устаревших вариантов зарубежных тестов часто сопровождаются некомпетентной интерпретацией, содержат массу ошибок, что приводит к искажению получаемых выводов. Широкомасштабная публикация диагностических методик (с «ключами») порождает у непрофессионала впечатление об их доступности и сводит на нет ценность указанных методик. Для сравнения: в мировой практике специалист по тестированию, помимо базового психологического образования, должен получить образование в области практической диагностики и соответствующий сертификат. Такое образование, помимо специальных навыков, включает развитие у диагноста особых гуманистических установок и связано с приобщением к нормам профессиональной этики. Эти нормы не позволяют рассматривать ребенка как объект бесцеремонного исследования; пугать его внезапными проверками («тест» в переводе значит «испытание»); тестировать без согласия родителей, знакомить с результатами диагностики (составляющими конфиденциальную информацию) людей, не имеющих непосредственного отношения к обучению и воспитанию данного ребенка. В реальной практике тестирования эти нормы часто нарушаются. Педагог, не будучи специалистом-диагностом, из лучших побуждений может сообщить результаты тестирования (например, что у ребенка низкий балл по тесту) родителям ребенка, не подготовив их соответствующим образом, или администрации дошкольного образовательного учреждения. Если эта информация дойдет до самого ребенка или до других детей, это может нанести существенный вред его психическому здоровью.

Кроме того, проведение диагностики всегда связано с этапом интерпретации, т.е. объяснения полученных данных с точки зрения развития ребенка. Известно, что наиболее информативные диагностические методики допускают наибольшую свободу в интерпретации их результатов. В руках квалифицированного психолога эти методики являются инструментом получения глубокой и точной информации об уровне развития и склонностях ребенка. В то же время именно эти методики представляют наибольшую опасность, если они попадают в руки неквалифицированного или недобросовестного исследователя.

Проведение любой диагностики всегда связано с вопросами: с какой целью она проводится? как будут использованы ее результаты? Данные диагностики позволяют педагогам и родителям следить за ходом развития ребенка и осуществлять индивидуальный подход. В этом заключается позитивная роль диагностики в системе дошкольного образования.

Однако некоторые образовательные учреждения используют систему тестирования уровня развития детей для отбора их в определенное образовательное учреждение, в каждом из которых реализуется особая образовательная программа. Тестирование развития ребенка «на входе» в определенную образовательную программу с целью его отбора вольно или невольно исходит из презумпции, что одни дети «способны» к ее освоению, а другие — нет. Тем самым делается заявка на тестирование способностей детей в очень раннем возрасте, что буквально противоречит основным законам развития личности и психики. Кроме того, производя такого рода отбор, педагог закрывает ребенку возможность для развития в этом направлении и, возможно, навязывает ему менее перспективный путь образования, исходя из собственных представлений об уровне его развития, а не из реальных интересов ребенка. Так создается ситуация, при которой образовательное учреждение выбирает удобных ему детей, прикрываясь интересами ребенка, фактически нарушая его право на образование, вместо того чтобы обеспечить в соответствии с законодательством право родителей на выбор образовательного учреждения для своих детей.

Особую тревогу вызывают факты нарушения государственными органами управления образованием субъектов Российской Федерации и (или) органами, проводящими аттестацию, порядка ее проведения в дошкольных образовательных учреждениях. При выборе аттестационных технологий не учитываются Временные (примерные) требования к содержанию и методам обучения и воспитания, реализуемым в ДОУ (действуют до введения государственного образовательного стандарта дошкольного образования), не выполняется приказ Минобразования России от 22.08.96 № 448 «Об утверждении документов по проведению аттестации и государственной аккредитации дошкольных образовательных учреждений».

В отдельных случаях это привело к ситуации, когда аттестационные технологии, используемые при аттестации учреждений общего среднего образования, механически переносятся на аттестацию дошкольных образовательных учреждений. При этом неправомерно применяются аттестационные технологии, которые включают в качестве критериев оценки деятельности дошкольного образовательного учреждения требования к уровню подготовки детей дошкольного возраста. Авторы подобных аттестационных технологий пересматривают содержание Временных (примерных) требований или подменяют другими требованиями. В свою очередь, «новые» требования задают и новые способы (измерительный инструментарий) оценки деятельности

дошкольных образовательных учреждений.

Результаты использования «школьной» модели аттестации приводят к изменению целей деятельности педагогических работников дошкольных образовательных учреждений. В этих случаях знания, умения и навыки детей становятся единственным ориентиром деятельности дошкольного образовательного учреждения, ее самоцелью, а образовательный процесс превращается в муштру, что противоречит предназначению дошкольного возраста. Это опасная тенденция, так как ребенок в этом возрасте имеет право быть любым. Система же образования должна предоставить ему наиболее благоприятные условия для развития. Именно поэтому предметом комплексной экспертизы деятельности дошкольного образовательного учреждения в процессе его аттестации выступают психолого-педагогические условия воспитания и обучения — содержание и методы, характер взаимодействия педагогов с детьми и построение развивающей среды.

Вместе с тем Министерство общего и профессионального образования Российской Федерации отмечает, что возможность использования психолого-педагогической диагностики на основе наблюдения за динамикой психического и физического развития ребенка с целью осуществления индивидуального подхода в образовательном процессе не вызывает сомнения. Результаты такого диагностирования должны использоваться педагогом в ходе планирования его деятельности, при постановке и реализации педагогических задач. Однако в условиях вариативности программно-методического обеспечения современной системы дошкольного образования психологическая или педагогическая диагностика ребенка может выступать только в качестве контроля за эффективностью конкретной образовательной программы, реализуемой детским садом. В этом случае диагностические методики применяются для того, чтобы проследить за динамикой продвижения ребенка в освоении данной программы, ее влияния на развитие ребенка, а также за эффективностью результатов педагога по данной программе.

В связи с этим многие авторы комплексных образовательных программ дошкольного образования, помимо разработки содержания методического обеспечения, ставят задачу создания диагностических методик, позволяющих оценить результаты реализации конкретной программы. Примером могут служить образовательные программы «Сообщество», «Развитие», «Из детства — в отрочество», которым присвоен гриф «Рекомендовано Министерством общего и профессионального образования Российской Федерации».

Так, образовательная программа «Сообщество» (ранее известна под названием «Шаг за шагом») ставит своей целью индивидуальный подход к развитию ребенка, уважение его личности, учет его интересов и уровня развития, заботу об эмоциональном комфорте и стремление к созданию условий для свободного творческого самовыражения.

Особенность этой программы состоит в том, что дети могут сами

выбирать, чем им заниматься. Но при этом педагог отбирает материалы для каждого ребенка в зависимости от индивидуальной ситуации его развития. Воспитатель должен владеть ситуацией, легко импровизировать, постоянно планировать свои педагогические действия и контролировать их результаты применительно к каждому ребенку. Для этого программа обеспечена системой диагностики, которая включает в себя как диагностику развития и актуального состояния детей, так и диагностику действий педагога. При этом диагностика развития ребенка основана не на специальных тестовых процедурах, а на наблюдениях за поведением каждого воспитанника. Воспитатели регистрируют особенности его действий и поведения, избегая субъективных интерпретаций. При этом они используют различные неформальные техники наблюдения, включающие регистрацию эпизодов из жизни группы, дневниковые заметки, карты и шкалы наблюдения за поведением и развитием своих воспитанников, образцы детских работ, интервью и беседы. Все эти техники достаточно просты и доступны, требуют минимального предварительного обучения и дают обширный материал, позволяющий лучше понять каждого ребенка, создать условия для его развития на основе индивидуального подхода. Просматривая записи своих наблюдений, воспитатели выделяют области, вызывающие озабоченность или особый интерес, и формулируют индивидуальные цели для развития детей. Цели, которые они ставят, могут быть достигнуты путем реорганизации развивающей среды и создания новых возможностей обучения для детей. Выявление темпов развития позволяет воспитателю поддерживать каждого ребенка на его уровне развития, создавать условия для его продвижения вперед на основе учета индивидуальных возможностей и потребностей. Это помогает ребенку выработать чувство самооценности, положительное эмоциональное самоощущение, что в результате формирует позитивное отношение к учению, познанию окружающего мира, себя, других людей.

Вторая часть диагностики, используемой в данной программе, – отслеживание собственных действий воспитателя. Программа включает в себя так называемые «исполнительские стандарты», которые детально описывают действия воспитателя по достижению целей развития для каждого ребенка. Подавляющее большинство этих исполнительских стандартов достаточно близко соответствует (если не по формулировкам, то по ценностным ориентациям) Временным (примерным) требованиям к содержанию и методам воспитания и обучения, реализуемым в дошкольном образовательном учреждении.

Педагогическая диагностика по программе «Развитие» также введена для определения продвижения детей в освоении данной программы. Она ориентирует воспитателя на анализ характера овладения материалом, как отдельными детьми, так и группой в целом. Диагностика представляет собой диагностические задания, которые включены в планы занятий по каждому разделу программы. Эти занятия описаны как диагностические,

но их проведение не требует дополнительного времени. В процессе проведения такого занятия воспитатель фиксирует решения диагностических задач каждым ребенком. При этом анализируется единственный показатель, а именно — степень самостоятельности выполнения задания. Анализ полученных результатов позволяет педагогу наметить необходимые способы оказания помощи отдельным детям по каждому разделу программы. Применение и использование в практике результатов педагогической диагностики дает возможность воспитателям проводить развивающие занятия с опорой на знание индивидуальных возможностей каждого воспитанника по различным видам деятельности. Кроме того, выявление специфики освоения программы детьми может помочь в анализе особенностей собственной работы воспитателя по каждому разделу программы.

Такое применение диагностических методик позволяет педагогу занять рефлексивную позицию, проанализировать эффективность, как своей педагогической деятельности, так и реализуемой образовательной программы дошкольного образования. Однако в упомянутых программах диагностика должна осуществляться с учетом фактов, отраженных в настоящем Письме.

НОРМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ ДЛЯ РАЗРАБОТЧИКОВ И ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДИК¹¹⁵

Предлагаемые читателю «Нормы ...» разработаны в соответствии с основными требованиями психологической профессиональной этики, принятыми за рубежом, в странах с широкой и хорошо организованной сетью психологических служб. Поскольку в нашей стране практическая психология является относительно молодой и пока недостаточно структурированной отраслью, она не имеет действующих органов и способов контроля за практикой отдельных психологов. Поэтому предлагаемые «Нормы ...» не носят характера закона, обязательного для исполнения, их нарушение не может повлечь за собой каких-либо официальных санкций. Цель «Норм ...» – дать практикующим психологам четкие ориентиры в том, что касается этики проведения психодиагностических обследований. В основе «Норм ...» лежат общепризнанные права человека, и основным критерием и контролером их выполнения должна являться профессиональная честность и гуманность самих психологов.

Составители выражают надежду, что, по мере продвижения нашего государства к правовому, будут приняты законодательные и нормативные акты, определяющие права человека при психологических обследованиях и регламентирующие работу прикладных психологов. Настоящие «Нормы...» рассматриваются как первый шаг в продвижении к этой цели.

Введение

Целью данных «Норм ...» является изложение профессиональных и этических требований к лицам, по роду своей деятельности связанным с разработкой и применением психодиагностических методик.

Как любой научный инструмент, психодиагностические тесты, чтобы быть эффективными, должны правильно использоваться. Неверным представлением о природе и цели тестов, а также неправильной интерпретацией результатов теста объясняются многие из распространенных критических замечаний в адрес психологических тестов. В руках недобросовестного или неквалифицированного пользователя тесты могут принести серьезный вред. Поэтому две основные причины необходимости контроля за использованием психодиагностических тестов таковы:

➤ предотвратить всеобщую доступность содержания теста, которая делает его невалидным;

¹¹⁵ Рукавишников А.А., Соколова М.В. Нормы профессиональной этики для разработчиков и пользователей психодиагностических методик. Стандартные требования к психологическим тестам. – Ярославль, 1991.

➤ гарантировать использование тестов только квалифицированными специалистами.

Для того чтобы предотвратить неправильное употребление психологических тестов, возникает необходимость в соблюдении ряда требований как к разработке и проведению самих тестов, так и к использованию их результатов.

1. Общие этические принципы психодиагностического обследования

1.1. Психолог, запрашивающий у человека в ходе обследования сведения о его личности или допускающий, чтобы ему доверили эту информацию, делает это только после того, как обследуемый полностью осознал цели обследования, а также цели и способы использования этой информации.

Комментарий. Для эффективности обследования может быть, необходимо скрывать от испытуемого истинную цель тестирования и специфику интерпретации его ответов, тем не менее, личность не должна подвергаться какому бы то ни было тестированию обманным путем.

1.2. Любой человек имеет право отказаться от участия в психологическом обследовании или эксперименте и тем самым оградить от нежелательного вмешательства свой внутренний мир.

1.3. Когда обследование проводится в интересах какого-либо учреждения, обследуемый должен быть полностью проинформирован относительно использования получаемых результатов. Желательно также объяснить, что адекватная оценка его личности будет выгодна самому испытуемому.

1.3.1. Результаты обследования, проведенного по личной просьбе и в интересах обследуемого, не могут быть предоставлены какому-либо учреждению, если испытуемый не дает на это согласия.

1.3.2. Если обследование проводится в интересах личности и по инициативе организации (школы, предприятия, вуза, суда и т.п.), то для использования полученных результатов в рамках этой организации дополнительного согласия обследуемого не требуется. Для передачи полученной информации за пределы организации необходимо согласие обследуемого.

1.3.3. Если в силу необходимости защиты интересов общества или прав граждан результаты психодиагностического обследования должны быть сообщены другому лицу или в официальный орган, обследованный должен быть поставлен об этом в известность.

1.3.4. Обязательство хранить профессиональную тайну теряет силу, если положение закона обязывает психолога сообщить о полученной информации.

1.4. При тестировании детей до 16 лет в области учебных достижений, навыков и умений достаточным является согласие школьного или педагогического совета; в случае же оценки личности необходимо

индивидуальное согласие ребенка и его родителей. По просьбе родителей им должны быть сообщены результаты тестирования ребенка с соблюдением условий, указанных в пунктах 1.6 и 1.7. Относительно передачи сведений другим людям соблюдаются требования пункта 1.3 (всех его подпунктов). Представителями ребенка в данном случае являются его родители.

При психодиагностическом обследовании подростка 16 лет и старше требуется только его согласие.

1.5. Во избежание неправильного обращения с тестовыми данными необходимо, чтобы доступ к ним подлежал строгому контролю.

Комментарий. Целесообразно выработать точные критерии для сохранения, уничтожения и доступности сведений об индивиде.

1.6. При сообщении результатов тестирования необходимо учитывать особенности того человека, которому они предназначаются.

Комментарий. Например, при сообщении тестовых результатов школьника следует помнить, что эмоциональная причастность родителей или учителей к жизни ребенка может препятствовать разумному пониманию фактической информации.

1.7. Индивиду не должны сообщаться результаты его обследования без их интерпретации специалистом. В ряде случаев необходим также соответствующий комментарий специалиста.

Комментарий. Даже если тест тщательно проведен и верно интерпретирован, сообщение тестовых результатов индивиду без возможности обсудить их более подробно может ему повредить. Например, школьник может быть очень озадачен, узнав, что он плохо выполнил тест способности к обучению; серьезные нарушения в развитии личности могут быть усугублены, если больному сообщить результаты его тестирования.

Помимо общих принципов, используемых в работе с психодиагностическими тестами, имеется ряд требований к лицам, связанным в своей профессиональной деятельности с разработкой и применением тестов. Это могут быть лица трех категорий:

- психолог-психометрист, занимающийся разработкой и адаптацией психодиагностических методик;
- психолог-пользователь, использующий в своей работе психодиагностические методики;
- специалист-непсихолог, работающий в смежных с психологией областях (учитель, врач, социолог, экономист и др.) и применяющий в своей работе отдельные психодиагностические методики.

2. Требования к разработчикам тестов

2.1. Психологом-психометристом (разработчиком психологических методик) может являться специалист в области дифференциальной психометрии, имеющий психологическое образование. Он должен знать и применять на практике методы математической статистики, обеспечивать их

вновь созданной (адаптированной) методике необходимые психометрические характеристики репрезентативности, надежности, валидности, установленные в специальных психометрических экспериментах.

2.2. С целью оптимального использования достижений науки психолог-психометрист должен быть в курсе достижений психологии в целом и своей узкой специальности в частности, применять самые современные научные методы и способствовать применению их другими.

Комментарий. Это требование обусловлено следующей тенденцией. Возрастающая сложность психологии неизбежно приводит к усилению специализации психологов. В этом процессе специалисты по психометрии все больше и больше сосредоточивают свое внимание на техническом совершенствовании тестов и незаметно теряют представление о том, что происходит в смежных областях, таких, как педагогика, детская психология, психология индивидуальных различий и генетическая психология. Так, технические аспекты построения теста исподволь сужают психологический кругозор тестолога, хотя тестовые показатели могут быть правильно поняты только в свете соответствующих знаний относительно поведения, которое тест предназначен измерять.

2.3. Разработчик подготавливает руководство по применению методики в полном соответствии с официально принятыми «Стандартными требованиями к психологическим тестам». При этом руководство должно давать фактическое представление о том, что известно о тесте, а не быть средством его рекламы, представляющим тест в выгодном свете. Кроме данных, позволяющих оценить тест сам по себе, и информации о проведении, способах вычисления показателей и нормах теста, разработчик должен включить специальные рубрики, обеспечивающие корректное использование теста с процедурной и этической точек зрения.

2.4. Обязанностью автора тестов является перепроверка тестов и их норм с тем, чтобы предупредить их старение.

2.5. Разработчик отвечает за правильное определение круга специалистов, которым могут быть предоставлены материалы по использованию методики. Доступ к психологическим методикам должен ограничиваться людьми, чьи профессиональные интересы гарантируют правильное использование методики, и чья квалификация позволяет интерпретировать результаты надлежащим образом.

Комментарий. В каталогах тестов приводятся те требования, которым должны удовлетворять их пользователи.

2.6. Не следует выпускать для широкого применения неподготовленные тесты (не соответствующие стандарту). Когда тест распространяется только с исследовательскими целями, это условие должно быть оговорено, а распространение теста - соответственно ограничено.

Комментарий. При проведении тестирования с исследовательскими

целями в ходе его разработки необходимо придерживаться всех требований к процедурам применения теста и сохранения тайны.

2.7. Научно обоснованные психологические тесты нельзя печатать в газетах, популярных журналах или брошюрах ни в целях описания, ни для использования их при самооценке.

Комментарий. В этих условиях самостоятельное оценивание может не только привести к признанию бесполезности теста, но и оказаться для индивида психологически вредным. Более того, любое разглашение тестовых заданий и ключей может сделать невалидным последующее применение теста другими людьми. Предоставление тестовых материалов таким способом является одной из причин искажения картины психологического тестирования.

2.8. В своей работе психолог-психометрист и издатель придерживаются всех требований по охране авторских прав.

Комментарий. На территории РФ охрана авторских прав обеспечивается Законом РФ «Об авторском праве и смежных правах».

3. Требования к психологу-пользователю

3.1. Психологом-пользователем является лицо, имеющее психологическое образование, работающее по этой специальности в исследовательских и практических учреждениях и использующее в своей работе психодиагностические методики.

3.1.1. Квалификация пользователя должна быть не ниже той, которая указана в руководстве к тесту.

Комментарий. Требование, чтобы тесты использовались только квалифицированными экспериментаторами, призвано защитить индивида от неправильного использования теста. Квалификация пользователя должна соответствовать типу теста. Так, например, для правильного применения индивидуальных тестов интеллекта и большинства личностных тестов требуется относительно длительный период интенсивного обучения и наблюдения за процессом тестирования, в то время как для тестирования учебных достижений нужна минимальная психологическая подготовка. Следует также заметить, что студенты, участвовавшие в учебном тестировании, обычно не готовы к самостоятельному проведению тестов или к правильной интерпретации тестовых показателей.

3.2. Психолог осознает границы своей компетентности и ограниченность своих средств и не предлагает своих услуг, а также не использует методов, которые не удовлетворяют профессиональным стандартам, установленным в конкретных областях исследования.

3.3. Психолог-пользователь должен быть способен правильно выбрать тест, исходя из поставленной перед ним задачи и особенностей обследуемого человека или выборки. Он несет всю ответственность за правильное применение теста и интерпретацию его результатов, а также за соблюдение этических норм по отношению к обследуемому.

3.4. В своей деятельности психолог должен всегда соблюдать принцип «не навреди». Это относится главным образом к сообщениям как обращенным к испытуемому, так и о нем. Психолог должен выражать свое мнение, устное или письменное, с осторожностью.

Комментарий. Пользователь должен избегать субъективизма, препятствующего правильному суждению в отношении испытуемых, а также исключать любое возможное отрицательное воздействие на них, проистекающее из его поведения. При интерпретации данных обязательно следует рассматривать наряду с наиболее вероятной и альтернативную диагностическую гипотезу.

3.5. Психолог-пользователь обеспечивает тщательное соблюдение всех стандартных требований при использовании методики. Он не имеет права отклоняться от стандарта в использовании методики, вносить модификации в уже изданную методику и распространять скорректированные инструктивные материалы. Работа по модификации и адаптации методики проводится лишь с согласия автора теста или организации, обладающей правом на данную методику.

3.6. Недопустимо тестирование по почте.

Комментарий. Выполнение индивидом каких-либо тестов не может быть правильно оценено с помощью бланков, высылаемых и возвращаемых по почте. Такой способ не только не обеспечивает контроль за соблюдением условий тестирования, но также предполагает интерпретацию тестовых показателей без привлечения необходимой для этого информации об индивиде. В этих обстоятельствах результаты теста могут оказаться бесполезными и даже вредными.

3.7. В своей профессиональной деятельности психолог-пользователь руководствуется своими знаниями и опытом, на основе которых он самостоятельно принимает решение и лично несет за него ответственность. В сомнительных и спорных случаях психолог обязан проконсультироваться с экспертом в соответствующей области и объективно рассмотреть полученные рекомендации.

Комментарий. В случае если обследуемый находится на лечении, результаты которого могут измениться вследствие вмешательства психолога, последний может действовать только с согласия лечащего врача.

3.8. Пользователь имеет право собирать статистический и психологический материал по изданным методикам с целью публикации научных статей и отсылки этих материалов разработчикам методик.

4. Требования к специалистам-непсихологам

4.1. В качестве пользователей психодиагностических методик могут выступать специалисты в смежных с психологией областях: учителя, врачи, социологи, инженеры, экономисты и пр.

4.2. Специалисты-непсихологи имеют право использовать только некоторые, хорошо теоретически и психометрически обоснованные

методики, не требующие специальных знаний при интерпретации результатов (например, тесты учебных достижений или профессиональной умелости). Методики, не обеспеченные однозначной стандартной инструкцией, необходимыми показателями надежности и валидности, требующие параллельного использования высокопрофессиональных экспертов методов, не могут использоваться специалистами-непсихологами.

4.3. Пользователь-непсихолог должен предварительно проконсультироваться с психологами, работающими в данной практической отрасли о том, какие именно методики могут быть применены для решения поставленных задач.

Комментарий. Если психологи предупреждают пользователя о том, что правильное использование методики требует общих знаний по психодиагностике или специальной подготовки по овладению методикой, то пользователь обязан либо выбрать другую методику, либо пройти соответствующую подготовку, либо привлечь к проведению психодиагностики психолога, либо отказаться от проведения психодиагностики.

4.4. Пользователь, получающий доступ к психодиагностическим методикам, автоматически берет на себя обязательство по соблюдению всех требований профессиональной тайны, следует всем этическим нормам в проведении обследования по отношению к испытуемому и третьим лицам.

**РЕКОМЕНДАЦИИ
ПО ЭКСПЕРТИЗЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ
ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**Методическое письмо Министерства образования РФ от 24.04.95
№46/19-15**

1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Настоящие Рекомендации адресуются Федеральному экспертному совету по общему образованию Министерства образования РФ, региональным (местным) органам управления образованием, организующим проведение экспертизы новых программ по дошкольному образованию, экспертным комиссиям по аттестации дошкольных образовательных учреждений.

1.2. Целями настоящих Рекомендаций являются регуляция качества дошкольного образования, защита ребенка от некомпетентных педагогических воздействий в условиях вариативности образования, а также ориентация работы ДООУ на педагогику развития.

1.3. Настоящие Рекомендации соответствуют стратегии разработки государственных образовательных стандартов дошкольного образования и могут использоваться работниками системы дошкольного образования Российской Федерации в период до утверждения и введения в действие указанных стандартов.

2. ВИДЫ ПРОГРАММ

2.1. Программы подразделяются на комплексные и парциальные.

2.2. Комплексная программа включает все основные направления развития ребенка.

2.3. Парциальная программа включает одно или несколько направлений развития ребенка.

2.4. Целостность педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении обеспечивается путем применения комплексной программы или набора парциальных программ.

3. ОБЩИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОГРАММАМ

3.1. Комплексные и парциальные программы для ДООУ должны соответствовать Закону Российской Федерации «Об образовании», Типовому положению о дошкольном образовательном учреждении.

3.2. В программах должен соблюдаться светский характер образования.

3.3. Программы должны строиться на принципе личностно-ориентированного взаимодействия взрослых с детьми.

3.4. Содержание комплексной образовательной программы (или набора парциальных программ) должно быть ориентировано на общечеловеческую (мировую) культуру и вместе с тем соответствовать российским

культурным традициям. Содержание комплексной программы (набора парциальных программ) должно включать развитие речи ребенка, его знакомство с основами естественно-научных знаний, физическое, художественно-эстетическое развитие.

3.5. Программы должны быть нацелены на:

➤ развитие любознательности как основы познавательной активности у дошкольника;

- развитие способностей ребенка;
- формирование творческого воображения;
- развитие коммуникативности.

3.6. Программы должны обеспечивать:

➤ охрану и укрепление физического и психического здоровья детей, их физическое развитие;

- эмоциональное благополучие каждого ребенка;
- интеллектуальное развитие ребенка;
- создание условий для развития личности ребенка, его творческих способностей;

➤ приобщение детей к общечеловеческим ценностям;

➤ взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития ребенка.

3.7. Программы должны предусматривать организацию детской жизни в трех формах:

- занятия как специально организованная форма обучения;
- нерегламентированные виды деятельности;
- свободное время, предусмотренное для ребенка в детском саду в течение дня.

3.8. В программах должно быть заложено оптимальное сочетание индивидуальной и совместной деятельности детей. Программы должны строиться с учетом специфичных для детей дошкольного возраста видов деятельности (игры, конструирования, изобразительной, музыкальной, театрализованной деятельности и др.).

3.9. Программы должны предусматривать возможность реализации индивидуального подхода к ребенку, работу с разными подгруппами детей; учитывать их возрастные особенности.

3.10. Программы должны включать описание организации развивающей среды с указанием основных перечней применяемых материалов и оборудования.

3.11. Программы должны обеспечивать оптимальную нагрузку на ребенка с целью защиты его от переутомления и дезадаптации.

4. ТРЕБОВАНИЯ К СОЧЕТАНИЮ ПРОГРАММ

4.1. Парциальные программы, используемые в педагогическом процессе, должны обеспечивать целостность педагогического процесса и дополнять друг друга.

4.2. Используемые в педагогическом процессе парциальные программы

должны строиться на единых принципах (концепции).

4.3. При использовании парциальной программы вместо соответствующего раздела комплексной программы не допускаются дублирование содержания, противоречия в основных принципах (концепциях) данных программ.

4.4. Набор программ, используемый в педагогическом процессе, должен обеспечивать оптимальную нагрузку на ребенка.

5. РЕГИОНАЛЬНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОГРАММАМ

5.1. Региональные (местные) органы управления образованием могут устанавливать дополнительные региональные требования к программам.

5.2. Дополнительные региональные требования не должны провоцировать существенное увеличение нагрузки на детей, способствовать их переутомлению и дезадаптации.

5.3. С учетом социально-экономических, национально-культурных, демографических, климатических и других условий региональные требования могут определять:

➤ приоритетные направления образовательных программ на основе потребностей населения в образовательных услугах для детей дошкольного возраста сельского, городского населения, мегаполиса, курортной, промышленной, военной зоны, университетского городка и пр.;

➤ проведение оздоровительных мероприятий и режимных моментов с учетом особенностей климата и природных условий, состояния экологической обстановки, здоровья населения;

➤ отбор произведений национальных (местных) писателей, поэтов, композиторов, художников, образцов национального (местного) фольклора и народных художественных промыслов при ознакомлении детей с искусством;

➤ обучение национальному языку, знакомство с национально-культурными традициями.

6. ЭКСПЕРТИЗА ПРОГРАММ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

6.1. Экспертиза комплексных и парциальных программ осуществляется Федеральным экспертным советом по общему образованию Министерства образования РФ. В случае положительной оценки программа (комплексная или парциальная) рекомендуется к использованию дошкольными образовательными учреждениями Российской Федерации.

6.2. Региональные (местные) органы управления образованием могут создавать экспертные советы (комиссии) по экспертизе программ дошкольного образования. При этом в случае положительной оценки программа рекомендуется к использованию в дошкольных образовательных учреждениях региона (города, района).

6.3. Экспертиза набора парциальных программ осуществляется:

➤ советом педагогов дошкольного образовательного учреждения для использования набора программ в работе этого учреждения:

➤ комиссией по аттестации дошкольного образовательного учреждения в процессе комплексной экспертизы его деятельности.

Для экспертизы набора парциальных программ дошкольное образовательное учреждение может обратиться в экспертный совет (комиссию) регионального (местного) органа управления образованием, если в регионе (городе, районе) осуществляется практика экспертизы программ дошкольного образования.

**О ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТРЕБОВАНИЯХ К ИГРАМ
И ИГРУШКАМ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

Методическое письмо Министерства образования РФ от 17.05.95
№ 61/19-12

**ПОРЯДОК ПРОВЕДЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ЭКСПЕРТИЗЫ ДЕТСКИХ ИГР И ИГРУШЕК**

1. Настоящий порядок устанавливает процедуру и критерии проведения психолого-педагогической экспертизы детских игр и игрушек (далее именуются игрушки) с целью разрешения их производства, импорта и реализации в Российской Федерации.

2. Настоящий порядок предназначен для использования Художественно-техническим советом по игрушке при Министерстве образования Российской Федерации (далее именуется ХТС по игрушке) и комиссиями по игрушке территориальных органов образования в составе органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации (далее именуются комиссии по игрушке) и распространяется на всех хозяйствующих субъектов, занимающихся производством, импортом и реализацией игрушек.

3. Психолого-педагогическую экспертизу игрушек осуществляют ХТС по игрушке и комиссии по игрушке с привлечением высококвалифицированных педагогов, психологов, социологов, художников, искусствоведов, работников здравоохранения, промышленности и торговли.

4. Психолого-педагогической экспертизе подлежат игрушки, образцы которых подготовлены к серийному производству в Российской Федерации или при заключении контракта на их поставку из-за рубежа.

Допускается проведение психолого-педагогической экспертизы игрушек перед их реализацией в торговой сети.

В целях более ранней проработки психолого-педагогической направленности игрушки рекомендуется направлять на психолого-педагогическую экспертизу на стадии разработки.

5. Для проведения психолого-педагогической экспертизы игрушек на стадии поставки продукции на производство представляются: образец-эталон игрушки в двух экземплярах либо макет (модель) игрушки в одном экземпляре, ее техническое описание, конфекционная карта и сопроводительное письмо предприятия-изготовителя с указанием названия игрушки, ее размеров, материалов, из которых она изготавливается, возраста детей, для которых она предназначена, реквизитов предприятия и фамилии автора — разработчика игрушки.

Для проведения психолого-педагогической экспертизы импортируемых игрушек на стадии заключения контракта или перед их реализацией торговой сетью представляются образец-эталон игрушки в двух экземплярах, сопроводительное письмо заявителя-организации (либо физического лица) с

указанием предполагаемого возраста детей, для которых она предназначена, страны и предприятия-изготовителя.

Игрушки подлежат повторной экспертизе в случае внесения изменений в технологию их производства.

6. Представленные образцы-эталоны (макеты либо модели) игрушек и документация к ним регистрируются в день поступления и рассматриваются в течение 10 дней со дня регистрации.

7. Заявителям по итогам экспертизы выдается заключение. Заключение должно быть оформлено на бланке организации, проводившей экспертизу, подписано уполномоченным лицом, заверено печатью и содержать номер протокола и дату заседания, наименование предприятия-изготовителя, название игрушки, краткое описание образца-эталона, фамилию автора-разработчика и указание возраста детей, для которых она предназначена, а также один из выводов:

- образец-эталон соответствует психолого-педагогическим требованиям; рекомендуется к выпуску, импорту и реализации;
- образец-эталон имеет особую педагогическую ценность и рекомендуется к выпуску, импорту и реализации;
- образец (макет либо модель) рекомендуется доработать (указываются конкретные замечания);
- образец (макет либо модель) не соответствует психолого-педагогическим требованиям; реализация не допускается (указываются конкретные причины);
- образец-эталон (макет либо модель) рекомендуется как игрушка-сувенир;
- образец-эталон (макет либо модель) является специальной игрушкой и предназначен исключительно для продажи в специализированных магазинах (секс-шопах) либо для применения в психотерапевтической практике.

8. К образцам-эталонам выдается паспорт, в котором указываются номер протокола, дата заседания ХТС по игрушке или комиссии по игрушке, подпись уполномоченного лица, заверенная печатью, возраст детей, для которых она предназначена, и предприятие-изготовитель игрушки. Паспорт прикрепляется к образцу-эталону и пломбируется.

9. Один экземпляр образца-эталона игрушки возвращается заявителю. Второй экземпляр образца-эталона игрушки хранится в ХТС по игрушке или в комиссии по игрушке. Срок и порядок определяются ХТС по игрушке и комиссией по игрушке.

10. Наличие положительного заключения психолого-педагогической экспертизы игрушек обязательно при выдаче сертификатов Комитетом Российской Федерации по стандартизации, метрологии и сертификации.

11. Обязательными требованиями, предъявляемыми к игрушкам, являются невозможность:

- провоцировать ребенка на агрессивные действия;

- вызывать проявление жестокости по отношению к персонажам игры (людям, животным), роли которых выполняют играющие партнеры (сверстник и взрослый) и в качестве которых выступают сюжетные игрушки (куклы, животные);

- провоцировать игровые сюжеты, связанные с безнравственностью и насилием;

- вызывать интерес к сексуальным вопросам, выходящим за рамки детского возраста.

12. Особую педагогическую ценность имеют игрушки, обладающие следующими качествами:

- полифункциональность (возможность их широкого использования в соответствии с замыслом ребенка и сюжетами игры, способствующая развитию творческих способностей, воображения, знаково-символической функции мышления и других качеств);

- дидактические свойства, возможность обучения ребенка конструированию, ознакомления с цветом и формой, наличие механизмов программированного контроля, например в электрифицированных игрушках;

- возможность применения группой детей, пригодность игрушки к использованию ее несколькими детьми, в том числе с участием взрослого как играющего партнера (например, коллективные постройки);

- высокий художественно-эстетический уровень либо их принадлежность к изделиям художественных промыслов, обеспечивающие приобщение ребенка к миру искусства и народному творчеству.

13. В психотерапевтической практике могут применяться специальные игрушки, являющиеся средством лечения и профилактики детских неврозов, в том числе детских страхов, направленные на профилактику сексуальных насилий, специальное половое воспитание.

Специальные игрушки, используемые в психотерапевтических процедурах, могут выступать средствами агрессии по отношению к объектам детских страхов, содержать специальные элементы для полового воспитания и защиты от сексуального насилия.

При психолого-педагогической экспертизе этих игрушек представляется инструкция по их применению с указанием специалистов, которые их используют, и обоснованием психотерапевтических задач применения.

МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ К ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЕ ИГР И ИГРУШЕК

1. Методические указания адресованы к использованию ХТС по игрушке Министерства образования Российской Федерации и комиссиями по игрушке территориальных органов образования.

2. В Методических указаниях определены психолого-педагогические требования к играм и игрушкам (в дальнейшем — игрушкам) как основа регуляции их производства и торговли ими. Указания содержат требования к игрушкам разного уровня, отдельные инструктивные положения к

проведению экспертизы и составлению заключения по ее результатам.

3. Данные указания могут быть использованы как рекомендации в работе торговых и промышленных организаций в целях соблюдения контроля за качеством игрушек.

4. К Методическим указаниям прилагается Общесоюзный классификатор «Промышленная и сельскохозяйственная продукция». Раздел «Игрушки и украшения елочные» (М.: Издательство стандартов, 1985).

Психолого-педагогическая экспертиза игр и игрушек осуществляется группой квалифицированных специалистов-экспертов с целью анализа их свойств и качеств на соответствие психолого-педагогическим требованиям двух уровней.

Требования I уровня являются обязательными (исключение составляют игрушки, применяемые в психотерапевтической практике) для предприятий и торговых организаций. Разрешение на изготовление и продажу всех видов игрушек дается лишь при условии соответствия образцов требованиям I уровня.

Требования II уровня являются желательными. Игрушки, отвечающие требованиям II уровня, получают режим наибольшего благоприятствования на территории Российской Федерации. Это означает, что для предприятий, выпускающих такие игрушки, устанавливается система различных налоговых льгот.

Психолого-педагогические требования I уровня призваны защитить ребенка от негативных воздействий, которые оказывают на него определенные виды игрушек. Механизм регуляции качества игрушек посредством требований I уровня основан на принципе «не навреди».

Игрушки, соответствующие требованиям I уровня, не должны:

1.1. Провоцировать ребенка на агрессивные действия.

1.2. Вызывать проявление жестокости по отношению к персонажам игры (людям и животным), роли которых выполняют играющие партнеры (сверстник и взрослый).

1.3. Вызывать проявление жестокости по отношению к персонажам игры, в качестве которых выступают сюжетные игрушки (куклы, мишки, зайчики и др.).

1.4. Провоцировать игровые сюжеты, связанные с безнравственностью и насилием.

1.5. Вызывать нездоровый интерес к сексуальным проблемам, выходящим за компетенцию детского возраста.

Игрушки, применяемые в психотерапевтической практике.

В психотерапевтической практике могут применяться специальные игрушки, являющиеся средством лечения и профилактики детских неврозов, в том числе детских страхов, направленные на профилактику сексуальных насилий, специальное половое воспитание и др.

При направлении такого рода специальных игрушек в экспертную

комиссию в обязательном порядке необходимо представить инструкцию по их применению с указанием возрастной адресованности, специалистов, которые их используют, и обоснованием психотерапевтических задач применения.

Специализированные игрушки в психотерапевтических процедурах могут выступать средствами агрессии по отношению к объектам детских страхов, содержать специальные элементы для полового воспитания и защиты от сексуального насилия и т. п.

Объем производства специализированных игрушек должен быть ограничен с учетом запросов специальных служб. Не допускается свободная продажа специализированных игрушек и игрушек ассортимента секс-шопов.

Торговля специализированными игрушками должна ориентироваться целевым образом на соответствующие службы.

Психолого-педагогические требования II уровня призваны осуществлять политику обеспечения развития ценного научного психолого-педагогического потенциала.

Требования II уровня состоят в следующем:

1. *Полифункциональность игрушки.* Игрушка может быть гибко использована в соответствии с замыслом ребенка, сюжетом игры в разных функциях. Тем самым игрушка способствует развитию творчества, воображения, знаковой символической функции мышления и др.

2. *Возможность применения игрушки в совместной деятельности.* Игрушка должна быть пригодна к использованию ее одновременно группой детей (в том числе с участием взрослого как играющего партнера) и инициировать совместные действия (коллективные постройки, совместные игры и др.).

3. *Дидактические свойства игрушки.* Такого рода игрушки несут в себе способы обучения ребенка конструированию, ознакомлению с цветом и формой, могут содержать механизмы программированного контроля, например электрифицированные и электронные игры и игрушки.

4. *Принадлежность игрушки к изделиям художественных промыслов.* Эти игрушки являются средством художественно-эстетического развития ребенка, приобщают к миру искусства и знакомят его с народным художественным творчеством.

Игрушки отвечают требованиям II уровня при условии наличия соответствующих прилагаемых к ним инструкций или методических рекомендаций, содержащих возрастную адресованность, способы или области их применения.

Заключение по результатам психолого-педагогической экспертизы игрушек должно содержать указание о том, что игрушка отвечает требованиям II уровня. Эта позиция заключения является основанием для создания режима особого благоприятствования в производстве и торговле.

**ПЕРЕЧЕНЬ МЕТОДОВ И МЕТОДИК, РЕКОМЕНДУЕМЫХ К
ПРИМЕНЕНИЮ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО
МОНИТОРИНГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ¹¹⁶**

Категория респондентов	Рекомендуемые методы и методики
2-3 года	Наблюдение. Естественный эксперимент. Методики психолого-педагогической диагностики, разработанные Е.А.Стребелевой (диагностический ящик).
6-7 лет	Наблюдение. Естественный эксперимент. WISG (адаптация Ю.А.Панасюка). Тест творческого мышления П.Торранса. Гештальт-тест Бендер. Тест тревожности (Р.Тэмпл, М.Дорки, В.Амен). Самооценка (Т.Дембо-С.Я.Рубинштейн). Методика диагностики мотивации учения у детей 5-7 лет (Т.А.Нежнова, модификация А.М.Прихожан).
10-11 лет	Наблюдение, естественный эксперимент. Групповой интеллект (тест «ГИТ» в адаптации М.К.Акимовой, Е.М.Борисовой, В.Т.Козловой, Г.П.Логиновой). Определение мотивационной направленности личности (Л.С.Солнцева, Т.В.Галкина). Методика изучения уровня притязаний и самооценки школьника (модификация методики Т.Дембо-С.Я.Рубинштейн, выполненная А.М.Прихожан). Тест творческого мышления П.Торранса. Методика диагностики эмоционального отношения к учению (опросник Ч.Д.Спилберга, в модификации А.Д.Андреевой).
14-15 лет	Наблюдение. Естественный эксперимент. ШТУР (М.К.Акимова, Е.М.Борисова, В.Т.Козлова, Г.П.Логинова и др.). Методика изучения личностной саморегуляции (Q-SORT техника, в модификации Т.В.Снегиревой). Определение мотивационной направленности личности (Л.С.Солнцева, Т.В.Галкина). Методика изучения уровня притязаний и самооценки школьника (модификация методики Т.Дембо-С.Я.Рубинштейн, выполненная А.М.Прихожан). Тест творческого мышления П.Торранса.
16-17 лет	Наблюдение. Естественный эксперимент. Тест структуры интеллекта Р.Амтхауэра (модификация М.К.Акимовой, Е.М.Борисовой, В.Т.Козловой, Г.П.Логиновой и др.) Методика изучения личностной саморегуляции (Q-SORT техника, в модификации Т.В.Снегиревой). Определение мотивационной направленности личности (Л.С.Солнцева, Т.В.Галкина). Методика изучения уровня притязаний и самооценки школьника (модификация методики Т.Дембо-С.Я.Рубинштейн, выполненная А.М.Прихожан). Измерение мотивационной сферы личности (В.Э.Мильман). Тест творческого мышления П.Торранса.
Педагоги	Опросники: «Уровень субъективного контроля личности», «Профессионально-педагогический потенциал учителя» (разработан лабораторией социологических исследований СГУ)

¹¹⁶ Перечень взят из Приложения № 12 к письму Главного управления образования «О содержании и организации деятельности педагога-психолога в образовательном учреждении»

**ПЕРЕЧЕНЬ МЕТОДОВ И МЕТОДИК, РЕКОМЕНДУЕМЫХ К
ПРИМЕНЕНИЮ В ДИАГНОСТИКО-КОНСУЛЬТАТИВНОЙ
РАБОТЕ НА КАЖДОМ ВОЗРАСТНОМ ЭТАПЕ ¹¹⁷**

Категория респондентов	Рекомендуемые методы и методики
2-3 года	Наблюдение. Естественный эксперимент. Методики психолого-педагогической диагностики, разработанные Е.А.Стребелевой (диагностический ящик).
4 – 5 лет	Наблюдение. Естественный эксперимент. Свободная игра. Комплекс методик, направленный на выявление умственного развития, ребенка разработанный в лаборатории Л.А.Венгера. Тест тревожности (Р.Тэммл, М.Дорки, В.Амен). Проективные методы: ТАТ, «Рисунок семьи» и др. Самооценка и уровень притязаний (Т.Дембо-С.Я.Рубинштейн, Т.А.Репина, К.Шварцландер)
6-9 лет	Наблюдение. Естественный эксперимент. Свободная игра. WISG (адаптация Ю.А.Панасюка). Тест творческого мышления П.Торранса. ТАТ. Тест тревожности (Р.Тэммл, М.Дорки, В.Амен). Самооценка (Т.Дембо-С.Я.Рубинштейн). «Рисунок семьи». Пиктограмма. Стандартные прогрессивные матрицы Равена. Методика диагностики мотивации учения у детей 5-7 лет (Т.А.Нежнова, в модификации А.М.Прихожан), методика мотивационных предпочтений («Три желания», «Цветик-трехцветик», «Волшебная палочка» по Л.И.Божович, Й.Шванцара). Уровень притязаний (Т.А.Репина, К.Шварцландер). Опросник диагностики астенизации И.К.Шаца.
9-11 лет	Наблюдение. Естественный эксперимент. Изучение учебной деятельности. Групповой интеллект (тест «ГИТ» в адаптации М.К.Акимовой, Е.М.Борисовой, В.Т.Козловой, Г.П.Логиновой). «Несуществующее животное». Пиктограмма. Самооценка. Тест Рене Жилия. 16-и факторный опросник Р.Кеттела. Методика изучения личностной саморегуляции. Методика изучения уровня притязаний и самооценки школьника (методика Т.Дембо-С.Я.Рубинштейн в модификации А.М.Прихожан, тест К.Шварцландера). Методика диагностики эмоционального отношения к учению (опросник Ч.Д.Спилберга в модификации А.Д.Андреевой). Опросник диагностики астенизации И.К.Шаца.
12-13 лет	Наблюдение. Естественный эксперимент. Групповой интеллект (тест «ГИТ»). «Несуществующее животное». 16-ти факторный опросник Р.Кеттела. Пиктограмма. Тест «Рисуночной фрустрации С.Розенцвейга». Методика изучения личностной саморегуляции (Q-SORT техника, в модификации Т.В.Снегиревой). Методика диагностики эмоционального отношения к учению (опросник Ч.Д.Спилберга, в модификации А.Д.Андреевой). Методика изучения уровня притязаний и самооценки школьника (методики Т.Дембо-С.Я.Рубинштейн, С.А.Будасси, К.Шварцландера). Опросник диагностики астенизации И.К.Шаца. Шкала классического социально-ситуативного страха, сомнения (О.Кондаш).

¹¹⁷ Перечень взят из Приложения № 13 к письму Главного управления образования «О содержании и организации деятельности педагога-психолога в образовательном учреждении»

14 лет и старше	Наблюдение. Естественный эксперимент. ШТУР (М.К.Акимова, Е.М.Борисова, В.Т.Козлова, Г.П.Логинова и др.). Патохарактерологический опросник (ПДО) А.Е.Личко. Тест «Рисуночной фрустрации С. Розенцвейга». Методика изучения личностной саморегуляции (Q-SORT техника, в модификации Т.В.Снегиревой). «Несуществующее животное». Диалогические техники. Тест структуры интеллекта Р.Амтхауера. Методика диагностики эмоционального отношения к учению (опросник Ч.Д.Спилберга, в модификации А.Д.Андреевой). Методика изучения уровня притязаний и самооценки школьника (методики Т.Дембо-С.Я.Рубинштейн, С.А.Будасси, К.Шварцландера). Шкала классического социально-ситуативного страха, сомнения (О.Кондаш). Методики профорientации.
Педагоги, родители	ТОРО. PARI. Диалогические техники. Проективные и другие методы.

**МЕТОДИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ОСНОВНЫХ
ДИАГНОСТИЧЕСКИХ МИНИМУМОВ**

Параллель диагностическо- го минимума	Опрос педагогов	Психологическое обследование школьников	Опрос родителей
I класс март-апрель прием в школу	1. Психолого-педагогическая характеристика школьника 2. Опрос педагогов 3. Беседа с учителем	1. Интеллектуальная методика Г.Вишняка (индивидуальная) 2. К. Йерасека тест 3. Корректирующая проба 4. Мотивационная готовность (по М.Р.Гинзбург) 5. Запоминание «10 слов» (методика А.Р.Лурия) кратковременная память 6. Зрительная память – запоминание «10 предметов»	1. Беседа с родителями
I класс 2 полугодие адаптация	1. Психолого-педагогическая характеристика школьника 2. Карта наблюдений Стотта 3. Беседа с учителем	1. Методика Замбацявичене Э.Ф. 2. Изучение словесно-логического мышления. 3. Тематические рисуночные тесты «Мой класс», «Моя учительница», «Моя школа» 4. Теппинг-тест 5. Наблюдение за школьниками на уроках и в процессе обследования (схема наблюдения) 6. Тест «Несуществующее животное» 7. Мотивационные анкеты 8. Лесенка уроков 9. Уровень притязаний 10. «10 слов» (методика А.Р.Лурия) 11. Зрительная память – запоминание «10 предметов»	1. Опросник для родителей
III класс февраль	1. Психолого-педагогическая карта школьника 2. Карта наблюдений Стотта 3. Беседа с учителем	1. ГИТ или ТУРМШ 2. Теппинг-тест 3. Мотивационные анкеты 4. Кривая текущей успеваемости (анализ классных журналов) 5. Тест школьной тревожности Филлипса 6. Наблюдение за школьниками на уроках и в процессе обследования 7. Сочинение «Моя любимая игра или занятие» 8. Рисуночные методики («Мой класс», «Моя учительница», «В школе») 9. Тест «Несуществующее животное»	1. Опросник для родителей

Параллель диагностического минимума	Опрос педагогов	Психологическое обследование школьников	Опрос родителей
У класс ноябрь	1. Психолого-педагогическая характеристика школьника 2. Беседа с учителем	1. ГИТ или ТУРМШ 2. Мотивационные анкеты 3. Шкала личностной тревожности для учащихся 10-16 лет 4. Кривая текущей успеваемости (анализ классных журналов) 5. Наблюдение за школьниками на уроках и в процессе обследования	1. Опросник для родителей Варга-Столина
УШ класс сентябрь	1. Психолого-педагогическая характеристика школьника 2. Беседа с учителем	1. ШТУР 2. Незаконченные предложения и (или) личностный опросник Г.Айзенка для подростков 3. Наблюдение за школьниками на уроках и в процессе обследования 4. Мотивационные анкеты (мотивация достижений) 5. Методика исследования самооценки 6. Кривая текущей успеваемости (анализ классных журналов) 7. Тест «Несуществующее животное» 8. Шкала личностной тревожности для учащихся 10-16 лет	1. Опросник для родителей Варга-Столина
Х класс декабрь	1. Психолого-педагогическая характеристика школьника	1. ШТУР 2. «Незаконченные предложения» 3. Наблюдение за школьниками на уроках и в процессе обследования 4. Профориментационные пробы (ДДО, тест Голланда) 5. Шкала личностной тревожности для учащихся 10-16 лет 6. Мотивационные анкеты (мотивация достижений). 7. Методики исследования показателей самосознания (Т.Дембо-С.Я.Рубинштейн, МИС)	1. Опросник для родителей Варга-Столина

ИЗУЧЕНИЕ ОЦЕНОЧНОЙ СТРАТЕГИИ ВОСПИТАТЕЛЯ

В основу наблюдения за оценочной стратегией воспитателей в процессе занятий и руководства самостоятельной деятельностью детей, положены принципы, предложенные Т.А.Репиной¹¹⁸ в методике «одномоментных срезов».

Цель: выявить содержание, диапазон, эмоциональную окраску и направленность оценок, преимущественно используемых педагогами в воспитательно-образовательном процессе. **Организация:** исследование включает наблюдение наиболее типичных ситуаций, существующих в детском саду или уроков в школе, позволяющих обнаружить специфику используемых по отношению к детям оценок, которые, на наш взгляд, служат для ребят своеобразной «отправной точкой» развития их самооценки. При этом, особое внимание уделяется наличию или отсутствию изменений в оценочной системе педагога в зависимости от определенной организации и вида деятельности детей.

Для получения объективных данных необходимо провести не менее трех срезов-наблюдений различных видов деятельности, организуемых педагогом. Например, в школе наблюдают организацию учителем уроков, различных по тематике и содержанию, и взаимодействие педагога с детьми во время перемен, тогда как в дошкольном учреждении это могут быть: первый (I) срез – занятие по изобразительной деятельности; второй (II) срез – занятие по ознакомлению с окружающим и развитию речи; третий (III) срез – самостоятельная деятельность детей, то есть организация игр и других видов деятельности по желанию и интересам самих детей в свободное от занятий и различных режимных моментов время.

Наблюдение осуществляют по следующим параметрам:

- Общее количество оценок за период наблюдения.
- Диапазон оценок (фиксируются все оценки, которые даются детям и частота (сколько раз) их повторения).
- Форма обращения (адресат):
 - а) индифферентная (безличностная);
 - б) индивидуальная (личностная);
 - в) общая (ко всем детям).
- Направленность оценок:
 - а) оценка действий ребенка (детей);
 - б) оценка результата ребенка (детей);
 - в) оценка личности ребенка (детей) в целом.
- Эмоциональная окраска:
 - б) позитивная (положительные оценки);

¹¹⁸ Отношения между сверстниками в группе детского сада /Под ред. Т.А.Репиной. – М.: Педагогика, 1978. – 200 с.

- в) негативная (отрицательные оценки);
- г) индифферентная (нейтральные оценки).

Обработка и интерпретация результатов.

Результаты наблюдения фиксируются в специальной таблице, позволяющей осуществить качественный и количественный анализ оценочной стратегии педагога по каждому срезу и в целом.

Образец фиксации показателей оценочной стратегии педагога

№ среза	КД	ОКО	Позитивные оценки		Негативные оценки		Адресат								Б/Л			
			%	КО	%	КО	Ребенок (дифференц. оценки)				Дети (обобщенные оценки)							
							ОК	Л	Д	Р	ОКО	Л	Д	Р				
I																		
II																		
III																		
Итого																		

Условные обозначения:

- КД - количество детей в группе на момент наблюдения;
 - ОКО - общее количество оценок за период наблюдения;
 - % - процентный показатель от общего количества оценок, данных детям;
 - КО - количественный показатель диапазона оценок;
 - Л - личностная направленность оценок;
 - Д - оценка, направленная на деятельность;
 - Р - оценка, направленная на результат;
 - Б/Л - безличностные оценки.
- В графе «итого» фиксируется среднее значение показателя за период наблюдения.

Качественный анализ результатов наблюдения дает информацию о эмоциональной и содержательной направленности характеристик, даваемых ребенку педагогом, о его компетентности по вопросам значимости педагогической оценки и специфики ее возрастной востребованности ребенком¹¹⁹.

¹¹⁹ Белобрыкина О.А. Психологическая диагностика самооценки детей старшего дошкольного возраста. – Новосибирск: ГЦРО, 2000. – 132 с.

ПОКАЗАТЕЛИ ОБЩЕНИЯ ПЕДАГОГА С ДЕТЬМИ

(Белобрыкина О.А.).

1. Обращение к детям:

- а) количество раз за занятие;
- б) индивидуальное (личностное);
- в) групповое (нейтральное).

2. Форма обращения:

- а) нейтральная;
- б) позитивная;
- в) негативная;
- г) индифферентная (обезличенная).

3. Наличие оценок и их количество:

- а) положительные;
- б) отрицательные.

4. Коэффициент доброжелательности:

$$\frac{\sum (\text{сумма}) \text{положительных оценок}}{\sum \text{отрицательных оценок}}$$

5. Оценка:

- а) действий ребенка (детей);
 - б) результата;
 - в) личности в целом.
- 6. Реакция на затруднения ребенка (детей):*
- а) эффективная (проблема решается ребенком);
 - б) неэффективная (выполняет работу за ребенка).

ОЦЕНОЧНАЯ ШКАЛА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ ДЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЯ С ДЕТЬМИ¹²⁰

Показатели	степень выраженности в баллах			
	0	1	2	3
Легко и быстро устанавливает контакт с детьми в процессе дидактического общения (на занятиях)				
Легко и быстро устанавливает контакт в процессе личного общения				
Чуткость и отзывчивость, способность к сопереживанию				
Умение понять детскую группу, определить ее доминирующие качества				
Умение понять конкретного ребенка				
Умение проявить педагогический такт				
Внимание ко всем детям и к каждому ребенку в отдельности				
Умение управлять своим поведением, психологическим состоянием, проявлять терпимость, сохранять спокойствие и разум в ситуациях, вызывающих раздражение				
Умение регулировать отношения в группе, разрешать и предотвращать детские конфликты.				
Гибкость в общении				
Культура речевого взаимодействия.				
Эмоциональная устойчивость				
Умение использовать игру как средство общения с детьми				
Владение мимикой и пантомимикой.				
Умение использовать искусство как средство общения.				
Умение применять шутку, юмор в общении.				
Умение создавать в общении атмосферу доверия, сотрудничества, сотворчества.				
Умение верно оценить, проанализировать свое общение с детьми				

Общий алгоритм психолого-педагогического анализа:

- целесообразность деятельности воспитателя с точки зрения реализации цели и задач дошкольного образования;
- оценка его организаторских умений с точки зрения создания и использования материальной развивающей среды;
- оценка гигиенических требований к организации наблюдаемой деятельности;
- оценка содержания предлагаемой детской деятельности для реализации развивающих, обучающих и воспитательных задач;

¹²⁰ Панько Е.А. Изучение деятельности педагога детского дошкольного учреждения. – М.: Просвещение, 1985. – С.66-67.

- оценка организации и содержания наблюдаемой деятельности с точки зрения учета воспитателем возрастных и психологических особенностей детей, индивидуального подхода к каждому ребенку;

- оценка используемых методов и приемов, рациональность их выбора (направленность на активизацию познавательной, эмоциональной, поведенческой сферы, развитие творческой самостоятельности);

- оценка модели взаимодействия воспитателя с детьми в процессе наблюдаемой деятельности, целесообразность ее выбора;

- учет воспитателем в работе ранее высказанных ему предложений, замечаний;

- экспертная оценка наблюдаемого, принятие заключения.

Экспертная оценка в процессе наблюдения базируется на использовании оценки степени выраженности показателя: очень высокая, высокая, достаточная, имеет место, слабая, отсутствует. Возможна балльная система оценок:

0 – недопустимый уровень (показатель отсутствует);

1 балл – критический уровень (показатель слабо выражен);

2 балла – допустимый уровень (показатель устойчиво проявляется);

3 балла – оптимальный уровень (показатель ярко выражен).

Балльная система оценки позволяет вычислить оценочный показатель, который определяется по формуле

$$N = N^* : N_{\max},$$

где N^* — сумма баллов, полученная при оценке; N_{\max} — максимально возможное количество баллов.

Показатель 75 % и выше указывает на оптимальное значение; 50 % и выше – допустимое значение; 40 % и ниже — критический уровень.

СХЕМА НАБЛЮДЕНИЯ ЗА РЕБЕНКОМ НА ЗАНЯТИИ

(Белобрыкина О.А.).

1. Слушает воспитателя внимательно или отвлекается?
2. Сосредоточен или рассеян.
3. Особенности процесса выполнения задания:
 - а) самостоятелен от начала до конца;
 - б) подражает соседу;
 - в) обращается за помощью к воспитателю;
 - г) избегает всякой помощи и бездействует.
4. Работает быстро или медленно.
5. Увлечен или нет.
6. Выполняет старательно или небрежно.
7. Успевает выполнить задание или нет.
8. Реакция на затруднения и неудачу:
 - а) старается их преодолеть;
 - б) обращается за помощью к воспитателю;
 - в) спокойно ждет когда его заметят и помогут;
 - г) за помощью не обращается, хотя и нуждается в ней;
 - д) проявляет раздражение, нервничает.
9. Оценка полученного результата:
 - а) любит свою работу;
 - б) огорчается;
 - в) смущается ошибок и недоделок;
 - г) проявляет равнодушие.

Все эти параметры в совокупности позволяют судить не только о характере активности ребенка и его отношении к требованиям педагога, но и об уровне подготовленности самого педагога, достаточно ясно показывает способность и умение найти индивидуальный подход к ребенку, особенно при сопоставлении работоспособности всех детей группы на одном занятии.

**КАРТА НАБЛЮДЕНИЯ ПОВЕДЕНИЯ РЕБЕНКА НА
ЗАНЯТИИ¹²¹**

№	Критерии анализа	уровень оценок		
		высокий	средний	низкий
1	<i>Особенности поведения</i>			
	1. Слушает педагога внимательно или отвлекается			
	2. Выполняет задание рассеянно или сосредоточенно			
2	<i>Особенности процесса выполнения задания</i>			
	1. Самостоятелен от начала до конца			
	2. Подражает соседу			
	3. Работает быстро или медленно			
	4. Увлечен заданием или нет			
	5. Выполняет его старательно или небрежно			
	6. Успевает закончить или оставляет работу незавершенной			
	7. Реакции на затруднения или неудачи: пытается преодолеть, возобновляет попытки; обращается к воспитателю за помощью или с вопросом; не обращается, но в помощи нуждается			
3	<i>Оценка результата собственной деятельности</i>			
	1. Любуется своей работой, удовлетворен.			
	2. Огорчается, смущается из-за ошибок и недоделок.			
	3. Проявляет равнодушие.			

¹²¹ Денякина Л.М. Новые подходы к управленческой деятельности в дошкольном образовательном учреждении. – М.: Школа-Пресс, 1997.

**СХЕМА АНАЛИЗА УСЛОВИЙ ДЛЯ ИГРОВОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ¹²²**

<i>Объект наблюдения</i>	<i>Положительные стороны</i>	<i>Недостатки</i>	<i>Примечания</i>
Соблюдение игрового режима			
Наличие оборудованной игровой площадки			
Расположение и хранение игрушек			
Соблюдение правил пользования игрушками			
Подбор игрушек и других материалов в соответствии с тематикой игр			
Взаимосвязь игры с другими видами деятельности детей			
Развитие чувства ответственности за сохранение игрушек и умения приводить их в порядок			

¹²² Поздняк Л.В. Основы управления дошкольным образовательным учреждением. – М.: Школа-Пресс, 1996. – С.68-69.

НАБЛЮДЕНИЕ ЗА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ДЕТЕЙ

(Белобрыкина О.А.)

Организация: наблюдение проводится в естественных условиях в течение 2-3 дней. Длительность каждого наблюдения не менее 20-30 минут. Наблюдение и анализ осуществляется по следующим направлениям:

I. Деятельностное предпочтение:

1. Продуктивные виды деятельности (рисование, конструирование, аппликация, лепка, ручной труд):

- а) длительность;
- б) разнообразие;
- в) насыщенность (содержательность);
- г) партнерство;
- д) степень концентрации внимания на деятельности;
- е) самостоятельность, активность, инициативность;
- ж) наличие интереса к результату.

2. Игровая деятельность:

а) виды предпочитаемых игр (лингвистические, подвижные, музыкальные, настольно-печатные, сюжетно-ролевые, театрализованные, конструктивно-строительные);

- б) сюжетное и тематическое разнообразие;
- в) атрибутизация (реальные предметы, игрушки, предметы-заместители);
- г) формы организации (совместно-групповая, индивидуальная, малая группа);

д) стабильность игровых объединений (устойчивость или ситуативность состава играющих);

- е) длительность (длительные, кратковременные);
- ж) ролевое разнообразие.

II. Коммуникация:

а) эмоциональная насыщенность (наличие доброжелательности или негативных тенденций);

б) компетентность (умение слушать, действовать совместно, договариваться и пр.);

в) выразительность (разнообразие средств общения: слово, жесты, мимика, пластика);

г) наличие лидеров и отвергнутых детей;

д) направленность (с кем предпочитают чаще вступать в контакт – со взрослыми или сверстниками);

е) содержание (по поводу чего происходит общение, чем интересуются в процессе коммуникации);

- ж) длительность и стабильность коммуникативных контактов;
- з) инициативность (кто инициатор общения – ребенок или взрослый).

**НАБЛЮДЕНИЕ ЗА ПОВЕДЕНИЕМ РЕБЕНКА В СИТУАЦИИ
СПЕЦИАЛЬНО ОРГАНИЗОВАННОЙ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**
(Белобрыкина О.А.)

Организация: ребенка приглашают в «игровую комнату» и предлагают поиграть с заранее подготовленным набором предметов и игрушек.

Оборудование: на столе разложены разнообразные атрибуты (игрушки, спичечные коробки, палочки, строительный материал, элементы костюмов, лото, материал для изобразительной деятельности, детские книжки и т.п.), часть из которых хорошо знакома ребенку, а часть представлена впервые.

Анализ проводится на основе следующих показателей:

1. Проявление интереса к игровым материалам и степень его устойчивости.
2. Содержание деятельности (игра, манипуляция и т.п.).
3. Направленность деятельности (индивидуальная или стремление привлечь взрослого в партнеры).
4. Общительность ребенка (замкнутость или потребность в деловых, личностных контактах).
5. Количество и характер задаваемых вопросов (познавательные, коммуникативные).
6. Поведение ребенка в процессе деятельности (самостоятельность, инициативность, активность, пассивность, тревожность, недоверие, доброжелательность).
7. Предпочитаемая атрибутика.
8. Длительность деятельности.

КАРТА НАБЛЮДЕНИЯ СТОТТА

Метод наблюдения в исследовании личности имеет большие возможности, но, к сожалению, его потенциал зачастую используется явно недостаточно. Педагогическая деятельность по своей сути такова, что педагогу вольно или невольно приходится наблюдать личность учащегося в том или другом виде деятельности, разных ситуациях общения и поведения.

Методика предназначена для изучения особенностей учеников, дезадаптированных к условиям школы¹²³. К дезадаптированным относятся два типа учеников:

- которые сами испытывают трудности и создают множество трудностей для окружающих (педагогов, родителей, других детей) — это так называемые «трудные дети»;
- которым самим в школе трудно, но окружающим они не доставляют особых неприятностей.

Карта наблюдения состоит из 16 комплексов симптомов — особенностей поведения, их называют «симптомокомплексами» (СК). В каждом СК есть перечень особенностей поведения ребенка. Каждый СК пронумерован и имеет собственное название

Содержание этой методики состоит в том, что хорошо знающий ребенка взрослый отмечает на специальном бланке («карте») наличие у ребенка тех форм поведения или характеристик личности, которые описаны в перечне симптомов дезадаптации (зачеркивая соответствующий номер). Заполнить карту могут и учителя, и родители, но для интерпретации полученных данных, а тем более для установления диагноза «школьная дезадаптация» необходима специальная профессиональная подготовка.

В целом, чем больше зачеркнутых клеточек в «карте», тем больше вероятность школьной дезадаптации. Однако значение отдельных поведенческих реакций для общего синдрома дезадаптации является разным: несколько тяжелых нарушений могут иметь информативный удельный вес больше, чем множество незначительных, и определенное заключение в каждом отдельном случае требует профессионального учета разной дополнительной информации.

Алгоритм заполнения карты наблюдений

1. При заполнении карты наблюдения необходимо взять бланк (таблица № 1) и отметить наличие какой-либо особенности поведения знаком «+», а его отсутствие знаком «-».
2. Каждая особенность поведения имеет неодинаковый информативный вес (за одну особенность поведения дается 1 балл, за

¹²³ Реан А. А. Психология изучения личности. — СПб.: Издательство Михайлова В. А., 1999. — С. 22-38.

другую — 2 балла), поэтому необходим перевод первичных показателей в сырые баллы (таблица № 2).

3. В каждом СК баллы по образцам поведения суммируются. То есть каждый СК получает определенное количество баллов.

4. Затем баллы по каждому СК переводятся в проценты. Проценты показывают насколько сильно выражен определенный СК от максимально возможной выраженности. Для перевода в проценты пользуются таблицей № 3.

5. Для каждого СК числовые шкалы (от 0% до 100%) разбиты на пять интервалов:

0-20% — слабая выраженность данного качества.

20-40% — заметная выраженность.

40-60% — сильная выраженность

60-80% — очень сильная выраженность.

80-100% — чрезмерная выраженность качества, когда оно уже перерастает в другое качество (например, бережливость перерастает в жадность).

Согласно утверждению Стотта, числовые показатели СК имеют ориентировочное значение, поэтому при интерпретации обращаться с ними нужно осторожно. Методика, несмотря на представленные в отдельных публикациях данные о ее использовании, не стандартизирована на российской выборке испытуемых, что, однако, не умаляет значения при ее использовании для практических целей.

Карта наблюдения

— 1 —

1. Разговаривает с учителем только тогда, когда находится с ним наедине.

2. Плачет, когда ему делают замечания.

3. Никогда не предлагает никому помощи, но охотно оказывает ее, если его об этом попросят.

4. Ребенок подчиненный (соглашается занимать не всегда благоприятные позиции, например, во время игры бежит за мячом, в то время как другие спокойно на это смотрят).

5. Слишком тревожен, чтобы быть послушным.

6. Лжет от страха.

7. Любит, если ему оказывают симпатию, но не просит о ней.

8. Никогда не приносит и не показывает учителю найденных им вещей, хотя его товарищи часто это делают.

9. Никогда не приносит учителю цветов или других подарков.

10. Имеет только одного хорошего друга и можно сказать, игнорирует других одноклассников.

11. Хочет быть замеченным прежде, чем поздоровается с учителем.

12. Не приближается к учителю по собственной инициативе.

13. Слишком застенчив, чтобы попросить о чем-то.

14. Легко становится «нервным», плачет, краснеет, если ему задают вопрос.

15. Легко отказывается от активного участия в игре.

16. Говорит невыразительно, бормочет, особенно тогда, когда с ним здороваются.

17. Очень мало разговаривает, «слова из него не вытянешь».

—2—

1. Во время ответа на уроке иногда старателен, иногда ни о чем не заботится.

2. В зависимости от самочувствия либо просит о помощи, либо нет.

3. Старательность в школьных занятиях изменяется почти ежедневно.

4. В играх иногда активен, иногда апатичен.

5. Временами проявляется отсутствие интереса во время свободных занятий.

6. При выполнении ручной работы иногда очень старателен, иногда совсем нет.

7. Нетерпелив, теряет интерес к работе по мере ее выполнения.

8. Впадает в бешенство, спровоцированный другими.

9. Может работать в одиночестве, но не обладает достаточной энергией.

10. В ручной работе проявляет недостаток физических сил.

11. Вял, безынициативен в классе.

12. Апатичен, пассивен, невнимателен.

13. Проявляет внезапные спады энергии.

14. Движения замедлены.

15. Слишком апатичен, чтобы чем-нибудь расстраиваться

16. Взгляд «равнодушный».

17. Всегда ленив в играх.

18. Часто мечтает наяву.

19. Говорит не выразительно, бормочет.

20. Вызывает усталость (угнетенный, несчастный), редко смеется.

—3—

1. Никогда ни с кем не здоровается.

2. Не реагирует на приветствие.

3. Не реагирует дружелюбно и доброжелательно на других людей.

4. Избегает разговоров, «замкнут» в себе.

5. Мечтает и занимается чем-либо иным, а не школьными занятиями.

6. Абсолютно не заинтересован ручной работой.

7. Не проявляет интереса к коллективным играм.

8. Избегает других людей.

9. Держится вдали от взрослых, даже тогда, когда чем-то задет или в чем-то подозревается.

10. Совершенно изолируется от других детей, к нему невозможно «приблизиться».

11. Производит впечатление совершенно не замечающего других

детей.

12. В разговоре беспокойный и сбивающийся с темы разговора.
13. Ведет себя подобно «настороженному животному».

————— 4 —————

1. Очень охотно исполняет свои обязанности.
2. Проявляет чрезмерное желание здороваться с учителем.
3. Слишком разговорчив (докучает своей болтовней).
4. Очень охотно приносит цветы и другие подарки учителям.
5. Часто приносит и показывает учителю найденные им предметы, рисунки и т.д.
6. Чрезмерно дружелюбен по отношению к учителю.
7. Преувеличенно много рассказывает учителю о своих занятиях в семье.
8. «Подлизывается», старается понравиться учителю.
9. Всегда находит предлог занять учителя своей персоной.
10. Постоянно нуждается в контроле и помощи со стороны учителя.
11. Добивается симпатий учителя, подходит ему с различными мелкими делами и жалобами на товарищей.
12. Пытается «монополизировать» учителя (занимать его исключительно своей особой).
13. Рассказывает фантастические, вымышленные истории.
14. Пытается заинтересовать взрослых своей особой, но не прилагает никаких стараний со своей стороны в этом направлении.
15. Чрезмерно озабочен тем, чтобы обратить на себя внимание взрослых и приобрести их симпатию.
16. Полностью «кустраняется», если его усилия не увенчиваются успехом.

————— 5 —————

1. Переменчив в настроении.
2. Исключительно нетерпелив, кроме тех случаев, когда находится в «хорошем» настроении.
3. Проявляет упорство и настойчивость в ручной работе.
4. Часто находится в плохом настроении.
5. При соответствующем настроении предлагает свою помощь или услуги.
6. Временами очень сердечен, временами равнодушен, когда просит учителя о чем-либо.
7. Иногда стремится поздороваться с учителем, а иногда избегает этого.
8. Может выражать злость и подозрительность в ответ на приветствие.
9. Временами дружелюбен, временами в плохом настроении.
10. Очень переменчив в поведении, иногда производит впечатление человека, умышленно плохо выполняющего работу.
11. Портит общественную и частную работу.
12. Вульгарный язык, рассказы, стихи, рисунки.

13. Подозрителен, в особенности, когда защищается от предъявленных ему обвинений.

14. Бормочет под нос, когда чем-то неудовлетворен.

15. Негативная позиция, если ему делают замечания.

16. Временами лжет спонтанно и без затруднений.

17. Время от времени (раз или два) ворует деньги, сладости, ценные предметы.

18. Всегда на что претендует и всегда считает, что несправедливо наказан.

19. «Дикий» взгляд, смотрит исподлобья.

20. Очень не послушный, не соблюдает дисциплину.

21. Агрессивная позиция (кричит, угрожает, применяет силу).

22. Охотнее всего дружит с так называемыми «подозрительны ми типами».

23. Очень часто ворует деньги, сласти, ценные бумаги.

24. Ведет себя непристойно.

6

1. «Играет героя», особенно когда ему делают замечания.

2. Не может удержаться, чтобы не «играть» перед окружающими.

3. Проявляет наклонность «прикидывается дурачком».

4. Слишком смел (рискует без надобности).

5. Заботится о том, чтобы всегда находиться в согласии с большинством.

6. Любит быть в центре внимания.

7. Играет исключительно или почти исключительно с детьми старше себя.

8. Стараются занять ответственный пост, не боится, что не справится с ним.

9. Хвастается перед другими детьми.

10. Паясничает (строит глупые и клоунские мины).

11. Шумно ведет себя, когда учителя нет в классе.

12. Одевается вызывающе.

13. Нравится портить общественную собственность.

14. Дурацкие выходки в группе.

15. Подражает хулиганским проделкам других.

7

1. Не заинтересован в учебе.

2. Работает в школе тогда, когда над ним «стоят» или когда его заставляют.

3. Работает вне школы только тогда, когда его контролируют.

4. Проявляет безразличие при ответе на вопросы учителя.

5. Не будучи застенчивым, никогда не просит о помощи.

6. Никогда добровольно не берется ни за какую работу.

7. Не проявляет заинтересованности ни в одобрении, ни в неодобрении со стороны взрослых.

8. Минимальные контакты с учителем, хотя с другими людьми они в норме.

9. Избегает учителя, но разговаривает с другими людьми.

10. Списывает домашнее задание у других.

11. Берет чужие книги без разрешения.

12. Эгоистичен, любит интриги, портит другим детям игры.

13. Хитрый, непорядочный (в играх с другими).

14. Плохой спортсмен (играет только для личной выгоды, обманывает в играх).

15. Не может прямо смотреть в глаза другому.

16. Скрытен и недружелюбен.

8

1. Мешает другим детям в играх, подсмеивается над ними, любит их пугать.

2. Временами очень недоброжелателен по отношению к тем детям, которые не принадлежат к тесному кругу его общения.

3. Докучает другим детям, пристаёт к ним.

4. Ссорится, обижает других детей.

5. Пытается своими замечаниями создать трудности у других детей.

6. Прячет или уничтожает предметы, принадлежащие другим детям.

7. Находится преимущественно в плохих отношениях с другими детьми.

8. Докучает более слабым детям.

9. Другие дети его не любят или даже не терпят.

10. Дерется несоответствующим образом (кусается, царапается, использует опасные предметы в качестве орудия драки).

9

1. Очень неряшлив.

2. Отказывается от контакта с другими детьми способом, который для них очень неприятен.

3. В ручной работе легко бросает начатое дело при неудачах.

4. Совершенно не владеет собой в играх.

5. Непунктуален, нестарателен. Часто забывает или теряет карандаши, книги, другие предметы.

6. Безответственный в ручной работе.

7. Нестарателен в школьных занятиях.

8. Слишком беспокойный, чтобы мог работать в одиночку.

9. Не может в классе быть внимательным или слишком долго на чем-то сосредоточиться.

10. Не знает, что с собой поделать, ни на чем не может остановиться, хотя бы на относительно короткий срок.

11. Слишком беспокойный, чтобы запоминать указания или замечания, полученные от взрослых.

1. Играет игрушками, слишком детским для его возраста.
2. Любит игры, но быстро теряет к ним интерес.
3. Речь похожа на речь ребенка более раннего возраста.
4. Слишком незрел, чтобы мог прислушиваться и следовать указаниям.
5. Играет исключительно или преимущественно с детьми более младшего возраста.
6. Слишком тревожен, чтобы на что-то решиться.
7. Другие дети докучают ему (он является «козлом отпущения»).
8. Раз или два пытался прогуливать уроки.
9. Часто опаздывает.
10. Уходит с отдельных уроков.
11. Неорганизован, разболтан, несобран.
12. Ведет себя в группе как отверженный.

1. Заикается, запинаясь, «слова из него не вытянешь».
2. Говорит беспорядочно.
3. Часто моргает.
4. Выполняет бесцельные движения руками, имеют место разнообразные «тики».
5. Грызет ногти.
6. Ходит, подпрыгивая.
7. Сосет палец (старше 10 лет).

1. Часто отсутствует в школе — полдня или целый день.
2. Отсутствует в школе по несколько дней.
3. Родители сознательно лживо оправдывают отсутствие ребенка в школе (например, заболел).
4. Вынужден оставаться дома, чтобы помогать родителям.
5. Неряшлив, «грязнуля».
6. Выглядит очень плохо питающимися.
7. Гораздо некрасивее других детей.

1. Очень отстает в учебе.
2. Умственное развитие значительно ниже, чем у сверстников.
3. Совершенно не умеет читать.
4. Огромные недостатки в знании элементарной математики.
5. Совершенно не понимает математики.
6. Другие дети относятся к нему как к дурачку.
7. Просто глупый.

1. Очень раннее развитие, чувствительность к противоположному полу.
2. Задержки полового развития.
3. Проявляет извращенные наклонности.

1. Неправильное дыхание.
2. Частые простуды.
3. Частые кровотечения из носа.
4. Дышит через рот.
5. Склонность к заболеванию ушей.
6. Склонность к кожным заболеваниям.
7. Жалуется на частые боли в желудке и тошноту.
8. Частые головные боли.
9. Склонность чрезмерно бледнеть или краснеть.
10. Болезненные, покрасневшие веки.
11. Очень холодные руки.
12. Косоглазие.
13. Плохая координация движений.
14. Неестественные позы тела.

1. Плохое зрение.
2. Слабый слух.
3. Слишком маленький рост.
4. Чрезмерная полнота.
5. Прочие ненормальные особенности телосложения.

Содержание симптомокомплексов

Выявляемые особенности (они собраны в КС – внешних проявлений, образцов поведения), называемые симптомокомплексами следующие:

1. НД = «недостаток доверия к новым вещам, людям, ситуациям».

Любые достижения стоят ребенку огромных усилий. Выражена чрезмерная чувствительность, ранимость. Это ведет к тому, что любой успех стоит ребенку огромных усилий. От 1 до 11 - менее явные симптомы; от 12 до 17 - симптомы явного нарушения. СК НД положительно коррелирует с сензитивностью по ПДО Личко.

2. О = «ослабленность» (депрессия, астения).

Речь идет не о клинических и даже не о субклинических формах слабости состояния, а о проявлениях апатии, пониженного настроения, своего рода «нейрофизической истощаемости». Этот СК свидетельствует о дефиците энергетических ресурсов организма ребенка, а следовательно, о возможности проявления его активности. В более легкой форме (симптомы 1-6) время от времени наблюдаются разного рода перепады активности, смена настроения: спады энергии чередуются с проявлением

энергетичности и активности. Наличие симптомов 7 и 8 свидетельствует о склонности к раздражению и физиологическом истощении. Симптомы 9-20 отражают более острые формы депрессии. Пунктам синдрома «О» обычно сопутствуют выраженные синдромы «ВВ» и «ТВ» (4 и 5), особенно в крайних формах депрессии. По всей вероятности, они действительно репрезентируют элементы депрессивного истощения. В тех случаях, когда пунктам «О» соответствуют «ВВ» и «ТВ», это отмечается с левой стороны страницы. Однако, это ни в коем случае не относится к остальным пунктам.

3. У = «уход в себя».

Избегание контактов с людьми, самоустранение. Реакция защиты по отношению к любым контактам с людьми, не принимает проявляемую другими симпатию, неприятие проявляемого к нему чувства любви.

4. ТВ = «тревога за принятие взрослыми и интерес с их стороны».

Беспокойство и неуверенность относительно того, интересуются ли им взрослые, любят ли его. СК «ТВ» выражает тревожные надежды, стремления, попытки ученика к установлению и сохранению хороших отношений со взрослыми. Симптомы 1-6 — ребенок старается убедиться, принимают ли его взрослые. Симптомы 7-10 — обращает на себя внимание и преувеличенно добивается любви взрослых. Симптомы 11-16 — проявляет большое беспокойство о том, принимают ли его взрослые.

5. НВ = «неприятие взрослых, враждебность по отношению к ним».

Проявляется в различных формах неприятия взрослых: от избегания учителя, подозрительности, до неконтролируемой враждебности. Симптомы 1-4 - ребенок проявляет различные формы неприятия взрослых, которые могут быть началом враждебности или депрессии. Симптомы 5-9 - относится ко взрослым то враждебно, то старается добиться их хорошего отношения. Симптомы 10-17 - открытая враждебность, проявляющаяся в асоциальном поведении. Симптомы 18-24 - полная, неуправляемая, привычная враждебность.

6. ТД = «тревога за принятие детьми, по отношению к ним».

Беспокойство и неуверенность в том, нравится ли он другим детям, и проявляют ли они к нему интерес. Иногда может принимать форму открытой враждебности. СК «ТД» выражает те же тенденции, что и СК «ТВ», то в отношении сверстников. Временами она принимает форму открытой враждебности. Все симптомы одинаково важны.

7. А = «асоциальность».

Недостаток социальной нормативности. Однако, под этим термином понимаются не проявления антисоциального поведения, хотя при сильной выраженности (82% и более) такое может иметь место. Слабая выраженности СК «А» (14% и менее) может быть и в случае, если нравственные отношения учеников выше, чем предъявляемые ему школой моральные требования (что конечно не обязательно, но встречается). СК «А» связан с неуверенностью в одобрении взрослых, которая выражается в

различных формах негативизма. Симптомы 1-5 — отсутствие старания понравиться взрослым, безразличность и незаинтересованность в хороших отношениях с ними. Симптомы 5-9 — у более старших детей эти симптомы могут указывать на определенную степень независимости. Симптомы 10-16 — отсутствие моральной «щепетильности» в мелочах. 16 - считает, что взрослые недружелюбны, вмешиваются, не имея на это права.

8. КД = «конфликтность с детьми».

Враждебное отношение к другим детям — от ревнивого соперничества до открытой враждебности. Слабая выраженность СК «НВ» и «КД» может указывать на то, что ребенок хочет установить или сохранить хорошие отношения с детьми, но выбирает неверные, ошибочные способы. Это может быть сигналом о начавшемся переходе «от любви к ненависти»: когда проявление плохого еще чередуется с проявлениями хорошего.

9. Н = «неусидчивость, неугомонность».

Нетерпеливость, неприспособленность к работе, требующей усидчивости, концентрации внимания и размышления. Неприспособленность и избегание долговременных усилий.

10. ЭН = «эмоциональная незрелость (напряжение)».

Признак запаздывающего эмоционального развития, ведущего в условиях школы к эмоциональному перенапряжению (стрессам). Проявление инфантильности в речи, тревожности в поведении, склонности к слезам. Симптомы 1 – 5 свидетельствуют об эмоциональной незрелости, 6 – 7 – о серьезных сторонах, 8 – 10 – говорят о прогулах и непунктуальности.

11. НС = «невротические симптомы».

Включают признаки невроза, преимущественно невротозо-навязчивых состояний: частое моргание, обгрызание ногтей, сосание пальцев и т.д., отчасти невроза страхов: «слова из него не вытянешь», говорит беспорядочно.

12. С = «среда».

По ряду внешних признаков сигнализирует о том, что ребенок растет в неблагоприятной среде, прежде всего семейный круг.

13. УР = «умственное развитие».

Констатирует уровень отставания в учебе и оценку общего впечатления, производимого уровнем умственного развития ребенка.

14. СР = «сексуальное развитие».

Фиксирует общую оценку, даваемую взрослым (учителем) темпам и направленности полового развития.

15. Б = «болезнь».

Содержит внешние признаки, по которым можно определить заболевание ребенка, но, которые, конечно, не позволяют поставить точный диагноз.

16. Ф = «физическое развитие».

Обращает внимание на ненормальности телосложения, слабое зрение и слух.

К группе СК, связанной с конституцией нервной системы относятся – «О», «Н», «ЭН», «НС», а также отчасти «НД» и «У».

Группа СК: «С», «УР», «СР», а так же отчасти «Б» и «Ф», имеет важное значение для понимания личности учащегося. Однако необходимо учитывать, что в силу различных причин в «КН» эти симптомокомплексы недостаточно информативны. Чтобы интерпретация числовой выраженности была адекватна, необходимо:

1. Анализировать не только итоговую выраженность СК, но и отмеченные образцы поведения.

2. Привлечь дополнительные данные об ученике, которые нужно получить от учителя в беседе или из составленной учителем характеристики.

Таблица 1.

Форма заполнения карты наблюдений

Образцы поведения	Симптомокомплексы															
	1 НД	2 О	3 У	4 ТВ	5 НВ	6 ТД	7 А	8 КД	9 Н	10 ЭН	11 НС	12 С	13 УР	14 СР	15 Б	16 Ф
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																
11																
12																
13																
14																
15																
16																
17																
18																
19																
20																
21																
22																
23																
24																

Карта наблюдений Д.Стокга

Имя фамилия _____

Возраст _____

Мать _____

Сестра _____

НД	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16								
Д	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20				
У	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13											
ТВ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16								
ВВ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
ТД	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15									
А	1	2	3	4	5	6	8	9	10	11	7	12	13	14	15	16								
Н	1	3	4	5	6	7	8	9	10	11	2													
ВД	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10														
ЭН	1	2	3	4	5	6	7	8	11	12														
НС	2	3	4	5	6	7																		
С	1	2	3	4	5	6	7																	
СР	1	2	3																					
УО	1	2	3	4	5	6	7																	
В	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14										
Ф	1	2	4	5	3																			

Примечание: в схеме буквами обозначены симптомокомплексы, цифрами – образцы поведения. Цифры справа, отделенные жирной чертой, указывают на более тяжелые нарушения и свидетельствуют о неадаптивности ребенка.

Ключ для перевода в баллы

Образцы поведения	Симптомокомплексы															
	1 НД	2 О	3 У	4 ТВ	5 НВ	6 ТД	7 А	8 КД	9 Н	10 ЭН	11 НС	12 С	13 УР	14 СР	15 Б	16 Ф
1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1
5	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1		1	1
6	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	1	2		1	
7	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	1	2		1	
8	1	2	2	2	1	1	1	2	1	2					1	
9	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1					1	
10	1	1	2	2	1	1	1	2	1	1					1	
11	1	2	2	1	2	2	2		1	2					1	
12	2	2	2	2	2	2	2			2					1	
13	2	2	2	1	2	2	2								2	
14	2	2		2	2	2	2								2	
15	2	2		1	2	2	2									
16	2	2		2	2											
17	2	2			2											
18	2	2			2											
19		2			2											
20					2											
21					2											
22					2											
23					2											
24					2											

Таблица 3

Перевод сырых баллов в проценты

баллы	Симптомокомплекс															
	1 НД	2 О	3 У	4 ТВ	5 НВ	6 ТД	7 А	8 КД	9 Н	10 ЭН	11 НС	12 С	13 УР	14 СР	15 Б	16 Ф
1	4	3	5	5	3	5	5	7	8	6	9	14	11	25	6	17
2	9	6	11	10	5	10	9	13	17	12	18	29	22	50	12	33
3	13	10	16	14	8	14	14	20	25	18	27	43	33	75	19	50
4	17	13	21	19	11	19	18	27	33	24	36	57	44	100	25	67
5	22	16	26	24	13	24	23	33	42	29	45	71	56		31	83
6	26	19	32	29	16	29	27	40	50	35	55	86	67		37	100
7	30	23	37	33	18	33	32	47	58	41	64	100	78		44	
8	35	26	42	38	21	38	36	54	67	47	73		89		50	
9	39	29	47	43	24	45	41	60	75	53	82		100		56	
10	43	32	53	48	26	48	45	67	83	59	91				62	
11	48	35	58	52	29	52	50	73	92	65	100				69	
12	52	39	63	57	32	57	55	80	100	71					75	
13	57	42	68	62	34	62	59	87		76					81	
14	61	45	74	67	37	67	64	93		82					87	
15	65	48	79	71	40	71	68	100		88					94	
16	70	52	84	76	42	76	73			94					100	
17	74	55	89	81	45	81	77			100						
18	78	58	95	86	47	86	82									
19	83	61	0	90	50	90	86									
20	87	65		95	53	95	90									
21	91	68		100	55	0	95									
22	96	71			58		100									
23	100	74			61											
24		77			63											
25		81			66											
26		84			68											
27		87			71											
28		90			74											
29		94			76											
30		97			79											
31		100			82											
32					85											
33					87											
34					89											
35					92											
36					95											
37					97											
38					100											

СОЦИОМЕТРИЧЕСКАЯ МЕТОДИКА¹²⁴

Слово «социометрия» буквально означает «социальное измерение». Социометрия получила распространение в зарубежной психологии после появления в 1934 году книги американского психолога Дж. Морено «Кто выживает?». Предложенные Дж. Морено экспериментальные, социометрические методы и его социологические установки приобрели большую популярность на Западе и легли в основу одного из модных течений социологии — микросоциологии.

Социометрическая процедура может иметь целью:

- а) измерение степени **сплоченности-разобщенности** в группе;
- б) выявление «социометрических позиций», т. е. относительного авторитета членов группы по признакам **симпатии-антипатии**, где на крайних полюсах оказываются «лидер» группы и «отвергнутый»;
- в) обнаружение **внутригрупповых подсистем**, сплоченных образований, во главе которых могут быть свои неформальные лидеры.

При социометрическом исследовании ученического коллектива его участникам предлагается выбрать товарищей, к которым они испытывают наибольшие (наименьшие) симпатии, хотели бы вместе жить и работать (например, отдыхать в одном лагере, быть в одном отряде и т.д.). Количество производимых выборов может быть ограниченным, скажем тремя или пятью, или неограниченным.

Школьникам предлагается ответить на четыре вопроса:

1. Кого из ваших товарищей вы хотели бы видеть в составе вновь организуемого коллектива?
2. Кого из ваших товарищей вы не хотели бы видеть во вновь организованном коллективе?
3. Кто из товарищей, по вашему мнению, вас не выберет?
4. Кто из товарищей, по вашему мнению, вас выберет? Суждение — социометрический критерий, определяющий область (сферу деятельности или общения), к которым должны относиться производимые выборы.

Перед началом социометрического обследования члены коллектива получают специальную инструкцию. Полученные ответы обрабатывают и представляют в виде социограмм — специальных рисунков, которые наглядно показывают систему сложившихся в коллективе личных взаимоотношений.

Социограммы бывают двух видов: групповые и индивидуальные. *Групповые социограммы* представляют в целом картину личных взаимоотношений, сложившихся в коллективе, а *индивидуальные* — только систему отношений одного ученика с остальными. Групповые

¹²⁴ Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. — СПб.: Питер, 2000; 10; Методики социально-психологической диагностики личности и группы. — М.: Прогресс-Универс, 1990.

социограммы, в свою очередь, имеют два варианта: масштабную социограмму и социограмму-мишень. Социограмма-мишень представляет собой систему концентрических окружностей, количество которых равно максимальному числу выборов, полученных кем-либо из учеников в данном классе. При помощи социограммы-мишени можно судить не только о том, кто и какое место занимает в коллективе, но и о том, какие взаимоотношения в ученическом коллективе сложились между ребятами.

Для более детального анализа положения отдельных учеников в системе личных отношений, например в классе, обращаются к индивидуальным социограммам. Они отражают положение выбранного по каким-либо признакам ученика в совокупности всех его личных отношений

Социометрическая матрица

Слева по вертикали и сверху по горизонтали в социометрической матрице (таблица 1) перечисляются фамилии членов исследуемой группы в одном и том же порядке, например, в алфавитном или под шифром с соответствующими номерами. В строках социометрической матрицы, где указаны фамилии членов группы, цифрами от 1 и выше каким-либо определенным цветом, например — синим, отмечаются выборы, сделанные данным членом группы. Соответствующие цифры проставляются в клетках пересечения (цифрами +1, +2, +3 обозначают тех, кого выбрал каждый испытуемый в первую, вторую, третью очередь, цифрами -1, -2, -3 — тех, кого подопытный не избирает в первую, вторую и третью очередь) его строки со столбцом, где указана фамилия выбираемого им человека.

Таблица 1.

Социоматрица

№	Кто выбирает (j — члены)	Кого выбирают (i — члены)						Сделанные выборы		Всего
		1	2	3	4	5	6	+	-	
1	Иванов		+3	+1	+2	-	..	3	1	4
2	Петров	+1		+2	-	-	..	2	2	4
3	Сидоров	+3	+2				..	2	0	2
4	Егоров	+3				-	..	1	1	2
5	Савин	+3	-	-	+1		..	2	2	4
6	....	..	..	..	..	..	..	..	..	..
N	....	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Полученные выборы	∑ (+)	4	2	2	2	0	..	9		
	∑ (-)	0	1	1	1	3	..		7	
Всего		4	3	3	3	3	..			16

Примечание: «+» — положительный выбор; «-» — отрицательный выбор.

Например, во фрагменте социометрической матрицы отмечены, выборы, сделанные Ивановым: второй его выбор приходится на Егорова,

первый — на Сидорова, третий — на Петрова. Точно так же, но цифрами другого цвета, например, красного, отмечаются сделанные отклонения. В том случае, если выборы или отклонения являются взаимными, то соответствующий факт отмечается в социометрической матрице заключением цифр в кружки того же самого цвета, который характеризует выборы или отклонения.

Взаимный положительный или отрицательный выбор обводится в таблице (независимо от очередности выбора). После того, как положительные и отрицательные выборы будут занесены в таблицу, надо подсчитать по вертикали алгебраическую сумму всех полученных каждым членом группы выборов (сумма выборов). Потом надо подсчитать сумму баллов для каждого члена группы, учитывая при этом, что выбор в первую очередь равняется +3 баллам (-3), во вторую — +2 (-2), в третью — +1(-1). После этого подсчитывается общая алгебраическая сумма, которая и определяет статус в группе.

Крайние правые столбцы и нижние строки социометрической матрицы являются итоговыми. В них вносятся суммарные данные о количестве выборов и отклонений, полученных и сделанных каждым из членов группы. Подсчетом количества синих цифр в строке каждого члена группы устанавливается число сделанных им выборов, и соответствующие данные записываются в первый правый столбец социометрической матрицы. Сведения о сделанных отклонениях получают тем же путем, но за счет определения количества красных цифр, имеющих в строке, относящейся к соответствующему испытуемому. Эти сведения заносятся во второй правый столбец социометрической матрицы.

Для того, чтобы определить сколько выборов получил член группы, надо посчитать количество синих цифр, имеющих в столбце с фамилией этого члена группы и результат записать в первую нижнюю строку социометрической матрицы. Аналогичным образом определяется и отмечается в матрице во второй ее нижней строке число полученных отклонений. В заключение устанавливается общее число всех выборов и всех отклонений, сделанных членами данной группы, и эти результаты вписываются в те клетки социометрической матрицы, которые расположены в правом нижнем ее углу (в табл. они отмечены знаками математической суммы).

Просматривая нижние строки заполненной социометрической матрицы, можно определить лидера в данной группе. Им будет тот из ее членов, который получил наибольшее число выборов. По количеству отклонений можно также определить того, кто вызывает к себе наибольшие антипатии. На его долю придется наибольшее число отклонений.

Анализ социоматрицы по каждому критерию дает достаточно наглядную картину взаимоотношений в группе. Могут быть построены суммарные социоматрицы, дающие картину выборов по нескольким критериям, а также социоматрицы по данным межгрупповых выборов.

Основное достоинство социоматрицы — возможность представить выборы в числовом виде, что в свою очередь позволяет проранжировать членов группы по числу полученных и отданных выборов, установить порядок влияний в группе. На основе социоматрицы строится социограмма — карта социометрических выборов (социометрическая карта).

Обработка и интерпретация результатов

Более детальную и наглядную картину отношений, сложившихся в группе (классе), можно получить, построив специальные диаграммы, называемые социограммами. Это — выполненные по определенной схеме рисунки, на которых при помощи соответствующих условных обозначений (рисунок 1) отмечаются все выявленные в исследованной группе выборы и отклонения (рисунок 2). Чаще всего строятся так называемые социограммы-мишени и индивидуальные социограммы, относящиеся к данному испытуемому, к лидеру и отвергаемому большинством членов группы.

Число концентрических окружностей, из которых состоит социограмма-мишень, обычно соответствует максимальному количеству выборов, полученных в данной группе кем-либо из ее членов. Лидер в группе условно показан на социограмме-мишени на периферии в пределах тех окружностей, которые соответствуют числу полученных ими выборов. От центра к периферии это число уменьшается. За пределами всех окружностей, имеющих на социограмме-мишени, располагаются те члены группы, которых не выбрал никто. Это — изолированные от остальных участники группы, не имеющие положительных взаимоотношений с другими членами. Выборы и отклонения на социограмме-мишени (такие социограммы строятся отдельно для выборов и для отклонений или комбинированно) отмечаются соответственно стрелками синего и красного цветов, направленными от того, кто выбрал, к тому, кого он выбрал (или, соответственно, отклонил).

В центре индивидуальной социограммы располагается тот член группы, чьи отношения данная индивидуальная социограмма представляет, а вокруг него кружками обозначаются остальные участники группы, с которыми у данного человека установились определенные отношения (те, кого он выбрал или отклонил, и те, кто его самого выбрал или отклонил). Те члены группы, с которыми сложились более тесные положительные или отрицательные отношения, на индивидуальной социограмме располагаются ближе к центру, а те, с кем сложились менее тесные отношения, — дальше к периферии. Первые изображаются при помощи кружков большей, а вторые — меньшей величины.

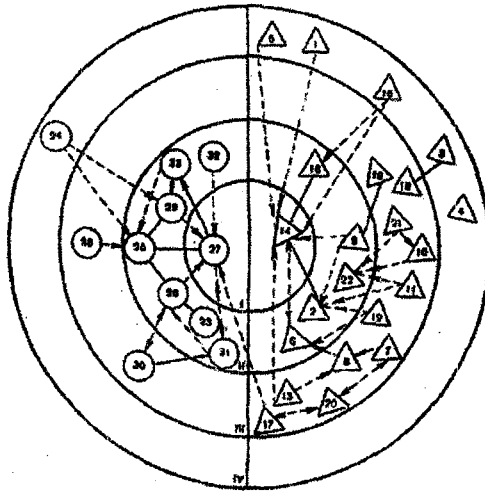
Представляемые на социограммах данные нередко для получения более подробной информации о положении человека в системе внутригрупповых отношений дополняются числовыми показателями — индексами.

Пример социограммы (карты групповой дифференциации),

предложенной Я.Коломинским, представлен на рисунке 1 (образец № 1).

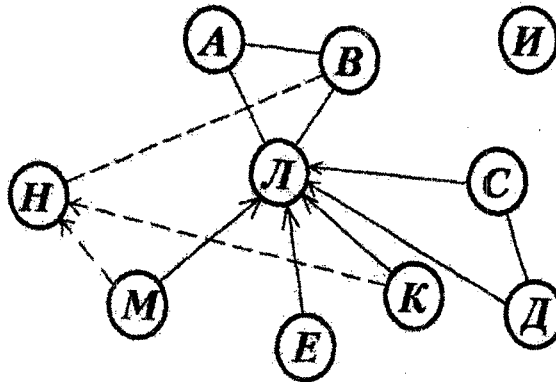
Рисунок 1.

Образец № 1 построения социогаммы.

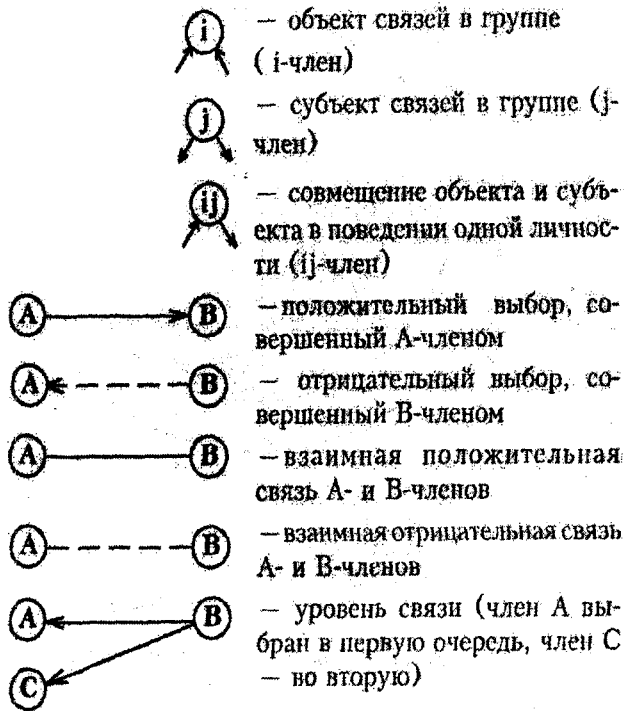


- > позитивный односторонний выбор,
 - <—> позитивный обоюдный выбор,
 - > негативный односторонний выбор,
 - <-----> негативный обоюдный выбор.
- Треугольники – мальчики; круги – девочки.

Образец № 2 построения социогаммы.



Условные обозначения социометрических связей



Анализ социограммы заключается в отыскании центральных, наиболее влиятельных членов, затем взаимных пар и группировок. Группировки составляются из взаимосвязанных лиц, стремящихся выбирать друг друга. Наиболее часто в социометрических измерениях встречаются положительные группировки из 2, 3 членов, реже из 4 и более членов.

Социоматрица, по сути дела, содержит в себе ту же информацию, которую несут социограммы. В сравнение с последними, они проигрывают в наглядности, но выигрывают в том отношении, что облегчают исчисление *социометрических индексов*, т.е. *количественных показателей, характеризующих структуру межличностных отношений в группе и положение (статус) каждой личности в этой структуре.*

Различают *персональные социометрические индексы* (ПСИ) и групповые (ГСИ). Первые характеризуют индивидуальные социально-психологические свойства личности в роли члена группы. ГСИ дают

числовые характеристики целостной социометрической конфигурации выборов в группе. Они описывают свойства групповых структур общения.

Основными ПСИ являются: индекс социометрического статуса i -члена группы, индекс эмоциональной экспансивности j -члена; индекс объема, интенсивности и концентрации взаимодействия ij -члена группы.¹²⁵

Индекс социометрического статуса i -члена группы определяется по формуле:

$$C_i = \frac{\sum_{j=1}^N (R_i^+ + R_i^-)}{N-1}$$

где C_i – социометрический статус i -члена, R_i – полученные i -членом выборы, Σ – знак алгебраического суммирования числа полученных выборов («+» и «-») i -члена, N – число членов группы.

Используя эту формулу и данные вышеприведенной матрицы (см. ее нижнюю итоговую часть), определим, для примера, социометрический статус Иванова. Он измеряется показателем +1 и рассчитывается следующим образом (4 : (5-1)=1).

Максимально высокий социометрический статус личности равен плюс 1, а максимально низкий – минус 1. Первый возможен в случае только позитивного избрания личности всеми другими членами группы, а второй – в ситуации негативной оценки личности всеми одноклассниками без единого исключения. В реальных социальных группах эти крайности практически не встречаются. Показатели социометрического статуса колеблются между крайностями. Чем ближе этот показатель к плюс 1, тем больше оснований для вывода, согласно которому человек, имеющий такой высокий статус, играет в данной группе роль неофициального лидера. В противоположной ситуации, т.е. при приближении статусного показателя к минус 1, должно возникнуть предположение об обнаружении «отверженного» члена коллектива, его «изгой».

Однако эти заключения имеют предварительный характер и должны быть проверены исчислением других индексов, как персональных, так и групповых.

Индекс эмоциональной экспансивности j -члена группы высчитывается по формуле

$$E = \frac{\Sigma(+) + \Sigma(-)}{N-1}$$

где $\Sigma(+)$ – сумма позитивных выборов данной личностью других членов группы; $\Sigma(-)$ – сумма аналогичных выборов, имеющих негативный смысл; N – количество членов группы.

¹²⁵ Символы i и j обозначают одно и то же лицо, но в разных ролях: i – выбираемый, j – он же выбирающий, ij – совмещение ролей.

Продолжим наш пример для Петрова. Его ИЭЭ равен 0,75 и рассчитывается следующим образом ($2+1 : 5-1 = 3 : 4 = 0,75$). Индексы экспансивности сопоставляются с показателями социального статуса субъекта. Это дает возможность увидеть взаимосвязи между отношением индивида к группе и отношением группы к индивиду, обнаружить слабые звенья в цепи данных взаимоотношений. С психологической точки зрения показатель экспансивности характеризует потребность личности в общении.

Групповые социометрические индексы (ГСИ) призваны дать количественную характеристику ее экспансивности, индифферентности, интегрированности, разобщенности, конфликтности и других свойств обследуемой группы. Из ГСИ наиболее важными являются:

Индекс *групповой сплоченности* (психологической взаимности), который характеризует систему групповых отношений в целом. Его формула выглядит следующим образом:

$$C_n = \frac{K}{\sum_{bb}}$$

Где: C — показатель групповой сплоченности на эмоционально-межличностном уровне;

K — общее число взаимных выборов, сделанных членами данной группы;

\sum_{bb} — максимально возможное число взаимных выборов в данной группе;

показатель K устанавливается по социометрической матрице, а \sum_{bb} показатель определяется, в свою очередь, по формуле:

$$\sum_{bb} = \frac{n(n-1)}{2}$$

где n — число членов в изученной группе.

Социометрический статус — это свойство личности как элемента социометрической структуры занимать определенную пространственную позицию (локус) в ней, т. е. определенным образом соотноситься с другими элементами. Такое свойство развито у элементов групповой структуры неравномерно и для сравнительных целей может быть измерено числом индексом социометрического статуса. Элементы социометрической структуры — это личности, члены группы. Каждый из них в той или иной мере взаимодействует с каждым, общается, непосредственно обменивается информацией и т. д. В то же время каждый член группы, являясь частью целого (группы), своим поведением воздействует на свойства целого. Реализация этого воздействия протекает через различные социально-психологические формы взаимовлияния. Субъективную меру этого влияния подчеркивает величина социометрического статуса. Но личность может влиять на других двояко — либо положительно, либо отрицательно.

Поэтому принято говорить о положительном и отрицательном статусе. Статус тоже измеряет потенциальную способность человека к лидерству. Чтобы высчитать социометрический статус, необходимо воспользоваться данными социоматрицы.

Возможен расчет C_i^+ — положительного и C_i^- — отрицательного статуса в группах малой численности (N).

Индекс эмоциональной экспансивности группы (ЭЭГ) измеряет плотность позитивных и негативных выборов в ней. Он определяется путем деления на количество членов коллектива (в данном случае от N единица не отнимается) общей суммы всех выборов, кроме индифферентных, сделанных всеми членами группы. Индекс ЭЭГ высчитывается по формуле:

$$Ag = \frac{\sum_{j=1}^N \left(\sum_{i=1}^N R_{ji}^{(+,-)} \right)}{N},$$

где Ag — экспансивность группы, N — число членов группы.

В нашем примере этот коэффициент равен 3,2, так как $(7+9:5=3,2)$

Индексы взаимности позитивных ($V(+)$), негативных ($V(-)$) и индифферентных ($V(0)$) выборов определяются путем подсчета количества соответствующих взаимных выборов с последующим делением этой величины на $N - 1$. Обычно эти индексы исчисляются применительно к лидерам коллектива (официальному и неофициальному), а также «изгоям».

Например, у Иванова $V(+)$ = 0,75 (он позитивно избрал Петрова, Сидорова, Егорова, а выбрали его четверо. Причем взаимностью ему ответили все трое из выбранных им. Расчет производится следующим образом: $3 : (5-1) = 0,75$);

$V(-)$ Петрова = 0,25 (Один отрицательный взаимовыбор с Савиным). Расчет индекса: $1 : (5-1) = 0,25$.

Индекс интегрированности группы — итог деления общей суммы позитивных выборов на общее число всех сделанных всеми членами группы выборов. Для используемой в качестве примера группы КИГ составит 1,8, так как общая сумма позитивных выборов — 9, а объем выборки равен 5.

Индекс разобщенности группы образуется соотношением суммы негативных и индифферентных выборов к общему числу всех выборов. Поскольку в нашей условной группе первых 7, а вторых — 0, постольку коэффициент ее разобщенности равен 1,4.

Индекс взаимных симпатий ($V(+)$ _{гр.}) — результат деления суммы всех взаимных позитивных выборов на число членов коллектива.

Индекс взаимных антипатий ($V(-)$ _{гр.}) — величина, образующаяся соотношением суммы взаимных негативных выборов к численности группы.

Индекс взаимной индифферентности (нейтральности) образуется делением общей суммы взаимных индифферентных выборов на сумму членов коллектива.

Индекс конфликтности группы рассчитывается по формуле:

$$K_{гр.} = \frac{\sum V(-)_{гр.} + \sum (-)_{гр.}}{N}$$

где $\sum V(-)_{гр.}$ – сумма взаимных негативных выборов всех членов группы; $\sum (-)_{гр.}$ – сумма односторонних негативных выборов в группе, могущих сопрягаться как с позитивным, так и индифферентным выбором с другой стороны; N – количество членов группы.

Информативность и эвристическая значимость всех означенных (и не названных) коллективных индексов возрастает при условии их сопоставления:

- во-первых, друг с другом,
- во-вторых, персональными социометрическими индексами,
- в-третьих, аналогичными показателями других групп,
- в-четвертых, выводами об обследуемой группе, полученными другими, в т.ч. качественными методами.

Достаточно представительную и разностороннюю информацию о положении человека в системе групповых взаимоотношений можно получить, например, при помощи следующих дополнительных социометрических индексов:

- Разницы между числом выборов, сделанных данным членом группы, и количеством сделанных им же отклонений. Этот индекс свидетельствует об отношении данного человека к группе в целом.

- Разницы между числом полученных выборов и количеством полученных отклонений. Это — оценка отношения группы к данному человеку.

- Количество взаимных выборов, имеющих у данного человека с остальными членами группы. Это — индекс положительных взаимосвязей данного человека с остальными членами группы.

- Количество полученных взаимных отклонений. Это — индекс взаимной неприязни, проявляемой в отношениях данного человека с другими членами группы¹²⁶.

Первые два индекса могут принимать как положительные, так и отрицательные значения. Третий и четвертый индексы также можно перевести в показатели, имеющие плюсы и минусы: если соответствующие индексы окажутся выше среднего их значения по группе, то им можно приписать знак «+» (в случае, если речь идет о

¹²⁶ Более подробно с подсчетом, содержательным наполнением и интерпретационным значением вариаций социометрических индексов можно ознакомиться в следующих источниках: 1) Энциклопедия психологических тестов: Общение, лидерство, межличностные отношения /Под ред. А.Карелина. – М.: ООО «АСТ», 1997. – С.5 – 20; 2)

взаимных выборах) или знак «-» (если дело касается взаимных отклонений).

Совокупность плюсов и минусов, полученных данным человеком, показывает его персональный социометрический профиль. Например, профиль вида «+ + + +» свидетельствует о том, что положение данного индивида в группе является благополучным во всех отношениях, а профиль вида «- - - -» о полном неблагополучии. Промежуточные, смешанные варианты профилей, содержащие в себе плюсы и минусы, дают дифференцированную характеристику положения человека в различных подсистемах системы групповых отношений.

Надежность рассмотренной процедуры зависит, прежде всего, от правильного отбора критериев социометрии, что диктуется программой исследования и предварительным знакомством со спецификой группы.

Использование социометрического теста позволяет проводить измерение авторитета формального и неформального лидеров для перегруппировки людей в малых группах так, чтобы снизить напряженность в коллективе, возникающую из-за взаимной неприязни некоторых членов группы.

В настоящее время разработана система социометрических показателей, которая может быть использована как при исследовании особенностей социальных структур классов в системе общеобразовательных школ, так и в дошкольных учреждениях:

1) Параметр СП – показатель меры социального признания индивида данной группой в целом;

2) Параметр СА – показатель меры социальной активности индивида по отношению к данной группе;

3) Параметр SA – показатель вариативности признака СА, отражающий меру дифференцированности в оценке индивидом группы;

4) Параметр SP – показатель вариативности признака СП, отражающий меру дифференцированности в оценке индивида группой.

Вышеприведенная система показателей позволяет достаточно эффективно исследовать и описывать процессы формирования социальных структур в ученических группах и выявлять в них специфические образования, обеспечивающие и воспроизводящие «живую ткань» феноменов школьной дезадаптации. Кроме того обозначенные показатели довольно информативны в мониторинговых исследованиях психолога образования.

Социометрическая методика проводится групповым методом, ее проведение не требует больших временных затрат (всего до 15 минут). Она весьма информативна в прикладных исследованиях, особенно по совершенствованию отношений в коллективе. Однако эта методика не является радикальным способом разрешения внутрigrупповых конфликтов и проблем, причины которых следует искать не в симпатиях и антипатиях членов группы, а в более глубоких первоисточниках.

ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В КЛАССЕ

В отдельной тетради дать описание основных характеристик класса как малой группы.

1. Описать историю развития группы, реорганизации класса, смену классных руководителей, преемственность при смене руководителей, взаимоотношения учителей и родителей, учителей и учеников.

2. Дать общую оценку психологического климата (это – качественная сторона межличностных отношений, проявляющаяся в виде психологических условий совместной деятельности и влияющий на развитие личности в группе), признаки благоприятного климата: доброжелательность и доверие, ориентация на учебу, свободное выражение мнений, отсутствие авторитарного давления учителей и лидеров на учеников класса и признание за ними права на принятие решений (в пределах компетентности), информированность членов группы об общих проблемах, удовлетворенность группы взаимоотношениями, интерес друг к другу, классу и учебе, умение принимать новичков.

3. Изучить взаимоотношения по горизонтали – систему отношений между учениками, (это – личные, избирательные отношения от симпатии, дружбы, до неприязни и враждебности). Структура взаимоотношений выявляется либо социометрией (Морено), либо длительными наблюдениями за взаимоотношениями ребят в классе и вне его. Анализируется расслоение по статусу (лидеры, предпочитаемые, изолированные, отвергаемые), существующие группировки и взаимоотношения между группировками (доброжелательные, безразличные, неприязненные). Оптимально, если каждый участник группы входит в какую-либо группировку, группировки сотрудничают друг с другом, нет явной отверженности отдельных учеников. Изучить лидеров класса и типы лидерства: положительное (соответствует целям группы – учебе, сотрудничеству) – отрицательное (прогульщики, нарушители дисциплины): деловое – эмоциональное: глобальное – частичное, описать отношения между лидером и учителем, выяснить, используются ли возможности лидера для организации деятельности класса. Выяснить, кем и как выдвигались формальные активисты класса, являются ли они одновременно неформальными лидерами? Изучить причины отверженности отдельных учеников: зависящие от ученика (негативные типы личности – высокомерие, конфликтность и пр.), не зависящие от ученика (дефекты здоровья и внешности, условия жизни).

Выполняются ли задачи, стоящие перед классным руководителем: установлены ли хорошие отношения с лидером, передана ли ему часть полномочий? Осуществляется ли учителем влияние либо на ученика, либо на класс с целью повышения статуса отвергаемых?

4. Изучить взаимоотношения по вертикали – (систему отношений

между учителями и учениками). Влияние установок учителя по отношению к ученикам и стиля руководства на развитие взаимоотношений в классе, соответствие стиля руководства уровню развития группы. Определить установки учителя по отношению к учащимся по признакам:

1) *Активно-положительная.* Доброжелателен со всеми, имеет позитивные ожидания по отношению ко всем. Особенно трудным учащимся, показывает огорчение при неудачах и возникновении проблем в общении, открыто сообщает об этом. Ученики стремятся сохранить хорошую репутацию в глазах учителя, ориентированы на сотрудничество, искренне сообщают о наличии проблем.

2) *Нейтральная, безразличная.* Формально правильно выполняет все функции учителя, но внутренне безразличен к учащимся, не интересуется их нуждами и особенностями их личности. Ученики проявляют ответное равнодушие или скрытую неприязнь. Атмосфера равнодушия может распространиться на предмет, взаимоотношения друг с другом, отношение к учебному заведению в целом.

3) *Скрыто отрицательная.* Недоверие к учащимся, неосознанное (часто) убеждение в том, что воспитывать – значит указывать на недостатки, наказывать и заставлять. Из-за скрытой недоброжелательности и страха отвержения плохо понимает учеников, поэтому склонен руководить не мотивируя учеников, часто вообще не интересуясь, хотят ли они выполнять задания, склонен к манипулированию. Вызывает ответную неприязнь, иногда проявляющуюся открыто, а иногда (из страха) скрыто при внешнем приспособлении.

4) *Функциональная.* Делит учеников мысленно на три категории: хорошие, средние и плохие. Отношение к каждому в зависимости от категории: «хорошие» – положительная установка, «средние» – безразличная, «плохие» – отрицательная. Кроме соответствующих ответных установок учеников наблюдается ухудшение взаимоотношений между детьми в классе, появление конфликтующих группировок.

5) *Ситуативная.* Установка меняется в зависимости от настроения, вне зависимости от поведения и успешности деятельности детей. Незаслуженные санкции вызывают появление защитных тенденций, непредсказуемых вспышек конфликтов, у части детей – приспособленчество к настроению учителя.

Возможные варианты взаимоотношений:

<i>Отношение учителя</i>	<i>Отношение учеников</i>	<i>Реакция учеников</i>
Доброжелательность	Симпатия, уважения	Активность
Безразличие	Безразличие, нет уважения	Безразличие
Скрытая недоброжелательность	Антипатия, нет уважения	Сопrotивление
Противоречивые отношения	Конфликтное, защитное	«Сидячие забастовки»

Варианты стилей руководства учителя:

<i>Авторитарный</i>	<i>Демократический</i>	<i>Либеральный</i>
Ориентированный «на себя», личное влияние	Ориентирован на совместную деятельность	Ориентирован на самоорганизацию
Единоначалие	Делегирование власти	Власть мало централизована
Личный контроль	Взаимная требовательность	Контроль от случая к случаю
Деловые, формальные отношения, либо патерналистские	Решает проблемы социально-психологического плана	Неформальные отношения Основная функция – информационная
Контроль за информацией	Свободная циркуляция информации	Не всегда информирован
Методы: приказ, команда	Методы: инструктирование, убеждение, мотивирование	Методы – уговоры, советы
Критику не любит	Критика разрешена, учитывается	Критику выслушивает, но мало реагирует

Соответствует ли стиль руководства уровню развития группы? В группах:

(1) умелых и желающих работать (с развитой самоорганизацией и мотивированных) – демократический и либеральный:

(2) неумелых (с неразвитой самоорганизацией, но желающих учиться, повышающих компетентность) и желающих работать — демократический;

(3) неумелых и немотивированных — демократический и элементы авторитарного. Выяснить в ходе общения, присутствует ли у учителя страх за свой авторитет в классе, вызванный:

- фальшивым положением (квалификация учителя недостаточна);
- объективными неудачами (трудности, неожиданные препятствия в работе класса и школы);
- чрезмерная сложность ситуации (уровень проблем стоящих перед учителем непосилен для него);
- психологическая «хрупкость» личности учителя (неуверенность в себе, в том числе и в своей компетентности, которая часто не осознается). Осознает ли учитель свою роль в классе и особенности своего стиля руководства?

5. Выявить групповые нормы класса. Групповые нормы – общие представления о желательном и нежелательном поведении соучеников, проявления того и другого поведения санкционируются классом (высмеиваются или поощряются). Описать содержание групповых норм. По содержанию нормы касаются всех сторон жизнедеятельности класса:

- нормы отношения к учебе, внеклассной работе, к учителям, нормы дисциплины и т.п.;
- взаимоотношений между членами группы – нормы взаимоотношений, обращений, поддержки, сотрудничества, интенсивности общения, общих ценностей и т.п.

Классы могут иметь диффузные, единые или противоречивые нормы, что будет служить причиной появления разногласий и конфликтов.

Привести примеры реакций конформистов, самостоятельных и девиантов. (Конформность – податливость человека давлению группы, проявляющаяся в изменении его поведения и установок в соответствии с неразделяемой им вначале позицией большинства, самостоятельные действуют в зависимости от ситуации, девианты – противодействуют всегда.) Опишите нормы класса и принятие их различными учениками, попробуйте повлиять в ходе дискуссии на развитие групповых норм в позитивном для дела направлении.

Практическая работа: провести либо социометрию, либо дискуссию, либо опрос по проблеме взаимоотношений (по вашему выбору) и описать результаты.

6. Дать рекомендации по улучшению психологического климата класса

ПРИМЕРНАЯ СХЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА УРОКА¹²⁷*1. Анализ деятельности школьников:*

1. Направленность познавательной деятельности: в какой мере познание школьников подчинено учебной задаче, устойчиво ли сохранялось внимание учащихся, быстро ли переключалось с одной задачи на другую.

2. Соотношение внутреннего и внешнего в деятельности учащихся: какие наблюдались внешние проявления совершаемой умственной деятельности (быстрое и верное высказывание, правильное действие, ошибочный с паузами ответ, ожидание подсказки и пр.), какие и как решались задачи, как использовалась внешняя и внутренняя речь для выполнения задания?

3. Соотношение самостоятельности и репродуцирования в деятельности школьников: имело ли место выполнение задания по образцу, путем простого копирования; насколько это было оправданным и целесообразным? Отметить случаи самостоятельного решения.

4. Соотношение конкретного и обобщенного в умственной деятельности учащихся: отметить факты оперирования конкретным содержанием, случаи использования обобщенного содержания, было ли соотнесение конкретного и обобщенного в ответах, отметить использование учащимися материала, представленного в образах и понятиях.

5. Использование учащимися способов, приемов умственной деятельности: установить и назвать умственные действия, которыми владеют школьники, какие умственные действия используют чаще, какие реже, каков уровень осознания выполняемых действий.

6. Отношение к предмету занятий: в какие моменты урока наиболее ярко были выражены эмоции, с чем это связано?

7. Действенность эмоций: отметить случаи влияния положительных эмоций на познавательную активность школьников, а также случаи влияния отрицательных эмоций на пассивность учащихся.

8. Устойчивость и динамичность отношений: Одинаково ли отношение учащихся к учебной работе или оно менялось, если да, то с чем это связано?

9. Соотношение интеллектуального и эмоционального в учебной деятельности: отметить случаи учебной работы без видимого эмоционального отношения, а также случаи, когда эмоции изменяли поиск решения задачи.

II. Анализ деятельности учителя:

1. Информационная функция: характеристика подачи материала (точность, логичность, умение выделить главное, доступность, опора на прежний опыт учащихся, связь с другими предметами, с практикой),

¹²⁷ Практикум по возрастной и педагогической психологии /Под ред. А.И.Щербакова. – М.: Просвещение, 1987. – С. 72-73

умение прогнозировать усвоение информации школьниками.

2. Перцептивная функция: умение воспринимать психическое состояние учащихся, за внешними фактами поведения видеть личность школьника.

3. Коммуникативная: стиль общения, педагогический такт, характеристика речи, экспрессивные качества, умение устанавливать контакты с классом.

4. Организаторская: организация учителем собственной деятельности, а также индивидуальной и коллективной деятельности школьников, методы поддержания дисциплины и порядка на уроке.

5. Развивающая: работа по развитию и формированию приемов и способов умственной деятельности учащихся, развитию личности школьника, коллектива и адекватных межличностных отношений.

6. Функция контроля: способы контроля усвоения информации учащимися, объективность оценок, даваемых учителем, их своевременность, разнообразие форм; особенности самоконтроля учителя.

Анализируя урок, также отмечают следующие моменты:

- 1) какие цели поставил учитель?
- 2) какая форма изложения материала была избрана учителем?
- 3) в какой степени материал соответствовал выбранной форме (наличие проблемы, возможность членения на части, потребность в образном описании)?
- 4) как метод изложения соответствовал целям урока?
- 5) какие виды обратной связи использованы учителем (пошаговая, строченная, когнитивная, прогностическая)?
- 6) в чем проявился учет возрастных особенностей учащихся и индивидуальный подход к их учебной работе?
- 7) развитие каких психических процессов и свойств личности осуществлялось на уроке?
- 8) достиг ли урок цели (анализ соотношения замысла и практической реализации)?

III. Общие выводы о взаимодействии учителя и учащихся:

1. Результаты усвоения знаний: уровень усвоения (знания-знакомства, знания-копии, знания-умения, знания-трансформации), перцептивное и оперативное значение знаний.

2. Результаты усвоения способов, приемов умственной деятельности (анализ, синтез, обобщение и пр.).

3. Характеристика отношения учащихся к предмету.

4. Общая оценка развивающего и воспитательного эффекта урока.

IV. Предложения по совершенствованию урока.

- 1) по улучшению управления учебной деятельностью учащихся;
- 2) по формированию положительного эмоционального отношения учащихся к учению;
- 3) по совершенствованию выполнения учителем системы профессионально значимых функций.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА СТРУКТУРЫ УРОКА В СВЯЗИ С ЕГО КОНКРЕТНЫМИ ЦЕЛЯМИ И ЗАДАЧАМИ

Тема, цели и задачи урока.

Структура урока и его психологическая целесообразность.

Психологическая оценка содержания урока

Психологическое качество учебного материала (описательный или объяснительный, степень его наглядности, конкретности, абстрактности и общности):

Активизация каких сторон познавательной деятельности учащихся требует восприятия этого материала (образно или словесно-логической памяти, абстрактного мышления воображения)? Какие эмоции могут быть вызваны?

Соответствует ли данный учебный материал возрастным особенностям познавательной деятельности учащихся, их жизненному опыту и уровню знаний?

На основе использования каких средств, способов, форм, приемов и пр. учитель делает учебный материал доступным восприятию учащихся данного возраста, понятным и интересным (ясность и простота изложения, наличие ярких примеров, аналогий, сравнений, использование наглядных средств, связь с жизнью и т. д.)?

Каково воспитательное воздействие данного материала (моральное, эстетическое, атеистическое и т. д.)?

Управление познавательной деятельностью и ее проявление на уроке

Организация внимания:

Пути организации внимания на всех этапах урока (обращение к учащимся с призывами быть внимательными, подчеркивание значимости деятельности, постановка конкретной задачи, использование принципа наглядности и обращение к произвольному вниманию и т. д.)

Виды внимания, имевшие место на уроке, и форма их проявления у отдельных школьников.

Способы организации переключения внимания учеников с одной деятельности на другую.

В каких сложных видах деятельности, предложенных учителем, требовалось распределение внимания учащихся, и как они с этим справились?

Организация восприятия и его характер:

Что является объектом восприятия учащихся (речь учителя, текст учебника, различные наглядные средства)? Качество материала восприятия.

Использование наглядных средств, их функция на уроке.

Осмысленность восприятия материала.

Активизация памяти и ее развитие:

Обращение учителя к памяти школьников. С какой целью оно проводилось на различных этапах урока?

Какие виды памяти имели место на уроке (наглядно-образная, словесно-логическая, эмоциональная, непреднамеренная, механическая, логическая)?

Какие приемы лучшего запоминания материала использовал учитель на уроке (постановка цели запомнить, логическая обработка материала, установление различного рода ассоциаций, включение в деятельность, повторение, эмоциональная нагрузка и т.д.)?

Как проявились у отдельных учеников на уроке процессы памяти (запечатление, узнавание, воспроизведение, забывание)?

Активизация мыслительной деятельности учащихся:

Как учитель формировал научные понятия у школьников? Как при этом использовал наглядные средства?

Какие связи между понятиями он устанавливал и какие суждения формировал?

Каким путем (индуктивным или дедуктивным) вел он учащихся к усвоению тех или иных понятий и суждений?

Насколько преподаватель вызвал потребность у учеников в усвоении данных понятий (раскрыл теоретическое значение, показал практическую применимость, связал с жизнью и т. д.)?

Уровни усвоения понятий, проявление на уроке. Ошибки при определении понятий.

Активизация самостоятельного творческого мышления школьников:

Имела ли место проблемная направленность построения урока, проблемные ситуации и пути их создания? Уровень проблемности. Степень заинтересованности учащихся в поиске ответа.

Какие конкретные мыслительные действия должен самостоятельно произвести ученик для того, чтобы найти решение поставленной проблемы? (Проанализировать один пример.)

В какой степени класс подготовлен к проблемному обучению (общий уровень развития, наличие необходимых знаний и умений, количество учащихся, активно проявляющих себя в поиске ответа на вопрос)?

Изучал ли учитель школьников уже готовым приемам рационального мышления, давал ли «предписания алгоритмического типа» и как он вводил их?

Насколько внутренне стройно, логично, последовательно был построен урок в целом?

Логика рассуждений учащихся, ошибки в рассуждениях.

Активизировались ли на уроке представления памяти, репродуктивное и творческое воображение?

Как осуществлял преподаватель учет индивидуальных особенностей учеников?

Организация учителем обратной связи

На каких этапах урока (во время опроса, при подаче нового материала, при закреплении) учитель обращался к школьникам и с какой целью?

Ошибки усвоения знаний учащимися, которые были выявлены на уроке.

Носила ли обратная связь не только контролирующей, но и обучающий характер? В чем это проявилось?

Влиял ли характер ответов школьников на дальнейшие действия и слова учителя, т.е. как перестраивалась его деятельность в зависимости от информации?

Воспитательное воздействие личности на уроке

Воспитательное воздействие личности учителя: его внешность, речи, манер, характера общения с учащимися. Отношение их к учителю, в чем оно проявилось? Эмоциональный климат урока.

Требования учителя и их значение для формирования ценных волевых и моральных качеств личности учеников (требования к ответу, поведению, речи, дисциплине и т. д.) Отношение учащихся к этим требованиям.

Воспитательное значение методов и приемов обучения, использованных на уроке.

Как преподаватель учит учиться, владеть техникой учебной работы (слушать объяснение, делать записи, работать с книгой, контролировать самого себя и т. д.)?

Результаты урока

Достигнуты ли цели урока? По каким психологическим показателям можно судить об этом (уровень усвоения, внимания, интерес, проявление эмоций)? В чем конкретно это проявилось? Что дал урок для общего развития учащихся?

ПРИМЕРНАЯ СХЕМА НАБЛЮДЕНИЯ НА УРОКЕ

Наблюдатель _____

Класс _____ дата _____ предмет _____

I. Создание общих условий эффективного обучения.

1. Создание учителем условий для достижения учебного эффекта на уроке:

- А) указания по плану и целям урока ясные и полные;
- Б) заинтересовывает новым материалом, привлекает внимание к нему перед объяснением;
- В) технические средства и учебные пособия способствуют быстрому включению в работу;
- Г) учитель передает учащимся часть функций учителя, это повышает эффективность урока;

2. Эффективное использование времени урока:

- А) урок начинается со звонком;
- Б) нет задержек и затягивания времени урока;
- В) нет нежелательных отступлений во время урока;
- Г) урок завершается вовремя.

3. Адаптация обучения к особенностям учащихся:

- А) обучение соответствует возрастным особенностям;
- Б) все учащиеся имеют одинаковую возможность участвовать в работе;
- В) времени достаточно для достижения учебных целей;
- Г) обучение строится на взаимодействии учителя и учащихся.

II. Степень владения педагогом предметом и средством обучения

4. Достаточное владение учебным предметом:

- А) информация и демонстрация точны и своевременны;
- Б) комментарии и ответы на вопросы учащихся точны и интересны;
- В) информация предъявляется в логической последовательности;
- Г) предоставляется возможность усвоения материала разной степени сложности.

5. Организация урока в логической последовательности:

- А) урок начинается со стимулирующего введения;
- Б) устанавливается связь с пройденным материалом;
- В) учебный результат достигается и закрепляется на уроке;
- Г) урок заканчивается подведением итогов.

III. Техника объяснений и подачи материала.

б. Объяснения, связанные с содержанием урока:

- А) объяснения ясны и доступны, используются подходящие слова и термины;
- Б) используются примеры;
- В) выделяются ключевые моменты в содержании урока;
- Г) в материале выделены и проработаны трудные места.

7. *Адекватное использование письменных объяснений:*

- А) записи аккуратны и разборчивы;
- Б) прочтение и объяснение текста ясное;
- В) графические изображения четкие;
- Г) используются правильные, ясные обозначения.

8. *Использование устных объяснений:*

- А) дикция способствует пониманию;
- Б) скорость, величина высказываний удобны для восприятия;
- В) речь грамматически правильна;
- Г) произношение слов правильное.

9. *Разъяснения при непонимании материала:*

- А) определение областей непонимания и повторение объяснений;
- Б) проявляется стремление к устранению непонимания и его причин;
- В) проводятся индивидуальные разъяснения и для небольших групп;
- Г) на уроке нет неясностей.

IV. Организация учебного взаимодействия:

10. *Оценка продвижения учеников на уроке:*

- А) контролируются отдельные (сильные и слабые) учащиеся;
- Б) требуются ответы от многих учащихся;
- В) учеников побуждают оценивать свою работу;
- Г) учеников побуждают оценивать работу друг друга.

11. *Сообщение учащимся о результатах продвижения:*

- А) учитель сразу же сообщает об ожидаемых результатах урока;
- Б) указывает на правильное выполнение задания;
- В) указывает на ошибки в выполнении задания;
- Г) предлагает учащимся внести предложения по улучшению работы на уроке.

12. *Помощь учащимся в выполнении учебных занятий:*

- А) учащиеся выполняют задание вместе с учителем;
- Б) учитель дает подсказку (направляет действия);
- В) учитель оценивает поиски способов выполнения учащимися;
- Г) учитель побуждает действовать совместно, помогать друг другу.

13. *Использование предложений и вопросов учащихся по содержанию*

урока:

- А) поясняющие вопросы и примеры запрашиваются у учащихся;
- Б) выявляются ученики, желающие дать пояснения;
- В) вопросы и пояснения принимаются с благодарностью;
- Г) идеи учащихся разрабатываются и используются.

V. Поддержание творческой атмосферы на уроке.

14. *Передача учителям личного энтузиазма:*

- А) энтузиазм передается посредством взгляда и мимики;
- Б) энтузиазм передается посредством голоса и его интонаций;
- В) энтузиазм передается энергичной позой;
- Г) энтузиазм передается жестами.

15. *Стимуляция интереса учащихся:*

А) объясняется важность темы для учебного курса или будущей жизни;
Б) используются важность темы для учебного курса или будущей жизни;

В) интерес стимулируется с помощью вопросов или юмора;

Г) урок опирается на использование жизненного опыта.

16. Демонстрация теплоты и дружелюбия:

А) приятный тон голоса, доброжелательный тон;

Б) имена учащихся используются в теплой, дружелюбной манере;

В) доброта и дружелюбие демонстрируются посредством улыбок, юмора;

Г) учитель демонстрирует теплоту и дружелюбие, подходя к столам, подсаживаясь.

17. Помощь учителя в выработке высокой самооценки у учащихся:

А) речь свободна от сарказма, ярлыков;

Б) поведение учтливое, вежливое, уважительное;

В) конкретные учащиеся поощряются за успехи в работе, за улучшение в работе;

Г) поддерживаются и поощряются те, кто сталкивается с трудностями.

VI. Поддерживание дисциплины в классе:

18. Поддерживание включенности учащихся в работу на уроке:

А) воздействия путем изменения голоса и передвижений учителя по классу;

Б) поощрения учащимся за активное участие в работе;

В) использование приемов активизации внимания;

Г) поддерживание включенности за счет интересного содержания и заданий.

19. Руководство учащимся, не включенными в работу:

А) использование словесных средств воздействия;

Б) использование несловесных средств воздействия;

В) использование средств активизации внимания;

Г) использование специальных средств для пассивных учащихся.

20. Сообщение учащимся мнения об их поведении:

А) сразу сообщает об ожиданиях относительно их поведения;

Б) неоднократно напоминает о своих ожиданиях относительно их поведения;

В) указывает на случаи неприемлемого поведения;

Г) отмечает случаи правильного поведения.

21. Отношение к нарушителям дисциплины:

А) не обращает внимания на нарушителей дисциплины;

Б) нарушители дисциплины сталкиваются с немедленной реакцией учителя;

В) действия учеников редко нарушают течение урока;

Г) учитель умело предупреждает нарушение дисциплины.

К РАЗДЕЛУ 5.

ОЦЕНКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА

ПРИЛОЖЕНИЕ 46

О КРИТЕРИЯХ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА¹²⁸

М.А.Степанова.

Сегодня почти в каждой московской школе есть психолог, а иногда и не один. Однако, в отличие от учителя, его положение крайне неустойчиво и неопределенно. Всем хорошо известно, что математик учит складывать дроби и решать уравнения, химик — отличать кислоту от основания, биолог — выращивать плесень, физик — искать и находить причины падения тел и т.д. Несмотря на то, что в наше время существует большое число самых разнообразных программ практически по каждой учебной дисциплине, их предметное содержание остается достаточно неизменным (что связано с предметами этих наук).

Психология в этом отношении занимает особое место. Имея многовековую историю (как известно, психология зародилась в недрах античной философии), она до сих пор не имеет своего предмета. Точнее говоря, сколько существует научных психологических школ и направлений, столько и пониманий предмета.

Откроем любой психологический словарь на слово *психология*. В одном из них дается такое определение: «*Психология — наука о закономерностях развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности*»¹²⁹. П.Я.Гальперин не соглашался с таким пониманием предмета психологии и отмечал, что психология «не может и не должна изучать всю психическую деятельность»,¹³⁰ и одного указания на психические процессы — мышление, память и т.д. — недостаточно. Психология изучает не все мышление, «а только процесс ориентировки субъекта при решении интеллектуальных задач».¹³¹ Это только один из возможных подходов к пониманию предмета психологии как науки.

Такое положение в психологической науке не может не отражаться на психологической практике.

Наиболее широко возможности использования научно-психологических данных реализованы в такой сфере социальной практики,

¹²⁸ Вопросы психологии. – 2002, № 1. – С. 88-94.

¹²⁹ Краткий психологический словарь /Ред.-сост. Л.А.Карпенко. – Ростов-н/Д: Феникс, 1998. – С. 290.

¹³⁰ Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. – М.-Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – С. 191.

¹³¹ Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. – М.-Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – С. 189.

как образование. Сохраняющаяся до настоящего времени неопределенность в понимании предмета психологии, естественно, сказывается и на содержании практической работы. Если спросить школьных психологов, а чем же они занимаются, то можно получить множество разнообразных ответов. И это — отражение реальной ситуации, когда каждый практический психолог проецирует на школьную жизнь свое понимание задач школьной психологической службы, которое отражает арсенал его профессиональных умений. К практическому психологу в образовании более чем к кому-либо относятся слова: сколько людей, столько и мнений.

Следует отметить, что такое положение дел объясняется не только неопределенностью внутри самой психологической науки, но и качеством профессиональной подготовки психологов, а также влиянием объективного фактора — соотношения числа психологов, с одной стороны, и детей и учителей — с другой.

С целью определить круг своих профессиональных обязанностей 19 декабря 2001г. практические психологи Москвы собрались в Психологическом институте РАО на конференцию, приуроченную к 5-летию конкурса «Психолог года г.Москвы». На обсуждение были вынесены следующие вопросы:

1. Понятие профессионального мастерства практического психолога образования.
2. Профессиональное мастерство и профессиональная позиция.
3. Проблема оценки профессионального мастерства участников конкурса.
4. Помогает ли участие в конкурсе профессиональному росту и личностной самореализации психолога?
5. Плюсы и минусы организации, проведения и отбора участников конкурса.
6. Предложения участников конференции к организации и проведению конкурса «Психолог года».

Со вступительным словом к участникам обратилась И.В.Дубровина, обозначив основной вопрос конференции следующим образом: что такое практический психолог как профессионал. Она подчеркнула, что не существует общепринятых точек отсчета и проходящая в разных городах России аттестация практических психологов опирается на разные основания.

Н.И.Гуткина согласилась с И.В. Дубровиной относительно отсутствия единой точки зрения на критерии профессионализма психолога и предложила свое понимание обсуждаемого вопроса. По ее мнению, основная работа психолога скрыта, это — каждодневный кропотливый труд. В качестве главного показателя профессионального мастерства Н.И.Гуткина назвала умение психолога понять «причину того явления, с которым он столкнулся». Это предполагает не случайный поиск с помощью метода проб и ошибок, что как раз свидетельствует о

непрофессионализме, а проведение *качественного анализа* ситуации. Профессиональный психолог видит и понимает ребенка, владеет методом *клинической беседы* (разработан Ж. Пиаже). Н.И.Гуткина подчеркнула, что только метод клинической беседы дает возможность понять ребенка. Таким образом, за профессиональным мастерством скрывается умение психолога работать с *конкретным ребенком*.

Победитель московского конкурса «Психолог года» А.В.Милехин в качестве показателя профессионализма практического психолога выделил умение подойти к любой ситуации *нестандартно*. Он поделился своим наблюдением, что учителя-профессионалы интуитивно подходят к психологическому анализу ситуации. Он также затронул вопросы взаимоотношения администрации школы и психолога и предложил следовать простому принципу: в главном — единство, в спорном — свобода.

Н.В.Морозова выделила четыре модели работы психолога в школе и попыталась обосновать преимущества последней, основанной на отношении к ребенку как главному действующему лицу. При этом и психолог, и социальный работник, и учитель, и родитель взаимодействуют с ребенком, и друг с другом.

С интересными замечаниями выступил участник конкурса В.Б.Мосиенко. В частности, он предложил собственное понимание профессионального мастерства, сравнив его с мозаикой. Каждый кусочек мозаики имеет свою ценность.

Далее И.В.Дубровина попросила сопоставить критерии оценки работы психолога на конкурсе и при аттестации, выразив мнение, что в чем-то они совпадают, а в чем-то — нет. Она подчеркнула, что конкурс предполагает большую степень личностной вовлеченности участников.

М.А.Степанова поделилась собственными впечатлениями от участия в конкурсе. Она считает, что оно способствует профессиональному самоопределению и самосознанию, помогает увидеть сильные и слабые стороны своей работы. После конкурса прошло достаточно времени, чтобы посмотреть на него не только изнутри, но и со стороны. По ее мнению, нуждается в изменении не только процедура проведения, но и содержательная сторона конкурса. Она обратила внимание на два момента.

Во-первых, недостаточно проработана система критериев оценки работы психологов в образовании. Требования к «Учителю года» не могут совпасть: требованиями к «Психологу года», так как психологический анализ педагогического процесса принципиально отличается от педагогического анализа. Об этом 70 лет назад писал Л.С.Выготский. О важности отделения психологических задач от непсихологических говорила в одном из выступлений и А.М.Прихожан.

Во-вторых, выражаясь психологическим языком, конкурс находился в зоне актуального развития психологической службы. Может быть, его следует проводить в зоне ближайшего развития, ориентируясь не на то, что может психолог, а на то, что он *должен уметь*, исходя из требований

образовательного процесса.

От имени жюри конкурса выступила Н.Н.Толстых, подчеркнув важность второго этапа конкурса – посещения школы. Именно в этот момент виден «контекст работы психолога в школе», а не только его непосредственная работа. Она отметила, что место психолога в школе может быть очень разным: либо его слушают, либо, наоборот, он находится на периферии. В связи с этим хотелось бы добавить следующее: слушать психолога недостаточно, не менее важно умение *слышать*. Далеко не каждый педагог в состоянии понять, уловить психологический аспект той или иной школьной ситуации, особенно если речь идет о личностных проблемах ребенка. Зачастую педагог прислушивается к словам психолога, но оказывается не в состоянии в каждодневной практике опереться на его рекомендации.

Кроме того, Н.Н.Толстых в качестве критерия профессионализма выделила способность психолога определить круг доступных ему задач, опираясь на условия конкретной школы. Трудно не согласиться с важностью профессиональной рефлексии, однако вряд ли такое свойство (которое всегда рассматривалось психологами как показатель высокого личностного развития) присуще начинающим практическую работу психологам. Оно может быть рассмотрено, скорее, как критерий профессиональной зрелости.

Возвращаясь к проблеме оценки профессионального мастерства участников конкурса, Н.Н.Толстых остановилась на двух положениях. Во-первых, в число профессиональных умений и педагога, и психолога она включила артистизм, который помогает, по ее мнению, психологу «не выгореть». Во-вторых, психолог должен чувствовать ситуацию и быть готовым изменить свое поведение в соответствии с новыми обстоятельствами.

В заключение Н.Н.Толстых отметила важность установления контакта с педагогическим коллективом, создания особого климата в школе. Для решения этой задачи необходимо сочетание профессионального мастерства с открытой личностной позицией психолога.

И.Ю.Кулагина в качестве профессиональных задач психолога выделила создание соответствующей атмосферы в классе и в школе в целом, условий для социальной адаптации и развития личности детей. Она также отметила, что критерии оценки профессионального мастерства конкурсантов не совсем совпадают с критериями, на которые следует опираться при проведении аттестации школьных психологов.

Подводя итоги конференции, И.В.Дубровина предложила разработать новое положение о порядке проведения конкурса «Психолог года», предусматривающее две номинации: педагог-психолог и учитель психологии.

И.В.Дубровина обратилась к органам управления с пожеланием оформления социального заказа на практического психолога. Если учитель знает, зачем он идет в школу, то «у психолога больше амбиций, чем

понимания того, что он должен делать» в школе.

Таким образом, конференция наглядно продемонстрировала, каким важным, нуждающимся в решении является вопрос о профессионализме школьных психологов. В качестве критериев профессионального мастерства назывались и умение работать с конкретным ребенком, и артистизм, и способность подойти к любой ситуации нестандартно, и готовность действовать в зависимости от обстоятельств. Этот список можно продолжить, проанализировав тот круг проблем, с которыми психолог сталкивается в каждодневной работе.

Участники конференции не смогли ответить на вопрос о показателях профессионально грамотного поведения психолога в школе — при общении с детьми, педагогами, администрацией, родителями. А существует ли ответ на вопрос: «Каким должен быть современный психолог в современной школе?».

И участие в конкурсе, и дальнейшие размышления над этой проблемой привели меня к таким предварительным выводам и заключениям.

Профессионализм в той или иной области определяется специфическим содержанием профессии: его уровень у строителя, врача, архитектора, музыканта и других специалистов не может быть представлен в одних и тех же характеристиках. Также, хотя и в меньшей степени, отличаются между собой профессионализм педагога и психолога. Как было отмечено выше, психология занимает особое место среди других наук, и неопределенность ее предмета тормозит определение критериев профессионального мастерства. Только ли в этом дело? Осмелюсь предложить свое мнение по данному вопросу.

Работа практического психолога по своей форме часто (но не всегда) является камерной. Психолог общается с ребенком, родителем, учителем на интимно-личностном уровне. Такая камерность работы не может быть показана на сцене. В этом смысле попытка продемонстрировать на конкурсе свои профессиональные умения в какой-то мере противоречит самой идее, внутреннему содержанию психологической работы. Это особенно относится к третьему заключительному этапу конкурса, который должен отвечать требованию зрелищности. Предлагаемая диада «зрелищность конкурса — камерность работы» красноречиво свидетельствует о необходимости разделить критерии оценки выступления психолога на конкурсе и ежедневной рутинной работы в школе.

Что касается содержательной стороны работы, то профессионализм заключается в умении увидеть и решить психологическую проблему. Причем интересно отметить, что иногда перед психологом стоит задача выделения психологического аспекта проблемы. Например, А.Ф.Ануфриев и С.Н.Костромина видят различия при решении диагностических задач психологами и учителями.¹³²

¹³² Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Решение диагностических задач практическим психологом в

Работа по решению психологических задач может быть индивидуальной, тогда от психолога требуется владение методом клинической беседы. Однако некоторые проблемы не решаются на индивидуальном уровне — например, проблема взаимоотношений в классном коллективе. Кроме того, многие учебные действия формируются на обычных уроках, и в этом случае адекватной будет фронтальная форма работы. Вполне допустимо проведение развивающих занятий с группой детей. В случае фронтальной работы за профессионализмом стоит умение построить обучение таким образом, чтобы оно шло без проб и ошибок и имело развивающий эффект. В этой связи можно вспомнить Л.С.Выготского, определявшего ценность урока его влиянием на развитие.

Думаю, что на конкурсе или при аттестации может быть продемонстрирована только фронтальная работа, так как в случае личной беседы любой третий — лишний.

При работе с классом крайне желательны известная доля артистизма и умение действовать в соответствии с ситуацией. Однако эти качества именно желательны, но не необходимы. По сути дела они нужны в любой профессии, связанной с необходимостью вступать в контакт с другими людьми. Артистизм не помешает портному, лектору, стюардессе, продавцу, он абсолютно необходим лишь артисту на сцене. Музыкант, драматический или оперный артист демонстрируют нам свое умение перевоплощаться, именно этого от них ждут зрители. От психолога ждут другого. Если артист без артистизма — не артист, то психолог без артистизма — все-таки психолог.

То же самое можно сказать и про отношение к психологу со стороны школьного коллектива — детей и педагогов. Хорошо, если психолог в школе — «свой» человек, и дети на нем «виснут». Как правило, профессионально грамотный психолог пользуется авторитетом среди педагогов и любим детьми. Как правило, но не всегда. Весьма вероятно, что психологу удалось построить доверительные отношения с педагогическим коллективом и детьми, но из этого непосредственно не вытекает, что он овладел профессиональным мастерством в совершенстве. В связи с этим напрашивается сравнение из пионерского детства, когда в пионерских лагерях были любимые и нелюбимые вожатые.

Кстати говоря, можно провести параллель и с учителями. Дети не всегда в состоянии отличить хорошего учителя от не очень хорошего, и только по прошествии многих лет они осознают, кого и за что они должны благодарить. В то же время нередко популярный среди подростков учитель не всегда хорошо знает и преподает свой предмет.

Итак, в лице психолога дети и учителя надеются найти советчика и помощника. Психолог должен уметь решить конкретную психологическую проблему. За этим умением лежит профессиональная

грамотность, которая не в последнюю очередь определяется профессиональной образованностью. Этот вопрос на конференции не поднимался, но очевидно, что от качества профессиональной подготовки психолога зависит успех его практической работы. Не так давно вышло новое издание книги А.Анастаси «Психологическое тестирование» (в соавторстве с С.Урбиной)¹³³ [1], в которой подчеркивается, что любой инструмент, каковым является, в том числе и тест, может быть орудием, приносящим пользу или наносящим вред. Недаром авторы затрагивают такие этические и социальные аспекты психодиагностики, как профессиональная ответственность издателей тестов, профессиональная компетентность тестологов, конфиденциальность результатов. От того же в свое время предостерегал Г.Айзенк, когда говорил, что «малое знание — опасная вещь», и обладание тестом не делает человека профессиональным психологом.

Хочется обратить внимание на еще одно важное профессиональное свойство психолога, помогающее ему в прямом смысле слова выжить. Иногда, работая с ребенком, приходится сталкиваться с таким невероятным стечением обстоятельств, что потом бывает трудно отделаться от мыслей по поводу услышанного. Профессионализм заключается в известной степени отстраненности психолога от ситуации, задача психолога — ее профессиональный анализ. Сопереживание в данном случае излишне, оно не помогает, а только мешает объективно понять ситуацию и в итоге может привести к неспособности психолога переключиться с одной задачи на другую и — как следствие этого — к потере профессионализма.

На подобные мысли меня навела недавно попавшая в руки книга американского психолога Г.Ферса «Тайный мир рисунка. Исцеление через искусство», в которой рассказывается, как много может поведать о человеке сделанный им рисунок. При этом главную опасность автор видит в проецировании — в предвзятом отношении к рисунку «на основании уверенности в том, что психология другого человека одинакова с нашей собственной».¹³⁴ Г.Ферс рекомендует рассматривать рисунок непредвзято, принимать его таким, какой он есть.

Все то, о чем шла речь выше, касалось вопросов объективной оценки профессиональных умений практического психолога. Однако существует еще один — субъективный — показатель профессионализма, который выражается в удовлетворенности человека тем делом, которым он занимается. Надеюсь быть правильно понятой — я говорю не об амбициях, а именно об удовлетворенности от сделанного. Человека, который не только видит реальные плоды своих трудов, но и испытывает при этом позитивные чувства, можно считать овладевшим профессией.

¹³³ Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. — СПб.: Питер, 2001.

¹³⁴ Ферс Г. Тайный мир рисунка. Исцеление через искусство. — СПб.: Европейский Дом, 2000. — С. 37.

Думаю, что разговор о профессиональном мастерстве практического психолога обещает быть долгим. Это ни в коем случае не означает вседозволенности и свободы от профессиональных обязанностей.

Психология — особая область науки и практики. Профессиональная жизнь психолога заключается в постоянном движении от незнания к знанию, в формировании особого способа мышления и даже образа жизни.

А может быть, развитие психологии как раз и состоит в поиске все новых ответов на старые вопросы о предмете и методе психологии, о ее границах и задачах, наконец, о профессиональных правах и обязанностях? Размышляя над этими «проклятыми» вопросами психологии, не стоит опасаться интеллектуальной оригинальности. Известный американский математик, основоположник кибернетики Н. Винер говорит об особой атмосфере, которая способствует развитию науки: он защищает «прекрасные новшества» в противоположность «общепринятому и худосочному».¹³⁵ Прислушаемся к словам великого ученого, энциклопедическая образованность которого дает ему право касаться самых разных вопросов человеческого существования.

¹³⁵ Винер Н. Человек управляющий. — СПб.: Питер, 2001.

ПСИХОЛОГ – ДЕЙСТВУЮЩЕЕ ЛИЦО ИЛИ ДЕКОРАЦИЯ?¹³⁶

С.Степанов

Еще не так давно психолог в нашей стране был фигурой экзотической – вроде космонавта или полярника. Неискушенные обыватели нервно вздрагивали при звуках любого слова, начинавшегося на психо-, наивно отождествляя психологию с психиатрией (отголоски этого представления сохранились и поныне, однако лишь в самых дремучих умах).

В наши дни счет российских психологов пошел уже на десятки тысяч, причем подавляющее их большинство работают в учреждениях образования. Достаточно сказать, что с недавних пор в ежегодном профессиональном конкурсе на звание «Учитель года» школьные психологи принимают участие наравне с преподавателями всех школьных предметов. Однако при таком обилии практикующих психологов, официальном признании их профессионального статуса далеко не каждая школа может похвастаться наличием психолога в своем штате. В связи с этим невольно возникает несколько вопросов. Во-первых: действительно ли так необходима школе эта фигура, без которой она, школа, долгие годы обходилась и порой даже не подозревала о ее существовании, а в ряде случаев обходится и поныне, несмотря на формальное наличие соответствующей единицы в штатном расписании? Во-вторых, если психолог в школе все же нужен, то хотелось бы конкретно уточнить: зачем? В частности, не призван ли он подменить учителя в исполнении ряда функций, с которыми большинство учителей и сами благополучно справлялись? И не сводится ли его роль к некоей декоративной функции, востребованной в связи с невесть откуда взявшейся модой на психологию? И самый, пожалуй, важный вопрос, суммирующий все остальные: чего администрации школы ждать от психолога и соответственно какие надежды возлагать на него не стоит?

Если задать эти вопросы самим психологам, то их ответы окажутся на удивление разнообразны. При том что должностные обязанности специалистов этого профиля довольно четко, казалось бы, определены соответствующими нормативными документами, разные люди в разных школах исполняют их даже не просто одни лучше, другие хуже, а принципиально по-разному, каждый акцентируя тот или иной их аспект. Показательно, что и на уже упоминавшемся представительном конкурсе все претенденты в данной номинации фактически выступают с «произвольной программой», отличающейся разительным индивидуальным своеобразием. Какой бы яркой индивидуальностью ни обладал учитель, скажем, литературы – и на конкурсе, и в повседневной жизни от него ждут интересных уроков именно литературы, но никак не

¹³⁶ Школьный психолог. – 2004, № 3.

физики или биологии. А от психолога?

Фактически приход психологов в школу совпал с назревшей необходимостью перемен в образовательном процессе, избавления его от годами подспудно накапливавшихся проблем. Одной из важнейших таких проблем – и на этом отточил перья легион публицистов – была так называемая уравниловка и усредненность, лицемерно затушевывавшая отставание слабых учеников и тормозившая прогресс сильных. Одна из первостепенных задач, поставленных перед школьной психологией, состояла в том, чтобы способствовать дифференциации образовательного процесса, проще говоря – дифференцировать детей по уровню их способностей к обучению. Тысячи новоиспеченных психологов с рвением взялись за решение этой задачи, благо постановление ЦК Компартии полувековой давности, запрещавшее подобную практику, можно было уже и не вспоминать, как и прочие партийные директивы.

Интересно, что на Западе, откуда к нам и пришли всевозможные методы отбора (прежде всего – тесты), никогда не принимались партийные постановления на сей счет. Однако почти вековая практика убедительно продемонстрировала, что подобная «дифференциация» слишком часто оборачивается дискриминацией. Ныне тестирование практикуется и там, но практически не влияет на организацию образовательного процесса.

Наши психологи (если не считать печального опыта 30-х годов) прошли этот путь ускоренным темпом и также довольно быстро убедились в ограниченных возможностях тестирования. То есть так называемая психодиагностика и ныне остается важным аспектом их деятельности, однако целью ее выступает уже не столько «отделение чистых от нечистых», сколько выявление индивидуально-психологических возможностей учащихся ради их учета в образовательном процессе. Проблема комплектации классов, которую педагоги решают «по наитию» либо по формальным данным успеваемости, психологами может быть успешно решена с использованием корректных научных методов. И речь не о том, чтобы сформировать классы сильные и слабые, а о том, чтобы объединить детей, для которых характерны общие особенности восприятия, памяти, мыслительной деятельности. Немаловажно учитывать и общий уровень активности детей, их природные склонности и задатки, да и просто степень освоения ими навыков общения. А вот то, чего в любой из этих сфер недостает, подлежит не унизительному осуждению, а восполнению.

Правда, последняя задача привлекательно выглядит лишь на бумаге. В реальной работе психолога, под чьим патронажем может находиться до нескольких сотен учеников, практически невозможно осуществить индивидуальную коррекцию тех или иных отставаний и упущений в развитии познавательных процессов и личности каждого ребенка. В идеале психолог способен решить такую задачу в каждом конкретном случае, но количество таких случаев выходит за все мыслимые рамки его возможностей. В силу этого многие психологи-практики вынуждены

ограничиваться констатацией имеющихся проблем и отдельными, спорадическими усилиями по их преодолению. Безупречным решением этой проблемы стало бы доведение числа психологов в каждой школе до нескольких десятков, сопоставимого с количеством учащихся – по 3-4 психолога на класс. Такое вряд ли возможно в принципе, да нигде в мире и не практикуется.

Реально психолог выступает в роли своеобразной «скорой помощи», которую зовут в экстремальных ситуациях. В случаях вопиющих нарушений поведения, хронической неуспеваемости, острых конфликтов администрация нередко обращается к психологу с просьбой (или распоряжением) оперативно решить обострившуюся проблему.

Но в том-то все и дело, что психологам плохо удается роль наладчиков разладившегося механизма. Мы привыкли считать, что специалист подкрутит пару гаек (уж он-то знает – каких!) – и давший сбой механизм снова заработает как часы. На самом деле большинство психологических проблем в одночасье не решается, напротив – требует для своего разрешения едва ли не большего времени, чем то, что ушло на разрастание проблемы. Допустим, диагностировав у конкретного ученика недостаточный уровень познавательных процессов – скажем, внимания, – психолог в принципе способен организовать соответствующие развивающе-коррекционные занятия, которые потребуют... нескольких недель или даже месяцев. Человек – исключительно сложный «механизм», и наладить его нажатием кнопки еще никому не удавалось. От психолога можно ждать указания того направления, в котором надлежит действовать родителям, учителям и, разумеется, самому ученику. Но ждать от психолога сиюминутного решения проблемы было бы наивно.

Если продолжить медицинскую аналогию, невольно вспоминается древняя восточная традиция, согласно которой врачу платили лишь до той поры, пока его подопечный не заболел. Так и современного психолога правильнее уподобить не «скорой помощи», наспех латающей рваные раны, а спокойному домашнему доктору, который своими каждодневными рекомендациями помогает избежать болезней.

Если же вернуться к механической аналогии, то психолог – не столько наладчик, сколько своего рода «смазка», обеспечивающая бесперебойное функционирование школьного механизма.

Однако, как известно, качество смазки еще не гарантирует безупречную работу механизма. Целый ряд школьных проблем выходит за рамки компетенции психолога. При том, что каждая человеческая проблема – в школе либо где угодно еще – так или иначе, психологически окрашена, это еще не означает, что это психологическая проблема. Очень многое в поведении детей, их мировоззрении, отношении к учебе, к учителям, друг к другу определяется атмосферой, царящей в семье, стилем и приемами семейного воспитания. Даже понимая, откуда проистекают те или иные детские трудности, психолог далеко не всегда властен повлиять на изменение семейной ситуации к лучшему. Порекомендовать,

посоветовать, попытаться увещевать – да, но какому психологу, скажите, по силам отрегулировать все семейные неурядицы? Этим, впрочем, тоже занимаются психологи, но – в рамках специального семейного консультирования, требующего отдачи немалого времени и сил (и особого профессионализма, разумеется). Школьный психолог и семейный консультант – две разные профессии, и было бы неправильно их смешивать.

Помимо этого многие, казалось бы, психологические, затруднения учащихся реально вызваны социальными, материальными, медицинскими и прочими проблемами, которые также выходят за рамки компетенции психолога. И ему зачастую остается лишь смягчать эти проблемы добрым советом и поучительной беседой. Разным людям это удастся по-разному, не в последнюю очередь – в зависимости от возраста. Так, родители вряд прислушаются к увещаниям недавней выпускницы вуза, зато серьезно отнесутся к словам опытного педагога, дополнившего свой опыт психологическим образованием. А вот для детей, особенно старшеклассников, молодой психолог может оказаться даже ближе – возрастная дистанция с ним для них не так разительна. Понятно, какую тактику работы изберут соответственно молоденькая девушка и солидная дама. И кто из них прав? А ведь чаще всего и та, и другая – одна на целую школу со всеми ее проблемами!

Один из признанных мастеров психологии, американский ученый Сидней Джурард писал: «Хороший психолог в первую очередь должен быть хорошим человеком». Правда, в наших краях еще и говорят: хороший человек – это не профессия. Применительно к школьному психологу можно сказать, что для него это важнейший критерий профессионализма. А если в школе нашлось место еще одному хорошему, то есть умному и доброму человеку, то, наверное, школе это на пользу. Ведь, правда?

**ГРАНИЦЫ ТВОРЧЕСТВА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА:
ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ.¹³⁷**

О.А.Белобрыкина, Н.В.Дмитриева

Отличительной характеристикой профессиональной компетентности психологов признано считать ее «творческий характер». Видимо этим объясняется наличие такого факта, что творческий подход распространяется на все направления деятельности психолога и даже достигает тех уголков, где в нем не только нет необходимости, но само по себе творчество даже противопоказано.

В мировой практике сложилось три взаимосвязанных, но не идентичных, направления деятельности практического психолога: психодиагностика, психологическое консультирование и психокоррекция. И, видимо, не случайно в перечне специализаций психодиагностика находится в авангарде, так как без нее не может обойтись ни один специалист-психолог любого профиля. Ведь из-за ошибок в этой области, связанных с отсутствием профессионализма, сводятся к нулю результаты и консультативной, и коррекционной работы.

Так, в западных странах разделение труда между практическими психологами, основанное на глубокой специализации в своей области, которая собственно и позволяет достичь высокого уровня профессионализма, является законодательно регламентированным требованием. Деятельность практического психолога в нашей стране чаще всего предполагает и реализуется на основе объединения всех направлений в лице одного специалиста. При этом высоким уровнем компетентности во всех областях профессиональной деятельности обладает ничтожно малое количество практикующих психологов. Вероятно, проблема разделения труда психологов и в этом контексте осуществление глубокой специализации в одном из направлений, является весьма актуальной в настоящее время для нашей страны. Следовательно, и вопрос о доле творчества в каждом из направлений деятельности практического психолога, весьма злободневен сегодня.

Чтобы определить место творчества и пределы его необходимости в каждом из направлений деятельности практического психолога, необходимо, хотя бы в общих чертах, остановиться на содержании этого понятия и его основных характеристиках.

В психологии творчество понимается как внутренне мотивированная деятельность, направленная на создание субъективно (для себя) или объективно (для других) нового результата, продукта, как материального,

¹³⁷ Статья опубликована в сб.: Проблемы образования личности. В 2 частях. Ч. 2. – Новокузнецк: РИО НГПИ, 2002. – С. 3 – 10.

так и идеального, существующего в форме духовных ценностей. Отличительными чертами творческой деятельности являются ее неповторимость, оригинальность и общественно-историческая уникальность. К числу важнейших характеристик творчества относят:

➤ оригинальность, рассматриваемую как внесение чего-то нового в имеющийся материал, способность выдавать необычные, нетривиальные решения, неординарность мышления;

➤ беглость, указывающую на способность быстро и продуктивно реагировать на идеи в пределах ограниченного времени, умение группировать, классифицировать;

➤ гибкость, свидетельствующую о способности адаптироваться к неожиданным изменениям в реальном бытии, о степени разнообразия принимаемых решений;

➤ восприимчивость, предполагающая способность к преобразованию неизвестного в известное, чувствительность к восприятию окружающего;

➤ тщательность, определяемую по степени разработанности и изысканности принятого решения или выражения мысли.

Если подходить с этих позиций к анализу содержательной стороны таких аспектов деятельности психолога, как психоконсультирование и психокоррекция, то здесь, и это, очевидно, есть смысл говорить не только о необходимости, но и об особой значимости творческого подхода к их осуществлению.

Рассматривая «психодиагностику» как специальную область психологической теории, предполагающую разработку в целях практического использования различных психодиагностических средств, необходимо отметить значение творчества, благодаря которому создаются уникальные методики изучения и оценки психологических явлений. Что касается психодиагностики как специфической сферы деятельности психолога, связанной с практической постановкой психологического диагноза, то определение границ творчества в данном аспекте требует более тщательного рассмотрения.

В психодиагностике, как одном из ведущих направлений деятельности практического психолога, можно условно выделить ряд взаимосвязанных этапов [Г.С.Абрамова, 1994. С. 10]:

- принятие заказа и определение задач взаимодействия с клиентом;
- выработка исходной гипотезы;
- определение соответствующей гипотезе тестовой батареи;
- проведение обследования с помощью психодиагностических методик и уточнение гипотезы;
- обработка полученных данных;
- анализ (качественный, количественный) и психологическая интерпретация результатов;
- постановка квалифицированного и обоснованного психологического диагноза;

- сообщение и обсуждение результатов психодиагностики.

На наш взгляд, творческий подход в наиболее развернутом виде допустим лишь на первых трех этапах. Хотя, первый и второй этап относятся скорее к области психологического консультирования, в тоже время их значимость в психодиагностике не подвергается сомнению.

Так, в процессе принятия заказа творчество специалиста проявляется в способности действовать не только гибко и бегло, но в то же время и сообразно ситуации взаимодействия с клиентом. Творческий аспект на этапе формулирования исходной гипотезы заключается в реализации способности психолога чутко и конгруэнтно реагировать на получаемую информацию, в умении группировать, классифицировать факты, как реального поведения испытуемого, так и представленные заказчиком в качестве проблемы, требующей разрешения.

На этапе выбора и оформления батареи методик применительно к конкретной цели заказа и исходной гипотезе, момент новизны (как один из главных критериев творчества) заключается прежде всего в преобразовании традиционно рекомендуемых и применяемых комплексов измерительных инструментов и дополнении их более экономичными, позволяющими при минимальных затратах достичь максимально эффективного результата. Поисковая деятельность психолога на данном этапе, рассматриваемая как творческий акт в ситуации выбора, проявляется в целеустремленности и осмыслении того, что какой бы ни была хорошей методика сама по себе, ее применение обязательно должно учитывать ситуацию, индивидуальные особенности субъекта, их наличное состояние и другие релевантные психодиагностические факторы.

Если учесть, что в нашей стране распространена открытая публикация в массовом масштабе большинства методик, многие из которых к тому же без специальной проверки на соответствие психометрическим требованиям, не просто перекочевывают из издания в издание, а еще и обфрактают множеством недопустимых дополнений (включая полиграфические ошибки, компиляции), то подбор адекватных методик и объективная оценка конечных результатов становятся весьма затруднительными. Сам же психолог в этом случае бывает вынужден творчески подходить не только к поиску соответствующей методики, но и к ее использованию, включая и анализ диагностических результатов.

На этапе организации процедуры тестирования гибкость и беглость в деятельности психолога бывают обоснованы лишь с точки зрения невозможности (по ряду субъективных и объективных причин) полноценного достижения поставленной цели. Здесь творчество допустимо и разумно в пределах необходимости быстрой, т.е. ограниченной временным интервалом, перестройки психологом своих действий по отношению к клиенту или неадекватных действий клиента по отношению к процедуре диагностики, к частному методу. В остальном же, диагностический процесс должен полностью соответствовать тем требованиям, которые к нему предъявляются. В частности, при

использовании тестов, одним из главных требований выдвигается принцип стандартизации, который предполагает единообразие процедуры проведения и оценки его выполнения. Другими словами, тесты всегда и везде должны применяться одинаковым образом, начиная от ситуации и инструкции, и кончая способами вычисления и интерпретации получаемых показателей. В противном случае деятельность психолога, осуществляемая им в контексте творческого подхода, может совершенно отрицательно повлиять на конечные результаты.

Этап обработки полученных данных является в психодиагностике строго алгоритмизированным процессом (по А.Анастаси), что собственно и указывает на отсутствие необходимости и даже вредность творчества в реализации данного акта.

Этап анализа и психологической интерпретации полученных результатов так же предполагает использование довольно четко регламентированных требований, реализуемых по определенной, жестко фиксированной схеме, где творчество может принести больше вреда, чем пользы. Особенно это касается методик, имеющих линейные показатели. Вот здесь чаще всего психолог и сталкивается с рядом трудностей, невозможность устранения которых приводит его к «творческому» описанию итоговых показателей. К основным требованиям, указывающим на недопустимость творческого подхода к анализу и интерпретации результатов, относятся следующие:

- интерпретация показателей осуществляется строго в соответствии с конкретным тестом;
- интерпретация полученных результатов базируется на предполагаемых многофактурных отношениях между полученными данными;
- интерпретация результатов является объективной и однозначной, предполагающей сравнение полученной диагностической информации с эталоном или количественной мерой [А.Анастаси, А.Г.Шмелев].

Наиболее ответственным в психодиагностике является этап постановки психологического диагноза понимаемый как *принятие квалифицированного решения о наличии психологическом состоянии человека в целом или по отношению к какому-либо отдельно взятому психологическому свойству*. Исходя из данного определения, процесс формулирования психологического диагноза возможно рассматривать как искусство, в основе которого лежит именно *принцип реализма*, то есть не художественно-творческое описание несуществующих у субъекта особенностей, свойств, качеств, а именно представление обоснованного вывода о реально (объективно) существующих характеристиках, даже в том случае, когда они имеются в виде потенциала.

В действительности же, постановка психологического диагноза неизменно превращается в своеобразное творческое сочинение специалиста, в рамках которого он пытается «логически» увязать между собой ряд противоречивых данных, довольно часто наблюдаемых в

процессе психодиагностики и, на первый взгляд, опровергающих исходную гипотезу. Итогом подобного творчества является утрата или искажение диалектического основания причинно-следственных связей, которые собственно и указывают на источник и сущность имеющихся у субъекта проблем, свидетельствуя о расхождении между желаемым и возможным. Следовательно, как только психолог делает попытку заменить психологический диагноз пространным объяснением смысла результатов и их места в структуре деятельности субъекта, он выходит за пределы научности психодиагностики.

Сложность заключительного этапа психодиагностики состоит в решении проблемы адекватного представления проинтерпретированной психологической информации заказчику. Творческий контекст этого этапа проявляется и в том, чтобы сообщаемая информация была не только понятна тому, кому она предназначена, но, главное – использована конструктивно. Только в этом случае возможно решение задач психологического прогноза и обоснование соответствующей постдиагностической помощи. И здесь гибкий, нестандартный подход к разработке и осуществлению системы индивидуально направленной (коррекционно-развивающей) помощи действительно является актом творческим, так как:

- во-первых, основан на инициативности психолога, его активном поиске новаторских подходов и инновационных технологий, позволяющих наиболее конструктивно решать задачи психокоррекции;

- во-вторых, предполагает использование психологом своих теоретических знаний и практических умений в новых условиях, то есть применительно к конкретному субъекту и в соответствии с его особенностями;

- в-третьих, изначально детерминирован наличием у психолога позиции профессионального оптимизма, которая придает его деятельности, как психокорректора, эвристический и созидательный характер, что собственно и позволяет ему достигать эффективных результатов;

- в-четвертых, чаще всего опирается на творческое, конструктивное сотрудничество со специалистами смежных отраслей науки и практики. В частности, эффективность коррекционно-развивающей работы с детьми и подростками достигается не только благодаря участию в ней педагога, социальных и медицинских работников, дефектологов и т.п., но и за счет организации оптимальной поддержки социально-психологических достижений ребенка в его ближайшем микросоциуме (семье, детском саду, школе).

Таким образом, значимость творчества в деятельности практического психолога не может рассматриваться однозначно, а вопрос о границах его допустимости требует специальных исследований в этой области.

**МНЕНИЕ РАЗЛИЧНЫХ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА О КРИТЕРИЯХ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ¹³⁸**

М.И. Лукьянова

Научно-исследовательская лаборатория психолого-педагогической и социологической диагностики Ульяновского ИПК ПРО исследовала деятельность психологической службы в образовательных учреждениях Ульяновска и области. В ходе экспресс-опроса выявлялось мнение участников образовательного процесса и руководителей системы образования районного и городского уровней о проблемах, трудностях, противоречиях в ее организации.

В исследовании приняли участие 250 человек, это были психологи (школьные и при районных отделах образования) – 72 человека; учителя городских и сельских школ – 122 человека; руководители образовательных учреждений города и области – 35 человек; руководители районных отделов образования и районных методических кабинетов – 21 человек.

В данной статье мы обратимся лишь к тем результатам исследования, которые позволяют поразмышлять над проблемой оценки деятельности школьной психологической службы.

Вопрос о критериях эффективности деятельности психологической службы образовательных учреждений в целом и школьного психолога в частности является весьма актуальным, хотя на сегодняшний день в психолого-педагогической литературе на него нет окончательного, полного и исчерпывающего ответа. Однако потребность в определении таких критериев очень велика, особенно у руководителей районных отделов образования и других образовательных учреждений, так как они позволят оценивать деятельность психологов. (Позиция руководителя, когда стремление оценивать чью-либо деятельность преобладает над желанием содействовать ее организации и становлению, является, на наш взгляд, крайне неконструктивной и опасной).

Заслуживает внимания тот факт, что 116 участников опроса (из 128 человек) смогли высказать свои суждения о критериях деятельности психологов. Наиболее содержательными и разносторонними оказались предложения самих психологов, что, видимо, можно объяснить более глубокими знаниями специфики, особенностей, характера данной работы. Суждения руководителей районных отделов образования (РОО) и районных методических кабинетов (РМК) более поверхностны и чаще представляют собой отдельные (единичные) показатели какого-то общего критерия. Анализ высказываний участников анкетирования (кроме

¹³⁸ Психологическая наука и образование 2000, № 3.

учителей – им этот вопрос не предлагался), систематизация и группировка названных показателей по какому-либо единому основанию позволили сформулировать несколько критериев эффективной деятельности школьного психолога (см. таблицу).

Таблица 1.

Выбор критериев эффективности деятельности школьного психолога
различными участниками опроса

№ п/п	Перечень критериев эффективности деятельности психолога (в обобщенном варианте на основе предложенных показателей)	Число участников опроса, выбравших названный критерий (128)			
		Психологи (72) Число выборов	Руководители ОУ (35) Число выборов	Руководители РОО и РМК (21) Число выборов	% от общего числа опрошенных Число выборов
1	Отношение всех участников УВП к психологической службе, психологу, их мнение и степень удовлетворенности результатами его деятельности	99 (137%)	6 (17%)	– –	105 (82%)
2	Благоприятный психологический климат в школьном коллективе	11 (15%)	18 (15%)	20 (95%)	49 (38%)
3	Количественные показатели работы школьного психолога	24 (33%)	3 (9%)	2 10%	29 (23%)
4	Уровень профессионализма психолога	18 (25%)	6 (17%)	2 (10%)	26 (20%)
5	Изменения в поведении учащихся, положительная динамика их развития	12 (17%)	2 (6%)	5 (24%)	19 (15%)
6	Наличие у психолога необходимой документации, свидетельствующей о его деятельности	10 (14%)	2 (6%)	– –	12 (9%)

Значительное число всех участников опроса (руководители РОО и РМК – 95% от 21 человека, руководители образовательных учреждений – 51% от 35 человек, психологи – 15% от 72 человек) предложили в качестве критерия оценивать состояние психологического климата в школьном коллективе или, точнее, позитивные изменения в нем в связи с появлением психолога и началом деятельности службы. В анкетах назывались следующие показатели: характер взаимоотношений между учителями и

учениками, учителями и родителями; эмоциональное самочувствие педагогов и учащихся; успешность адаптации детей к условиям образовательного процесса; уменьшение конфликтных ситуаций; комфортность и удовлетворенность условиями образовательного процесса. Единство позиций в выборе данного критерия не является случайностью, так как благоприятный психологический климат в школьном коллективе действительно отражает особенности, основное содержание и даже, как мы можем судить по некоторым нормативным документам, цель деятельности психолога в образовательном учреждении. Конечно, психологический климат – это результат взаимодействия многих компонентов, но основными при этом являются характер общения учащихся с педагогами и сверстниками и формы, в которых это общение осуществляется, а также удовлетворенность участников общения данным процессом.

Самым приоритетным по числу общих выборов (82%) стал критерий, сформулированный в большинстве анкет психологов, но полностью отсутствующий в высказываниях руководителей РОО. Это отношение всех участников образовательного процесса к психологу, их удовлетворенность (или неудовлетворенность) результатами его деятельности. О данном отношении можно судить по мнениям педагогов, учащихся, администрации школы, родителей, их отзывам о психологической службе; по частоте обращений к психологу за помощью; по его популярности и степени доверия к нему; по информированности педагогов, родителей и учащихся о направлениях его деятельности. На наш взгляд, привлечение различных экспертов к оценке работы школьного психолога действительно является целесообразным и оправданным. Знания психолога, его поведение, стиль общения, личностные качества – это те средства, с помощью которых специалист достигает поставленных целей, оказывает то или иное влияние на тех, с кем взаимодействует. В результате учета мнений многих экспертов, занимающих разные социальные позиции в образовательном процессе и наблюдающих психолога во многих ситуациях и видах деятельности, общая оценка данного специалиста объективируется и соответствует реальному положению дел.

Третьей по числу общих выборов (23%) оказалась группа показателей, которая отражает количественную сторону работы психолога (частота посещения классных коллективов, число проведенных опросов, выступлений на педсоветах, родительских собраниях и др.). Вероятно, данный критерий деятельности психологической службы позволяет в определенном смысле судить об объеме выполняемой работы, и поэтому в разумных пределах его можно использовать. Но он не должен быть основным и единственным, так как нацеливает на формальное выполнение функциональных обязанностей.

Незначительная часть опрошенных (14% от 72 анкетированных психологов и 6% от 35 руководителей школ – всего 9% от 128 человек)

назвала другой формальный критерий – наличие необходимой документации, свидетельствующей о деятельности психолога. К документации следует отнести перспективный и календарный планы работы, программы проводимых исследований, отчеты о проделанной работе, журнал регистрации индивидуальных консультаций, а также локальные акты, регулирующие деятельность психолога в рамках данного образовательного учреждения, – Положение о школьной психологической службе, кабинете психолога, перечень функциональных обязанностей. На основе качественно составленной документации можно судить об осознанности профессиональной деятельности психолога, целенаправленности выбора им видов деятельности, способности учитывать конкретные условия и специфику образовательного учреждения, особенности педагогического коллектива. Обратим особое внимание на следующие два критерия, сформулированные в анкетах как психологов, так и руководителей, однако вызывающие, на наш взгляд, спорные суждения об их правомерности.

Во-первых, это изменения в поведении учащихся, положительная динамика их развития, о чем сказали 15% опрошенных. Используя терминологию авторов суждений, поясним суть, смысл названного критерия. Имеется в виду следующее: количество исправившихся трудных детей, снижение уровня преступности, изменения в детях после диагностической и коррекционной работы, уменьшение числа стоящих на учете, оценка воспитанности учащихся и т.д. Ожидание быстрых и заметных изменений в поведении, поступках, деятельности отдельных учащихся и групп свидетельствует об ошибочной позиции педагогов и руководителей, об иллюзии собственного всемогущества некоторых психологов и учителей. Вызывает сомнение предложение судить о деятельности психолога по изменениям в личностных характеристиках людей (учителей, школьников, родителей). Конечно, такие изменения на самом деле происходят, но под влиянием многих факторов. Появляется риск приписать психологу как заслуги, успех, так и неудачи, вину, реально к нему не относящиеся. Как показывают опыт и здравый смысл, очевидна ошибочность позиции, когда ожидается быстрый результат от какого-либо психолого-педагогического воздействия и забывается, игнорируется важный момент: чаще всего возможным оказывается не изменение характеристик и поступков, поведения других людей, а коррекция собственного отношения к ним. Очевидно, что успех достижения основной цели психологической службы – создания условий для психологического здоровья учащихся и их личностного развития -- в условиях образовательного учреждения невозможен только силами одного школьного психолога.

Создание условий для личностного и психологического развития учащихся в процессе обучения и воспитания – это цель всех тех, кто участвует в организации образовательного процесса, в том числе и психолога. Соответственно, положительная динамика в психическом и

личностном развитии учащихся – главный критерий результативности образовательного процесса, деятельности образовательного учреждения в целом, а не только работы школьного психолога. (Логика данного рассуждения напоминает нам о том, что школьная психологическая служба является элементом педагогической системы конкретного образовательного учреждения и именно с этих позиций должна рассматриваться и оцениваться ее деятельность.)

Во-вторых, 20% участников опроса назвали в качестве критерия уровень профессионализма психолога. При этом, к сожалению, в ответах не было точных формулировок и пояснения того, что имеется в виду. Одни говорили о компетентности в психологических знаниях, об уровне профессиональных знаний, другие – о потребности психолога в самосовершенствовании, о его авторитетности в коллективе, профессиональной значимости, развитости его личностных качеств. Поскольку единые показатели профессионализма психологов и возможности их диагностики на сегодняшний день не обозначены ни в научных исследованиях, ни в психолого-педагогической литературе, то использование названного критерия в реальной практике школ при оценке психологических служб и психологов окажется весьма проблематичным. Уровень профессионализма является важным условием, и, возможно, одним из основных критериев эффективной работы психолога. Однако на современном этапе можно прибегнуть лишь к косвенному способу его определения – мнению различных экспертов об уровне профессионализма школьного психолога (целесообразность использования этого показателя была упомянута выше).

Опрос 128 работников образования позволил уточнить критерии оценки эффективности деятельности школьных психологических служб, а также сформулировать 6 из них. Соотношение выборов того или иного критерия различными участниками опроса показано в таблице. Считаем, что в данных формулировках названные критерии могут быть предложены для более полного и подробного обсуждения специалистами и их доработки. В то же время проблема не может быть решена до тех пор, пока помимо описания критериев не будет разработан соответствующий диагностический инструментарий.

Таким образом, разработка научно-практических оснований оценки деятельности психолога и в целом школьной психологической службы, напрямую связанная с вопросом ее эффективности, представляется весьма актуальной и должна занять особое место в исследованиях подобного рода. По мнению И.В.Дубровиной, главное, что должно оказаться в поле внимания, анализа и оценки работы психолога, – это то, «как и какие превосходят в результате его деятельности изменения в других людях (школьниках, взрослых), в системе межличностного взаимодействия детей и взрослых, в школьной ситуации обучения и воспитания учащихся в целом».

ОТБИРАЛИ, ОТБИРАЕМ И БУДЕМ ОТБИРАТЬ!¹³⁹

О.Решетникова

Разрешен ли отбор детей в школу на законодательном уровне? Буквально все ответственные лица отвечали твердо: «Нет, не разрешен!» Но при попытке выяснить подробности: в каком документе и каком параграфе это прописано, ответы были самые расплывчатые.

Тогда я решила обратиться за истиной к первоисточнику и пошла в Министерство образования РФ. После долгих расспросов я узнала, что четкий ответ могут дать только специалисты Управления дошкольного образования. Именно там я и получила подробную консультацию по интересующему вопросу.

После обобщения всей информации, любезно предоставленной главным специалистом управления М.Н.Степиной, стало ясно, что несмотря на наличие формальных (узаконенных) прав на поступление в начальную школу без всякого предварительного тестирования и последующего отбора, никто не гарантирует, что конкретный Вася или Петя стопроцентно попадет даже в ближайшую к его дому школу без выяснения у него навыков чтения и счета.

МЫ ГОВОРИМ «ДИАГНОСТИКА», ПОДРАЗУМЕВАЕМ «ОТБОР»

Вначале необходимо четко развести две противоположные по цели процедуры: психологическую диагностику развития ребенка перед началом учебы и отбор при поступлении в школу. При нормальной постановке вопроса эти два процесса никак не связаны между собой. Предварительное определение особенностей развития основных познавательных процессов будущего первоклассника, его эмоционально-волевой сферы и личностных особенностей является необходимым звеном при подготовке ребенка к обучению в школе. Но совсем другое дело, когда эти данные становятся причиной того, что ему будет отказано в учебе в конкретной школе.

Если говорить о диагностике, то эта процедура получила официальное одобрение. В информационном письме Министерства образования «О практике проведения диагностики развития ребенка в системе дошкольного образования» №70/23-16 от 7.01.99 г. сказано:

Возможность использования психолого-педагогической диагностики на основе наблюдения за динамикой психического и физического развития ребенка с целью осуществления индивидуального подхода в образовательном процессе не вызывает сомнения.

Что касается «вступительного» экзамена в первый класс, то никаких запретов на него в российском законодательстве найти нельзя. В том же письме мы находим лишь обоснованную критику подобной практики:

¹³⁹ Школьный психолог. – 2002, № 08.

Проводя такого рода отбор... образовательное учреждение выбирает удобных ему детей, «прикрываясь» интересами ребенка, фактически нарушая его право на образование, вместо того чтобы обеспечивать в соответствии с законодательством право родителей на выбор образовательного учреждения для своих детей.

Но прямого запрета нет. А что не запрещено, то, естественно же, разрешено. А что говорят на этот счет другие официальные документы? Возьмем самый главный из них — Закон Российской Федерации «Об образовании». Открываем главу V «Социальные гарантии реализации прав граждан на образование» и читаем в статье 50, пункт 7:

Граждане Российской Федерации имеют право на получение впервые бесплатного начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального образования и на конкурсной основе среднего профессионального, высшего профессионального и послевузовского профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях в пределах государственных образовательных стандартов.

Очень хорошо и правильно. Посмотрим, что же написано о приеме в школу. Этому посвящена статья 16 «Общие требования к приему граждан в образовательные учреждения»:

1. Порядок приема граждан в образовательные учреждения в части, не урегулированной настоящим Законом, определяется учредителем и закрепляется в уставе образовательного учреждения. Учредитель устанавливает порядок приема в государственные и муниципальные образовательные учреждения на ступени начального общего, основного общего, среднего (полного) общего и начального профессионального образования, обеспечивающий прием всех граждан, которые проживают на данной территории и имеют право на получение образования соответствующего уровня.

Это подтверждено и в «Типовом положении об общеобразовательном учреждении», утвержденном Постановлением Правительства Российской Федерации за № 196 от 19 марта 2001 года (см. пункты 45 и 46). Здесь, правда, появляется одно уточнение:

Не проживающим на данной территории может быть отказано в приеме только по причине отсутствия свободных мест в учреждении.

Количество учебных мест определяется количеством первых классов в школе. Но особой ясности в этом вопросе тоже нет. Согласно «Типовому положению»:

25. Количество классов в общеобразовательном учреждении определяется в зависимости от числа поданных заявлений граждан и условий, созданных для осуществления образовательного процесса, и с учетом санитарных норм и контрольных нормативов, указанных в лицензии.

26. Наполняемость классов и групп продленного дня общеобразовательного учреждения устанавливается в количестве 25

обучающихся.

САМА САДИК Я САДИЛА, САМА БУДУ ПОЛИВАТЬ...

Если следовать букве закона, то порядок приема в школу определяется учредителем. Посмотрим, кто может им являться. Открываем «Закон об образовании», читаем:

Статья 11. Учредитель (учредители) образовательного учреждения:

1. Учредителем (учредителями) образовательного учреждения (далее — учредитель) могут быть:

- 1) органы государственной власти, органы местного самоуправления;
- 2) отечественные и иностранные организации всех форм собственности, их объединения (ассоциации и союзы);
- 3) отечественные и иностранные общественные и частные фонды;
- 4) общественные и религиозные организации (объединения), зарегистрированные на территории Российской Федерации;
- 5) граждане Российской Федерации и иностранные граждане.

Допускается совместное учредительство образовательных учреждений.

С пунктами 2–5 все более-менее понятно. Получается, что здесь каждая школа решает сама — отбирать или не отбирать, а если отбирать, то как. Что же касается образовательных учреждений государственного и муниципального подчинения, то ясности пока нет. А вдруг учредитель решит, что прием всех детей вовсе не обязателен, даже при наличии свободных мест?

Закон комментирует это следующим образом:

Статья 32. Компетенция и ответственность образовательных учреждений:

2. К компетенции образовательных учреждений относится:

14) самостоятельное формирование контингента обучающихся, воспитанников в пределах оговоренной лицензией квоты, если иное не предусмотрено типовым положением об образовательном учреждении соответствующих типа и вида и настоящим Законом.

Как конкретно сложится судьба нашего «абитуриента» Васи или Пети? В «Типовом положении об общеобразовательном учреждении» в пункте 59 сказано:

Родители (законные представители) обучающихся имеют право выбирать общеобразовательное учреждение, форму получения образования.

Родители могут смело идти в ближайшую подходящую для них школу с полной уверенностью, что ребенок будет принят без всяких предварительных испытаний. А если нет? Могут ли мамы и папы добиться того, чтобы ребенок был зачислен в данную школу? На этот счет в Законе (статья 16, пункт 2) есть инструкция:

При приеме гражданина в образовательное учреждение последнее обязано ознакомить его и (или) его родителей (законных представителей) с уставом образовательного учреждения, лицензией на право ведения

образовательной деятельности, со свидетельством о государственной аккредитации образовательного учреждения и другими документами, регламентирующими организацию образовательного процесса.

Основная информация о порядке приема в то или иное учебное заведение содержится в Уставе образовательного учреждения (статья 13, пункт 5б). И уж если там сказано, что ребенок должен при поступлении в школу читать и писать, то так тому и быть.

КОМУ ЭТО НУЖНО?

Учредителями государственных образовательных учреждений чаще всего являются органы местного самоуправления.

Статья 31. Компетенция органов местного самоуправления в области образования:

2. К исключительной компетенции в области образования органов местного самоуправления относятся:

1) планирование, организация, регулирование и контроль деятельности местных (муниципальных) органов управления образованием, образовательных учреждений в целях осуществления государственной политики в области образования;

2) формирование местных бюджетов в части расходов на образование и соответствующих фондов развития образования, разработка и принятие местных нормативов финансирования системы образования;

3) обеспечение гражданам, проживающим на соответствующих территориях, возможности выбора общеобразовательного учреждения.

Наверное, учредителю в лице государства или органов местного самоуправления отбор, как таковой, не нужен, поскольку власть заинтересована в обучении всех детей. Как правило, идея отбора возникает в самом образовательном учреждении. Причины для этого могут быть разные, но основная из них — не брать в «хорошую» школу «плохих» учеников. Объективно в этом заинтересованы многие: и руководство, и учителя, и родители «хороших» детишек.

Особенно остро эта проблема стоит в школах с углубленным изучением предметов, в государственных гимназиях и лицеях. Там отбор в том или ином виде необходим. Но на этот счет в российском законодательстве я не нашла никаких особых распоряжений.

СТОЛИЧНЫЙ ОПЫТ

Некоторые определенные положения по поводу отбора детей при приеме в эти типы школ содержатся в законодательных актах Московского комитета образования. В «Положении о средней общеобразовательной школе с углубленным изучением отдельных предметов в г. Москве» (Приложение 3 к распоряжению Премьера Правительства Москвы от 17 января 2000 г. № 25-РП) обозначено:

3.4. С целью определения программы обучения, соответствующей уровню развития, способностям и здоровью ребенка, в школе допускается проведение тестирования, собеседования с детьми. Прием детей в первый класс на конкурсной основе не допускается.

В приказе № 99 от 15.02.2001 года за подписью Л.П.Кезиной «О порядке приема детей в первые классы общеобразовательных учреждений в городе Москве» отношение к любым формам отбора сформулировано достаточно жестко:

1.8. Запретить директорам средних общеобразовательных школ с углубленным изучением отдельных предметов проведение вступительных экзаменов, конкурсных испытаний. Организовать проведение собеседования или психолого-педагогического тестирования с детьми с целью определения программы обучения, соответствующей уровню развития, способностей и здоровья ребенка.

1.9. Обязать директоров средних общеобразовательных школ с углубленным изучением отдельных предметов издавать приказ о зачислении детей в первые классы после рассмотрения заявлений родителей (законных представителей) на окружной приемной комиссии.

1.10. Осуществлять строгий контроль за исполнением приказа Московского комитета образования от 30.12.96 г. № 521 «О мерах по предупреждению незаконного сбора денежных средств с родителей обучающихся».

Вполне конкретно и не менее твердо говорится и об условиях приема детей в первые классы обычных школ городского подчинения:

1.4. Обеспечить первоочередной прием в первые классы детей, проживающих в домах, расположенных в непосредственной близости от общеобразовательного учреждения, детей, имеющих старших сестер и братьев, обучающихся в данном учреждении, и выпускников дошкольных образовательных учреждений, реализующих с ним единую образовательную программу.

1.5. Провести разъяснительную работу с педагогическими коллективами образовательных учреждений, а также с родителями (законными представителями) о порядке приема в первый класс.

Более того, на конкретный вопрос родителей «Должен ли ребенок уметь читать, когда идет в первый класс?» представители Управления дошкольного и общего среднего образования Московского комитета образования отвечают: «Ни читать, ни писать ребенок уметь не должен. Во время записи в школу с ребенком просто разговаривают. У него спрашивают имя, фамилию и возраст. Могут спросить, как зовут маму и папу, или поинтересоваться, где они работают».

Правда, к великому сожалению, реальная жизнь не всегда соответствует правильным и четким приказам и распоряжениям. Несмотря на твердость позиции Московского комитета образования, даже в обычных московских школах проводятся конкурсные тестирования и отборы. И перепуганные родители безропотно отдают своих детей на платные «подготовительные» курсы в школе или детском саду, где их натаскивают по программе первого класса, обучая читать, писать и решать арифметические задачи. Их можно понять. Закон есть закон, но лучше подстраховаться.

С НОГ НА ГОЛОВУ¹⁴⁰

М.Сарган

Политкорректность хоть и раздражает, но сдерживает. Мы не можем сказать «глупый ребенок», а тем более «глупые дети». Чувствуете, как вас коробит от этих слов? Меня еще больше, потому что мне пришлось их написать. А раз коробит, то что-то здесь не так.

Ну хорошо, пусть глупых детей нет. А умные есть? Ой, как хочется сказать, что есть! Но тогда неумолимая логика заставляет признать, что либо умные — все, либо кроме умных есть еще... Нет, второй раз это слово написать не могу.

Что же — все умные? Так и слышу многотысячный хор голосов: «Да, все умные!» Можно подумать, они глупых (ох, все-таки вырвалось) не встречали. Встречали, конечно, но повели себя подобно герою анекдота, который, увидев жирафа, отвернулся и сказал: «Такого не может быть». Только они обычно к этому добавляют, что не ребенок глуп, а просто его не сумели научить, создать образовательную среду, в которой его скрытая одаренность стала бы актуальной, не дали ему возможности реализовать свои способности.

Короче, это означает, что одних детей сумели научить, а других — нет. Поскольку и те, и другие выходят из школы с завидной (нет, пожалуй, все-таки незавидной) регулярностью, то придется признать, что школа в принципе не умеет учить каких-то детей.

Вы скажете, что это настолько очевидно, банально и известно, что не стоило и огород городить. Но все-таки хотелось подчеркнуть дилемму: либо есть глупые дети, либо школа не умеет учить всех. Вот с этой посылкой и перейдем к теме отбора.

ОТКЛОНЕНИЕ ОТ СТАНДАРТА

Отбор детей в школу — удивительное явление. Поищите публикации в его защиту или в обоснование — вряд ли найдете с легкостью. Наоборот: отбор ругают, объявляют незаконным, запрещают, обвиняют в ущемлении прав ребенка, а он... ладно, пусть не процветает, при такой травле процветать трудно, но — прочно существует. Почти любая школа с программой, отличной от стандартной, так или иначе отбирает детей в свои классы.

Кстати, здесь будет уместно отметить, что программа, отличная от стандартной, на самом деле та, объем которой больше (по крайней мере, должен быть больше), чем минимальный стандарт. Ведь несмотря на формальное отсутствие утвержденных образовательных стандартов, понятие обязательной программы существует де-факто, и потому любая

¹⁴⁰ Школьный психолог. — 2002, № 08.

другая обязана включать ее в себя. Следовательно, отклонение от стандарта возможно только в одну сторону.

Так что пока запомним, что нестандартная программа обязательно больше по объему, чем стандартная, и вернемся к отбору. Мы остановились на том, что он существует. Многие знают, хотя за давностью лет мало кто помнит лично, что было и по-другому. Когда-то, в советские годы (для некоторых — ностальгические), все школы были для всех. И программа была абсолютно единообразной, и методист министерства мог посмотреть на часы и сказать, какую тему сейчас проходят на уроке математики в седьмом классе каждой школы, будь она в Нарьян-Маре, Бугуруслане или Базарных Матаках. Естественно, что ни о каком отборе никто не только не заикался, но и помыслить не мог. Нечего было отбирать и незачем: то единственное, что существовало, было гарантированно доступно каждому. Но жизнь пробила плотину, отгораживавшую школу от ее, жизни, требований. Вернее, сначала плотина только дала трещину: в конце 60-х появились языковые и математические школы. После этого вдруг выяснилось, что, во-первых, не все дети способны «взять» усиленную программу (ну хорошо, хорошо, — не всем ее были способны дать), а во-вторых, желающих учиться в этих школах было больше, чем мест. Детей в спецшколы стали отбирать, что сразу вызвало возмущенные отклики поборников равенства.

А двадцатью годами позже плотину и вовсе прорвало. Появились лицеи, гимназии, кадетские училища, частные школы, УВК и прочие новообразования. Вместе с ними пышным цветом расцвела и практика отбора, а немедленно вслед за этим набрал силу хор его противников.

ЗНАЧИТ, ЭТО КОМУ-ТО НУЖНО

Надо сказать, что напор и социальный пафос оппонентов отбора как-то вуалирует бедность их аргументации. Подчеркиваю: бедность не означает слабость. Даже единственный аргумент может разить наповал. А у противников отбора их целых два. Первый: отбор детей в школу нарушает права ребенка на образование (вариант — на качественное образование). Второй: ни психология, ни педагогика, ни какая-то другая наука не дают точных инструментов прогноза, следовательно, предсказать эффективность учебной деятельности нельзя.

Выходит, что отбирать мы не умеем, да и вообще все это несправедливо. (Эта позиция в развернутом виде представлена в статье Марины Александровны Холодной в газете «Школьный психолог» № 8, 2002, и в более подробном описании здесь не нуждается.). Получается, что многолетняя практика отбора, все время своего существования находившаяся под огнем критики, неверна. Да и нужна она только тем, кто зарабатывает на ней деньги. Почему же она тогда не только появилась вопреки всему, но и выжила в совершенно «антисанитарных» условиях?

Такое может произойти с любым общественным явлением только в одном случае: если оно удовлетворяет какую-то общественную потребность. То есть отбор зачем-то нужен не только тем, кто зарабатывает на нем деньги, но и тем, кто готов эти деньги платить. Из собственного кармана — как покупатель, или из государственного — как налогоплательщик или избиратель?

И ведь действительно, сколько отбор не клеймили, а родители все вели и ведут своих детей в спецшколы, гимназии и лицеи. В том числе и те родители, кто возражает против отбора по долгу службы. Поищите в обычных школах детей депутатов, губернаторов и чиновников министерства, радеющих о социальном равенстве, — много ли найдете? И какими бы корыстными ни были деятели, желающие нажиться на элитарном образовании (не видел, кстати, никого, кому бы это по-настоящему удалось), но без мощной общественной подпитки практика отбора давно бы увяла.

У КОГО БОЛЬШЕ ПРАВ

Но все же — несправедливо?

А почему, собственно? Какие права ребенка нарушает гимназия, открывающая двери не для всех? Право получить среднее образование, гарантированное конституцией и законом об образовании? Да нет вроде, вон школа в микрорайоне, она никому не отказывает, так что право гарантировано. Тогда почему шум?

А потому, что зловредная гимназия не дает ребенку возможности получить среднее образование именно в ней. И хотя никакая конституция не гарантирует права учиться в любом учебном заведении по желанию, отбор детей в гимназию почему-то объявляется потрясением основ социального равенства.

Вот первая подмена понятий: претензия на выбор образовательного учреждения или программы по своему усмотрению именуется правом на получение среднего образования. Погодите, сейчас будет и вторая подмена. Ее совершают те, кто считает, что отбор детей в школу нарушает право ребенка не на среднее образование вообще, а на качественное среднее образование. Здесь подмена не столь очевидна, но тоже есть. Рассуждая таким образом, оппоненты отбора фактически объявляют обычную школу (ту, что в микрорайоне и гарантирована) некачественной, а специальную (ту, куда отбирают) — качественной. Во-первых, как-то по отношению к обычной школе оскорбительно. А во-вторых, это что ж получается? Вместо того чтобы обычную школу сделать качественной, давайте заставим тех, кому это уже удалось, принять на себя ее нагрузку, раз они такие умные. И никакого отбора — пусть они рухнут под тяжестью желающих, а мы удовлетворенно потрем руки и скажем: «Вот видите? И эти не справились!» И ведь уж сколько раз пробовали взять все и поделить, сколько раз на эти грабли наступали, а все мечтаем — на сей раз в школе. А отчего же только в школе? Может, дальше пойти? Да

здравствуют справедливость и равенство! Почему в академики только умных выбирают? А в консерваторию только с музыкальным слухом берут? А перелет бизнес-классом могут себе позволить только богатые? Там ведь и пространства больше, и обед с вином, и плед бесплатный. Смешно? Если б не было так грустно...

О БЕДНОМ ОТЛИЧНИКЕ

А вот в дополнение к двум подменам одна фигура умолчания. Выступающие против отбора в защиту прав каждого ребенка на качественное образование как-то забывают о необходимости обеспечить такое образование тем детям, кто способен на большее, чем обязательный минимум.

Помните, у нас в запасе мысль о том, что объем нестандартной программы обязательно больше, чем стандартной? Вот сейчас она нам и пригодится. Получается, что, отказавшись от отбора, мы вынуждены либо кому-то давать то, что он не может взять (нестандартная программа и ребенок, которому она не по силам), либо, наоборот, кому-то недодать (стандартная программа и ребенок, способный на большее). Да, отличников, к середине учебного года пару раз проштудировавших учебник и зевающих на уроках все оставшееся время, немного. Но они есть. Они идут учиться в физматшколу, или оканчивают лицей, владея двумя языками, или поступают в институт, уже освоив программу первого курса. О них-то кто позаботится? Или кто-то будет утверждать с чистой совестью, что на такое способны все дети? Ох, сомневаюсь насчет чистой совести.

Так как с ними быть? Пусть как все учатся или как-то по-другому? Если как все, то вот вам уравниловка по нижней планке. А если по-другому, то что делать с остальными?

Как ни крути, а все равно к отбору приходим.

ПРОГНОЗ БЕЗ УВЕРЕННОСТИ

Не думайте, я не забыл про второй аргумент. Просто подыгрываю оппонентам отбора: он будет ярче всего смотреться именно сейчас. Действительно, отобрать кандидата на кресло академика можно по сумме его научных достижений, определить музыкальные способности оперного певца тоже понятно как, а уж с бизнес-классом вообще все просто — платишь деньги и летишь. А вот как ребенка отобрать? Я не психодиагност, поэтому готов вслед за специалистами признать — не умеем. Точнее, если вчитаться в их доводы, — не умеем с помощью психометрии интеллекта точно предсказывать результаты учебной деятельности.

А неточно? А насколько неточно? А не по интеллекту? Работоспособность — умеем? Темп деятельности? Память? Абстрактное мышление? Уровень мотивации? Регуляция и самоконтроль? Неужто и здесь все так безнадежно? Через добрую сотню лет после появления

первых тестов как-то не верится. Плюс еще метод наблюдения и совместное решение педагогов и психологов. Конечно, гарантированного прогноза не будет, но кто-нибудь где-нибудь видел гарантированный прогноз? Разве что у Кассандры, так ведь она плохо кончила. Кстати, неточные прогнозы неплохо работают во многих школах. Сначала на свой страх и риск, опираясь только на чутье, а потом уже вооружась опытом, педагоги и психологи этих школ при всем несовершенстве инструментария научились-таки отбирать детей в соответствии со своими программами.

ЧТОБЫ КОСТЮМЧИК СИДЕЛ

Вот! Вот в чем, на мой взгляд, кроется истинная проблема отбора. Не в том, справедлив ли он, обоснован или политкорректен, а в том, что он перевернут с ног на голову. Школа подбирает не программу под ребенка, а ребенка под программу. И похоже, что по-другому она (пока?) не умеет. Как швейная фабрика выпускает костюмы нескольких стандартных размеров, рассчитанные на усредненную фигуру, так и школа может лишь создать некоторое количество программ — разных, но все равно рассчитанных на обобщенного ученика. И благая идея подбора индивидуального (в той или иной степени) образовательного маршрута под ученика оборачивается подбором учеников под маршрут. И получается как в магазине. Вы думаете, что подбираете себе костюм по размеру? А ведь это как посмотреть. Можно сказать, что это магазин подбирает себе покупателей в соответствии с имеющимся ассортиментом моделей и размеров. Если кто-то не найдет подходящего, то придется пойти в другой. А ведь можно и скандал поднять (не обеспечили права на костюм!) и заставить продавца завернуть другой. Вот только жать будет. Или болтаться...

Боюсь, что школа еще долго останется в положении такого магазина. Что делать, если ребенок рожден на флейте сякухати играть или маниок выращивать? Мало того, что в наших условиях такие способности невозможно диагностировать, так еще для первой нот не найдешь, а для второго — саженцев. И потому вряд ли какой-нибудь директор в здравом уме и твердой памяти сможет гарантировать каждому действительно качественное образование — индивидуальную программу, позволяющую раскрыть именно его уникальные способности. Может быть, это и хорошо? А то пришлось бы признать, что есть глупые дети.

ШКОЛЬНАЯ СЕЛЕКЦИЯ: ПРОБЫ И ОШИБКИ¹⁴¹

С.Степанов

Совершенно очевидно, что цель идеального сообщества заключается в том, чтобы определить, каким интеллектом наделила каждого ребенка природа, и в зависимости от этого дать ему образование и подвести его к той профессии, которой больше всего соответствует уровень его интеллекта.

Сирил Бёрт

...Любой предмет можно преподавать эффективно и в достаточно адекватной форме любому ребенку на любой стадии развития.

Джером Брунер

В старой притче рассказывается о том, как некто перед воротами рая, предвкушая встречу с великими праведниками и героями, попросил апостола Павла показать ему величайшего полководца всех времен и народов. И апостол указал на скромную фигуру человека, который так же дождался своей очереди перед райскими воротами. «Это ошибка! — в недоумении воскликнул вопрошавший. — Этого человека я знал при жизни — он был обычным сапожником». «Нет никакой ошибки, — ответил апостол. — По своим способностям именно этот человек и есть самый великий полководец». Как же происходят такие недоразумения? Ответом на этот вопрос может послужить реальный жизненный пример, о котором любят упоминать биографы Альфреда Адлера. В школе будущий психолог не отличался усердием и успехами не блистал. Хуже всего давалась ему математика. Вконец раздосадованный учитель вызвал однажды его отца и посоветовал забрать мальчика из школы ввиду его полной неспособности к наукам. В качестве альтернативы учитель предложил отдать Альфреда в подмастерья к сапожнику! К счастью, Адлер-старший не послушался совета. А юный Альфред решил доказать учителю его неправоту и с усердием засел за математику. Через год он был первым учеником в классе. Остается только догадываться, сколько послушных отцов вняли учительским советам и сколько потенциальных ученых, мыслителей и творцов были в результате обречены стать заурыдными ремесленниками.

ЗНАНИЯ ПО КРУПИЦАМ

На протяжении веков большинство педагогов сходились во мнении, что одни дети более способны к учению, чем другие, а есть и такие, которые в силу ограниченности ума и вовсе к учению не способны. Обучать первых было легко и приятно, вторых — труднее, но тоже возможно. От третьих по возможности старались избавляться, если только решением проблемы не выступал родительский кошелек или титул, — принцу, будь он хоть трижды тупица, образование было обеспечено.

¹⁴¹ Школьный психолог. — 2002, № 08.

Не будем, однако, забывать, что на протяжении почти всей многовековой истории человечества образование исчерпывалось усвоением весьма ограниченного круга знаний и умений. Еще не так давно достаточно образованным считался человек, владеющий грамотой и элементарными навыками счета. Прочие же знания могли у него быть в рамках современного курса вспомогательной школы «Ознакомление с окружающим миром».

В средневековой Европе науками владели единицы и даже просто грамотные составляли ничтожное меньшинство населения. Так что освоить «базовый курс» было по силам любому, кто не страдал тяжелой умственной отсталостью. В силу этого проблема школьного отбора долгие годы просто не ставилась. Актуальной она стала лишь тогда, когда научные знания, в отличие от прежнего неспешного накопления по крупицам, стали прирастать лавинообразно и соответственно стали углубляться и расширяться программы обучения.

Другой причиной, диктовавшей необходимость отбора, стало введение всеобщего образования (сперва — начального) для удовлетворения насущных нужд интенсивно развивавшегося индустриального общества. Впервые о проблеме отбора всерьез заговорили в середине XIX века, а вплотную к ее решению подошли на рубеже XIX—XX веков. Судя по тому, что острые дискуссии на эту тему не стихают по сей день, проблема и сегодня далеко не исчерпана.

ЗА И ПРОТИВ

На протяжении полуторазвековой истории школьного отбора в нем все более явно обозначались две основные тенденции. Во-первых, это постепенный переход от грубых форм деления детей на «чистых» и «нечистых» к более тонким и дифференцированным формам селекции. В то же время сам факт сортировки детей явно или неявно означает ограничение образовательных возможностей для определенного сегмента выборки, то есть дифференциация легко выливается в дискриминацию. Если при этом вольно или невольно предпочтение отдается определенному сословию, полу или расе, то негодование общественности неизбежно. Во-вторых, набирает силу другая тенденция — нарастающая борьба против какого бы то ни было отбора в пользу предоставления равных образовательных возможностей всем без исключения. Однако (как бы ни силились это отрицать экзальтированные «гуманисты») индивидуально-психологические различия, в том числе и различия в уровне интеллекта, творческих способностей и т.п., реально существуют, и школьная практика свидетельствует об этом ежедневно.

Попытки совместного обучения детей с разными возможностями порождают больше проблем, чем решают, и большинство учителей, не склонных к идеализации действительности, без колебаний с этим согласятся. Поэтому противоборство эгалитаристов и сторонников селекции по сей день продолжается с переменным успехом то одной, то другой стороны.

Причем назвать это успехом — даже не совсем точно. Ибо этот «успех» достигается тогда, когда противоборствующая сторона проявляет слишком много усердия, так что издержки ее подхода становятся вопиюще очевидны. С одной стороны, усилия сторонников селекции закрепляют социальное (гендерное, расовое) неравенство, а это в наш век демократических иллюзий многих шокирует. К тому же никакая система отбора не безупречна, о чем свидетельствуют примеры случайных успехов ранее «отбракованных» детей. И это служит весомым аргументом против селекции. С другой стороны, отказ от отбора выливается в уравниловку и приводит в конечном счете к массовому снижению уровня образования (малоспособные не в состоянии превзойти свой уровень, и школе приходится под него подстраиваться, «пригибая» более способных). И маятник школьной политики, запущенный много лет назад, по сей день никак не придет в равновесие и качается то в одну, то в другую сторону. Чтобы разобраться в этих тенденциях, рассмотрим их подробнее с самых истоков.

«НОРМАЛЬНЫЕ» И «НЕНОРМАЛЬНЫЕ»

С давних пор учение совершенно справедливо рассматривалось как умственная деятельность, то есть такая деятельность, которая требует способности к умственным усилиям, так же, впрочем, как и определенных личностных качеств (каковыми испокон веку в школьной практике почитались послушание, дисциплинированность, усидчивость). Однако само наличие этой способности оценивалось полярно — есть она или нет (проблема дисциплины даже не ставилась, ибо легко решалась с помощью розги; небезынтересно, что в некоторых «цивилизованных» странах, представители которых ныне учат нас гуманизму, школьников продолжали нещадно сечь до самого недавнего времени). Подобно тому, как в плане психического здоровья принято было делить людей на «нормальных» и «сумасшедших», так и в плане интеллекта, обучаемости считалось, что большинство обладает достаточными способностями для усвоения знаний, но есть и ущербные индивиды, не пригодные ни к чему. На этом основании и строились первые попытки школьной селекции, призванные отделить «нормальных» от «ненормальных».

Задача эта была не так уж проста, ибо последняя категория отличалась неоднородностью. По данным поверхностных наблюдений, в нее попадали дети с различными нарушениями, в первую очередь — страдавшие психическими заболеваниями. Их было необходимо отличать от тех, у кого недостатки ума не были связаны с душевным недугом и кого, в принципе, можно было учить, хотя и на простейшем уровне. Таким образом, первые шаги на ниве школьного отбора были предприняты с целью более точной категоризации — помимо «годных» и «негодных» следовало выделить «ограниченно годных».

С этой целью французскими медиками (всякая «ущербность» по традиции относилась к компетенции врачей) Ж.Э.Д.Эскиролем и

Э.Сегеном были разработаны первые методы диагностики умственной отсталости. Массовой школы эти методы, однако, не касались, так как применялись к тем, кто в нее явно не попадал.

КУРЬЕЗНЫЕ СЛУЧАИ

В школе селекция осуществлялась спонтанно, на основе критериев, произвольно выбранных конкретным педагогом. Например, преподобный Д.Гойдер, учительствовавший в середине XIX века в различных школах Великобритании, в своем отношении к ученикам руководствовался... френологическими картами Галля. Иными словами, сортировал их по форме черепа. Вот цитата из его книги, вышедшей в 1862 году: «Я давал ученикам задания в соответствии с их [френологическими] данными и никогда не ошибался. У меня были хороший музыкант, географ и чтец, и все они впоследствии в самом деле стали специалистами в этих областях. Это ли не свидетельство в пользу френологии!»

Современный английский педагог Э.Стоунс, из чьей книги «Психопедагогика» заимствована эта история, считает этот случай весьма показательным, но в совершенно ином смысле, чем виделось Гойдеру. По мнению Стоунса, тут имело место «самоисполняющееся пророчество», когда соответствующие ожидания и установки стимулируют возникновение того или иного явления. В связи с этим Саймон упоминает выразительную иллюстрацию этого явления, а именно — художественный фильм «Глаз урагана». Фильм рассказывает о жизни класса, в котором учительница разделила детей на... кареглазых и синеглазых! Она объявила, что дети с карими глазами менее способны к учению, чем синеглазые. После этого учительница и синеглазые дети стали относиться к кареглазым, как если бы они и в самом деле были менее способными. Например, учительница не задавала кареглазым вопросов, считая таких детей неспособными ответить на них. Она и синеглазые дети ожидали от кареглазых поведения, характерного для тупиц, и соответственно вели себя с ними.

И всего через несколько дней различие, произвольно установленное на основе субъективного и ничем не подкрепленного суждения, стало обретать все более реальные формы. В классе создалась напряженная атмосфера, кареглазые перестали стараться, чувствовали себя обиженными. Негативные ожидания привели к снижению их мотивации и соответственно успеваемости. Следует отметить, что этот кинематографический сюжет был представлен публике в то самое время, когда в Великобритании практически завершался переход от селекционной системы образования к эгалитарной. Художественный фильм на актуальную тему призван был подкрепить соответствующие общественные настроения.

КОЛЕБАНИЯ МАЯТНИКА

Дело в том, что Великобритания являет собой пример наиболее острого противоборства ранее указанных тенденций. Как известно, первые психологические тесты (шкала Бине—Симона) в системе школьного

отбора были использованы во Франции в начале XX века. Но это была архаичная дифференциация «годных» и «негодных» — недобравшие баллов отправлялись во вспомогательные школы.

В Англии к делу подошли тоньше. Была разработана трехпоточная система среднего образования, в которую школьники включались в возрасте 11 лет. Дети, признанные наиболее способными по результатам тестирования, проходили обучение на более высоком уровне и в дальнейшем получали доступ к высшему образованию; образовательные возможности остальных ограничивались. Принятая в 1944 году, эта система почти сразу же начала подвергаться критике за свой дискриминационный характер, а в 1960–70-х годах была постепенно отменена.

Аналогичные процессы почти в то же время (особенно в 60-е годы) имели место в США, в частности — в связи с борьбой национальных меньшинств за гражданские права. В общественном сознании идея школьной селекции оказалась напрямую увязана с идеями расовой сегрегации, поскольку чернокожие школьники в массе своей никогда не справлялись с интеллектуальными тестами на уровне белых. Десегрегация школы потребовала параллельной дискредитации тестирования и какого бы то ни было отбора. И хотя тестирование IQ широко практикуется в США по сей день, недостаточный балл уже не ставит барьера на пути к получению образования.

В нашей стране апофеоз селекции пришелся на конец 20-х — начало 30-х годов и был связан с широким внедрением педологических процедур в практику народного образования. Как и в подобных зарубежных прецедентах, маятник оказался оттянут слишком далеко и рано или поздно должен был качнуться в противоположную сторону. Что и произошло в 1936 году, когда официальным декретом школьному отбору был положен конец. В этом положении маятник пребывал более полувека, пока на рубеже 90-х не качнулся обратно. Связано это было с массовыми иллюзиями в обществе, возлагавшем большие надежды на отказ от уравниловки.

Иллюзии рассеялись быстро. И маятник стремительно понесся в другую сторону. Отказ от уравниловки обернулся чудовищным расслоением общества, воспринимаемым многими крайне болезненно. Психологи, пришедшие в школу с арсеналом тестов, застыли в недоумении — едва они наладили систему отбора, как эта практика снова объявляется негуманной. Правда, с учетом исторического опыта, возвратного движения маятника ждать не так уж долго. Но самые здравомыслящие не ждут очередного поворота, а пытаются обосновать концепцию золотой середины — селекции ради дифференциации, а не дискриминации. Идея не нова, но за полтора десятилетия так и не получила безупречного воплощения. Так что психологам, если они не станут впадать в крайности, работы еще хватит надолго.

ВИДЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

(по А.К.Марковой [34, с. 36-38])

Стороны труда	Виды профессиональной компетентности	Профессионализм	Непрофессионализм	Виды некомпетентности
Профессиональная деятельность	<p>Специальная деятельность компетентность</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ понимание предназначения, миссии данной профессии; ➢ избрание некоторой деятельности постоянным занятием, обращение этого занятия в профессию; ➢ овладение нормами профессиональной деятельности, высокая эффективность; ➢ достижение высоких результатов, стабильность результатов; ➢ профессиональное мастерство; ➢ владение несколькими видами профессиональной деятельности в рамках профессии; ➢ профессиональное сознание (осознание максимального числа признаков профессиональной деятельности — предмета, средств, результата труда); ➢ профессиональное мышление, профессиональная интуиция, самостоятельность в решении профессиональных проблем; ➢ оптимальная психологическая цена результата, отсутствие усталости и перегрузки (пресыщения деятельностью). 	<p>Профессионализм</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ понимание предназначения профессии; ➢ частая смена профессиональных занятий; ➢ невыполнение профессиональных функций; ➢ низкая эффективность, неумение работать хорошо; ➢ брак в работе и его маскировка («профессиональная халтура»); ➢ формализация процесса и результатов деятельности); ➢ владение одним видом профессиональной деятельности; ➢ нарушение правовых нормативов профессии; ➢ низкий уровень профессионально го сознания (недостаточное осознание предмета, задач, средств, результатов труда); ➢ высокая психологическая цена результата, постоянное переутомление, усталость. 	<p>Виды некомпетентности</p> <p>Специальная некомпетентность</p>	

Профессиональное общение

<p>Социальная, общечеловеческая, коммуникативная компетентность</p>	<p>к себе</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ отнесение к профессиональной общности; нормы общении, ➤ овладение профессиональным общением, этическими нормами профессии; ➤ направленность профессиональных результатов на благо других людей, духовное обогащение других людей средствами своей профессии; ➤ социальная ответственность за последствия своих поступков; ➤ умение сотрудничать, вступать в контакты, легкая совместимость; ➤ гибкая смена социальных ролей в профессии; ➤ готовность к изменениям, умение оказывать влияние на процессы изменения в межличностных отношениях; ➤ конкурентоспособность, умение вызывать в социуме интерес к результатам своей профессиональной деятельности; ➤ соответствие профессионального должностного статуса (места среди других) индивидуально-личностным качествам. 	<p>Социальная некомпетентность</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ нарушение этических норм профессии, превышение прав и полномочий, злоупотребление служебным положением; ➤ следование узко эгоистическим интересам в ущерб интересам общности людей; ➤ социальная безответственность; ➤ неумение работать в кооперации с другими людьми, плохая совместимость; ➤ низкая конкурентоспособность, неумение соотносить результаты своего профессионального труда с потребностями социума; ➤ асоциальное поведение, конфликтность, деструктивность; ➤ перенос профессиональных навыков на личное, непрофессиональное общение, не способность к выходу из профессиональной роли в повседневном взаимодействии;
---	---	--

Профессиональная личность

<p>Личностная компетентность</p>	<p> > устойчивая мотивация, направленность на сохранение верности своей профессии; > наличие позитивной Я-концепции, самооценности; > переключаемость, динамичность, гибкость, универсальность; > творческая установка, сознательное профессиональное творчество, оптимальное соотношение профессиональных традиций и новаций; > осознанное духовное обогащение, изменение себя средствами профессии; > обогащение профессии средствами своего творчества; > приспособление себя к профессии и профессия к себе; > гибкая компенсаторная адаптация к изменяющимся условиям; > преобладание положительного эмоционального настроя; > индивидуальность профессионального труда; > удовлетворенность профессиональным трудом. </p>	<p> > устойчивая мотивация, немотивированное, спонтанное профессиональное поведение; > консервативные установки, противодействие инновациям; > ригидность, слабая изменчивость; > преобладание репродуктивных, адаптивно-приспособительных приемов труда над творческими; > профессиональные акцентуация и профессиональные деформации личности; > выход за рамки собственной компетентности, стагнация в профессиональном росте, имитация компетентности и активности; > преобладание отрицательного эмоционального настроя; > комплексы неудовлетворенности и неполноценности. </p>	<p>Личностная некомпетентность</p>
----------------------------------	--	--	------------------------------------

АКМЕОГРАММА ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА
(по А.А.Деркачу [50, с.388-397])

№ п/п	Объективные характеристики труда практического психолога				Субъективные характеристики (профессионально важные качества)				Психологические качества, противопоставляемые указанным	
	Задачи практического психолога	Функции (профессиональные) деятельности психолога	Результаты труда практического психолога	Ролевые характеристики				Профессиональные качества психолога		Аксиологические инварианты
				Знания в области теории и практики	Навыки	Умения	Качества личности психолога			
Методология труда профессионального психолога										
1	Постоянное совершенствование методов профессиональной деятельности практического психолога	Уяснение целей психологической деятельности и социального заказа на работу практического психолога	Определение вдушах направлений работы практического психолога, выявление основных проблем его труда и жизни, модели, алгоритма и технологии профессиональной деятельности	Концепции деятельности практического психолога, основы акмеологии, общей и прикладной психологии	Творческий анализ теории и практики; критическая переработка различных направлений в психологии, учет прикладного аспекта в разработке модели, алгоритма и технологии работы	Определенные проблемы при сложившихся условиях, связанные с решением задачи	Способность аналитически мыслить, быть проницательным и объективным; стремление к научному поиску оптимальных моделей, алгоритма и технологии творческому решению и взаимодействию с заинтересованными лицами	Компетентный аналитик; заинтересованный профессионал, способный моделировать, координировать и мотивировать усилия субъектов труда и жизни	Открытость для освоенного нового знания; интеллективный подход к выработке оптимальных моделей, алгоритма и технологии социально-психологической работы; способность к объективной самооценке.	Привязанность к одному, оленочное отношение к любым возможным точкам зрения

	Принятие решения на основе социального заказа и переработка его в психологическую задачу для работы с клиентами	Глубокое знание области применения конкретных форм психологической деятельности	Определение профессионального взаимодействия «психолог – клиент» (человек, коллектив, семья и др. группы)	Определенные наиболее эффективные способы решения психологической задачи	Высокая профессиональная эрудиция; сильная воля и психическая устойчивость	Наличие четкой позиции при формулировании решения, самостоятельная включенность в принятие решения	Гибкость в принятии решения	Привязанность к одному подходу, оценочные отношения к любым возможным вариантам зрения
	Разработка системы профессиональных задач психолога и их осуществления в реальных условиях	Планирование работы практического психолога	Основные руководящие документы и способность к выработке оптимальной модели деятельности	Определение наиболее эффективных способов решения психологической задачи	Требовательность к себе, работоспособность, целеустремленность, коммуникбельность	Мобильная и творческая профессиональная активность	Оптимальный уровень притязаний, многовариантность выбора	Применение стереотипных методов и форм работы
	Систематизация результатов психологической работы с клиентами, обобщение и корректировка труда психолога	Основные направления для выработки рекомендаций, подачи информации для их учета в собственной деятельности	Критическая оценка деятельности, результатов труда	Выявление причинно-следственных связей и мер по оптимизации деятельности	Критичность мышления и оценки труда	Объективность при оценке результатов деятельности и возможностей в достижении целей	Адекватность оценки профессиональной деятельности и индивидуальных потребностей	Привязанность к одному подходу. Отсутствие желания выйти на альтернативы
2	Участие в разработке и выполнении по психологическому социальному заказу персонала	Разработка и направление мер по психологическому социальному заказу персонала	Требования и применение психологических средств взаимодействия, адекватных задачам и специфике труда	Применение инструментов, адекватных задачам и особенностям труда персонала	Устойчивая направленность на моральную деятельность в профессиональной деятельности	Мобильность, компетентность и адекватность позиции	Направленность на интересы персонала и потребность в самореализации	Низкий уровень профессиональной компетентности

Психодиагностическая, коррекционно-развивающая и консультативная работа										
3	Организация и участие в социально-психологическом сопровождении труда и жизни клиентов	Создание системы психодиагностики, терапевтических, коррекционных, консультационно-просветительских и воспитательных условий для продуктивного труда и жизни клиентов, функционирования структуры.	Эффективное выполнение персоналом функциональных обязанностей	Структурные функциональные возможности субъектов труда и условия их воплощения в результате практической деятельности	Планирование труда, организация работы по оптимальному алгоритму и технологии	Умение работать на периферии социальных ценностей и тенденций на желаемом уровне в труде и удовлетворения его потребностей.	Психологическая устойчивость, решительность, компетентность, воля в выполнении профессиональных обязанностей.	Непосредственный организатор мероприятий, компетентный участник социально-психологической работы	Устойчивая профессиональная ориентация; мотивация достижений в труде	Неумение практиковать и влиять на персонал; личностные качества средствами.
4	Непосредственная работа с клиентами, оказание им помощи и поддержки в решении деятельности и жизненных проблем	Изучение, выдача рекомендаций персоналу и клиентам по совершенствованию жизнедеятельности, коррекционных и социальных изменений в межличностных отношениях в социальном окружении	Оптимальность труда, персонала, зарплатные межличностные отношения, способность и готовность сотрудников эффективно выполнять функциональные обязанности	Владение формами и методами работы с персоналом, а также средствами влияния на него	Изучение субъектов труда, взаимодействия между ними, а также влияние на позитивное развитие	Способность реагировать на все составляющие жизни компании, выделяя и развивая позитивные составляющие.	Целеустремленность, ответственность, компетентность, коммуникативность.	Непосредственный организатор социально-психологической работы; компетентный участник всех мероприятий жизнедеятельности персонала	Способность анализировать и рефлексироваться в профессиональной деятельности	Человеческое, неумение работать с людьми и профессиональная неполнота

5	Участие в работе профессионального персонала по психологической адаптации персонала к условиям труда и жизни	Психодиагностика личности и мотивации персонала, а также распределение кадров для продуктивной профессиональной деятельности	Соответствие персонала требованиям профессиональной деятельности, условия достижения для продуктивной профессиональной деятельности	Удовлетворение индивидуальных и групповых потребностей с учетом реальных возможностей.	Методики психологической адаптации и коррекции персонала.	Навыки взаимодействия с персоналом, влияние на него для достижения намеченной цели	Использование психодиагностических методов и выявление особенностей личности и возможностей деятельности.	Интерпретация результатов, выявление особенностей личности и возможностей деятельности.	Компетентность, целеустремленность, ответственность, коммунибельность.	Компетентный организатор производственных мероприятий, профессиональный специалист.	Сочетание конкретной профессиональной направленности и элитности во взаимоотношениях.	Категоричность, умение выделять нужное и главное; умение анализировать обстановку, условий и факторов труда и жизни
6	Проведение мероприятий по психологической адаптации персонала к изменяющимся условиям труда и жизни	Организация психотерапевтической, коррекционной, консультационной, развивающей работы с персоналом и другими клиентами	Включение персонала в профессиональную и общественную деятельность психологической устойчивости и высокого профессионализма	В работе	Методики психологической адаптации и коррекции персонала.	Навыки взаимодействия с персоналом, влияние на него для достижения намеченной цели	Использование психодиагностических методов и выявление особенностей личности и возможностей деятельности.	Интерпретация результатов, выявление особенностей личности и возможностей деятельности.	Компетентность, целеустремленность, ответственность, коммунибельность.	Компетентный организатор производственных мероприятий, профессиональный специалист.	Сочетание конкретной профессиональной направленности и элитности во взаимоотношениях.	Категоричность, умение выделять нужное и главное; умение анализировать обстановку, условий и факторов труда и жизни
7	Непрерывное психологическое сопровождение клиентов с психическими	Выявление социально-дезадаптивных клиентов, лиц с психическими	Возвращение клиентов к продуктивной профессиональной деятельности	В работе	Теории поведения и возможностей его коррекции.	Выявление патологических состояний, способов профилактики и коррекции.	Присоединение к личности клиента, совместное определение	Профессиональная компетентность, внимательность, работа, работа, работа	Профессиональная компетентность, целеустремленность, ответственность, коммунибельность.	Компетентный организатор производственных мероприятий, профессиональный специалист.	Сочетание конкретной профессиональной направленности и элитности во взаимоотношениях.	Категоричность, умение выделять нужное и главное; умение анализировать обстановку, условий и факторов труда и жизни

расстройств ми, коррекция их поведения	отклонениями и проведение мероприятий психотерапе- вической, пси- хореконструк- тивной направ- ленности.	Создание теоретико- прикладной базы для совершенство- вания обеспечиваю- щей работу и практической работы и психологиче- ского со- провождения труда и жизни персонала	Методики обучения и овладения практикой социально- психологиче- ской ра- боты и ру- ководства ей	Убеждающее и наказывающее взаимо- действие	Обновле- ние и про- дуктивное обучение, и развитие и коррекция деятельнос- ти персо- нала.	Умение быстро ориен- тироваться в сложившейся ситуации.	Положи- тельный ме- тодист рас- простран- яющий аме- риканский про- дуктивный практик, наставник	Занятость и спосо- бность пра- вильно и полно про- дуктивно подходить к работе персонала	Мотивация и спосо- бность пра- вильно и полно про- дуктивно подходить к работе персонала	Незнание психологи- и аффекто- логии особен- ностей тру- да, а также от социаль- ных норм, низкий уровень профес- сиональной компетен- ности.
8	Обучение персонала всех катего- рий умение применять психологи- ческие знания и реко- мендации в своей деятельности.	Создание теоретико- прикладной базы для совершенство- вания обеспечиваю- щей работу и практической работы и психологиче- ского со- провождения труда и жизни персонала	Методики обучения и овладения практикой социально- психологиче- ской ра- боты и ру- ководства ей	Убеждающее и наказывающее взаимо- действие	Обновле- ние и про- дуктивное обучение, и развитие и коррекция деятельнос- ти персо- нала.	Умение быстро ориен- тироваться в сложившейся ситуации.	Положи- тельный ме- тодист рас- простран- яющий аме- риканский про- дуктивный практик, наставник	Занятость и спосо- бность пра- вильно и полно про- дуктивно подходить к работе персонала	Мотивация и спосо- бность пра- вильно и полно про- дуктивно подходить к работе персонала	Незнание психологи- и аффекто- логии особен- ностей тру- да, а также от социаль- ных норм, низкий уровень профес- сиональной компетен- ности.
9	Индивидуаль- ная работа с клиентами, со- ставление их уточнение их психологиче- ских портретов	Развернутая социально- психологиче- ская ха- рактеристика клиентов и их комплексная поддержка в творческих решениях жиз- ненных проблем	Умение оценивать возможности клиентов и оптимально задейство- вать их творческий потенциал в жизненно- значительности	Использова- ние психотехноло- гической диа- гностики, психотерапии, психокоррек- ции состояния клиента	Методиче- ски правильное проведение анкетирова- ния, тести- рования; меры психокор- рекции и влияние на клиента	Компетент- ное, раз- борчивое, внимательное и заботливое проведение всей социально- психологи- ческой работы	Умелый и внимательный профессионал своего дела	Эмпатия с клиентом и профес- сиональный престиж	Незнание психологи- и аффекто- логии особен- ностей тру- да, а также от социаль- ных норм, низкий уровень профес- сиональной компетен- ности.	

Овладение творческим инновационно-исследовательским стилем деятельности

10	Постоянное совершенствование личной, общей и психологической подготовки, владения, овладение творческим стилем профессиональной деятельности	Развитие общих способностей и автономной культуры (ценности) на самореализацию в профессиональной деятельности психолога	Создание и развитие личностных смыслов (ценности) на самореализацию в профессиональной деятельности психолога	Социально значимые цели, модели и технологии овладения современной культурой труда психолога	Тренировка ментальности, критического мышления и умения творчески решать задачи профессиональной деятельности	Формирование позитивной Я-концепции, самооценки и адаптация к новым реальным условиям	Гибкость и нестандартность мышления, владение вера в успех.	Субъект формирования общепрофессиональной культуры и жизненной стратегии	Самовалидация процесса труда, потребность в поиске, овладение инновационными подходами	Примерность к стереотипам и отсутствие интереса к саморазвитию и самореализации
	Повышение уровня профессиональной компетентности	Овладение современной моделью, алгоритмом и профессиональной деятельности психолога	Владение моделью, алгоритмом и оптимальной профессиональной деятельности психолога	Развитие иерархической системы активности	Сочетание теоретического анализа проблем с малыми решениями, самостоятельная оценка и саморазвитие	Мотивация профессионального самовыражения и продуктивного взаимодействия творческого потенциала	Субъект формирования личностной концепции и профессионального самосовершенствования	Профессиональная процессуальность самовыражения (осознание собственной женности, саморазвитие в труде и жизни)	Неспособность к профессиональному самовыражению, психолога	
	Теоретическая самореализация в повседневном труде и непосредственно в профессиональной деятельности психолога	Достижение высшего уровня профессиональной компетентности, Обеспечение высшего овладение творческим инновационно-исследовательским практической деятельности	Сущность творческого профессионального труда, алгоритмов и технологий достижения в нем вершин.	Рефлексивный анализ условий, процессов и результатов творческого труда как непрерывного саморазвития	Выявление инновационных ступеней профессиональной деятельности и гуманные отношения к клиентам	Гибкость мышления и способность к рефлексивной деятельности	Субъект труда	Социально-интегральный комплекс гуманистических идей для творческой саморазвития высшей личности психолога	Нежелание утверждать свою преемственность в труде на основе саморазвития и самореализации	

ПРОБЛЕМНЫЕ СИТУАЦИИ В ПРАКТИКЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА¹⁴²

1. Родители не дали согласие на участие ребенка в тестировании, а администрации школы требует отчетности по данному ребенку. Каков будет выход из ситуации? Какие альтернативные методы могут быть предложены вместо тестирования ребенка?

2. Психологу необходимо проводить тренинги с детьми, а администрация не предоставляет помещения. Какое решение в этом случае будет наиболее оптимальным?

3. Администрация не выделяет или не оборуодует кабинет школьному психологу. Каковы должны быть действия специалиста?

4. Администрация определяет приоритетные направления в деятельности педагога-психолога, не учитывая при этом актуальные задачи и индивидуальные особенности детей. Какие действия психологу необходимо предпринять?

5. Педагог обращается за помощью к психологу, чтобы тот дал характеристику на ребенка. Какова, на ваш взгляд, должна быть последовательность действий специалиста?

6. Педагог просит справиться с «трудными» учениками и пытается привлечь психолога на свою сторону. В действительности выясняется, что проблема в педагоге, а не в учащихся. Администрация требует от психолога разрешения конфликта между педагогом и классом. Каковы наиболее оптимальные действия психолога?

7. Администрация требует присутствия на тренинге классного руководителя в качестве наблюдателя. Насколько это правомерно? Каким образом психологу отстоять профессиональную позицию?

8. Педагоги желают получить информацию по результатам психодиагностических исследований. Обоснуйте действия психолога.

9. Родители обвиняют психолога в профессиональной некомпетентности. Как наладить сотрудничество с такими родителями?

10. Психолог получает заказ от педагога – построить типологию учеников в классе по принципу IQ, эмоциональной неустойчивости, творческой активности и т.д. С чего должен начать психолог свой диалог с педагогом?

11. Психолога просят заменить место отсутствующего преподавателя и дать учащимся интересный урок по психологии личности. Каковы должны быть действия психолога?

¹⁴² Разработаны и предоставлены к. психол. наук, ст.преподавателем кафедры Психологии НИПКиПРО Войтоком Д.К.

12. Психолог приглашен на беседу с родителями «трудного» ребенка. В ходе беседы выясняется, что ребенка обвиняют, родителей «учат жизни» и тому, «как надо воспитывать». Какую позицию необходимо занять психологу? Возможно ли избежать повторения подобных ситуаций в будущем? Как это можно отразить в планировании своей работы с администрацией, педагогами и родителями?

13. Администрация требует массового тестирования всех учащихся по единой методике. Цель исследования не ясна. Мотивация: «хорошая методика», «сейчас по ней и в других школах работают», «она мне нравится» и т.д. Что необходимо психологу делать в подобной ситуации?

14. Администрация не довольна работой психолога. Как выяснить на основании чего возникло такое мнение: проверка планов, беседа с детьми или педагогами, несоответствие образу идеального психолога или что-то еще?

КРАТКИЙ ПЕРЕЧЕНЬ РОССИЙСКИХ ПЕРИОДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЙ

Данное приложение содержит информацию о периодических изданиях, публикующих материалы, представляющие непосредственный интерес для практических психологов образования, в том числе и для их профессионального самообразования.

Дошкольное образование

Газета издательского дома «Первое сентября». Выходит 2 раза в месяц. Главный редактор: М.Аромштам.

Здоровье детей

Газета издательского дома «Первое сентября». Выходит с 1997 г. 1 раз в месяц. Главный редактор М.Сартан.

Первое Сентября

Издательский дом «Первое сентября» выпускает 23 газеты, практически по всем школьным предметам.

Газета выпускается с 1997 г. издательским домом «Первое Сентября». Основана С.Соловейчиком. Выходит 2 раза в неделю по вторникам и субботам. Электронная версия выходит по понедельникам и пятницам.

Главный редактор Е.Бирюкова.

Психологическая газета

Единственная в России профессиональная газета для психологов, работающих в любых отраслях науки и практики. «ПГ» – информационный представитель Российского психологического общества.

Учредитель ГП «ИМАТОН». Основана в 1996 г. Выходит 1 раз в месяц. Главный редактор: М.Г.Зайцева.

Школьный психолог

Газета основана в 1997 г. Выходит 1 раз в две недели.

Главный редактор: М.Сартан.

Выпускающий редактор: Э.Тахтарова.

Акмеология

Журнал издается Российской академией государственной службы.

Представлены публикации, посвященные теоретическим и прикладным аспектам акмеологии на современном этапе ее развития.

Выходит 4 раза в год. Главный редактор: А.А.Деркач.

Архетип

Философский психоаналитический журнал. Учредитель: Московский независимый институт экологии, конфликтологии и открытого образования. Журнал является ежеквартальным печатным изданием Московской межрегиональной психоаналитической ассоциации.

Главный редактор: П.С.Гуревич.

Вестник МАРО

Вестник размещается на сайте Международной общественной организации – Ассоциации «Развивающее обучение». Цель Ассоциации: объединение ученых, учителей, методистов, преподавателей, проектировщиков, руководителей, родителей – всех, кто поддерживает идеи развивающего образования, для дальнейшего совершенствования, практического освоения и распространения системы Эльконина Д.Б. – Давыдова В.В. На сайте опубликованы полные содержания Вестников.

Вестник Московского университета

Научный журнал, основан в 1946 г. Серия 14 «Психология» основана в 1977 году. Выходит один раз в 3 месяца. Издательство Московского университета. Журнал публикует статьи сотрудников факультета психологии МГУ практически по всем разделам психологии.

Главный редактор: Е.А.Климов.

Вестник практической психологии образования

Журнал основан в 2004 г. и выпускается при информационной поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации и Общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России».

Периодичность: 4 раза в год.

Главный редактор: С.Малых.

Вестник Психоанализа

Научный журнал, издаваемый совместно Национальной Федерацией Психоанализа и Восточно-Европейским Институтом Психоанализа. Выходит 2 раза в год. На его страницах появляются работы представителей всех направлений психоанализа, классиков и современных специалистов, российских и зарубежных исследователей, преподавателей и студентов.

«Вестник Психоанализа» публикует клинические иллюстрации и отчеты о супервизиях, философские эссе, специальные и междисциплинарные исследования, методические разработки и программы обучения. Также журнал занимается освещением психологических и психоаналитических новостей, представляет обзоры книг и фильмов, ведет дневники конференций и симпозиумов.

Главный редактор: Решетников М.М.

Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы

Издается Редакционно-издательским центром Консорциума «Социальной здоровье России». Содержит публикации, посвященные психосоциальным технологиям для работы с детьми и семьями группы риска, отечественному и зарубежному опыту социальных служб, реабилитационных центров, нормативно-правовому обеспечению.

Периодичность – 1 раз в квартал.

Вестник ТГПУ (Серия «Педагогика», Спецвыпуск «Психология»)

Ежегодный научный журнал. Издаётся с 2001 г.

Главный редактор: В.В.Обухов.

Вопросы психологии

Журнал был учрежден в 1955 г. Академией педагогических наук РСФСР (ныне Российская Академия образования) и вплоть до 1977 г. являлся единственным научным периодическим психологическим изданием в нашей стране. Он имеет наибольшее число подписчиков среди периодических изданий по психологии.

Журнал выходит 6 раз в год.

Воспитательная работа в школе

Журнал основан в 2002 году. Это профессионально-педагогическое издание, рассчитанное на самый широкий круг читателей – работников образования. В журнале публикуются материалы по теории и методике воспитания, управлению и планированию воспитательной работы, способах и ориентирах в подготовке собственной концепции воспитания в школе, организации внеурочной воспитательной работы, интересные и продуктивные алгоритмы и технологии воспитания, сценарии интересных воспитательных мероприятий и пути их организации.

Периодичность: 1 раз в 2 месяца. Главный редактор: В.А.Каракровский.

Гуманизация образования

Психолого-педагогический международный журнал, основанный НИИ ППО РАО в 1994 г. Периодичность 4 раза в год.

Главный редактор: М.Н.Берулава (г.Сочи).

Дошкольное воспитание

Издается с 1928 г. Ежемесячное научно-методическое издание для практических работников дошкольных учреждений, ученых, студентов педагогических вузов, колледжей, гувернеров и родителей.

Главный редактор: В.М.Кузьмина

Журнал практического психолога

Издается с 1996 года издательством «Фолиум». Методическое

издание, ориентированное на практических психологов, студентов и аспирантов, изучающих психологию, начинающих психологов.

Периодичность – 1 журнал в 2 месяца.

Главный редактор: А.Г.Лидерс.

Журнал практической психологии и психоанализа

Ежеквартальный научно-практический журнал электронных публикаций. Основан в 2000 г. Институтом практической психологии и психоанализа. Периодичность – 4 раза в год.

Главный редактор: К.В.Ягнюк.

Клиническая психология и психотерапия

Специальное приложение к «Журналу практического психолога»

Научно-практический журнал. Выходит в свет с 2004 года

Главный редактор: А.Г.Лидерс.

Магистр

Выходит с мая 1991 г. (с 1997 г. под эгидой ЮНЕСКО). В 1995 г. получил статус международного. Выходит в России, Англии, Германии, Австралии, Сингапуре и странах ближнего зарубежья 6 раз в год.

Журнал для педагогической элиты, талантливых преподавателей высшей школы, студентов, учителей, научных работников, а также всех желающих повышать свой научно-педагогический, духовный и культурный уровень. Журнал пропагандирует мировые достижения в области педагогики, психологии и др. человековедческих наук и является высококачественным источником научной информации в доступной форме. В нем публикуются новые идеи и концепции, материалы и результаты исследований наиболее значимых по научной новизне и оригинальности трактовки или известного, рассматриваемое под необычным ракурсом.

Мир психологии

Журнал Академии педагогических и социальных наук. Издается Московским психолого-социальным институтом.

Периодичность – 4 раза в год.

Главный редактор: Д.И.Фельдштейн.

Московский психологический журнал

Издается при содействии Московской психотерапевтической академии WWW.MOSPSY.RU и Института прикладной психологии SOBCHIK.NEWMAIL.RU. Периодичность – 4 раза в год. Научный редактор: Л.Н.Собчик.

Московский психотерапевтический журнал

Является первым отечественным изданием, целиком посвященным

вопросам психотерапии и психологического консультирования. О содержании журнала говорят его рубрики: «Антропология, феноменология, культура», «Случай из практики», «Мастерская». «Портреты», «Дебют», «Книжная полка». В журнале находят отражение самые актуальные, полемические вопросы жизни профессионального сообщества. Периодичность издания - 4 номера в год.

Главный редактор: Т.В.Снегирева.

Образование: исследовано в мире

Международный научный педагогический интернет-журнал с библиотекой-депозитарием. Публикует в открытом доступе статьи, рефераты, диссертации и пр., связанные с темами педагогики и образования. Под патронатом Российской академии образования и Государственной научной педагогической библиотеки им. К.Д.Ушинского.

Одаренный ребенок

Научно-практический журнал. Выходит в свет с 2002 года.

Главный редактор: Е.В.Иванова.

Онтопсихология

Научно-практический журнал для специалистов психологов.

Главный редактор: В.С.Афанасьев (г.С.-Петербург)

Педагогическая диагностика

Научно-практический журнал. Выходит с 2002 года. Публикует материалы: для учителя-предметника, для администрации школ, для руководителей образования разного уровня, заинтересованных в подготовке специалистов, для школьного психолога и др.

Периодичность: 4 раза в год.

Главный редактор: Н.Н.Малафеев

Педагогические измерения

Выходит с сентября 2004 года. Журнал задуман как научно-методический журнал современного типа, публикующий статьи по вопросам методологии, теории и методики педагогических измерений.

Периодичность: 1 раз в 3 месяца.

Главный редактор: В.С.Аванесов.

Педагогический факультет

Научно-популярный журнал издательства «Знание». Серия выходит в свет с 1955 года.

Главный редактор издательства: Н.Митрованов.

Педагогика: новый век

Создан в 200 году при аналитической поддержке факультета
Психологии МГУ им. М.В. Ломоносова
Журнал выходит 6 раз в год.
Главный редактор: И.В.Умнова.

Перинатальная психология и психология родительства

Ежеквартальный научно-практический журнал. Издается с 2004 г.
Периодичность – 4 номера в год.
Главный редактор: Г.Г.Филиппова.

Популярная психология

Этот журнал – интеллектуальное издание для образованных людей,
интересующихся психологией. Печатаются статьи психологической
тематики. Авторы – психологи, философы и журналисты; также есть
литературный раздел. Журнал иллюстрирован.

Периодичность: 1 раз в неделю.
Главный редактор: Е.Власов.

Постнеклассическая психология

Научно-практический журнал конструкционистской психологии и
нарративного подхода. Это журнал межкультурного диалога, диалога
прошлого и настоящего психологии, диалога психологии и психотерапии,
психологии и других гуманитарных наук.

Выходит в свет с 2004 г.
Редактор-супервизор: А.Г.Лидерс.

Права ребенка

Междисциплинарный научно-практический журнал для специалистов,
работающих в учреждениях, службах и органах, ответственных за
воспитание, образование, охрану здоровья детей, заботу о детях и их
защиту, депутатов законодательных органов, научных работников,
родителей, всех, кому небезразлично настоящее и будущее юных граждан
России.

Основан в 1996 г. Периодичность: 1-4 раза в год.
Главный редактор: Ю.Е.Лапин

Прикладная психология

Учредители: Министерство труда и социального развития РФ,
Государственная академия управления им.С.Орджоникидзе,
Всероссийский научно-производственный центр профориентации и
психологической поддержки населения, издательство «Магистр».

Издается с 1997 года. Периодичность – 6 раз в год. Тематическая
направленность журнала: психология управления человеческими
ресурсами; психологические феномены в различных социальных,

производственных и жизненных ситуациях; экспериментальные и прикладные исследования психологических ресурсов; методология, технология и методы изучения, диагностики и психологической поддержки человека; психологические последствия социальных инноваций.

Главный редактор: Ю.М.Забродин.

Прикладная психология и психоанализ

Учредители: Международная педагогическая академия, Московский региональный институт высшего социально-экономического образования.

Выходит в свет с 1996 г. Периодичность – 4-6 раза в год.

Главный редактор: Б.К.Тебиев.

Психолог в детском саду

Ежеквартальный научно-практический журнал. Издается с 1998 г. Издание адресовано психологам, методистам, педагогам.

Редакторы: В.Г.Колесников, А.Г.Лидерс.

Психологическая диагностика

Один из журналов объединения «Психологическая периодика».

Ежеквартальный научно-практический журнал. Издание адресовано практическим психологам, студентам, преподавателям психологии.

Редакторы: В.Г.Колесников, А.Г.Лидерс.

Психологическая консультация

Научно-популярный журнал. Выходит с 1998 г. Тематика: брак и семья; интимность; школа психолога-консультанта; самопознание и саморазвитие; архетипы; люди и животные; психология и искусство и др.

Главный редактор: Т.Грузинова.

Психологическая наука и образование

Учредители: Психологический институт РАО, Международный образовательный и психологический колледж.

Периодическое специализированное научно-практическое издание по проблемам психологии и образования. Существует с 1996 года. Выходит четыре раза в год.

Главный редактор: В.В.Рубцов.

Психологический журнал

Основан в 1980 г. Издается Российской Академией наук.

Периодичность – 6 раз в год.

Главный редактор: А.Л.Журавлев

Психологическое обозрение

Научный журнал Российского психологического общества. Выходит в свет с 1995 г. Адресован психологам-исследователям, психологам-практикам, преподавателям, студентам.

Периодичность – 2 раза в год. Главный редактор: В.Н.Дружинин.

Психология в вузе

Выходит с января 2003 года один раз в квартал. Журнал предназначен для преподавателей психологии в вузах и университетах, а также для методического обеспечения вузовского, дополнительного и послевузовского психологического образования.

Редакторы: В.Г.Колесников, А.Г.Лидерс.

Психология зрелости и старения

Ежеквартальный журнал для психологов, социальных служб, врачей и всех, кого интересуют проблемы людей взрослого и старшего возраста.

Издатель – «Центр Геронтолог». Основан в 1997 году. Периодичность – 4 раза в год. Главный редактор: О.В.Краснова.

Психология и школа

Ежеквартальный научно-практический журнал. Издаётся с 1997 г.

Адресован практическим психологам образования. В журнале содержатся статьи и заметки с публикацией методик, аналитических обзоров, обобщения опыта использования, критики, описания отдельных случаев.

Редакторы: В.Г.Колесников, А.Г.Лидерс.

Психология НГУ

Интернет-журнал Центра психологии Новосибирского государственного университета (www.psychology.nsu.ru). Здесь вы можете найти статьи, касающиеся каждого человека, помогающие жить, выживать в стрессовых ситуациях, находить и реализовывать решения, воспитывать детей, строить отношения, расти и развиваться.

Главный редактор: П.Е.Рыженков.

Развитие личности

Основан в 1993 г., выходит 4 раза в год.

Издаётся Московским педагогическим государственным институтом (ранее – Институтом развития личности Российской академии образования). Журнал ориентирован на профессионалов науки и практики.

Главный редактор: В.С.Мухина.

Реферативный журнал «Психология»

Издается с 1990 г. Всероссийским Институтом научной и технической информации. Выходит ежемесячно и содержит от 250 до 500 рефератов. РЖ «Психология» реферировует около 100 зарубежных периодических изданий.

Главный редактор: Т.А.Гудкова

Российский психоаналитический вестник

Ежегодное научно-практическое издание. Журнал основан в 1991 году и выходит под эгидой Психоаналитической ассоциации РФ.

Семейная психология и семейная терапия

Журнал для психологов, преподавателей, консультантов, семейных психотерапевтов.

Издается с 1998 года. Периодичность – 4 номера в год.

Главный редактор: Н.Н.Лебедева.

Сибирский педагогический журнал

Учредитель: Новосибирский государственный педагогический университет.

Всероссийский научно-теоретический журнал. Издаётся с 2005 года. Периодичность – 4 номера в год.

Главный редактор: В.А.Беловолов.

Сибирский психологический журнал

Основан в 2002 году.

Ежегодное приложение к журналу «Образование в Сибири».

Издатели: Сибирское отделение РАО, Томский научный центр, факультет психологии ТГПУ, Институт образования Сибири, Дальнего Востока и Севера, Сибирский центр экспериментальной и прикладной психологии.

Журнал имеет научно-практическую направленность. Представлены научные сообщения, очерки о истории психологии, критика и библиография, дискуссии и обсуждения.

Главный редактор: Г.В.Залевский.

Сибирский учитель

Региональный научно-методический журнал издается с 1998 года.

Учредители: Управление образования администрации Новосибирской области, Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования.

Периодичность – 1 раз в 2 месяца.

Главный редактор: В.Я.Синенко.

Учитель

Главное направление публикаций журнала – вопросы дошкольного, общего и профессионального образования. И, прежде всего – творческий педагогический опыт и инновационные технологии, новейшие методики и разработки в обучении и воспитании, авторские программы и спецкурсы. На страницах «Учителя» получают «постоянную прописку» проблемные материалы преподавателей, методистов, ученых, воспитателей, управленческих работников, мыслящих по-новому, с перспективой. Тематика и география публикаций регулярно обновляется. Выходит 6 раз в год.

Философия образования

Ежеквартальное научное издание.

Учредители: Научно-исследовательский институт философии образования НМЦ Новосибирского государственного педагогического университета; Институт философии и права ОИИФФ СО РАН.

Выходит в свет с 2002 года. Адресован профессионалам широкого гуманитарного профиля: педагогам, психологам, социологам, философам, аспирантам и студентам вузов.

Главный редактор: Н.В.Наливайко.

Человек

Иллюстрированный научно-популярный журнал Института человека РАН. Выходит в свет с 1990 года. Периодичность – 1 раз в 2 месяца.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	4
Рабочая программа учебной дисциплины «Психологическая служба в образовании»	9
Раздел 1. Краткий экскурс в историю становления службы практической психологии образования	24
Раздел 2. Законодательные и нормативно-правовые основы деятельности практического психолога образования	52
Раздел 3. Организация деятельности психолога в образовательном учреждении	61
3.1. Материально-техническое обеспечение психологической службы учреждения образования.....	61
3.2. Рабочая документация психолога образования.....	65
Раздел 4. Основные виды и направления профессиональной деятельности практического психолога в образовательном учреждении	103
4.1. Комплексные виды деятельности в работе психолога образования.....	105
4.2. Базовые виды психологической деятельности и специфика их использования в учреждении образования.....	141
4.3. Психологическое обеспечение педагогического процесса	166
Раздел 5. Оценка профессиональной деятельности психолога образования	181
Глоссарий.....	192
Литература.....	213
Приложение к Разделу 1	217
Приложение к Разделу 2.....	283
Приложение к Разделу 3.....	356
Приложение к Разделу 4.....	371
Приложение к Разделу 5.....	448

Автор-составитель
Белобрыкина Ольга Альфонсасовна

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В ОБРАЗОВАНИИ

*Учебное пособие для организации самостоятельной работы студентов высших
учебных заведений по специальности 031000 (050706.65) «Педагогика и психология».*

Издание 2-е, доп.

Печатается в авторской редакции

Компьютерная верстка *Е.О.Шамишкова*

Лицензия ЛР № 020059 от 24.03.97
Гигиенический сертификат № 54. НК. 05. 953. 11. 000149. 12.02 от 27 декабря 2002 г.

Подписано к печати 2005. Формат 60x84/16.
Печать RISO. Усл. печ. л. 31,69
Уч.-изд. л. 30,10 Тираж 100 экз. Заказ №

Педуниверситет, 630126, Новосибирск, ул. Вилюйская, 28.
Отпечатано с оригинал-макета в типографии издательства «Арт-Авеню»