

Е. И. ИЗОТОВА

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Рекомендовано

*Советом по психологии Учебно-методического объединения
по классическому университетскому образованию
в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений,
обучающихся по направлению и специальностям психологии*

3-е издание, исправленное и дополненное



Москва
Издательский центр «Академия»
2012

УДК 37.015.3(075.8)
ББК 74.20я73
И387

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой возрастной психологии
Московского педагогического государственного университета *Т.Д. Марцинковская*;
доктор психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии
факультета психологии Московского государственного университета
им. М.В. Ломоносова *О.А. Карabanова*

Изотова Е.И.

И387 Психологическая служба в системе образования : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Е. И. Изотова. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Издательский центр «Академия», 2012. — 304 с. — (Сер. Бакалавриат).
ISBN 978-5-7695-7782-6

Учебное пособие создано в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом по направлению подготовки 050400 — Психолого-педагогическое образование (профили «педагогика и психология начального образования», «педагогика и психология дошкольного образования», квалификация «бакалавр»).

В учебном пособии — одном из первых, посвященных вопросам организации психологической службы в системе образования, — рассмотрены современные концептуальные модели этой службы, предмет, объект. Задачи и направления профессиональной деятельности психолога образовательного учреждения. Особое внимание уделено материально-технической, нормативно-правовой и профессионально-этической сторонам деятельности психолога. Приводятся примеры различных видов соответствующей документации.

Предыдущие издания книги выходили под названием «Психологическая служба в образовательном учреждении».

Для студентов учреждений высшего профессионального образования.

УДК 37.015.3(075.8)
ББК 74.20я73

*Оригинал-макет данного издания является собственностью
Издательского центра «Академия», и его воспроизведение любым способом
без согласия правообладателя запрещается*

© Изотова Е.И., 2012
© Образовательно-издательский центр «Академия», 2012
© Оформление. Издательский центр «Академия», 2012

ISBN 978-5-7695-7782-6

ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Практическая психология образования как практико-ориентированная отрасль психологической науки возникла на рубеже XIX—XX вв. На начальном этапе своего существования детская практическая психология развивалась в контексте педологии, основанной американским психологом С. Холлом. Сущностью *педологии* — комплексной науки о ребенке — является *идея педоцентризма*, согласно которой ребенок становится центром исследовательских интересов многих специалистов, связанных с детским развитием: психологов, педагогов, биологов, педиатров, антропологов, социологов. «Наука педология очень быстро завоевала популярность во всем мире и была признана почти до середины XX в. Популярность педологии объяснялась ее ориентированностью на практику, т. е. связью с непосредственными нуждами педагогики и практической психологии... Комплексное, всестороннее изучение ребенка и выдвижение проблемы развития в центр исследовательской работы было ценным завоеванием педологии, поэтому многие ведущие психологи, изучавшие развитие детской психики, работали в ее русле» — так характеризует этот период Т. Д. Марцинковская¹.

История педологии, ее зарождение и ликвидация могут служить ярким примером сложности и неоднозначности всего пути создания психологического знания и его практического применения.

Становление и достижения этой исторически ушедшей науки вызывают интерес многих современных исследователей, тем более что современная детская практическая психология как психологическая служба образования имеет прямое отношение к «педологическому периоду».

Наиболее полно и достоверно история педологии освещена отечественным психологом Т. Д. Марцинковской. Она прослеживает и анализирует предпосылки возникновения этой комплексной науки, персональный вклад в нее отечественных и зарубежных исследователей детского развития.

Работы родоначальника педологии С. Холла были посвящены изучению процесса становления психики конкретного ребенка, выработке принципов обучения детей (теория рекапитуляции) и пр.

¹ Детская практическая психология / под ред. Т. Д. Марцинковской. — М., 2004. — С. 9.

Исследования Д. Селли позволили выделить основные этапы в познавательном, эмоциональном и волевом развитии детей, а также обосновать необходимость их учета при обучении, что способствовало как проникновению психологических идей в учебные заведения, так и частичному изменению программ обучения и стиля общения педагогов с детьми.

Работы немецкого психолога и педагога Э. Меймана, посвященные индивидуальным особенностям развития детей и принципам их диагностики, расширили научные представления о психическом мире ребенка.

Исследования швейцарского психолога Э. Клапареда знаменуют следующий этап развития психологической науки, связанный с разделением детской психологии на прикладную и теоретическую. Целью теоретической детской психологии он считал изучение законов психической жизни и этапов психического развития детей, а целями прикладной детской психологии — диагностику, измерение психического развития детей (психогностика) и разработку методов обучения и воспитания, адекватных по отношению к детям определенного возраста (психотехника). Таким образом именно Клапаред заложил основы самостоятельной отрасли психологической науки — детской практической психологии.

Однако развитие детской практической психологии и педологии требовало не только четкого определения предмета и задач (Э. Мейман, Э. Клапаред), но и разработки новых достоверных и объективных методов исследования психического развития детей. Важный вклад в разработку этого направления внесли целый ряд ученых.

Английский психолог и антрополог Ф. Гальтон, который изучал пороги чувствительности, ассоциации и другие психические процессы, получил известность как создатель *метода тестов* и ряда специальных методик исследования психической вариативности (индивидуальности), ставших основой новой отрасли психологии — дифференциальной психологии. Американский ученый Д. Кеттелл, изучающий специфику применения тестов как статистического метода, определил основы стандартизации тестов. Французский ученый А. Бине, исследовавший этапы развития мышления у детей, создал первые диагностические методы для определения уровня интеллектуального развития детей. Эти методы стали основой современного психологического инструментария измерения познавательной сферы ребенка.

Анализируя *историю становления детской практической психологии и педологии в России*, Т. Д. Марцинковская выделяет несколько этапов ее развития.

Первый этап (1900—1907) характеризуется зарождением детской психологии и педологии, появлением первых теорий и исследований психического развития детей, организацией курсов

и экспериментальных лабораторий, появлением периодических и монографических изданий по практической психологии. Неоценимый вклад в развитие данного периода внесли И. М. Сеченов, К. Д. Ушинский, Г. И. Россолимо, В. П. Кащенко, А. П. Нечаев, Н. П. Румянцев и др.

Второй этап (1908 — 1917) связан с определением методологических принципов построения детской психологии и педологии в России, появлением первых психологических центров, соединяющих теоретическую и экспериментальную (диагностическую) деятельность. Этот этап ознаменован исследованиями В. М. Бехтерева, А. Ф. Лазурского, М. М. Рубинштейна, Г. И. Челпанова, П. Ф. Каптерева, И. А. Сикорского, А. Н. Бернштейна, Н. Н. Ланге и др.

Третий этап (1918 — 1924) характеризуется активным становлением советской детской практической психологии, ревизией старой эмпирической, дооктябрьской науки, обновлением и обогащением методов обучения и воспитания детей на фоне активного движения в направлении увеличения многообразия школ и детских садов.

Четвертый этап (1925 — 1928) связан с консолидацией разных групп и течений в детской психологии и педологии на основе единой научно-теоретической платформы и концепции развития психики; с развитием педологии как науки, направленной на комплексное изучение и развитие личности ребенка; усилением связи психологической теории и практики, постановкой конкретных задач по развитию и совершенствованию работы в школах и детских садах.

В этот период большой вклад в развитие отечественной науки внесли А. Б. Залкинд, П. П. Блонский, К. Н. Корнилов, М. Я. Басов, Л. С. Выготский и др.

Пятый этап (1929 — 1931) отмечен интенсивным развитием отечественной детской психологии и педологии, появлением теорий, раскрывающих закономерности и механизмы развития психики; изменением социально-политической обстановки и введением единообразия и авторитарности в школьную жизнь, появлением на этом фоне разрыва между теорией и практикой.

Персоналии этого периода — М. Я. Басов, Л. С. Выготский.

Шестой этап (1932 — 1936) связан с формированием тоталитарного государства и идеологизацией науки, в частности детской практической психологии; ликвидацией в школьной и общественной практике интереса к личности ребенка, к творческому началу; усилением нападок на педологию, обвинениями ее в игнорировании требований школы и, как следствие, директивным закрытием педологии как науки (Постановление ЦК ВКП(б) 1936 г. «О педологических извращениях в системе наркомпросов»).

Исследования Т. Д. Марцинковской наглядно показывают сложность и уникальность процесса зарождения и развития детской практической психологии в нашей стране, обусловленные спецификой развития всей психологической российской науки, а также чередованием государственных формаций, социально-политических и экономических условий. На протяжении первой половины XX в. отечественная психологическая наука решала методологические и прикладные проблемы изучения, обучения и развития детей в чрезвычайно сложной социально-политической обстановке. Основными проблемами в данный период являлись: определение законов детского развития, их систематизация и возрастная периодизация; определение соотношения психического и физического развития детей в становлении их личности; особенности психического развития одаренных и умственно отсталых детей, методы диагностики и подходы к их обучению и воспитанию, а также анализ причин неуспеваемости школьников.

Последующий спад в развитии детской практической психологии в нашей стране был обусловлен военным периодом, а также тяжелейшим послевоенным положением российской науки и культуры.

Постепенное возрождение отечественной детской психологии связано с научно-теоретическими исследованиями 40—60-х гг. прошлого века, посвященными психологическим проблемам возрастного и индивидуального развития и обучения детей.

В этот период проводились практико-ориентированные исследования учебной мотивации у детей (Л. И. Божович, Н. Г. Морозова, Л. С. Славина); психологии воспитания школьников (Л. И. Божович, Т. И. Конникова); научно-практической деятельности психолога в детском учреждении-интернате (Л. И. Божович); познавательных возможностей младших школьников (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов); готовности детей дошкольного возраста к обучению в школе (Д. Б. Эльконин). Изучались также проблемы способностей (В. А. Крутецкий); детской одаренности (Н. С. Лейтес); развития личности в онтогенезе (Л. И. Божович); возрастных и индивидуальных различий памяти (А. А. Смирнов); полового воспитания (В. Н. Колбановский); влияния семьи и детского учреждения на становление личности дошкольника (М. И. Лисина); психологических основ учения и школьной неуспеваемости (Н. А. Менчинская, Л. С. Славина); аффективного поведения детей и его коррекции (Л. С. Славина); программированного обучения (Л. Н. Ланда) и др.

Современная история отечественной детской практической психологии как школьной психологической службы начинается с 80-х гг. прошлого века и связана с именами таких ученых, как А. Г. Асмолов, Ю. К. Бабанский, А. А. Бодалев, В. В. Давыдов,

И. В. Дубровина, Ю. М. Забродин, В. С. Мухина, А. М. Прихожан, Н. Г. Салмина, Ю. Л. Сызд, Д. Б. Эльконин и др.

Анализируя становление современной психологической службы образования, за точку отсчета можно принять комплексные психолого-педагогические исследования и эксперименты, проведенные Академией педагогических наук СССР (сегодня — Российская академия образования) и посвященные психологическим проблемам в сфере образования.

Прежде всего это исследование учебной перегрузки школьников, осуществляемое психологами, педагогами и физиологами под руководством И. В. Дубровиной. Это исследование выявило нарушение баланса между интеллектуальным и мотивационно-потребностным развитием детей, приводящее к дисгармонии психического и личностного развития. Результаты эксперимента показали необходимость психологизации обучения, профессионального сотрудничества учителя с психологом для определения содержания и организации учебно-воспитательного процесса и создания благоприятного психологического климата в школе.

Затем в 1981 — 1988 гг. был осуществлен эксперимент по введению в школах Москвы должности практического психолога с целью изучения теоретических и организационных проблем, связанных с созданием школьной психологической службы. Эксперимент проводился по двум направлениям деятельности этой службы: работа психолога непосредственно в школе и деятельность районного Центра психологической службы. Разработку научно-практического содержания школьной психологической службы и ее научно-методического обеспечения проводила лаборатория научных основ детской практической психологии Психологического института РАО под руководством И. В. Дубровиной. В результате эксперимента в 1989 г. было разработано Положение о психологической службе народного образования; с некоторыми изменениями и на сегодняшний день оно остается основным документом психологов образования.

В эти же годы (1988) вышло Постановление Государственного комитета СССР по образованию о введении ставки школьного психолога во все учебно-воспитательные учреждения страны, определяющее социальный статус, права и обязанности школьного практического психолога.

Именно в этот период (1980 — 1990-е гг.) происходит интенсивное развитие отечественной психологической службы, обусловленное изменениями социально-политического строя, высокой активностью и подъемом в сфере образования. Расширяется сеть психологической службы: она включает в себя детские сады, школы, колледжи, а позже и вузы. «Школьная психологическая служба» получает название «психологическая служба образования» (практическая психология образования).

В июне 1994 г. в Москве прошел *I съезд практических психологов образования* России, который констатировал факт создания в стране системы психологической службы в сфере образования, определил проблемы и сложности ее функционирования, а также рекомендовал меры по дальнейшему развитию и совершенствованию. Речь шла прежде всего об утверждении нормативной базы службы (положение о психологической службе образования, стандарт образования практического психолога, квалификационная характеристика практического психолога образования и др.); введении в структуру Минобразования Российской Федерации отдела психологической службы образования для координации психологической деятельности в сфере образования; утверждении «профессионального минимума» практического психолога по всем направлениям психологической деятельности; централизованном обеспечении психологов методическими средствами и документацией; создании ассоциации практических психологов образования России. В центре внимания участников съезда стояли проблемы содержания и структуры психологической службы образования, профессионализма и этики, подготовки и повышения квалификации практических психологов, специфики дошкольной психологической службы и пр.

В марте 1995 г. в Москве состоялась Коллегия Министерства образования РФ «О состоянии и перспективах развития службы практической психологии образования в Российской Федерации», где были подведены итоги данного этапа развития отечественной психологии образования и принято постановление, которое было рассмотрено на *II съезде практических психологов образования РФ* в октябре 1995 г. в Перми.

Состояние практической психологии образования в XXI в. характеризуется как обострением проблем данной отрасли психологической науки, так и консолидацией профессионального сообщества психологов образования. Кроме того, имея вековую историю становления, в практической психологии образования определяются, наконец, четкий предмет и объективный метод, этапы развития и методологические принципы.

Достижения и свершения отечественной практической психологии образования были зафиксированы в процессе работы нескольких значимых форумов десятилетия: III Всероссийского съезда практических психологов образования «Практическая психология в условиях модернизации образования» (май 2003 г., Москва), I Международной научно-практической конференции «Психология образования: проблемы и перспективы» (декабрь 2004 г., Москва), IV Всероссийского съезда психологов образования России «Психология и современное российское образование» (декабрь 2008 г., Москва), VII Всероссийской научно-практической

конференции «Психология образования: Детство как стратегический ресурс развития общества» (декабрь 2011 г., Москва).

Рассмотрим итоги **III Всероссийского съезда практических психологов образования**, посвященного совершенствованию организационно-управленческой и научно-методической деятельности службы практической психологии Минобрнауки России. Участники съезда обсуждали современное состояние, тенденции развития, цели и задачи психологической службы образования; содержание психопрофилактической, психодиагностической, консультационной, развивающей и психокоррекционной работы педагогов-психологов; научно-методического обеспечения службы; проблемы подготовки, переподготовки и повышения квалификации психологов образования.

Съезд обсудил и принял ряд принципиально важных для дальнейшего развития службы документов: программу по развитию службы практической психологии в системе образования России до 2010 г.; рекомендации по созданию системы образовательной статистики и мониторинга, обеспечивающей содержательный анализ и оценку деятельности службы до 2004 г.; проект этического кодекса педагога-психолога образования. Кроме того, одним из решений съезд учредил Общероссийскую общественную организацию «Федерация психологов образования России» (президент В. В. Рубцов), объединяющую психологов образования в единое профессиональное сообщество.

В резолюции съезда была обозначена основная цель модернизации образования — обеспечение его высокого качества: «В современном представлении понятие “качество образования” не сводится только к набору знаний и навыков, оно связывается с понятием “качество жизни”, раскрывающимся через такие категории, как “здоровье”, “социальное благополучие”, “самореализация”, “защищенность”. Соответственно и сфера ответственности практической психологии в системе образования не ограничивается рамками задач преодоления трудностей в обучении, а предполагает участие в решении задач успешной социализации, сохранения и укрепления здоровья, защиты прав детей и подростков».

Участники съезда отмечали, что дальнейшее развитие службы в условиях модернизации российского образования и обеспечения нового качества образования требует своевременного решения ряда организационно-управленческих, нормативных, правовых, научно-методических, информационных и кадровых задач.

Проходивший в декабре 2008 г. **IV Всероссийский съезд психологов образования России «Психология и современное российское образование»** обозначил основные направления стратегии развития Службы практической психологии образования в современных условиях.

В рамках данного съезда отечественным психологическим сообществом обсуждались актуальные проблемы практической психологии и ее роль в социокультурной модернизации образования, в том числе по оказанию комплексной психолого-педагогической медико-социальной помощи детям. Кроме того, участниками съезда была утверждена «Концепция развития системы психологического обеспечения образования на период до 2012 года».

Основными положениями, которые вошли в проект резолюции съезда, стали конкретные предложения по совершенствованию нормативно-правовой базы психологов образования, введения в практику мониторинга службы практической психологии образования для оценки деятельности региональных психологических служб, а также учреждения ежегодного всероссийского конкурса профессионального мастерства педагогов-психологов с целью повышения профессионализма кадровых ресурсов.

Анализ современного состояния психологической службы образования показывает ее высокую востребованность всеми субъектами образовательного процесса с целью его психологического обеспечения и реализации права ребенка на полноценное и свободное развитие.

На сегодняшний день Минобразованием России, органами управления образованием субъектов РФ, научными работниками и практическими психологами образовательных учреждений сделано достаточно много — определено содержание деятельности и создана организационная структура психологической службы образования, но выявляется и ряд проблем, актуальных для современного этапа ее развития. В совокупности они снижают эффективность профессиональной деятельности психологов образования.

Проблемы отечественной детской практической психологии сопоставимы с проблемами, которые стояли перед российской наукой в 20-е гг. XX в. В качестве аналогичных можно выделить этические вопросы, связанные с разработкой, модификацией тестов и способов их применения в школах и детских садах, проблемы подготовки квалифицированных кадров и повышения психологической грамотности населения. Отсутствие квалифицированных кадров приводит к тому, что результаты тестирования часто необъективны, а психологическая коррекция не дает положительных результатов.

Сегодня одним из приоритетных направлений в отечественной практической психологии является создание развивающих программ для различных учебных заведений, а также специальных программ для одаренных детей и детей с задержкой умственного развития. Однако низкая квалификация практических психологов по направлениям психокоррекционной и развивающей рабо-

ты может свести на нет развивающий потенциал данных программ обучения.

Кроме того, в штатном расписании многих образовательных учреждений ставка психолога отсутствует; нередко кабинеты плохо оборудованы, не снабжены сертифицированным психологическим инструментарием; в целом слабо отработан механизм систематического повышения квалификации психологов и специалистов службы.

В работе дошкольной психологической службы наблюдается ряд специфических для дошкольного образования недостатков:

- несовершенство профессиональной подготовки психологов, имеющих дошкольную специализацию;
- сложившаяся практика работы по психологическому запросу и, как следствие, приоритет консультативных моделей профессиональной деятельности;
- акцентирование внимания на диагностическом направлении профессиональной деятельности в ущерб профилактической и развивающей работе с детьми;
- преимущественно эклектический подход без опоры на базовую концепцию при интерпретации результатов;
- отсутствие адекватной позиции в психокоррекционной деятельности, проявление безответственности в выборе способов психологических воздействий или необоснованный отказ от коррекционного вмешательства;
- слабая экспертная функция при вводе новых программ и технологий обучения и развития детей в детском саду;
- ограниченность форм и методов психологической работы с администрацией дошкольного учреждения и родителями детей.

На сегодняшний день перед отечественной практической психологией образования стоят важные задачи по решению данных проблем, в том числе и проблема концептуализации профессиональной деятельности психологов образования.

Вариативность научно-теоретических подходов к содержанию и организации психологической деятельности, а также альтернативность образовательных систем порождают возникновение различных концепций психологической службы образования.

В отечественной практике основная (базовая) концепция психологической службы была разработана лабораторией научных основ детской практической психологии Психологического института РАО под руководством И. В. Дубровиной.

В рамках данной концепции *психологическая служба образования рассматривается в качестве интегрального явления, представляющего собой единство четырех его аспектов — научного, прикладного, практического и организационного.*

Научный аспект предполагает научное обоснование и разработку психодиагностических, психокоррекционных, психопрофилактических и развивающих программ, способов, средств и методов профессионального применения психологических знаний в конкретных условиях современного образования.

Прикладной аспект предполагает использование работниками образования психологических данных при составлении учебных программ и планов, создании учебников, разработке дидактических и методических материалов, построении и реализации программ обучения и воспитания.

Практический аспект предполагает психологическую работу непосредственно с детьми, группами и классами, воспитателями, учителями, родителями для решения тех или иных конкретных проблем.

Организационный аспект включает в себя создание структуры психологической службы образования, обеспечивающей как взаимодействие всех ее звеньев по содержательным и организационным вопросам, так и контроль за профессиональной деятельностью и повышением квалификации практических психологов.

Развитие прикладного, практического и организационного аспектов целиком и полностью зависит от научного аспекта, который определяет основную теоретическую базу этой службы. Именно на ее основе создается концепция психологической службы и конструируется соответствующая ее модель.

В современной психологической практике существуют различные модели психологической службы образования — как отечественные, так и зарубежные. Научное ее обоснование в каждой стране решается в соответствии с научно-теоретическими концепциями и запросами в сфере образования, социально-политическими и экономическими условиями. Именно этими факторами определяются специфика психологических служб, разнообразие их моделей.

Более чем вековую историю существования имеют две различные модели школьных психологических служб — США и Франции. Их становление, относящееся к XIX — началу XX в., во многом определило зарождение аналогичных моделей психологических служб образования в различных странах. Сегодня во Франции такая служба переживает этап активной реорганизации, переходя от формы курирующей психолого-педагогической помощи (обслуживание сети образовательных учреждений одной группой различных специалистов) к форме централизованной (единая система школьной психологической службы). Не менее интересен опыт развития психологической службы образования в Великобритании, Канаде, Японии, странах Восточной Европы.

В современной России может представлять интерес опыт Германии и Швеции, где различные, эффективно функционирующие

модели психологической службы образования представлены как направленная психологическая помощь всем участникам образовательного процесса.

В условиях многовариантности образования в Германии его психологическое сопровождение имеет структурную и содержательную специфику. В частности, *модель школьной психологической службы в Германии* составляют такие структурно-функциональные единицы, как школьные консультанты (педагогические консультанты и школьные психологи) и государственные консультанты (психологи государственных центров психологического консультирования).

Основным направлением профессиональной деятельности школьных консультантов является психологическая помощь ученикам и их родителям при выборе образовательных программ, наиболее полно соответствующих способностям и возможностям каждого ребенка. Кроме того, в рамках школьной психологической службы решаются учебные, поведенческие и социальные проблемы, возникающие в период школьного обучения; ведется превентивная работа по развитию личностной и социальной компетентности детей и подростков. Еще одно важное направление психологической работы — системная работа со школой с целью повышения эффективности учебной и воспитательной деятельности, оптимизации педагогического процесса. Все перечисленные направления профессиональной деятельности школьных консультантов осуществляются в сотрудничестве с другими консультативными службами (специальной педагогики, медицинскими, профориентационными, семейными консультациями).

Задачи, выходящие за рамки отдельной школы (информирование общественности об изменениях в сфере образования; методическое обеспечение практической деятельности школьных консультантов; супервизорская работа; повышение квалификации и дополнительное образование психологических работников; координация совместной деятельности школьных и внешкольных, научных и образовательных учреждений), выполняются государственными центрами психологического консультирования.

Содержательная специфика психологической службы образования в Германии заключается в разведении функциональных обязанностей и профессиональных задач внутри образовательных учреждений между психологическими и педагогическими кадрами. Так называемые педагоги-консультанты как первичное звено психологической помощи занимаются консультированием в выборе учащимися образовательного пути (школы, программы), в их профессиональном самоопределении, а также первичной помощью при возникновении учебных трудностей. В их обязанности не входят ни диагностика, ни коррекция. Эти специалисты ограничиваются консультированием (беседой) по определенному

кругу проблем, иногда в сферу их действий входит профилактическая работа (например, по предотвращению вредных привычек). При возникновении сложных индивидуальных или коллективных психологических проблем педагог-консультант уступает место школьному психологу, который реализует психологические задачи посредством диагностики, коррекции, иногда психотерапии.

Подготовка кадров для школьной психологической службы в Германии осуществляется дифференцированно, в зависимости от педагогической или психологической специализации, что позволяет решить проблему квалифицированной профессиональной деятельности в сфере образования.

Психологическое сопровождение в *модели школьной психологической службы в Швеции* осуществляется через систему психологического кураторства. Организация психологической работы в этой стране основана на принципе курирования, т. е. психологического обслуживания «ректоров» (территории ректора, куратора). В «ректорат» входит одна или несколько школ, курируемых психологом. Количество таких школ зависит от числа учащихся и расположения. По этому принципу в Швеции осуществляется практически вся работа специалистов с образовательными учреждениями, включая медицинскую, психологическую и социальную.

Шведский школьный психолог решает специфические для школьного обучения психологические проблемы детей: плохая успеваемость, трудности взаимоотношений с учителем, коллективом класса и пр. В случае возникновения индивидуально-психологических проблем, напрямую не связанных с процессом обучения, психолог направляет ребенка в специализированные психологические консультативные учреждения. Основная форма работы психолога в образовательном учреждении — индивидуальное консультирование. Наряду с этим психолог выходит в классы для знакомства с детьми и наблюдения их в реальной школьной обстановке, а также занимается профессиональной презентацией своей работы. К психологу-куратору в свободном порядке могут обращаться с индивидуальными проблемами все учащиеся, а также классные руководители с проблемой конкретного ученика или конфликта между детьми. Таким образом шведский школьный психолог работает с актуальными психологическими проблемами по запросам детей и педагогов.

Вопросами программного и методического обеспечения развития и обучения детей занимаются педагогические кадры образовательного учреждения. Психологи-кураторы дают педагогам рекомендации по каждому конкретному случаю воздействия.

В сложных случаях, выходящих за рамки профессиональной компетенции куратора, проблема выносится на социальную ко-

миссию (консилиум), образованную социальными, психологическими, медицинскими работниками, с обязательным приглашением всех заинтересованных лиц (родителей, других членов семьи, друзей и др.).

Шведская модель психологического сопровождения образовательного процесса при кажущейся простоте решает проблему взаимодействия различных специалистов образования, в том числе проблему психолого-педагогического сотрудничества, комплексно.

Основной недостаток представленных моделей заключается в том, что они охватывают преимущественно школьные образовательные учреждения, а дошкольные образовательные учреждения и учреждения профессионального и высшего образования остаются вне сферы деятельности государственной психологической службы.

Учитывая это и вместе с тем используя позитивный зарубежный опыт для своего развития и совершенствования, отечественная психологическая служба образования создает свои адекватные для нее модели и формы организации психологической деятельности.

Как практически осуществляется деятельность психолога в образовательном учреждении, будет показано в последующих разделах учебного пособия.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПСИХОЛОГА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Объект и содержание профессиональной деятельности психолога образовательного учреждения

Ведущее положение в профессиональной деятельности психолога образования занимает прямое взаимодействие с детьми, имеющее различные психологические цели. Основная цель психологической работы в образовательном учреждении — содействие полноценному и своевременному психическому развитию ребенка, обеспечение его психического здоровья и эмоционального благополучия.

Кроме того, психолог осуществляет опосредованное воздействие на детей через лиц, принимающих участие в их развитии, воспитании и образовании (родители и другие члены семьи, воспитатели и педагоги образовательного учреждения).

Таким образом, структура **объекта психологической деятельности** в условиях образовательного учреждения определяется следующим образом (схема 1.1):

ребенок — основной объект прямых психологических воздействий;

семья (родители и все члены семьи в контексте их взаимоотношений) — объект опосредованных психологических воздействий на ребенка;

педагогический коллектив (педагоги, специалисты, администрация в контексте педагогического процесса) и *детский кол-*

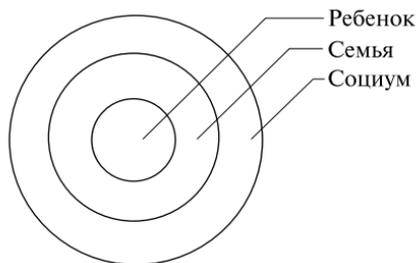


Схема 1.1. Объект психологической деятельности в ГОУ

лектив (сверстники в контексте детской субкультуры) как социальное окружение — объект опосредованных психологических воздействий на ребенка.

Основная цель психологической деятельности в государственном образовательном учреждении (ГОУ) реализуется через совокупность психологических задач, в зависимости от направленности психологических воздействий.

Объекты и задачи психологической деятельности в ГОУ, направления и формы их реализации

Рассмотрим все объекты психологической деятельности в образовательном учреждении подробнее.

1. Объект — ребенок и детский коллектив.

Направленность воздействий: прямые психологические воздействия.

Задачи:

- социализация ребенка (адаптация к образовательному учреждению и группе сверстников, новым правилам, отношениям);
- амплификация психического развития ребенка в контексте содержания данного возрастного этапа;
- индивидуализация развития ребенка (определение индивидуального варианта развития, формирование индивидуального стиля деятельности и общения);
- самоактуализация и личностный рост ребенка;
- стабилизация эмоционально-волевой сферы ребенка;
- активизация познавательных, коммуникативных и рефлексивных способностей ребенка;
- оптимизация межличностных отношений в группе сверстников;
- предотвращение психологических отклонений и нарушений у детей.

Дополнительные задачи (в школе):

- ранняя профориентация школьников и подростков;
- предотвращение психологических и химических зависимостей, психологического подчинения и манипулирования (алкогольная и наркотическая зависимость, неформальные группировки и объединения — религиозные, общественно-политические, асоциальные).

Направления психологической работы:

- диагностика детей;
- коррекция развития детей;
- профилактика нарушений у детей;
- развивающая работа с детьми;

- консультирование детей (в школе);
 - просвещение детей (в школе).
- Оптимальные формы работы:
- индивидуальная работа с ребенком — обследования, игры, занятия, консультации (в школе);
 - групповая и подгрупповая работа — психологические коррекционные и развивающие занятия, психологические уроки/часы (в школе);
 - совместная работа ребенка со сверстниками — проектная деятельность.

2. Объект — семья.

Направленность воздействий: опосредованное психологическое воздействие на ребенка через родителей, других членов семьи (бабушки, дедушки, братья и сестры и др.).

Задачи:

- оптимизация детско-родительских отношений;
- определение индивидуальной стратегии развития и обучения ребенка;
- обеспечение эмоционального комфорта и благополучия ребенка;
- предотвращение психологических отклонений и нарушений у ребенка.

Направления психологической работы:

- диагностика родителей;
- развивающая работа с родителями;
- консультирование родителей;
- просвещение родителей.

Оптимальные формы работы:

- индивидуальная работа с родителями — обследования, консультации;
- групповая работа — психологические тренинги, семинары (родительские клубы), родительские собрания;
- совместная работа с родителями и детьми — проектная деятельность.

3. Объект — педагогический коллектив и администрация.

Направленность воздействий: опосредованное воздействие на ребенка через педагогический коллектив и образовательно-развивающую среду ГОУ (воспитатели, специалисты, педагоги, администрация).

Задачи:

- психологизация педагогического процесса ГОУ (стратегии обучения и развития детей);
- оптимизация педагогического стиля взаимоотношений педагога с детьми;
- определение индивидуального подхода к детям, нахождение пространства их личностного роста;

- психологизация стиля управления руководителя ГОУ.
- Направления психологической работы:
- диагностика членов и руководителя педагогического коллектива;
- развивающая работа с педагогическим коллективом;
- консультирование педагогического коллектива;
- просвещение педагогического коллектива.

Оптимальные формы работы:

- индивидуальная работа с педагогами — обследование, консультации, посещение и анализ занятий (детский сад), уроков (школа);
- групповая работа — психологические тренинги, семинары;
- совместная работа с педагогами и администрацией — психолого-педагогические консилиумы, педагогические советы;
- совместная работа с педагогами и администрацией, детьми и родителями — проектная деятельность.

Рассмотрим две формы психологической работы в условиях образовательного учреждения: психолого-педагогический консилиум и педагогический совет.

Эти формы работы психолога предусматривают профессиональное взаимодействие с педагогами и администрацией образовательного учреждения и осуществляются с целью опосредованного психолого-педагогического воздействия на детей, а также с целью презентации содержания и результатов психологической деятельности.

Психолого-педагогический консилиум — это совместная форма работы психолога с педагогами и администрацией образовательного учреждения, определяющая стратегию и способы решения психолого-педагогических проблем как отдельного ребенка, возрастной группы (класса), так и образовательного учреждения в целом.

В — отличие от педсовета психолого-педагогический консилиум предусматривает участие ограниченного круга лиц, имеющих непосредственное отношение к решению данной проблемы.

Содержание, т.е. проблематика, психолого-педагогического консилиума всегда отражается в его теме. Наиболее распространена в практике образовательных учреждений следующая проблематика:

- возрастные и индивидуальные особенности и проблемы детей, в школе дополнительно — вопросы успеваемости, поведения, внеклассной деятельности;
- эффективность обучающих и развивающих методов;
- индивидуальный подход и стили взаимоотношений педагогов с детьми;
- психолого-педагогическое содержание и формы работы с родителями.